



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS DE GÊNERO E FEMINISMOS
BACHARELADO EM ESTUDOS DE GÊNERO E DIVERSIDADE**

MARIA AUGUSTA NEVES SILVA

**CURRÍCULO, GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: REFLEXÕES E APROXIMAÇÕES COM AS
PERSPECTIVAS DECOLONIAIS E FEMINISTAS**

Salvador
2021

MARIA AUGUSTA NEVES SILVA

**CURRÍCULO, GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: REFLEXÕES E APROXIMAÇÕES COM AS
PERSPECTIVAS DECOLONIAIS E FEMINISTAS**

Monografia apresentada ao Bacharelado em Estudos de Gênero e Diversidade, Departamento de Gênero e Feminismos, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Bacharela em Estudos de Gênero e Diversidade.

Orientadora: Prof. Dra. Maise Caroline Zucco.

Salvador
2021

Silva, Maria Augusta Neves

Currículo, gênero e sexualidade na educação infantil;
 reflexões e aproximações com as perspectivas decoloniais
 e feministas / Maria Augusta Neves Silva. - Salvador , 2021
 XII; 153 f.; 29 cm

Orientadora: Profa. Dra. Maise Caroline Zucco

Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em
 Estudos de Gênero e Diversidade) – Universidade
 Federal de Bahia, Faculdade de Filosofia e
 Ciências Humanas, Salvador, 2021.

1. Educação Infantil 2. Currículo 3. Gênero e
 Sexualidade. I. Zucco, Maise Caroline. II. Título.

MARIA AUGUSTA NEVES SILVA

**CURRÍCULO, GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: REFLEXÕES E APROXIMAÇÕES COM AS
PERSPECTIVAS DECOLONIAIS E FEMINISTAS**

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Bacharela em Estudos de Gênero e Diversidade, Departamento de Gênero e Feminismos, da Universidade Federal da Bahia.

Salvador, 26 de abril de 2021.

Banca examinadora

Prof. Dra. Maise Caroline Zucco _____

Prof. Dr. Felipe Fernandes _____

Profª. Dr. Máira Kubík Tavera Mano _____

Dedico este trabalho a todas as crianças do CMEI Álvaro Bahia por me ensinarem cotidianamente a ser professora de gente pequena, a ser curiosa, a fazer descobertas, a brincar, a vislumbrar um mundo sem preconceito, a simplificar a vida no melhor sentido e por me inspirarem a ser melhor pessoalmente e profissionalmente. Que privilégio dividir meus dias com elas!

AGRADECIMENTOS

Este foi um trabalho tecido coletivamente, mesmo tendo os momentos de solidão e responsabilidade na escolha por caminhos, comuns a condição de autoria. Digo coletivo, por entender que, as construções do conhecimento e do saber só são possíveis e significativas quando se dão no plano da coletividade. Muito tenho a agradecer às pessoas especiais que teceram comigo esta pesquisa, apesar dos limites das palavras que terei que usar.

Agradeço amorosamente à minha família, por ser a base que me fortalece desde quando saí da minha terra em busca do meu direito de sonhar.

Ao meu companheiro André Couto pelo afeto, amor e suporte na caminhada diária, que inclui, entre outras demandas, a busca pelo conhecimento.

A minha orientadora Maise Zucco, carinhosamente Mai, uma pessoa admirável profissionalmente e, sobretudo, como ser humana. Obrigada pelo respeito, cuidado e escuta sensível.

As/os professoras/es que tive a oportunidade de conviver através dos componentes. Convivência que, definitivamente, transformou a minha vida através da forma de observar, refletir e agir socialmente. Notadamente a Felipe Fernandes e Darlane Andrade que acompanharam as experiências dos Estágios Supervisionados, contribuindo para a tessitura dessa pesquisa. A vocês serei eternamente grata!

As/os amigas/os do Bacharelado em Estudos de Gênero e Diversidade pela troca constante de experiências, pelas histórias de vida compartilhadas, muitas vezes narradas com sofrimento e dor, nas quais em algumas me reconheci. Obrigada pela trajetória de aprendizagem coletiva!

Ao amigo Igor Leonardo pelas observações mais objetivas ao trabalho, pelas indicações de leituras e reflexões. Gratidão, amigo querido!

À amiga Daiane Brito (*in memoriam*) pelo legado que deixou com seu exemplo de força e garra em busca de dias melhores. Saudades!

As/os funcionárias/os da Universidade Federal da Bahia, que garantem através dos seus trabalhos condições de funcionamento para que possamos minimamente estudar, mesmo em uma conjuntura política adversa que impõe de forma arbitrária o contingenciamento de recursos.

Agradeço, especialmente, as professoras e direção do CMEI Álvaro Bahia pela disponibilidade em participar da pesquisa, mesmo em meio às inúmeras demandas comuns as instituições de educação, de modo específico, as que atendem crianças pequenas. Muito obrigada pelas contribuições e confiança!

O conhecimento
caminha lento feito lagarta.
Primeiro não sabe que sabe
e voraz contenta-se com o cotidiano orvalho
deixado nas folhas vívidas das manhãs.

Depois pensa que sabe
e se fecha em si mesmo:
faz muralhas,
cava trincheiras,
ergue barricadas.
Defendendo o que pensa saber
levanta certezas na forma de muro,
orgulhando-se de seu casulo.

Até que maduro
explode em voos
rindo do tempo que imaginava saber
ou guardava preso o que sabia.

Voa alto sua ousadia
reconhecendo o suor dos séculos
no orvalho de cada dia.

Mesmo o voo mais belo
descobre um dia não ser eterno.
É tempo de acasalar:
voltar à terra com seus ovos
à espera de novas e prosaicas lagartas.

O conhecimento é assim:
ri de si mesmo
e de suas certezas.

É meta da forma
metamorfose
movimento
fluir do tempo
que tanto cria como arrasa
a nos mostrar que para o voo
é preciso tanto o casulo
como a asa.

(Mauro Iasi- Aula de voo)

RESUMO

A presente pesquisa trata de como, e de que forma, aparece às discussões de gênero e sexualidade no currículo prescrito da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Salvador. Nesse contexto, são analisados o Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador, bem como a interação do currículo prescrito com a prática docente a partir das narrativas de 5 professoras de um Centro Municipal de Educação Infantil, localizado no bairro de Paripe, subúrbio ferroviário de Salvador, entre os anos de 2017 e 2019. Para realização das análises, são utilizados como referencial teórico as discussões inscritas no campo dos Estudos Feministas e de Gênero, tendo em vista os esforços empreendidos pelo campo para denunciar e transformar o viés androcêntrico e excludente que perpassa a produção do conhecimento e a educação. Na área de currículo conta com a contribuição de autoras/es que tratam o currículo como uma questão de identidade e poder, além de propor a subversão da repetição acrítica do pensamento hegemônico instituído no currículo, entendendo-o como uma construção coletiva e cotidiana. (SILVA, 2014); (BARBOSA, 2012). Nesta pesquisa, também há o interesse em refletir o tema proposto a partir de uma perspectiva que dialogue com a realidade brasileira e soteropolitana, sendo as teorias decoloniais escolhidas por entender que as mesmas estão comprometidas com a realidade latino-americana, a partir da proposta de uma ruptura radical, chamada “desobediência epistêmica” em relação ao saber canônico europeu e estadunidense. (MIGNOLO, 2008). Tal perspectiva é fundamental para o trabalho, pois busca identificar, informar e criticar os padrões de dominação que continuam presentes nas relações sociais, políticas, ecológicas, internas e internacionais, fundadas pelo sistema-mundo moderno que se sustenta através da colonialidade do poder, do saber e do ser. Os trabalhos das autoras María Lugones (2014) e Yuerkys Espinosa Miñoso (2014) agregam a esse pensamento um ponto de suma relevância para esta pesquisa ao refletir também sobre a colonialidade do gênero e apontar a importância de conceituar o gênero como uma das formas de opressão colonial, assim como, a necessidade de construir um feminismo que questione os padrões eurocêntricos, trazendo a discussão de gênero para o contexto latino-americano, indo rumo a um feminismo decolonial. Sendo assim, esse conhecimento é de inegável importância para pensar a produção do conhecimento refletida no currículo prescrito e nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, na Rede Municipal de Ensino de Salvador.

Palavras-chaves: Educação Infantil, Currículo, Gênero e Sexualidade.

RESUMEN

La presente investigación se ocupa de cómo y cómo aparece en las discusiones sobre género y sexualidad en el plan de estudios prescrito de la Educación Infantil de la Escuela Municipal de Salvador. En este contexto, se analiza el Marco Curricular Municipal para la Educación de la Primera Infancia de Salvador, así como la interacción del plan de estudios prescrito con la práctica docente de las narraciones de 5 maestros de un Centro Municipal de Educación de la Primera Infancia, ubicado en el suburbio de Paripe, un suburbio ferroviario de Salvador, entre 2017 y 2019. A los fines de los análisis, el marco teórico es la discusión en el campo de los estudios feministas y de género, en vista de los esfuerzos realizados por el campo para denunciar y transformar el sesgo androcéntrico y excluyente que atraviesa la producción de conocimiento y educación. En el área del currículum cuenta con la contribución de autores que tratan el currículo como una cuestión de identidad y poder, además de proponer la subversión de la repetición acrítica del pensamiento hegemónico instituido en el currículo, entendiéndolo como una construcción colectiva y cotidiana. (SILVA, 2014); (BARBOSA, 2012). En esta investigación, también existe el interés de reflejar el tema propuesto desde una perspectiva que dialoga con la realidad brasileña y soteropolitana, siendo las teorías descoloniales elegidas para comprender que están comprometidas con la realidad latinoamericana, a partir de la propuesta de un ruptura radical, llamada "desobediencia epistémica" en relación con el conocimiento canónico europeo y americano. (MIGNOLO, 2008). Tal perspectiva es fundamental para el trabajo, ya que busca identificar, informar y criticar los patrones de dominación que continúan presentes en las relaciones sociales, políticas, ecológicas, internas e internacionales, fundadas por el sistema mundial moderno que se sustenta a través de la colonialidad del poder. Saber y ser. Los trabajos de las autoras María Lugones (2014) y Yuerkys Espinosa Miñoso (2014) agregan a este pensamiento un punto de gran relevancia para esta investigación al reflexionar también sobre la colonialidad del género y señalar la importancia de conceptualizar el género como una de las formas de opresión colonial, así como la necesidad de construir un feminismo que cuestione los estándares eurocéntricos, llevando la discusión de género al contexto latinoamericano, hacia un feminismo descolonial. Por lo tanto, este conocimiento es de innegable importancia para pensar la producción de conocimiento reflejado en el currículo prescrito y las prácticas pedagógicas de la Educación Infantil, en la Escuela Municipal de Salvador.

Palabras clave: Educación de la primera infancia, currículo, género y sexualidad.

SUMÁRIO

1-INTRODUÇÃO	12
2-CAPÍTULO 1 - ETNOGRAFIA DO ESPAÇO ESCOLAR: REFLEXÕES LOCALIZADAS.....	18
3-CAPÍTULO 2 - ARTICULAÇÕES ENTRE CURRÍCULO, GÊNERO, SEXUALIDADE E AS PERSPECTIVAS DECOLONIAIS - UM ESTUDO EM CONSTRUÇÃO.....	37
3.1 ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE O CAMPO DOS ESTUDOS DE CURRÍCULO	46
3.2 NOTAS SOBRE O CAMPO DOS ESTUDOS DE GÊNERO E SEXUALIDADE SUAS INTERSECÇÕES COM OUTROS MARCADORES SOCIAIS E AS PERSPECTIVAS DECOLONIAIS.....	51
4-CAPÍTULO 3- AS RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE SALVADOR-BA: REFLEXÕES A PARTIR DO CMEI ÁLVARO BAHIA	76
4.1 FORMA E CONTEÚDO - REFLEXÕES SOBRE O REFERENCIAL CURRICULAR MUNICIPAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL DE SALVADOR	80
4.2 TRAJETÓRIAS, MEMÓRIAS E NARRATIVAS: PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE VIVÊNCIAS E LIMITES NO CMEI ÁLVARO BAHIA	84
5. (IN) CONCLUSÕES.....	120
6. REFERÊNCIAS.....	124
APÊNDICE A - ENTREVISTA 01	130
APÊNDICE B - ENTREVISTA 02	131
APÊNDICE C – ENTREVISTA 03.....	132
APÊNDICE D – ENTREVISTA 04.....	133
APÊNDICE E – PROJETO DE INTERVENÇÃO	134

1-INTRODUÇÃO

Quais grupos são favorecidos e quais grupos são prejudicados pela organização do currículo da Educação Infantil? Como a perspectiva androcêntrica e colonial do currículo contribuem para a construção de estereótipos que reforçam as desigualdades entre os gêneros? Como a discussão sobre gênero e sexualidade aparece nos documentos oficiais referentes à Educação Infantil, em especial, na Rede Municipal de Ensino de Salvador? Como resistir e enfrentar os ditames do currículo oficial da Educação Infantil? Estas são algumas questões que o presente trabalho almeja tensionar em busca de compreensões.

As perguntas que orientam a presente pesquisa se inscrevem no campo dos Estudos Feministas e de Gênero, tendo em vista os esforços empreendidos pelo campo para denunciar e transformar o viés androcêntrico e excludente que perpassa a produção do conhecimento e a educação. Nesta pesquisa há também o interesse de refletir o tema proposto a partir de uma perspectiva decolonial, por entender que a mesma está comprometida com a realidade latino-americana, a partir da proposta de uma ruptura, considerada como uma “desobediência epistêmica” em relação ao saber canônico europeu. Esse termo é uma formulação ligada aos grupos que estudam Modernidade/Colonialidade formado por pensadoras e pensadores latino-americanos e/ou pessoas que estão comprometidas/os com essa realidade. Nesse contexto, a “desobediência epistêmica” se define como sendo uma ação em direção à descolonização do conhecimento, constringendo a falácia da modernidade que esconde o que a sustenta: a colonização de povos e territórios. A “desobediência epistêmica” contribui para a sinalização sistemática do caráter eurocêntrico das formas de conhecimentos e dos modos de conhecer. (MIGNOLO, 2008)

Sendo assim, os questionamentos que servem como bases para minha pesquisa nascem da minha vivência enquanto estudante do Bacharelado em Estudos de Gênero e Diversidade e professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Salvador, que trabalha no Centro Municipal de Educação Infantil Álvaro Bahia, atuando com crianças na faixa etária de dois anos, desde o ano de 2012. No meu campo de trabalho e estudo, percebo a forma incipiente a qual é tratada as questões de Gênero e Sexualidade no Currículo prescrito que orientam o fazer pedagógico dos Centros Municipais de Educação Infantil. Além disso, observo como as abordagens dos temas e da própria construção dos

currículos reforçam estereótipos que hierarquizam pessoas e subjetividades, pautadas em uma perspectiva colonizadora que se fundamenta em práticas racistas, machistas, misóginas, sexistas, homolebobitransfóbica¹, classista, capacitista, entre outras excludentes. A partir dessa perspectiva, a presente pesquisa trata de como e de que forma aparecem às discussões de gênero e sexualidade no currículo prescrito da Educação Infantil da Rede Municipal de Salvador. Nesse contexto, são analisados o Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador, bem como a interação do currículo prescrito com a prática docente a partir das narrativas de 5 professoras do Centro Municipal de Educação Infantil Álvaro Bahia, localizado no bairro de Paripe, subúrbio ferroviário de Salvador, entre os anos de 2017 e 2019.

Desse modo, interesse-me por tensionar, especialmente, a forma como a ausência de discussões contra hegemônicas acerca das relações de gênero e sexualidade atrelados a outros marcadores sociais na Educação Infantil geram violações dos direitos humanos, as quais acometem, principalmente, as/os sujeitas/os que não se enquadram no padrão de feminilidade e masculinidade, atrelado a heterossexualidade como única forma de expressão da sexualidade, validado pela escola. Nessa circunstância, as/os sujeitas/os dissidentes dessa lógica são identificadas/os como o “diferente”, o “outro”, numa perspectiva de desvalorização e estigmatização das suas existências, gerando processos de opressão, exclusão e sofrimento. Assim, o espaço escolar, que deveria ser acolhedor universalmente, nesses moldes, passa a ser um lugar violador de direitos, hostil, ameaçador, violento e desumano. É importante perceber que essas práticas excludentes podem aparecer desde a educação para as infâncias, mesmo sendo esta etapa da educação básica um espaço para a escuta atenta das vozes das crianças e acolhimento das suas maneiras singulares de significarem o mundo e a si mesmas.

Para trabalhar o tema proposto, pretendo buscar fundamentação teórica no campo dos estudos de Currículo em autoras e autores como Inês Barbosa de Oliveira (2012), Tomaz Tadeu da Silva (2014), Miguel Arroyo (2013), Roberto Sidnei Macedo (2012), Reis; Campos e Flores (2016), entre outras/os. Para pensar sobre questões de gênero, feminismos e decolonialidade: Guacira Lopes Louro (2014), Judith Butler (2003), Joan Scott (1991), María Lugones (2014), Yuderkys Espinosa (2014), Kimberlé Crenshaw

¹ Termo utilizado para denunciar uma série de atitudes e sentimentos negativos, como desprezo, preconceito e ódio contra pessoas homossexuais, lésbicas, bissexuais e transsexuais.

(2002), Lélia Gonzalez (1983), Sueli Carneiro (2003); Anibal Quijano (2002), Walter Dignolo (2008), entre outras/os.

A proposta de pesquisa pretende-se relevante, ao propor o debate no campo da Educação Infantil, especificamente sobre os estudos acerca de Currículo em interface com o campo dos Estudos Feministas, de Gênero e Decolonial, pois problematiza a perspectiva androcêntrica e colonial a qual pode atravessar a produção do currículo prescrito bem como o currículo em ação revelado através das práticas pedagógicas referentes à Educação Infantil. Desse modo, almeja-se problematizar aspectos em torno das desigualdades de gênero, bem como discutir os temas relativos à sexualidade, atrelados a raça, geração, classe, capacitismo, entre outros marcadores sociais, especialmente no que diz respeito ao papel do currículo na construção das identidades. Nessa esfera, propõe-se a apontar o currículo como espaço de disputa envolta em relações de poder que se estabelecem social, cultural e historicamente; espaço importante de formação de subjetividades, e que cumpre uma função que vai além da mera organização de conteúdos.

O estudo compromete-se também em denunciar as concepções hegemônicas, naturalizadas e colonizadoras em torno das masculinidades e feminilidades. De forma mais ampla, a pertinência do tema proposto se dá por compreender a necessidade da construção de uma sociedade mais plural, mais justa e inclusiva, além de buscar novos dados que colaborem de forma significativa com o acúmulo teórico já existente. Sendo assim, a discussão aqui esboçada busca de forma contextual a compreensão de como se situa a discussão acerca dos conceitos de gênero e sexualidade nos documentos oficiais do segmento já mencionado, principalmente, no Referencial Curricular Municipal para Educação Infantil de Salvador, justamente para captar como esse tema vem sendo concebido.

Para buscar compreensão acerca das questões que orientam a presente pesquisa, trilho um caminho a partir da perspectiva feminista decolonial enquanto campo epistemológico, que além de denunciar o caráter androcêntrico da produção do conhecimento, constrange também a visão hegemônica, eurocêntrica, burguesa e racista que historicamente compõem a produção dos saberes, os quais geram resultados parciais da realidade ao excluir outras existências e vozes, principalmente as localizadas no sul global.

Minha inserção no campo de pesquisa se deu via Estágio Supervisionado, viabilizado pelo curso de Bacharelado em Estudos de Gênero e Diversidade, oferecido pela

Universidade Federal da Bahia. Esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa. Para Ludke e André (2017, p.14, *apud*, Bogdan e Biklen, 1982): “A pesquisa qualitativa ou naturalística, envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. Com base nos procedimentos técnicos usados, tratar-se de uma pesquisa bibliográfica, de campo e etnográfica. O Estudo tem como sujeitas da pesquisa 5 professoras que atuam no Centro Municipal de Educação Infantil Álvaro Bahia, instituição localizada no Subúrbio Ferroviário de Salvador, no bairro de Paripe, que faz parte da Rede Pública Municipal de Ensino de Salvador. Vale ressaltar que, por fazer parte do grupo docente dessa instituição minha entrada no campo de pesquisa se deu de forma tranquila, o que de alguma maneira pode ter contribuído para um melhor trânsito no CMEI e, conseqüentemente, mais oportunidades em relação à coleta de dados.

Inicialmente, o levantamento bibliográfico sobre a temática se fez necessário, pois possibilitou o contato com referenciais teóricos que constituiu um importante meio para fornecer-me a bagagem de conhecimentos que permitam reflexões e produções pertinentes, considerando de maneira substancial a relação teoria e prática. Para Gil (2002, p.44): “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” Desse modo, esta pesquisa busca se aproximar de referenciais teóricos que versam sobre Educação Infantil, Currículo, Gênero, Sexualidade, entre outros marcadores sociais.

A orientação pela pesquisa de campo aconteceu pela necessidade de inserção na realidade que se pretendi estudar. De acordo com Neto (1994, p. 64) “O trabalho de campo, em síntese, é fruto de um momento relacional e prático: as inquietações que nos levam ao desenvolvimento de uma pesquisa nascem no universo do cotidiano.” Sobre o estudo de campo Gil (2002, p. 53) aponta:

Tipicamente, o estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com outros, tais como a análise de documentos, filmagem e fotografia.

Para Uriarte (2012), a etnografia é um método que consiste numa imersão densa e prolongada na vida cotidiana dos Outros que pretendemos apreender e compreender. “o método etnográfico não se confunde nem se reduz a uma técnica; pode usar ou servir-se de várias, conforme as circunstâncias de cada pesquisa; ele é antes um modo de acercamento e apreensão do que um conjunto de procedimentos.” (MAGNANI, 2002, p.17, *apud*, URIARTE, 2012, p. 5) É a partir dessa compreensão que são construídos os registros e reflexões acerca da realidade através dos diários de campo.

Como instrumento de coleta de dados, foi utilizada também à entrevista semiestruturada a fim de que as sujeitas envolvidas na pesquisa abordassem livremente o tema proposto. Esse instrumento foi de grande valia para fazer um levantamento acerca das percepções das professoras sobre a discussão de gênero e sexualidade entre outros assuntos que atravessam à temática. Segundo Neto (1994, p. 57):

A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despretensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser de natureza individual e /ou coletiva.

A organização do estudo está assim apresentada no primeiro capítulo, encontra-se uma etnografia do espaço escolar que busca a contextualização e a caracterização do campo, através da descrição dos seus espaços físicos e da sua forma de funcionamento, apresentado demandas que impactam diretamente no atendimento as crianças. Traz um breve histórico que mostra a chegada da instituição na comunidade e as transformações que ocorreram no atendimento mediante as mudanças nas legislações frente à concepção de Educação Infantil e, especialmente, de criança. Além disso, registra eventos que compõem a rotina do Centro Municipal de Educação Infantil Álvaro Bahia, algumas ações referentes às lutas sindicais das/dos professoras/es e a análise inicial de parte do Referencial Curricular Municipal para Educação Infantil de Salvador.

O segundo capítulo é composto por reflexões teóricas que pretendem articular os campos de estudos sobre currículo, pontuando aspectos das perspectivas tradicionais às mais críticas, atentando-se para as especificidades da Educação Infantil e os campos de

estudos que versam sobre gênero, sexualidade e feminismos, os articulando às discussões acerca de outros marcadores sociais como, por exemplo, raça, classe e capacitismo. Além disso, pontua as contribuições do grupo que estuda Modernidade/Colonialidade e do pensamento feminista decolonial para pensar a interface entre currículo, gênero e sexualidade. Sendo assim, trazem discussões localizadas ao Norte Global e busca aproximações com produções que revelam narrativas circunscritas ao Sul Global.

No terceiro capítulo apresento ponderações sobre como se encontram as relações de gênero e sexualidade no currículo da Educação Infantil de Salvador a partir de reflexões sobre o conteúdo e a forma que está estruturado o Referencial Curricular Municipal para Educação Infantil de Salvador; apresenta alguns apontamentos acerca da conjuntura política frente à educação com vistas ao Projeto Escola sem Partido e o espectro da “Ideologia de Gênero”; exhibe as narrativas das professoras sobre a temática e assuntos que reverberam de maneira prática no fazer pedagógico; traz relatos sobre o projeto de intervenção e mostra como as aproximações acerca das reflexões sobre o currículo da Educação Infantil de Salvador e a perspectiva decolonial e feminista podem contribuir para o surgimento de um currículo prescrito, práticas pedagógicas e projetos coletivos que sejam antirracista, anticapitalista, antihomobobitransfóbico, anticapacitista, que combata a misoginia, o sexismo, entre outras formas de discriminações, opressões e preconceitos a fim de oferecer as crianças, desde muito cedo, um ambiente acolhedor onde a diversidade e a pluralidade de sujeitas/os, culturas, conhecimentos e saberes sejam percebidas/os como fonte de sabedoria e crescimento.

Diante do exposto, faz-se necessário pontuar que, apesar de estabelecer uma organização para os capítulos, não há uma separação rígida acerca dos assuntos tratados em cada um deles, de modo que as discussões vão se intercambiando ao longo do estudo.

2-CAPÍTULO 1 - ETNOGRAFIA DO ESPAÇO ESCOLAR: REFLEXÕES LOCALIZADAS

Com o intuito de compreender como e de que forma, aparece às discussões de gênero e sexualidade no currículo prescrito da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Salvador, procurei fazer do meu espaço de trabalho, enquanto professora, o meu campo de pesquisa. Isso foi possível através do componente Estágio Supervisionado I, II e III. Desse modo, pude ter um olhar e uma escuta mais atenta para o cotidiano do CMEI Álvaro Bahia, ainda que a atmosfera do ambiente denotasse familiaridade por conta do meu vínculo como professora, a experiência do estágio me proporcionou também o lugar de pesquisadora. Sendo assim, tive contato com acontecimentos os quais julgo importantes para a compreensão de como o currículo prescrito opera concretamente ou não no cotidiano para, além disso, tive acesso ao potencial criativo das ações que emergem através das práticas pedagógicas, visto que cada instituição possui sua própria cultura o que implica no sentido que é dado ao currículo prescrito, organização, reorganização e estruturações de saberes que é efetivado na prática docente, portanto, é condição fundamental para esta pesquisa o conhecimento do *lócus*. Nesse sentido, os diários de campo como registro etnográfico foram basilares para a obtenção dos dados. Como bem aponta Fonseca (1999, p. 10):

A etnografia é calcada numa ciência, por excelência, do concreto. O ponto de partida desse método é a interação entre o pesquisador e seus objetos de estudo, “nativos em carne e osso”. É, de certa forma, o protótipo do “qualitativo”. E — melhor ainda — com sua ênfase no cotidiano e no subjetivo, parece uma técnica ao alcance de praticamente todo mundo, uma técnica investigativa, enfim, inteligível para combater os males da quantificação.

Os dados obtidos através dos diários de campo estão aqui organizados por partes: a apresentação enquanto estagiária do Bacharelado em Estudos de Gênero e Diversidade à instituição; a contextualização e a caracterização do campo; os eventos que compõem a rotina do Centro Municipal de Educação Infantil Álvaro Bahia; o acompanhamento de parte da agenda de luta da categoria e a análise inicial de parte do Referencial Curricular Municipal para Educação Infantil de Salvador. Vale ressaltar que, os diários de campo

também foram fundamentais para captar as percepções das professoras através de narrativas acerca de temas específicos que, por questões organizacionais, aparecerão no terceiro capítulo desta pesquisa. A organização desses dados não obedece a uma cronologia; no entanto, corresponde a uma lógica que contribui para que o conteúdo seja compreensível. Desse modo, irei realizar, inicialmente, uma apresentação do espaço escolar que nos instrumentaliza a pensar as possibilidades diante das práticas docentes, uma das questões que me move na construção deste trabalho.

No dia 05 de outubro de 2017, dei início ao meu Estágio Supervisionado no CMEI Álvaro Bahia, instituição ligada a Secretaria de Educação Municipal de Salvador. O Centro, naquele período, atendia crianças de 1 a 4² anos; mas, em 2018 passou a atender crianças de 2 a 4 anos e em 2019 a atender apenas crianças de 2 e 3 anos, por uma decisão do executivo municipal. A instituição está localizada no bairro de Paripe, subúrbio ferroviário de Salvador. O primeiro dia foi de apresentação, apesar de ser professora da instituição fiz questão de me apresentar como estagiária vinculada ao curso de Bacharelado em Estudos de Gênero e Diversidade da Universidade Federal da Bahia. Na ocasião foi realizada uma reunião com a presença de 5 professoras, a gestora e a vice gestora onde entreguei a Carta de Apresentação para a minha supervisora Roseane da Conceição Alves, professora do grupo 4 no período, e uma cópia também para a gestora Ana Beatriz de Lima Gonzaga. Expliquei o propósito do estágio, o qual visava à articulação teórico-prática, tendo em vista as questões de gênero e suas interseccionalidades, como cor/raça-etnia, orientação sexual/sexualidade, idade/geração, entre outras. Sendo assim, informei que a partir das observações, análises e vivências possivelmente haveria como desdobramento um projeto de intervenção que aconteceria na terceira etapa do estágio.

A gestora pontuou que informaria a GRE- Gerência Regional de Educação, que é responsável pelas escolas localizadas no Subúrbio II, sobre a realização do estágio. Por fim, todas as pessoas envolvidas mostraram-se solícitas em participar, o que demonstrou um interesse acerca do tema, além de uma preocupação ética relativa ao trabalho proposto. Durante a reunião também foram definidos os dias de quarta-feira e sexta-feira para o estágio.

No segundo dia a instituição estava voltada para a organização da mostra de arte que foi parte do Projeto Art&Infância, de iniciativa da GRE e que envolvem os Centros

²A ABNT recomenda que quando citado no texto os numerais de 0 a 9, devem ser escritos por extenso e em algarismos numéricos a partir do número 10. Faço a opção em usar os algarismos de 0 a 9 de forma numérica, pois acredito ser esteticamente mais visível em meio ao texto.

Municipais de Educação Infantil localizados no Subúrbio II. O projeto tem como marca a homenagem de centenários, em edições anteriores foram homenageadas Irmã Dulce, o Mercado Modelo, Carybé, entre outras personalidades. O homenageado daquela edição foi Adroaldo Ribeiro, nome reconhecido pelas professoras e organizadoras do projeto, como sendo um grande representante do teatro infantil baiano. Ele foi também autor do hino do Esporte Clube Bahia e fundador da instituição cultural Hora da Criança, jornalista e professor. As obras feitas pelas crianças versavam sobre passagens da vida do homenageado como, por exemplo, “Os dedinhos”, música que foi retratada em tela pelas crianças do grupo 1; “Somos da turma tricolor” trecho do hino do Esporte Clube Bahia foi tema das telas das crianças do grupo 2; o grupo 3 retratou a história “O Rei Barbado”, utilizando diferentes tipos de materiais e texturas; “A Cigarra e a Formiga” foi o tema escolhido pelo grupo 4. A exposição recebeu na segunda-feira, 09 de outubro de 2017, a visita das crianças da Escola Visconde de Cairu, pois o projeto tem uma perspectiva de integração.

Observando as obras e a forma como as professoras lidavam com a exposição não percebi nenhum direcionamento referente a questões ligadas ao gênero como, por exemplo, a limitação do uso de materiais ou cores por ser menino ou menina. Percebe-se nas obras a expressão livre das crianças, considerando o papel que a escola historicamente exerce no sentido de classificar, ordenar, hierarquizar, produzindo diferenças e desigualdades entre sujeitas/os, como aponta Louro (2014), observei que essa experiência artística foi bastante significativa no sentido de prezar pela liberdade das crianças, rompendo com a lógica histórica do controle. Nesse sentido, é de grande importância observar práticas que vão à contramão dessa lógica. Para a autora:

Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas. (LOURO, 2014, p.61)

Essa ação distintiva da escola é por muitas vezes operada pelo currículo prescrito e em grande medida pelo currículo ação representado pelas práticas pedagógicas,

incidindo, por exemplo, nas questões de gênero e sexualidade. Segundo Louro (2013, p.45-46):

Uma noção singular de gênero e sexualidade vem sustentando currículos e práticas de nossas escolas. Mesmo que admita que existem muitas formas de viver os gêneros e a sexualidade, é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, torna-se excêntrico.

É necessário, portanto, um olhar atento para as práticas pedagógicas e os currículos escolares, pois ainda que uma ação não possua uma temática explícita a respeito de questões de gênero, sexualidade, raça/etnia, religião, etc. ela pode revelar posturas que reiteram ações de padronização, hierarquização, classificação, entre outras atitudes de preconceitos e reforço de desigualdades.

Entre os dias 25 e 27 de outubro de 2017, realizei anotações a fim de contextualizar e caracterizar o meu campo de estágio. Para tanto, busquei informações no Projeto Político Pedagógico da instituição e também nos relatos da secretária administrativa da unidade, que trabalha desde o período de sua inauguração, as fontes dão conta de que a instituição foi fundada em 07 de março de 1994, com o nome Creche Dr. Álvaro Bahia e tinha como objetivo atender a crianças de 0 a 6 anos de idade, moradoras do conjunto Almirante Tamandaré e comunidades circunvizinhas, localizada em Paripe, bairro periférico situado no subúrbio ferroviário de Salvador. (PPP, 2012.2)

Segundo a funcionária, a instituição vinculava-se inicialmente a Secretaria do Trabalho e Ação Social (SETRAS) atendendo cerca de 150 crianças, prestando serviços de assistência e acolhimento para o ingresso, principalmente, das mães no mercado de trabalho. Em 2006, passou a ter vínculo institucional com a Secretaria de Desenvolvimento e Combate à Pobreza (SEDES), em 2008, Secretaria Municipal da Educação e Cultura (SECULT). Atualmente, Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED).

Percebe-se que as mudanças que vieram acontecendo em relação à instituição ao reorganizar seus vínculos, refletem na transformação dos objetivos da Educação Infantil, nacionalmente. Já em 1988, a Educação Infantil foi incluída na Constituição Federal, marcando um novo tempo para este segmento, e só quase uma década depois, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96 inseriu a Educação Infantil como

primeira etapa da Educação Básica, a qual prevê como sua finalidade “[...] o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. (BRASIL, LDB. 9394/1996, p. 12). Desse modo, as creches, anteriormente vinculadas à área de assistência social, passaram a ser responsabilidade da educação. Mas, essa mudança não aconteceu de forma concomitante a Lei. De acordo com o Referencial Curricular Municipal para Educação Infantil de Salvador (2015, p. 09) é apenas em 2007: “[...] com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), é que se garante financiamento para este segmento.”.

Mesmo assim, até dezembro de 2007 Salvador atendia a Educação Infantil em escolas de Ensino Fundamental que ofereciam algumas turmas nesse segmento, existindo poucas instituições exclusivas para este atendimento em período parcial, e apenas três creches de período integral. É só a partir de janeiro de 2008, que 45 creches foram municipalizadas e passaram a ser chamadas de Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI). (RCMEI, 2015) É o caso do CMEI Álvaro Bahia, que anteriormente se chamava Creche Dr. Álvaro Bahia. Sobre o processo de municipalização, este buscou atender a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96, a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS, 2006) e o Plano Nacional de Educação (PNE, 2011), documentos que ratificam que a responsabilidade pela Educação Infantil é dos Municípios. Esse processo de municipalização é de grande importância, pois é nessa transição que a creche vai deixando de ser uma instituição apenas de caráter assistencialista para se tornar uma instituição educacional.

Sobre os espaços físicos, o CMEI Álvaro Bahia dispõe de 04 salas de aula, 01 diretoria, 01 secretaria, 02 banheiros para as crianças e 03 para funcionárias/os, 01 cozinha, 01 depósito para gêneros alimentícios e 01 depósito de material de limpeza, 01 depósito para material didático, 01 lactário, 01 refeitório e 01 lavanderia, 01 área de lazer. Essas dependências não possuem condições totalmente adequadas de mobiliário, equipamento tecnológico, ventilação, iluminação, manutenção de equipamentos, principalmente as salas de aulas. A área de lazer possui problemas, pois não oferece segurança às crianças, além de aparecer em parte dela insetos, situação ocasionada pela falta de manutenção da prefeitura nos momentos solicitados pela gestão. Desse modo, acaba acontecendo um comprometimento das ações pedagógicas relativas ao bem-estar, autonomia, identidade e

interações, tendo em vista que a organização dos espaços, materiais e tempos impactam nas práticas pedagógicas e no desenvolvimento das crianças.

O horário de brincar no pátio é dividido por grupos e são raros os momentos em que eles interagem, justamente pela falta de estrutura e segurança, situação que compromete o processo de sociabilidade. Apesar disso, no ano de 2017 atendia 81 crianças de 1 a 4 anos em Educação Infantil de tempo integral, começando o atendimento das 07h15min às 16h30min, horário diferenciado decidido em assembleia com a comunidade a fim de atender as necessidades de mães e pais em relação aos turnos de trabalho. Normalmente a Rede Municipal atende das 08h00min às 17h00min, oferecendo 04 refeições diárias, sendo a alimentação realizada por uma empresa terceirizada. Essas crianças são em sua maioria negras, pobres, oriundas de famílias de baixa renda e periféricas.

Para atendê-las, esse CMEI conta com 25 profissionais: 01 Diretora, 01 vice diretora, 01 secretária, 06 professoras com formação de Nível Superior em Pedagogia e Pós-graduadas em nível de especialização, 8 auxiliares de desenvolvimento infantil, 03 porteiros, 01 lavadeira, 02 auxiliares de serviços gerais, 01 cozinheira e 01 ajudante de copa e cozinha. (PPP, 2012) Nesse contexto, apenas a gestora, a vice gestora e 04 professoras possuem vínculos efetivos e as/os demais funcionárias/os são terceirizados ou REDA³. Essa situação traz preocupação, pois além de flexibilizar e precarizar os vínculos de trabalhos dessas pessoas, acarreta danos para as crianças por conta da rotatividade e quebra de vínculos, que são tão importantes para ação educativa, principalmente no segmento de Educação Infantil.

Vale ressaltar que os números citados acima e que estão referenciados no Projeto Político Pedagógico do CMEI Álvaro Bahia estão em parte defasados, pois só há 05 auxiliares de desenvolvimento infantil, 01 auxiliar de serviços gerais e nenhuma lavadeira. Esse fato compromete diretamente a qualidade do trabalho desenvolvido, pois, de acordo com o Referencial Curricular Municipal para Educação Infantil de Salvador (2015, p. 14), no item que trata da relação professora/or-criança, informa que toda classe deve ter 01 professora/or, apoiado por auxiliares de classe, atendendo, no mínimo, a seguinte

³Regime Especial de Direito Administrativo-Lei Nº 8.745, de 9 DE Dezembro de 1993. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal, e á outras providências.

proporcionalidade: Classe de Creche (Grupos: 0,1,2,3), 01 professora/or e 02 auxiliares e Classe de Pré-Escola (Grupos: 4, 5), 1 professora/or e 01 auxiliar. Tendo em vista o contexto do CMEI estudado, apenas o Grupo 3 e 4 estão com o quadro de auxiliares completos. Os Grupos 1 e 2 estão funcionando com 01 professora e 01 auxiliar. Esse contexto ainda é agravado pelo chamado “desvio de função”, pois das 05 funcionárias que atuam como Auxiliares de Desenvolvimento Infantil- ADI, 02 são Auxiliares de Serviços Gerais- ASG, ou seja, recebem uma remuneração menor e não são preparadas especificamente para trabalhar com as crianças. A falta da pessoa responsável pela lavanderia é outro problema, pois ela é quem lava as roupas, toalhas e lençóis. Devido à integralidade do atendimento as crianças passam o dia todo na instituição o que demanda cuidados como o banho, alimentação, troca de roupas e a hora do descanso, momento em que geralmente as crianças dormem.

Para não interromper o funcionamento integral, a gestão da escola resolveu reunir as famílias para passar a situação de funcionamento da instituição e, na ocasião, sugeriu que as roupas e toalhas viessem de casa e, no final do dia, retornassem para serem lavadas em casa pela família. A sugestão foi acatada, mas geram problemas constantes porque algumas famílias não cumprem com o combinado, prejudicando a rotina da criança. Nesse sentido, a gestão da escola já sinalizou essa carência várias vezes para a Gerência Regional Subúrbio II - responsável pela região onde o CMEI está localizado - e a própria Secretaria Municipal de Educação, mas o problema não foi solucionado até a presente data.

Sobre a situação de funcionamento do CMEI, o livro “Creche Comunitária: uma alternativa popular”, organizado pela professora Ana Alice Alcântara Costa, me faz pensar na precariedade de funcionamento dessas instituições, ainda que a organização das creches comunitárias reserve especificidades em relação às creches públicas, como é o caso do CMEI Álvaro Bahia. Visto que a forma de operar das creches comunitárias fica na dependência da parceria entre o poder público, empresas privadas e o voluntariado. Enquanto os Centros Municipais de Educação infantil possuem o financiamento direto e obrigatório do poder público. No segundo capítulo do livro, Eni Santana Barreto Bastos e Maria Solange Simões Peixoto fazem, durante a década de 1990, uma análise bastante detalhada acerca das Creches Comunitárias de Salvador pontuando o perfil do serviço oferecido às crianças. O texto aponta historicamente o surgimento das creches no final da década de 1970, no Brasil, a fim de atender uma demanda crescente que envolve fatores como concentração da população em centros urbanos, principalmente nas periferias das

grandes cidades; agravamento das más condições de vida dos segmentos populares; aumento da participação das mulheres em atividade de produção e serviços, geralmente em lugares distantes da moradia, entre outros. (BASTOS; PEIXOTO, 1991)

O texto também traz considerações acerca dos limites de atendimento da demanda por creche para o Estado, mesmo que sua atuação tenha contribuído para legitimar o direito a creche, mobilizando outros grupos a participarem da luta e naquele contexto ganhava relevância os grupos de mulheres (BASTOS; PEIXOTO, 1991). As autoras referem-se ao estado como responsável pelo atendimento dessa demanda, atualmente responsabilidade dos municípios. Outra questão importante sinalizada pelo texto é a informação de que a iniciativa da creche estava voltada mais a atender as demandas das mulheres pelo trabalho e a necessidade de sobrevivência das crianças, muito menos pelo desenvolvimento cognitivo das mesmas. Nesse sentido, o viés assistencialista despertava questionamentos sobre a qualidade da creche na perspectiva da ação educativa, por, na maioria das vezes, não ser vista como um espaço pedagógico, onde a relação do cuidado era prioridade. (BASTOS; PEIXOTO, 1991)

As autoras fazem apontamentos a respeito das condições precárias de atendimento as crianças nas creches comunitárias da década de 1990 em Salvador, através de práticas improvisadas, com pessoas sem formação, com condições mínimas de manutenção, condições físicas inadequadas, condições materiais e quadro de funcionários insuficientes, entre outras irregularidades. (BASTOS; PEIXOTO, 1991) Ressalto novamente que utilizo esse referencial compreendendo os seus limites em relação ao meu campo de estágio já que o CMEI Álvaro Bahia é uma instituição que possui caráter público e é vinculada ao município, portanto, conta com um aparato maior, não necessitando do voluntariado e de convênios, como é o caso das creches comunitárias. Além disso, o contexto histórico da análise feita pelas autoras mostra a precariedade, não apenas na questão física das instituições analisadas, mas um problema que era nacional, acerca da concepção de Educação Infantil. Nesse sentido, são perceptíveis os avanços a partir de marcos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional - LDB 9.394/96; o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI/1998; as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI/2009; os Referenciais e Orientações Pedagógicas para subsidiar o trabalho dos Centros Municipais de Educação Infantil – 2008; e o Referencial Curricular Municipal para Educação Infantil de Salvador – RCMEIS/2015.

Retomando às especificidades da instituição pesquisada, não poderia deixar de apontar que questões como a falta de funcionários, a falta de material específico para atender as crianças, a demora em chegar itens como sabonete e fralda descartável, a ausência de formação para as auxiliares que trabalham diretamente com as crianças e até mesmo de formação continuada para as professoras é uma realidade vivenciada pelo CMEI Álvaro Bahia, a qual me faz pensar que a Educação Infantil ainda precisa verdadeiramente, na prática, ser reconhecida como etapa Básica da Educação. É no sentido da precariedade atribuída ao atendimento das crianças que estabeleço relação com o texto “Creche Comunitária: uma alternativa popular”.

Em um exercício de aproximação do passado e do presente tive a oportunidade de conversar com a secretária Administrativa do CMEI Álvaro Bahia, funcionária que atua desde a fundação da instituição, ou seja, 1994. Ela relatou que a creche inicialmente possuía uma excelente condição física, que as acomodações eram novas e que pessoalmente recebeu os móveis, pois o prédio foi construído respeitando a finalidade de acolher as crianças e ainda relatou que o terreno foi cedido pela comunidade para que a creche fosse construída. Afirmou que a instituição era vinculada ao estado e coordenada pelas Voluntárias Sociais da Bahia que, inclusive, recebia sempre a visita da primeira dama do estado, Arlete Magalhães, companheira de Antônio Carlos Magalhães, o governador da Bahia na época.

Sobre a matrícula, informou que eram matriculadas crianças entre 6 meses a 7 anos, que a procura por vaga era muito grande, não havia período de matrícula e as crianças eram recebidas o ano todo, fato que contribuía para que as salas fossem superlotadas, contendo mais de 30 crianças em cada. Atualmente (2020) na Rede Municipal existe o período de matrícula, mas antes ocorre o processo de inscrição em que a criança pleiteia a vaga. Uma etapa intermediária desse processo é o sorteio para então a efetivação da matrícula das crianças sorteadas. Relevante destacar que existem critérios que determinam se elas conseguirão a vaga ou não. De acordo com a Portaria nº 403/2016, o processo acontece da seguinte forma: o responsável deverá escolher a unidade de ensino no ato da inscrição; poderão informar critérios de prioridade para ocupação das vagas; para cada critério indicado, a criança inscrita receberá um ponto cumulativamente; haverá apenas um sorteio. Essa mesma portaria trata dos critérios preestabelecidos, a saber: ser beneficiário do Programa Bolsa Família; possuir irmão/irmã gêmeo/a participando do mesmo processo de inscrição; possuir deficiência. No capítulo II que trata das formações

das classes, nessa mesma Portaria, diz que o número de alunas/os por classe será determinado pela capacidade da sala de aula e obedecerá ao seguinte limite: Grupo 0: 12 crianças; Grupo 2: 16 crianças; Grupo 2 e 3: 20 crianças; Grupo 4 e 5: 25 crianças. Os grupos aqui identificados correspondem a idade da criança.

A secretária falou que na década de 1990, o critério para a criança conseguir a vaga era a comprovação de que a mãe trabalhava e mensalmente esse dado era verificado. Disse que, como na creche não havia aparelho telefônico, então ela se dirigia para o Centro Administrativo da Bahia – CAB para realizar os telefonemas onde ligava para as/os empregadoras/es a fim de saber se os vínculos de trabalho das mães permaneciam ativos ou não, sob pena da criança perder a vaga.

Sobre a alimentação, naquele contexto oferecido pelo estado, afirma que a qualidade e a quantidade eram superiores a oferecida atualmente pelo município. Por conta da quantidade, era orientado que as famílias no final da tarde, quando fossem pegar as crianças, levassem vasilhas para apanhar e levarem alimentos para casa.

Conversamos sobre a questão pedagógica e ela relatou que era diferente, pois as professoras não possuíam formação superior, que não havia concurso público e que para trabalhar na instituição deveria ter padrinhos políticos que indicassem. Além disso, pontuou que não havia possibilidade de desenvolver trabalhos pedagógicos porque as salas eram muito cheias e quando o trabalho de cuidar das crianças (banho, escovação, alimentação, descanso, troca de roupa) acabava já estava na hora das crianças irem para casa. Disse que algumas professoras de “boa vontade” tentavam fazer alguns trabalhos.

A partir da fala da secretária pude observar que atualmente a Educação Infantil de Salvador conseguiu galgar alguns avanços, mas ainda há muito a se conquistar, como por exemplo, a ampliação do acesso das crianças, pois ainda são comuns as listas de espera em relação à matrícula. Em um dado tempo histórico, a matrícula estava atrelada a condicionalidade de trabalho das mães, hoje ela é atravessada pelo processo de ranqueamento determinados por critérios de prioridades, o que a faz, de qualquer modo, excludente ao violar a sua universalidade prevista na LDB 9.394/96. O próprio processo de ranqueamento serve como estratégia diante da falta de investimento na Educação Infantil, pois ele seria desnecessário se houvesse vagas para todas as crianças, independente de critérios.

No dia 17 de novembro de 2017, a gestora do CMEI Álvaro Bahia convidou as professoras para uma conversa a fim de socializar o assunto que foi tratado na reunião de

gestores com a Gerência Regional no dia anterior. Na ocasião, a gestora falou que o contexto tratado se referia ao processo de nucleação que vinha atravessando a Rede Municipal de Ensino de Salvador e que o CMEI estava na lista de instituições que passariam por esse processo, com previsão de implementação para o ano letivo de 2018.

Pensando na realidade do CMEI a qual integra, a gestora pontuou que segundo a sugestão da coordenadora regional, haveria o fechamento do grupo 4 e a duplicação do grupo 2. Ou seja, a instituição que na ocasião atendia os grupos 1, 2, 3 e 4, passaria a atender de 1, 2 e 3, deixando de ser creche escola para atender apenas o segmento creche. Segundo o Referencial Curricular Municipal para Educação Infantil de Salvador (2015, p.14) a Educação Infantil de Salvador é oferecida da seguinte forma:

1- Creches para crianças de até três anos e onze meses de idade.

As creches se organizam assim:

Grupo 0- crianças de quatro a doze meses.

Grupo 1- crianças com um ano completo.

Grupo 2- crianças com dois anos completos.

Grupo 3- crianças com três anos completos.

2- Pré-Escolas para crianças de quatro até cinco anos e onze meses de idade.

A Pré-Escola se organiza da seguinte forma:

Grupo 4- crianças com quatro anos completos.

Grupo 5- crianças com cinco anos completos.

Segundo a gestora, o argumento da Gerência Regional é de que com o fechamento do grupo 4 no CMEI, as famílias iriam procurar vagas na Escola Visconde de Cairu, localizada também no bairro de Paripe, pois a Escola vinha passando pelo problema de baixa procura, tendo grupos compostos de apenas 10 crianças. Tal situação despertou curiosidade devido ao alto número de crianças nas listas de espera das instituições de Educação Infantil de Salvador, visto que o município, assim como outros do país, não atende universalmente a demanda, descumprindo, desse modo, a meta 1 do Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 , que tinha como objetivo: “universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 e 5 anos de idade e ampliar a oferta de educação em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até a vigência deste PNE” (PNE, 2014, p.9). Uma hipótese que levanto em busca de uma justificativa para tal situação é o fato de a comunidade ainda não reconhecer o trabalho da Escola Visconde de Cairu, voltado para crianças pequenas, pois por muitos anos a escola

foi identificada pela oferta do Ensino Fundamental e só a partir do ano de 2016 passou a trabalhar com a Educação Infantil, ou seja, levará um tempo para que o trabalho seja consolidado e reconhecido pelas famílias.

A notícia de fechar o grupo 4 e duplicar o 2 surpreendeu as docentes, pois, com a mudança, havia conseqüentemente o remanejamento de professora/sala, o que a princípio gerou um clima de ansiedade devido à afinidade e o trabalho que as mesmas já desenvolviam nos seus respectivos grupos, mesmo sabendo que as mudanças podem acontecer do ponto de vista das demandas da instituição ou mesmo da Rede Municipal de Ensino. No CMEI Álvaro Bahia não é comum a rotatividade das professoras em relação aos grupos, desde que passei a integrar o quadro de professoras, em 2012, não houve alterações. Durante a reunião as professoras pontuaram que, tendo em vista a necessidade da comunidade, seria mais coerente reestruturar a instituição para receber o grupo 5 a fim de completar o ciclo da Educação Infantil, já que a instituição já oferecia o grupo 1, 2, 3 e 4.

A gestora e a vice, assim como as professoras, demonstraram preocupação em relação à forma como a comunidade iria receber essa notícia, pois apesar da Escola Visconde de Cairu estar localizada no mesmo bairro que o CMEI, não implicando um grande deslocamento territorial, a mudança traria prejuízo do ponto de vista da carga horária. As crianças no CMEI Álvaro Bahia ficavam em tempo integral e na Escola Visconde de Cairu elas iriam ficar em turno parcial. Sendo assim, a gestora convidou uma das coordenadoras da Gerência Regional para estar presente na reunião marcada para o dia 22 de novembro de 2017 com a comunidade apoiando na socialização das informações sobre a mudança. Mesmo assim, a gestora ainda demonstrou esperança de que a Gerência Regional mudaria de ideia.

O processo de nucleação das unidades que atendem o segmento de Educação Infantil é justificado muitas vezes como uma forma de atender mais crianças em prol de alcançar a meta do Plano Nacional de Educação, mas, em contrapartida, a falta de investimento financeiro nesse processo gerou situações que prejudicaram as crianças e suas famílias. Por exemplo, a falta de estrutura das unidades para onde as crianças serão remanejadas e a própria perda da integralidade no atendimento são questões a se pensar sob o ponto de vista da qualidade do atendimento às crianças na Educação Infantil.

A reunião com a comunidade foi bastante tensa, as famílias, majoritariamente representadas por mulheres (mães, avós e tias), tensionaram a ponto da coordenadora

regional decidir que durante o ano de 2018 manteria o grupo 4 e tiraria o grupo 1. Entretanto, no ano de 2019 manteria a decisão e retiraria o grupo 4, funcionando apenas o segmento creche com 2 grupos 2 e 2 grupos 3.

Ainda sobre questões que interferem na qualidade da educação oferecida na Rede Municipal de Salvador, na tarde do dia 21 de novembro de 2017, acompanhei enquanto representante do CMEI Álvaro Bahia a reunião de representantes escolares junto a APLB-Sindicato que aconteceu às 14h30min, na sede do SINPOJUD- Sindicato dos Servidores do Poder Judiciário do Estado da Bahia. A reunião tinha como pauta principal a organização do Calendário Letivo 2018.

A reunião de representantes escolares sempre acontece antes das assembleias gerais da categoria. As/os representantes são eleitas/os internamente em cada escola. Segundo o Regimento do Representante de Escola da Rede Municipal de Salvador (2012), em seu Art. 17, são atribuições da/o Representante de Escola (RE), além dos deveres, como associado, previstos no Estatuto da APLB-Sindicato:

- a) Ser o elo entre a escola e a APLB-Sindicato, buscando sempre a harmonia do conjunto dos profissionais da educação e o bem comum;
- b) Cumprir e fazer cumprir os Planos de Luta aprovados pela CTB, CNTE e pelo Conselho Geral (CG) da entidade;
- c) Participar das reuniões agendadas pela APLB-Sindicato, trazendo interesses previamente discutidos entre os colegas da escola;
- d) Convocar e coordenar as reuniões nas escolas a serem realizadas sempre antes das reuniões gerais de RE;
- e) Manter os profissionais da educação informados dos encaminhamentos e das atividades desenvolvidas pela entidade;
- f) Propor, acompanhar e avaliar campanhas reivindicatórias;
- g) Propor temas para debates, seminários e outros eventos a serem tratados pela diretoria do sindicato;
- h) Estimular os colegas da sua unidade a participação das atividades convocadas pela entidade;
- i) Estimular a sindicalização de todos os profissionais da educação da sua UE;
- j) Identificar os problemas da escola, assim como os pleitos dos seus colegas e informar ao sindicato;
- k) Manter vivo sindicato na unidade escolar criando o cantinho da APLB com mural para afixar materiais de comunicação da entidade (boletins, cartazes, informativos, etc.);

A reunião iniciou com a fala de um dos diretores fazendo uma breve análise da conjuntura política do período e dando informes gerais e específicos, sobretudo sobre as últimas reuniões com a SMED, quando foi discutido o processo das eleições para gestores

de escolas da Rede que estavam com os mandatos vencendo em dezembro, e continuavam até janeiro de 2018. Naquela conjuntura, a SMED não viabilizou o processo eleitoral, ferindo a gestão democrática. Vale ressaltar que esse processo de eleição para gestores se arrastou durante o ano de 2018 e só em 19 de setembro de 2019 aconteceu de fato. Antes das eleições as escolas estavam funcionando com gestoras/es *pro tempore*, indicadas/os pelo secretário de educação. É importante sinalizar que a eleição é condição indispensável para a garantia da gestão democrática nas escolas. Nesse sentido, a luta organizada das/dos professoras/es foi fundamental para pressionar a Secretaria de Educação a viabilizar esse processo.

O gestor chegou a pontuar o pequeno número de professoras/es que estiveram presentes nas manifestações do dia 10 de novembro de 2017⁴ e diante desse fato chamou a atenção para a “retirada de direitos orquestrada por Temer e ACM Neto no que diz respeito à reforma da previdência e a reforma trabalhista as quais afetam diretamente a vida de todas/os trabalhadoras/es, sendo a participação das/dos profissionais de educação nos movimentos condição fundamental para frear os desmandos do governo golpista”⁵.

Como previsto na pauta, no segundo momento da reunião, a diretoria da APLB e os representantes de escola apreciaram as propostas de calendário letivo para o ano de 2018, resultado de consultas feitas nas escolas que seriam levadas para a assembleia geral, marcada para uma quinta-feira 23 de novembro de 2017, no Ginásio dos Bancários. Aquele momento levantou muitas discussões, pois, algumas sugestões de calendário propuseram a antecipação do fim das aulas em dezembro e a eliminação de alguns dias de recesso junino. Sendo assim, certo número de professoras se inscreveu para falar que tal atitude poderia ser perigosa tendo em vista a retirada de direitos que a categoria estava enfrentando. No caso, esse seria um precedente para o executivo municipal diminuir os 45 dias de férias, desde quando vem descumprindo com o Plano de Carreira ao negar a efetivação da mudança de nível, a gratificação por aprimoramento, a licença prêmio e a licença para aprimoramento.

A reunião, que contou com a presença de um grande número de representantes, tratou também sobre a agenda de luta para o início do ano letivo de 2018. Nesse contexto, uma das diretoras chamou a atenção das/os presentes para a necessidade de manter a

⁴ Atos e mobilizações contra as reformas da Previdência, Trabalhista, a Lei de Terceirizações, entre outras medidas empreendidas pelo governo de Michael Temer contra as conquistas históricas da classe trabalhadora.

⁵ Na ausência da transcrição, procurei ser fiel com as palavras utilizadas na caracterização da conjuntura.

unidade e mobilização contra a retirada dos direitos das/dos trabalhadoras/es e do povo brasileiro. A diretora alertou sobre as especificidades do ano de 2018, que seria de eleições: institucionais, para gestor escolar; e para a diretoria da APLB-Sindicato, o que iria exigir muita disposição para a luta das/dos educadoras/es. Desse modo, as propostas discutidas na reunião foram as seguintes:

1. PARA O FIM DE ANO:

- Aprovar o calendário letivo 2018;
- Saída em caminhada após a assembleia, com adesivação;
- Continuar as denúncias contra a desativação de escolas, fechamento de turmas, especialmente da EJA;
- Projeto APLB nas Escolas: registrar (filmagem, grande imprensa, redes sociais) as escolas que estão ameaçadas de serem desativadas, com fechamento de turmas, especialmente da Educação de Jovens e Adultos – EJA.
- Reunião com o secretário da educação para:
 - Tratar da desativação das escolas;
 - Início do ano letivo;
 - EJA.

2. AGENDA DE LUTAS PARA INÍCIO DO ANO DE 2018:

- Dia 22/02/2018 – Realizar o Grito da Educação pós-carnaval (fantasias, máscaras, purpurina, confetes, mamãe sacode, serpentinas, banda de sopro, marchinha, etc.), convidar a FBP, centrais sindicais, sindicatos, etc.;
- Dia: 27/02/2018 – Reunião de Representantes de Escola;
- Dia: 01/03/2018 – 1ª Assembleia do Ano;
- Março: III Plenária da EJA;
- Solicitar audiência pública à Câmara de Vereadores, por meio da Comissão de Educação, sobre a EJA.

Todas essas deliberações foram discutidas a fim de serem levadas para a assembleia geral do dia 23 de novembro de 2017, para que a categoria, de forma mais ampla, apreciasse no sentido de aprovar, rejeitar ou fazer sugestões de alterações no intuito de atender as demandas da base.

Considerando o meu interesse de pesquisa em relação ao currículo prescrito da Educação Infantil, bem como as práticas pedagógicas em interface com as discussões de gênero e sexualidade a partir de uma análise decolonial, na Rede Municipal de Ensino de Salvador, todos os dados pontuados até aqui, levaram-me a compreender a dinâmica complexa de funcionamento da instituição, a qual não expressa diretamente relação com as questões de gênero e sexualidade, mas ao mesmo tempo, são fundamentais para pensar o

currículo em ação nesse contexto, pois é a partir da compreensão das dinâmicas próprias e da cultura singular do CMEI Álvaro Bahia que é possível pensar as relações sociais e de poder as quais as práticas docentes são constituídas.

Entre as questões organizacionais, estruturais e políticas que perpassam uma unidade escolar encontra-se as questões pedagógicas e curriculares que dialogam entre si. Nesse sentido, no quarto dia de estágio 13 de setembro de 2017, conversei com a supervisora Roseane Alves sobre a necessidade de realizar uma leitura do Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador, com o objetivo de analisar como se situava a perspectiva de gênero e sexualidade bem como outros marcadores sociais como raça, classe, religiosidade, dentre outros, já que este é um dos objetivos do projeto de estágio empreendido.

O Referencial Curricular Municipal para Educação Infantil de Salvador é um documento recente na Rede Municipal de Ensino considerando o período em que realizei a pesquisa - publicado no ano de 2015. Nele, vigente até o ano da conclusão deste trabalho, afirma-se como objetivo a construção de um currículo que garanta às crianças condições de aprendizagem, respeitando-as como sujeitas/os sociais e de direitos, capazes de pensar e agir de modo participativo, criativo e crítico. Em suas páginas, há o reconhecimento da luta das/dos professoras/es, gestoras/es e coordenadoras/es ao participarem da construção desse documento. Sistematiza a organização da Educação Infantil e seus fundamentos; os Campos de Experiências tendo em vista a organização curricular e os objetivos gerais da Educação Infantil; o processo de avaliação e suas especificidades para esse segmento.

Com a leitura, identifiquei no documento um texto que versa sobre a temática da diversidade e da inclusão. Nele há o entendimento que a instituição de Educação Infantil está inserida em um cenário de diversidades onde:

[...] residem pessoas com aparência e estilos variados, linguagens e costumes diferentes, diferentes orientações sexuais, identidades de gênero, deficiências, tradições espirituais, etnias e origens distintas, portanto, deverá reconhecer a constituição plural de suas crianças, olhar de modo acolhedor para as diversidades, buscando a estruturação de sua função sociopolítica e pedagógica com vistas ao fortalecimento de formas de atendimento articuladas às especificidades étnicas, culturais, religiosas e linguísticas de cada comunidade. (RCMEI, 2015, p. 31)

Um ponto que considero relevante identificado ao analisar essa fonte é a percepção a respeito da compreensão acerca da inclusão, pois entende que:

[...] a inclusão não é exclusividade educativa de crianças com deficiências e que, para esta acontecer, não basta adaptar o espaço físico e ter profissionais especializados. Isto é preciso, mas não é o suficiente porque uma instituição de Educação Infantil com olhar voltado para a inclusão social e educacional conseguirá entender que a diversidade é inerente a condição humana e que todos têm que ser acolhidos, independentemente da sua posição no mundo e do seu lugar na sociedade, promovendo o respeito às diferenças e igualdade de direitos. (RCMEI, 2015, p. 31)

Considero importante o apontamento de que a perspectiva de inclusão não está apenas ligada as pessoas com deficiência física, pois a exclusão não passa apenas por esse marcador de existência, portanto, a ideia de inclusão deve ser ampliada. Além disso, essa percepção precisa ser traduzida no investimento efetivo de práticas que de fato considere essa concepção de inclusão. Lembro-me dos tempos de estudante de pedagogia onde o componente que tratava a questão da Inclusão voltava-se apenas para a deficiência física e intelectual, negligenciando discussões voltadas para aspectos como raça, classe social, gênero, sexualidade, regionalidade, geração, entre outra. Não pude continuar a leitura devido à necessidade de acesso ao documento, por uma professora que estava realizando o seu planejamento semanal. Como a instituição só possui 1 exemplar essa continuação ficou para outro momento.

Nos dias 18 e 20 de setembro de 2017, continuei com as análises relacionadas ao Referencial Curricular Municipal para Educação Infantil de Salvador. Retomando a leitura da parte intitulada “Diversidade e inclusão”, encontrei o tópico “Pertencimento Étnico-Racial”. Nele consta a importância de se considerar a questão étnico-racial na condução de práticas educativas na Educação Infantil, tendo em vista a presença de diferentes grupos e, levando em conta a realidade de Salvador, que possui a presença majoritária das crianças negras. Esse texto traz uma reflexão relevante quando aponta que a primeira infância das crianças negras de 0 a 6 anos, reserva uma invisibilidade acentuada; pois mesmo quando se pensa na população negra, existe uma tendência em pensarmos na população adulta, masculina. Esta preciosa reflexão está ancorada na dissertação de Marta Alencar dos Santos, intitulada “Educação da primeira infância em Salvador: um olhar sobre as políticas educacionais”, defendida na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, em 2008.

O texto também aponta alguns documentos oficiais os quais versam sobre a questão

étnico-racial e que servem de orientação didática para as/os professoras/es a fim de que as/os profissionais da Rede Municipal de Educação de Salvador construam um trabalho pedagógico comprometido com essas temáticas. Sendo assim, apresenta as Diretrizes Curriculares para a Inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, documento formulado pela SMED/Salvador, elaborado a partir da Lei n. 10.639/03; nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Tema Transversal Pluralidade Cultural; na Lei 11.645/08, que altera a LDB 9394/96; no parecer do CNE/CP n.003/96; e na Resolução n. 01 de 17/06/04, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Os documentos oficiais citados são ferramentas que contribuem para as ações de combate às desigualdades e se tornaram documentos a serem seguidos por conta dos tensionamentos sociais e reivindicações dos movimentos negros para o Estado. Sendo assim, a escola que ignora os acúmulos históricos e documentações que possuem peso legal, acabam ferindo os princípios constitucionais, ou seja, as questões étnico-raciais precisam ser consideradas nas vivências escolares não como uma ação isolada de uma/um professora/or, mas como diretrizes que orientam a formulações dos currículos e as práticas pedagógicas de todas as instituições.

Analisando esse tópico que trata do pertencimento étnico-racial, fico pensando até que ponto o mesmo age como componente estruturador para além do currículo prescrito, reverberando em práticas pedagógicas que cumpram com esses objetivos. A autora Guacira Lopes Louro (2002) fala sobre as denúncias empreendidas pelo movimento feminista, movimento negro e também pelo movimento LGBT⁶ sobre a ausência de suas histórias, suas questões e suas práticas nos currículos escolares. Nesse contexto, Louro ainda questiona as respostas dadas a essas denúncias, pois para a autora, na maioria das vezes, não passa, do reconhecimento retórico da ausência, que se traduz eventualmente em ações pontuais como no caso das datas comemorativas. Assim, as instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental reservam um momento para “contemplar” essas/esses sujeitas/os e suas culturas. Esse é o caso do Dia da Consciência Negra, que muitas escolas só se debruçam a pensar em um cronograma de atividades a serem cumpridas na semana de 20 de novembro.

Mobiliza-me a necessidade de pensar estratégias mais desestabilizadoras em

⁶ Sigla usada pela autora que significa Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros.

relação ao currículo prescrito e também algumas práticas pedagógicas reveladas pelo currículo em ação da Educação Infantil, as quais possam verdadeiramente fissurar as ações tradicionais que se pautam muitas vezes na exclusão das identidades de sujeitas/os. Não estou aqui descartando os avanços obtidos nos documentos oficiais, que através dos grupos minoritários repensaram algumas questões. Vejo ainda a necessidade de se radicalizar algumas demandas nas legislações, diretrizes, referenciais e parâmetros curriculares, principalmente, em relação a temáticas voltadas para a questão de gênero e sexualidade. Durante a imersão no campo tive a oportunidade de vivenciar outras questões registradas em diário de campo referentes às práticas pedagógicas as quais considero importantes, sobretudo, por se tratar das narrativas das professoras e que serão apresentadas no terceiro capítulo.

Nesse capítulo apresentei uma etnografia do espaço escolar que buscou a contextualização e a caracterização do campo, através da descrição dos seus espaços físicos e da sua forma de funcionamento, apresentando demandas que impactam diretamente no atendimento as crianças. Trouxe um breve histórico que mostrou a chegada da instituição na comunidade e as transformações que ocorreram no atendimento mediante as mudanças nas legislações frente à concepção de Educação Infantil e, especialmente, de criança. Além disso, registrei os eventos que compõem a rotina do Centro Municipal de Educação Infantil Álvaro Bahia, além de algumas ações referentes às lutas sindicais das/dos professoras/es e a análise inicial de parte do Referencial Curricular Municipal para Educação Infantil de Salvador.

Em seguida, apresento o segundo capítulo, que é composto por reflexões teóricas que pretendem articular os campos de estudos sobre currículo, atentando-se para as especificidades da Educação Infantil, e os campos de estudos que versam sobre gênero e sexualidade, os articulados com as discussões acerca de outros marcadores sociais. Além disso, esta parte do trabalho busca pontuar as contribuições do pensamento feminista decolonial para pensar a interface entre currículo, gênero e sexualidade.

3-CAPÍTULO 2 - ARTICULAÇÕES ENTRE CURRÍCULO, GÊNERO, SEXUALIDADE E AS PERSPECTIVAS DECOLONIAIS - UM ESTUDO EM CONSTRUÇÃO

Para buscar compreensões acerca de como e de que forma aparecem às discussões de gênero e sexualidade no currículo prescrito da Educação Infantil da Rede Municipal Ensino de Salvador, faz-se necessário contextualizar os campos de estudos da área de currículo, bem como da área dos estudos de gênero. O presente trabalho corrobora com o pensamento de que o currículo representa relações historicamente situadas de poder, onde se materializa a validação e/ou a negação de narrativas de grupos sociais, as quais tecem identidades. Sendo assim, o currículo é uma questão de identidade e poder. (SILVA, 2014, p. 147) O currículo é configuração política de poder. Desse modo, também é disputado, pois é o cerne mais estruturante da função da escola. Por isso mesmo, é o território mais cercado e normatizado. Mas também é lugar de politização, inovação e ressignificação. (ARROYO, 2013, p.13)

Ao apontar o currículo enquanto instrumento de tessitura de identidades, vale pontuar que a mesma não se trata de algo fixo, essencial ou permanente, portanto, as identidades são formadas e transformadas continuamente de acordo com as formas pelas quais somos representadas/os ou interpeladas/os nos sistemas culturais que nos cercam. Para Stuart Hall, a identidade é:

[...] definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda história sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do ‘eu” (ver Hall, 1990). A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significações e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com as quais poderíamos nos identificar a cada uma delas -ao menos temporariamente. (HALL, 2015, p. 12)

O currículo, para além de normas, regras e prescrições pode ser entendido como criação cotidiana produzida pelos usos singulares que faz cada escola. Nesse contexto, vale refletir sobre as redes de conhecimento estabelecidas pelas/os estudantes e professoras/as, que também dão origem a práticas curriculares emancipatórias, advindas de diversas realidades e modos de inserção no mundo. (OLIVEIRA, 2012, p. 12) Roberto Sidnei Macedo (2013, p.428) propõe a desconstrução da noção colonizadora de que currículos seriam artefatos pedagógicos feitos tão somente por especialistas e legitimados apenas por autoridades culturais e educacionais, asseguradas por aparelhos ideológicos institucionalizados. Nesse sentido, o autor aponta os “atos de currículo” como a possibilidade das/dos atrizes/atores sociais, a partir de seus contextos socioculturais poderem alterar as cenas curriculares e serem coautores dos seus processos de aprendizagem (formação) através de suas atuações, pois como sujeitas/os sociais são criadoras/es de sentido e não apenas portadoras/es de sentido via seus processos aprendentes.

As relações estabelecidas entre escola-sociedade-cultura acabam por determinar leituras particulares e contextuais acerca do currículo prescrito, produzindo práticas cotidianas específicas, ou seja, existem currículos reais que são executados e que não se relacionam exatamente com os currículos prescritos, tal situação tem relação com as demandas de cada realidade escolar e nos mostra as possibilidades de rompimento com alguns padrões estabelecidos oficialmente, e ao mesmo tempo, nos apresenta o contrário, em relação a algumas discussões o currículo prescrito pode estar com um discurso mais crítico e a escola atuando a partir de perspectivas mais conservadoras.

As reflexões presentes acima são importantes na fundamentação à crítica do currículo tradicional, compreendido dentro da dimensão organizativa, onde saberes “universais” e “inquestionáveis” eram, e continuam sendo, em certa medida, transmitidos por professoras/es acriticamente. Nesse sentido, as reflexões e questionamentos precisam se fazer presentes cotidianamente na prática docente. É fundamental perguntarmos: que narrativas tenho selecionado para contar para as crianças? Quais crianças estão sendo privilegiadas e quais estão sendo silenciadas? Por que e para que contar? Geralmente quem são as/os sujeitas/os silenciadas/os, apagadas/os, excluídas/os e quais são as/os sujeitas/os legitimados no currículo escolar?

Neste capítulo, proponho reflexões teóricas que pretendem articular os campos de estudos sobre currículo, pontuando aspectos das perspectivas tradicionais às mais críticas,

atentando-me para as especificidades da Educação Infantil e os campos de estudos que versam sobre gênero, sexualidade e feminismos, os articulando às discussões acerca de outros marcadores sociais como, por exemplo, raça, classe e capacitismo. Além disso, pontuo as contribuições do grupo que estuda Modernidade/Colonialidade e do pensamento feminista decolonial para pensar a interface entre currículo, gênero e sexualidade. Sendo assim, trago discussões localizadas ao Norte Global e busco aproximações com produções que revelam narrativas circunscritas ao Sul Global. Penso que essas reflexões podem contribuir para compreendermos como e de que forma aparecem às discussões de gênero e sexualidade no currículo prescrito da Educação Infantil da Rede Municipal de Salvador, subsidiar a análise do Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador, além de colaborar para pensarmos propostas curriculares comprometidas com a multiplicidade de sujeitas/os e culturas.

Nesse contexto, impõe-se a imprescindibilidade de se discutir currículo atrelado às discussões de gênero e sexualidade, uma vez que a estrutura normativa do código curricular prescreve um modelo de identidade a ser seguido assumindo os valores heterossexista e cisnormativos. Ademais de romper com uma pretensa ideia de neutralidade da educação com outras dimensões da existência social, esse chamado a uma discussão transdisciplinar, interseccional, compreende a natureza articulada das relações de poder que constituem tanto o currículo quanto o gênero e a sexualidade que geram categorias de dominação como o sexismo e a homolebóbifobia. Tais questionamentos nos fazem identificar abordagens presentes no currículo e nas vivências pedagógicas as quais reforçam estereótipos que hierarquizam pessoas e subjetividades, pautados em perspectivas colonizadoras que se traduzem em práticas racistas, machistas, misóginas, sexistas, homolebóbifóbicas, classistas, capacitistas, entre outras com caráter excludente. Vivências essas que invariavelmente legitimam o homem branco, europeu, rico, heterossexual, cisgênero, como sujeito do conhecimento.

Há nesse sujeito uma posição de universalidade que opera a construção e a consolidação de privilégios e esse padrão normativo estabelece no imaginário social o Outro dissidente da norma. Uma das primeiras teóricas a discutir no Brasil a articulação entre gênero, sexualidade e educação a partir de uma teoria radical da sexualidade, a saber, os estudos queer, Guacira Lopes Louro na esteira dos estudos pós-críticos vai questionar o que em termos de gênero e sexualidade está sendo ocultado no currículo que contribui para

a consolidação/estabilidade desse ente universal. Dessa maneira, conclui que sendo o mesmo considerado como universal, único e estável,

Os sujeitos e as práticas culturais que não ocupam este lugar recebem a marca da particularidade, da diversidade e da instabilidade. Portanto, toda essa “conversa” pós-moderna de provisoriedade, precariedade, transitoriedade, etc. etc. só pode se ajustar às mulheres, aos negros e negras, aos sujeitos homossexuais ou bissexuais. A identidade masculina, branca, heterossexual deve ser, supostamente, uma identidade sólida, permanente, uma referência confiável. (LOURO, 2013, p. 46)

O que a articulação entre os estudos de gênero, sexualidade e currículo garante é o deslocamento dessa identidade “estável” para uma dimensão igualmente social, histórico-contextual que se mantém em tom de natureza indiscutível desde a supressão e a estigmatização de outros devires. Constatamos que é na invisibilidade de qualquer outra forma de expressão sexual e de gênero que foge do binário (masculino x feminino) e unitário de sexualidade (heterossexualidade) e identidade de gênero (cisgeneridade) que a identidade “coerente” se estrutura. (LOURO, 2013)

Ao buscar coerência com essa lógica as escolas, portanto os currículos assumem a identidade “estável” como referência. Na Educação Infantil, então, não faltam exemplos desse referencial especialmente se formos refletir sobre as literaturas infantis, principalmente quando se trata dos clássicos. É bem verdade, que outras narrativas contra hegemônicas existem e resistem, mas ainda não são acessíveis nas escolas como deveriam. Desse modo, pensar o currículo na Educação Infantil fomenta uma série de debates, cujo campo de reflexão se amplia desde as reflexões teóricas até as experiências práticas que são realizadas, passando pelas políticas públicas, entre outras questões.

De acordo com Zilma Morais Ramos de Oliveira (2010), a incorporação, a partir da Constituição Federal de 1988, de creches e pré-escolas no sistema de ensino, formando com o Ensino Fundamental e o Ensino Médio a Educação Básica, apesar de já ter produzido avanços na área de Educação Infantil, como a qualificação na formação docente, requer instrumentos que estabeleçam articulações entre o trabalho pedagógico realizado ao longo destas etapas, sem impor o modelo de uma etapa à outra. É nesse lugar que se situa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2009 (parecer CNE/CEB nº 20/09), que representam

um caminho significativo para se pensar o trabalho junto às crianças a partir desses parâmetros e estabelecer articulações entre outros níveis de ensino.

Introduzo aqui algumas reflexões sobre as transformações ocorridas na Educação Infantil desde a Constituição de 88, devido às grandes mudanças que ocorreram nas concepções acerca das infâncias e da educação para esse segmento, gerando a partir daí uma série de documentos que contribuíram para pensar propostas curriculares específicas para essa faixa etária.

Vale ressaltar que até chegar ao ponto de pensar o currículo na Educação Infantil, muitos debates e enfrentamentos foram empreendidos na direção da garantia do direito a educação nas infâncias. Para Denise Maria de Carvalho Lopes e Elaine Luciana Silva Sobral (2014, p. 76):

No âmbito da Educação Infantil em nosso país, embora as instituições já existissem há mais de um século, e funcionassem com suas práticas e seus modos próprios de organização, a necessidade de se discutir e estabelecer, em caráter oficial, um currículo para essa etapa educacional emerge, no Brasil, entre o final da década de 1970 e início dos anos de 1980, inicialmente para o segmento compreendido como pré-escola e, posteriormente, para a creche. É quando se acirram os debates sobre a função das instituições de educação infantil e inicia-se o delineamento de um projeto pedagógico para a área. Esse movimento consiste em uma resposta às práticas assistencialistas disseminadas em grande parte das instituições, resultantes das condições socioeconômicas do país, que tem na marginalização da infância uma de suas mais sérias consequências.

Ainda de acordo com Denise Maria de Carvalho Lopes e Elaine Luciana Silva Sobral (2014, p.77), as políticas curriculares para Educação Infantil se fortalecem no Brasil, no contexto que antecedeu a Constituição de 1988. De acordo com as autoras o texto de Sônia Kramer intitulado “O papel social da pré-escola pública: contribuições para um debate”, publicado em 1986, o trabalho sistematiza as discussões desenvolvidas à época. Neste, a autora trata a pré-escola como direito da criança brasileira a ser garantido na constituinte e enfatiza a necessidade de que o trabalho nas instituições seja de creche ou pré-escola “[...] tenha, não só um caráter assistencial, como também educativo”. (LOPES; SOBRAL, 2014, *apud*, KRAMER, 1986, p. 50)

Antes da elaboração das Diretrizes Curriculares para Educação Infantil, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2009 (parecer CNE/CEB nº 20/09), outros

documentos foram elaborados para pensar o currículo na Educação Infantil, dentre eles, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (1998). Segundo Denise Maria de Carvalho Lopes e Elaine Luciana Silva Sobral (2014, p. 85), mesmo não tendo caráter compulsório, tinha como objetivo contribuir para a qualificação das propostas curriculares da Educação Infantil, considerando, no entanto, que estas deviam ser, tanto discutidas criticamente pelas/os sujeitas/os responsáveis por sua organização e implementação, quanto adequadas às reais necessidades e especificidades de cada instituição e de seu contexto. Esse documento recebeu uma série de críticas sob diferentes aspectos, que vai desde a percepção de prescrições e engessamento de práticas, a abertura ao espontaneísmo e a improvisação das experiências cotidianas das crianças nas instituições de Educação Infantil.

Nesse contexto, é importante pontuar que a década de 1990 foi frutífera em termos de se pensar de forma comprometida à Educação Infantil, fortalecendo a perspectiva de distanciamento de um fazer assistencialista, fortalecendo as instituições no sentido de ter uma proposta pedagógica, a qual está voltada ao desenvolvimento infantil, com ações educativas e capacitação dos profissionais dessa área, ou seja, na contramão de uma ação assistencialista como antigamente acontecia em que as crianças eram apenas “cuidadas”, a fim de que a família pudesse trabalhar.

Com base no conjunto de documentos e discussões produzidos e postos em circulação na década de 1990, podemos reconhecer a necessidade de instituição de uma educação infantil que se diferencie das práticas assistencialistas e compensatórias implementadas nas décadas anteriores, com uma função indissociável de educar e cuidar, considerando que as crianças, em suas especificidades – vulnerabilidade- dependência dos adultos; capacidade e competência humana para interações, aprendizagem, desenvolvimento e produção de cultura; integralidade-globalidade – precisam de intervenções sociais e culturais intencionais e sistemáticas. (LOPES; SOBRAL, 2014, p. 87)

Voltando a análise para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Infantil (DCNEI/2009) as quais devem ser observadas na elaboração das propostas pedagógicas de cada instituição e que se encontra em vigor, atualmente. As diretrizes instituem o conceito de currículo para a Educação Infantil, bem como a concepção de criança:

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. [...] A criança é um 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. (BRASIL, 2009, p. 12)

Ao entender as crianças enquanto sujeitas/os históricas/os e de direitos, as Diretrizes colocam-nas enquanto foco do planejamento curricular das instituições de Educação Infantil. Nesse sentido, as propostas pedagógicas precisam considerar a diversidade e multiplicidade que compõem essas crianças. Vale enfatizar o seguinte questionamento: como não falar em questões de gênero e sexualidade diante da constituição das identidades pessoais e coletivas das crianças?

Os gêneros estão na escola, mesmo que a escola não se organize para tratar desse assunto de forma crítica, pois os discursos de padronização e de controle das identidades de gênero e da sexualidade sempre fizeram parte do fazer das instituições escolares. As dinâmicas complexas acerca da constituição das identidades as quais envolvem as mais diversas questões como a sexualidade, raça/etnia, classe, religiosidade, deficiências, entre outras dimensões, estão presentes na vida das/dos sujeitas/os, portanto, estão na escola e mobilizam práticas, fantasias, desejos, conflitos, tabus, violência, preconceitos, discriminações, subversões e resistências. Invisibilizar os dilemas e silenciar as vozes e gestos das crianças, ou mesmo, impor um padrão colonizador de gênero e sexualidade a ser seguido é uma postura violenta que fere, inclusive, a própria concepção de criança postulada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, o qual serve de base para a elaboração dos currículos de escolas que atendem a educação infantil em âmbito público ou privado.

Tratar de gênero e sexualidade na escola é questão fundamental, pois a atual conjuntura política do país vem sendo marcada pelas discussões no campo educacional brasileiro, a saber, o movimento Escola Sem Partido e a dita “Ideologia de Gênero”, que são desdobramentos da construção de um quadro conservador que se esboçou no Brasil de forma mais explícita na última década. Entre 2014 e 2015 houve o crescimento do movimento Escola sem Partido, angariando várias/os adeptas/os a fim de combater o que chamam de “Ideologia de Gênero”. É resultado da grande pressão exercida por esse

movimento, a exclusão de todas as metas relativas ao combate a desigualdade de gênero do Plano Nacional de Educação. O que demonstra a força que esse movimento exerce no atual cenário político, haja vista a reverberação dessa mesma postura nos planos municipais e estaduais de educação.

O segmento de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Salvador conta com um Referencial Curricular. Esse documento tem como parâmetro as DCNEI/2009, e representa uma conquista de nós professoras/es da Educação Infantil do município, visto que pleiteamos a luta pela autoria desse documento e dos materiais a serem utilizados no cotidiano das instituições. O RCMEIS sistematiza as concepções e práticas estruturantes da política pública municipal de Educação Infantil. Sua função é servir como base orientadora e articuladora das ações que ocorrem nas escolas, nas Gerências Regionais e na Secretária de Educação.

A elaboração desse documento envolveu a participação das/dos professoras/es, coordenadoras/es, gestoras/es se deu de forma representativa, cada instituição enviou uma/um professora/or como representante, em alguns momentos a/o gestora/or ou vice gestora/or, participaram, em outras situações, a/o coordenadora/or pedagógica/o. Nesse âmbito, foram realizados os Grupos de Trabalhos - GT onde aconteciam as discussões, elaborações, reflexões e aprovação ou não das produções, sempre em diálogo com as escolas. Cabe ressaltar que, esse processo se deu em parceria técnica com a (osc) organização da sociedade civil Avante- Educação e Mobilização Social, a partir do Programa Nossa Rede Educação Infantil, realizado em regime colaborativo a fim de garantir uma produção sintonizada com as especificidades da Rede Municipal; promover o reconhecimento e a valorização das práticas existentes; e fomentar o sentimento de pertença e de coautoria do público alvo ao Projeto.

O processo de elaboração, ocorrido entre 2014 e 2015, iniciou com rodas de conversas realizadas com diversos grupos que envolveram além das/dos profissionais das escolas, também as crianças e as famílias. Nesse contexto, atuei enquanto professora representante do CMEI Álvaro Bahia. As equipes das Gerências Regionais de Educação e a Secretaria Municipal de Educação, do mesmo modo, participaram em diversos espaços de discussão e validação das propostas que fariam parte do Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador. Algumas versões desse documento foram revisadas e o documento final foi validado pelos GTs, formados pelas/os profissionais já citadas/os acima. Convém lembrar ainda que, mesmo com a luta por uma construção

coletiva, as/os profissionais que atuam nas ilhas de Maré, Bom Jesus, Frades, territórios administrados pela prefeitura de Salvador, pontuaram a dificuldade de estarem presentes no continente para uma efetiva participação nesse processo.

Ao passo que o RCMEIS foi sendo construído, outros materiais pedagógicos conjuntamente eram pensados e elaborados. Desse modo, foram produzidos materiais para as/os diferentes integrantes da comunidade escolar: crianças, familiares, professoras/es, coordenadoras/es, gestoras/es, funcionárias/os de apoio e representações da comunidade. São frutos desse processo os documentos intitulados: Orientações pedagógicas para Professoras/es da Pré-escola, o Álbum do Desenvolvimento e Portfólios, Pranchas para Profissionais da Creche, Álbuns de experiências da Pré-escola, Lista de livros técnicos e literários para compor o acervo da Instituição de Educação Infantil, Catálogo de fornecedores de equipamentos, brinquedos e materiais, Agendas composta por Creche e Pré-escola, Kit da família com o Diários da família e CD, Orientações para a Gestão das Instituições da Educação Infantil: dimensões pedagógicas e administrativas.

O RCMEIS possui um caráter temporário desde a sua elaboração, pois a concepção de currículo que ele carrega trata da mutabilidade da provisoriedade, uma vez que, precisa responder circunstâncias e contingências. Dessa maneira, é um documento que requer constantemente ser revisto, refletido e reelaborado. O fato é que a elaboração do RCMEIS representa uma conquista e um salto no processo de qualificação da Educação Infantil de Salvador. Ainda que possua algum limite, sem dúvida, é um material que nos chama a atenção para o compromisso com as necessidades e características de crianças e grupos específicos de crianças, nos faz refletir sobre o direito da criança à infância e a Educação Infantil; a parceria com as famílias; a organização dos espaços, materiais, tempos e relações; a formação docente; e mesmo a transição para o Ensino Fundamental. Além disso, permite a discussão acerca da diversidade e inclusão, onde podemos localizar assuntos como: orientações sexuais, identidades de gêneros, deficiências, tradições espirituais, classes, raça/etnias e origens distintas.

Diante das reflexões teóricas apresentadas até aqui, vejo o quanto é importante um documento que se propõe a ser referência para a elaboração das propostas curriculares dos Centros Municipais de Educação Infantil de Salvador trazer em seu bojo discussões que possibilitam reflexões e práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade e a inclusão, ao considerar aspectos como as orientações sexuais, identidades de gêneros, deficiências, tradições espirituais, classes, raça/etnias e origens distintas. Apesar disso, é

possível identificar que o documento não apresenta um detalhamento a respeito de como as/os professoras/es poderiam trabalhar as temáticas de gênero e sexualidade. Esse detalhamento é dado, por exemplo, quando orienta as/os docentes a criarem experiências voltadas para o corpo, movimento e brincadeiras; as linguagens: oral e imaginação; natureza e culturas; artísticas; escrita e matemática. A discussão sobre a forma e o conteúdo do Referencial Curricular para Educação Infantil será retomada no próximo capítulo.

3.1 ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE O CAMPO DOS ESTUDOS DE CURRÍCULO

A discussão sobre o currículo é condição fundamental neste trabalho, pois é importante buscar compreender que as propostas curriculares possuem dinâmicas e implicações político-pedagógicas ao definir determinados processos formativos. Conhecer o que se configura como currículo e lidar com suas complexas dinâmicas de ação são condições para a disputa de narrativas. O campo de estudos do currículo se constitui como campo profissional especializado a partir dos anos de 1920, nos Estados Unidos, quando aparece como objeto específico de estudo. Países europeus como França, Alemanha, Espanha e Portugal passam a utilizar os estudos posteriormente, a partir da influência da literatura educacional americana. É nesse contexto que ocorre uma efervescência de reflexões e formulações que caracterizam o campo, através da definição do que seria currículo. Não se quer dizer, no entanto, que não havia antes disso o envolvimento de professoras/es e/ou outras partes do mundo com a teorização acerca do currículo, mesmo que essa palavra ainda não fosse utilizada para designar essa atividade docente. Essas perspectivas trazem como pano de fundo um questionamento fundamental que é o de saber qual conhecimento deve ser ensinado. Mobilizadas por esse questionamento as diferentes teorias vão buscar fundamentação em discussões diversas sobre a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem, sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade. Desse modo, as diferentes teorias são distintas, inclusive pela ênfase que dão a essas dimensões. (SILVA, 2014, p. 21-27)

Além de definir quais conhecimentos devem ser ensinados, as teorias do currículo também procuram justificar por que alguns conhecimentos são selecionados para compor o currículo em detrimento de outros. Sendo assim, a indagação acerca do que ensinar está sempre atrelada aos questionamentos: o que as pessoas que terão acesso a esse currículo devem se tornar? É a/o sujeita/o desejável para uma determinada sociedade? O currículo está ativamente envolvido na busca pela garantia do consenso e de obter hegemonia, situando-se, assim, em um território contestado e de disputa. Portanto, o currículo não se trata apenas de uma organização de conhecimentos a ser transmitido, desde que o conhecimento ali contido incidirá de maneira constitutiva naquilo que somos ou nos tornaremos, ou seja, na nossa identidade, na nossa subjetividade. (SILVA, 2014, p.16)

Para Tomaz Tadeu da Silva (2014) a forma de distinguir as diferentes teorias do currículo encontra-se nos conceitos empregados por elas:

As teorias tradicionais, ao aceitar *o status quo*, os conhecimentos e os saberes dominantes, acabam por se concentrar em questões técnicas. Em geral, elas tomam a resposta à questão “o quê?” como dada, como óbvia e por isso buscam responder a uma outra questão : “como?”. Dado que temos esse conhecimento (inquestionável?) a ser transmitido, qual é a melhor forma de transmiti-lo? As teorias tradicionais se preocupam com questões de organização. As teorias críticas e pós-críticas, por sua vez, não se limitam a perguntar “o quê?”, mas submetem o “quê” a um constante questionamento. Sua questão central seria, pois, não tanto “o quê?”, mas “por quê?”. Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro? As teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder. (SILVA, 2014, p. 16)

Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2014, p. 17) é justamente a questão do poder que vai afastar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. De acordo com ele, as teorias tradicionais esperam serem apenas “teorias neutras”, científicas, desinteressadas. Ao contrário, as teorias críticas e pós-críticas argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas está, decisivamente, imbricada em relações de poder. Ainda sobre a forma de identificar as diferentes teorias do currículo, o autor faz um quadro resumido das grandes categorias e os conceitos mais destacados por elas.

TEORIAS TRADICIONAIS

Ensino
Aprendizagem
Avaliação
Metodologia
Didática
Organização
Planejamento
Eficiência
Objetivos

TEORIAS CRÍTICAS

Ideologia
Reprodução cultural e social
Classe social
Capitalismo
Relações sociais de produção
Conscientização
Emancipação e libertação
Currículo oculto
Resistência

TEORIAS PÓS-CRÍTICAS

Identidade, alteridade e diferença
Subjetividade
Significação e discurso
Saber-poder
Representação
Cultura
Gênero, raça, etnia, sexualidade
Multiculturalismo
(SILVA, 2014, p.17)

Vale ressaltar que toda essa discussão acerca do campo do currículo está circunscrita geopoliticamente no norte global e, ainda que seja citada a produção de autoras/es brasileiros, as/os mesmos bebem principalmente em fontes estadunidenses. Tal contexto nos faz perceber, na prática, as relações de poder que envolvem a produção do conhecimento. Essa constatação reafirma o lugar de poder e privilégio que o norte global exerce no sentido de possuir a legitimidade para pensar e produzir conhecimento e, com isso, produzir também identidades e subjetividades. Sendo assim, se apresenta como necessário pensar essa realidade a partir de uma perspectiva decolonial, pois, apesar de as teorias críticas e pós-críticas do currículo denunciarem as dimensões das desigualdades e conseguirem pautar marcadores para além da classe, como é o caso de raça, gênero e sexualidade na reprodução das desigualdades, ainda é preciso o aprofundamento acerca da colonialidade do poder, entendendo a colonialidade do saber e do ser como parte desse processo.

Para Mignolo (2010, p.12) a matriz colonial do poder “é uma estrutura complexa de níveis entrelaçados” que envolvem o controle da economia, da autoridade, da natureza e dos recursos naturais, do gênero e da sexualidade, da subjetividade e do conhecimento. De acordo com o autor: “a colonialidade do poder é atravessada por atividades e controles específicos, como a colonialidade do conhecimento, a colonialidade do ser, a colonialidade do ver, a colonialidade do fazer e do pensar, a colonialidade do ouvir, etc.” (2010, p.12, tradução nossa)⁷. Nesse contexto, o sociólogo Aníbal Quijano contribui de maneira relevante ao definir a colonialidade do poder.

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Baseia-se na imposição de uma classificação racial/ única da problematização do mundo como a pedra angular desse padrão de poder e opera em cada um dos planos, áreas e dimensões, materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e em escala social. É originário e globaliza a partir da América. (QUIJANO, 2014, p. 285, tradução nossa)⁸

A colonialidade é um conceito fundamental para pensar o campo do currículo, pois nos faz refletir e questionar a continuidade de um padrão de poder que se estrutura a partir de representações binárias e hierárquicas de construção de sentidos. Essa continuidade envolve a reificação de modelo único e universal de conhecimento referenciado na Europa. Nessa conjuntura, os territórios colonizados e suas/seus sujeitas/os são percebidos como objetos, classificados como populares, leigos, naturais, ignorantes, sem lei. (SANTOS, 2007, p. 72) A epistemologia moderna, que tem como referencial de conhecimento o norte global, impõe que os territórios colonizados estão do outro lado e do outro lado:

[...] não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que na melhor das hipóteses podem se tornar objeto ou matéria-prima de investigações

⁷“la colonialidad del poder está atravesada por actividades y controles específicos tales la colonialidad del saber, la colonialidad del ser, la colonialidad del ver, la colonialidad del hacer ey del pensar, la colonialidad del oír , etc.” (MIGNOLO, 2010, p.12)

⁸La colonialidad es uno de los elementos contitutivos y específicos Del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en La imposición de una clasificación racial/énica de La problción Del mundo como piedra anguar de dicho patrón de poder y opera em cada uno de los palnos, âmbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existência social cotidiana y a escala societal. Se origina y mundializa a partir de America. (QUIJANO, 2014, p. 285)

científicas. Assim, a linha visível que separa a ciência de seus “outros” modernos está assente na linha abissal invisível que separa, de um lado, ciência, filosofia e teologia e, de outro, conhecimentos tornados incomensuráveis e incompreensíveis por não obedecerem nem aos critérios científicos de verdade nem aos critérios dos conhecimentos reconhecidos como alternativos, da filosofia e da teologia. (SANTOS, 2007, p. 73)

A partir das reflexões do grupo Modernidade/Colonialidade, a autora Catherine Walsh (2001, p. 1) pontua que a academia em geral, principalmente as Ciências Sociais, tanto no Norte quanto no Sul, tem desempenhado papel fundamental de elevar o conhecimento considerado universal/global. Para a autora é o que Michel Foucault chama de arquivo cultural ocidental, em um processo que visa relegar a um status inferior o conhecimento local. Catherine Walsh continua pontuando que, com a formação dos estudos Latinoamericanos depois da Segunda Guerra e a institucionalização em várias universidades dos Estados Unidos e Europa, a América Latina tornou-se um lugar que é estudado e não em um lugar que produz suas próprias teorias e conexões. Ser considerado e tratado como um objeto e não como um sujeito do conhecimento, tem como pano de fundo a ação de disciplinar a subjetividade e manter um colonialismo intelectual que reverbera nos currículos universitários onde a produção epistemológica e a reprodução se mantêm em grande parte ocidental. Essa reverberação se estende para a educação básica, sendo a Educação Infantil parte desse processo, visto que a formação docente passa pela academia. Essa discussão é fundamental para pensarmos o currículo da Educação Infantil em interface com as questões de gênero, sexualidades, entre outros marcadores de existência, pois refletir sobre a colonialidade ainda presente nas práticas escolares requer também que problematizemos as características que legitimam o sujeito do conhecimento.

Tendo como referência o movimento indígena equatoriano, com suas demandas étnicas, que inclui a criação de um Estado Plurinacional, Walsh (2001, p.03), sinaliza que, ao desafiar os modelos vigentes, questionar as políticas estatais, incluindo o projeto neoliberal, e manter uma constante oposição, o movimento indígena demonstrou uma agenda política que não é vista em nenhum outro setor e que serve como um exemplo importante. Um eixo central desta agenda é a relação fluida entre política, cultura e identidade, uma relação fundamental que sustenta e sublinha o movimento e através do qual, estabelece uma oposição estratégica enraizada em sua diferença étnico-cultural e ancestral.

Para a autora, a experiência do movimento indígena mostra que um projeto político não é simplesmente político, mas também epistêmico. O uso político do conhecimento se encontra em um sistema epistemológico que incorpora formas de saber e conhecer, conceitos, lógicas e ideologias culturais enraizadas em uma experiência e condição histórico-cultural e nas relações de poder que também se constituem nelas. Essa perspectiva de reconhecimento histórico-cultural e colonial tem gerado a produção de novos conhecimentos dentro de um projeto de descolonização a partir de novos modelos de análises, conceitualizações e pensamentos. Sendo assim, a questão indígena no Equador passa fundamentalmente pelos aspectos estruturais, políticos e econômicos, atrelado a hegemonia capitalista de natureza inter/trans/ nacional. Sendo assim, é a imbricação do histórico-cultural com o novo que oferece sentido a esse conhecimento político. (WALSH, 2001, p.04)

Dessa forma, o campo do currículo precisa ser tensionado em relação à reprodução de um padrão de poder que se estrutura a partir de representações binárias e hierárquicas de construção de sentidos. O rompimento com esse modelo único e universal de conhecimento globalmente localizados requer o reconhecimento da contribuição dos saberes dos povos indígenas, quilombolas, movimentos sociais, entre outras organizações que combatam o eurocentrismo, capitalismo, sexismo, racismo, entre outras situações de exploração, desigualdade, preconceito e violência.

3.2 NOTAS SOBRE O CAMPO DOS ESTUDOS DE GÊNERO E SEXUALIDADE SUAS INTERSECÇÕES COM OUTROS MARCADORES SOCIAIS E AS PERSPECTIVAS DECOLONIAIS

A fim de continuar com as articulações entre currículo, gênero e sexualidade, apresento uma breve contextualização desses últimos dois interseccionados a outros marcadores sociais, bem como às perspectivas decoloniais. Dessa forma, este capítulo dá continuidade às problemáticas levantadas ao discutirmos o currículo e passamos a pensar nas teorias em torno das identidades dos sujeitos envolvidos no processo escolar. Essas teorias possuem suas próprias histórias e identificar as trajetórias e problematizações em

torno de conceitos como gênero e sexualidade nos dão elementos para entendermos as disputas travadas, onde se questiona inclusive, a legitimidade desse campo de estudo.

Algumas autoras consideram a impossibilidade de se pensar a noção de gênero apartada do movimento feminista desde sua gênese nos idos do século XIX. Obviamente, seria de um anacronismo tacanho afirmar que as feministas sufragistas estariam pleiteando igualdade de gênero. As categorias em evidência naquela época estavam mais para “sexo” e “mulher” - em suas limitações e aplicações estratégicas no avanço em direitos. Mas podemos prever nessa movimentação a constituição de um caldo político que abre espaço para as discussões que hoje são tomadas no interior dos feminismos contemporâneos. Não pretendo aqui fazer uma descrição das ondas do movimento feminista, senão marcar a importância dessas organizações para a constituição do campo dos estudos de gênero e aquele que o antecedeu: os estudos sobre a mulher.

Este campo de estudos (da mulher), herdeiro em alguma medida da tradição epistemológica do feminismo liberal e radical, se constitui no fim da década de 1960 e ganha certo destaque durante a década de 1970. A perspectiva adotada pelos estudos sobre a mulher centrava-se na reiteração da ideia de diferença sexual que, segundo Teresa de Lauretis (1994, p. 207), “[...] limita o pensamento crítico feminista, aprisionando-o ao esboço conceitual de uma oposição universal de ambos os sexos” e reacomoda ou recupera “o potencial epistemológico radical do pensamento feminista” limitando-se ao patriarcado.

Atualmente, o embate acerca do conceito de patriarcado ainda é presente dentro dos movimentos feministas e, na academia, para algumas, esse é um conceito fundamental por visibilizar historicamente a dominação masculina, mostrando a origem da opressão feminina, reservando ainda potencial de mobilização política. Entretanto, outros segmentos de mulheres que defendem a utilização do conceito de gênero concebem o patriarcado como uma noção engessada e essencializante da dominação. Sendo assim, o conceito de gênero surge como um contraponto. Se por sua vez, os estudos sobre a mulher, pensavam essa identidade em termos universais e reutilizando o mote da diferença sexual, os estudos de gênero promoveram uma ruptura ao propor a inextricabilidade entre as experiências de homens e mulheres, sendo necessária uma análise relacional, mais que descritiva das relações entre os dois gêneros.

Gayle Rubin (1993) é uma pensadora que marca essa transição e incorporação/defesa do conceito de gênero nos estudos feministas, a partir de sua obra: “O Tráfico de Mulheres: notas sobre a ‘economia política’ do sexo”. Utilizando a noção de

sexo/gênero, ela amplia o debate tomando o sistema conceitualizado por si como uma organização na qual o sexo biológico é matéria prima da produção humana. Rubin muito embora permaneça numa separação entre sexo biológico e gênero cultural, aponta para desnaturalização dos “papeis sexuais”, trazendo-o para o âmbito da cultura. A influência de Gayle Rubin é indiscutível devido a relevância da sua obra a qual se mostrou relevante rumo a desnaturalização das desigualdades, mesmo apresentando limites como a dicotomia entre sexo e gênero, que nos faz buscar as contribuições de outras/os pensadoras/es.

Joan Scott (1995) no seu artigo “Gênero: uma categoria útil de análise histórica” promove uma discussão a favor de uma utilização mais radical do conceito de gênero. Joan Scott (1995) critica uma abordagem do conceito que o toma como sinônimo de mulher, apontando esse e outros usos como descritivo na medida em que não questiona a figura masculina dentro dessa relação tampouco as formas pela qual as construções culturais dos gêneros se articulam.

Historiadora, Scott (1995) percebe a importância de escrever uma história das mulheres sem desvinculá-la da história dos homens, pois partindo de um campo teórico pós-estruturalista, compreende que a identidade estrutura-se em relação social, ou seja, não se pode tomar “a mulher” como algo dado em si mesma tampouco a suposta “diferença sexual” como de ordem natural, mas como uma imposição discursiva manipulada pelas construções arbitrárias sobre o gênero. Nesse sentido, a imbricação de gênero e diferença(s) sexual(ais) precisa ser desconstruída, pois é necessário um conceito de gênero que possa ser incluído na diferença sexual como efeito de linguagem, ou como puro imaginário e não seja concebido como uma derivação direta da diferença sexual (LAURETIS, 1994). Mirando essas explanações, Louro (2014, p.26-27), pontua que o conceito de gênero:

[...] passa a ser usado, então, como um forte apelo relacional – já que é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros. Deste modo, ainda que os estudos continuem priorizando as análises sobre as mulheres, eles estarão agora, de forma muito mais explícita, referindo-se também aos homens. Busca-se, intencionalmente, contextualizar o que se afirma ou se supõe sobre os gêneros, tentando evitar as afirmações generalizadas a respeito da “Mulher” ou do “Homem”. Na medida em que o conceito afirma o caráter social do feminino e do masculino, obriga aquelas/es que o empregam a levar em consideração as distintas sociedades e os distintos momentos históricos de que estão tratando. Afastam-se (ou se tem a intenção de afastar) proposições essencialistas sobre os gêneros; a ótica está dirigida para um processo, para uma

construção, e não para algo que existia *a priori*. O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos. Observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem.

Essa defesa do conceito de gênero teve forte oposição por parte de algumas teóricas do patriarcado, que defendiam este conceito por sua característica histórica e incisiva na justaposição do homem enquanto privilegiado na ordem patriarcal de gênero (SAFFIOTI, 2003). No entanto, essa noção de patriarcado carrega em si uma ideia de expressão de gênero muito fechada, até mesmo antagonista que situa as mulheres em um polo e os homens em outra. Ademais, segundo Scott (1995) a reprodução tem primazia dentro dessa vertente teórica e as diferenças físicas ganham status universais. Diante disso, gênero enquanto categoria analítica abre a possibilidade de visualizar as identidades como cambiantes e interativas, permitindo uma discussão tanto sobre as construções de feminilidades quanto de masculinidade e caminhando para uma indistinção entre sexo e gênero (BUTLER, 2003) Essa reflexão é fundamental para o debate que estabeleço, pois permite a compreensão de que os gêneros não são aspectos fixos das identidades e essa noção nos faz pensar sobre as práticas cotidianas, os currículos, as rotinas, as brincadeiras, as normas e os espaços na escola, pois muitas vezes essas vivências reiteram o binarismo entre sexo/gênero, impondo às crianças uma expectativa em relação a correspondência entre o sexo e o gênero.

Algumas utilizações do conceito de gênero criaram um binarismo no qual este seria uma construção social e o sexo uma base natural que permaneceria incontestado por ser algo dado e invariável. Scott (1995) já apontava a natureza não natural do sexo, isto é, sua própria fundamentação cultural, atentando para a máxima de que se nada existe fora da cultura, com o sexo não seria diferente. Mas é com Judith Butler (2003) que essa argumentação se complexifica: o sexo e o gênero deixam de ser antagonistas e o primeiro é tomado antes como um dado da cultura, ao qual significações são atribuídas. Nessa linha, Butler(2003) pensa gênero como algo performático, distanciado de qualquer ideia de diferença sexual, algo que se constitui por e pelo discurso através de relações de poder e atos estilizados que reiteram uma ideia de natureza pela cadência da inteligibilidade de sexo-gênero-desejo-práticas sexuais.

A organização entre essas dimensões é uma ficção criada para garantir a estabilidade das construções normativas de gênero, segundo a qual a cisgeneridade⁹ e a heterossexualidade compulsórias¹⁰ são fundamentos desse ordenamento. Essa ideia de inteligibilidade é imposta mediante apagamento seja via criminalização, patologização, demonização e/ou extermínio das identidades que fogem a esse esquema. Butler (2003) permanece no escopo de uma interpretação cultural, mas partindo de uma teoria desconstrucionista que não visa à destruição/eliminação do gênero, como se isso fosse possível, mas uma abertura epistemológica no sentido de vislumbre de devires e agenciamentos subjetivos: o gênero não existe apenas como uma ordem estrutural, mas constitui-se numa tensão entre o que a sociedade espera e o que os sujeitos podem construir/reutilizar e subverter em suas experiências pessoais e coletivas. Connell e Pearse (2015, p.43) assinalam que “[...] os arranjos de gênero são, ao mesmo tempo, fontes de prazer, reconhecimento e identidade, mas fontes de injustiça e dano. Isso significa que o gênero é inerentemente político – mas também significa que essa política pode ser complicada e difícil”.

Sendo assim, Guacira Lopes Louro (2014) aponta-nos a pretensão de compreender o gênero como constituinte da identidade das/dos sujeitas/os. De acordo com a autora:

[...] tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade- as identidades são sempre *construídas*, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. Não é possível fixar um momento- seja esse o nascimento, a adolescência, ou a maturidade- que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou identidade de gênero seja “assentada” ou estabelecida. As identidades estão sempre se construindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação. (LOURO, 2014, p.31)

Connell e Pearse (2015) reiteram que, não é possível pensar o ser mulher ou o ser homem como experiências fixadas pela natureza, e nem mesmo como uma imposição externa realizada por meio de normas sociais ou da pressão de autoridades, pois, há nessa relação, o agenciamento das/dos sujeitas/os na medida em que as/os mesmas/os si

⁹ Cisgeneridade é uma dimensão da identidade de gênero que remete ao acordo entre o gênero que se é atribuído no nascimento e o percebido pelo sujeito/a. Surge também como categoria analítica que questiona a naturalidade das identidades de gênero situando a todas como construtos sociais (VERGUEIRO, 2012).

¹⁰ Segundo pensadoras lésbicas (WITTIG, 2006; RICH, 2010) a heterossexualidade é uma instituição política, não somente uma orientação sexual. Um regime que organiza as identidades de gênero e subordina as mulheres. Uma estrutura de pensamento que postula a heterossexualidade como norma a ser seguida e a partir da qual mede toda e qualquer outra forma de expressão de desejo.

constroem como masculinas ou femininas. “Reivindicamos um lugar na ordem de gênero – ou respondemos ao lugar que nos é dado -, na maneira como nos conduzimos na vida cotidiana.” (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 39)

Sobre a categoria sexualidade, Louro (2014), nos faz refletir ao pontuar que as concepções sobre sexualidade devem ser abordadas de forma articulada refletindo sobre os outros componentes inter-relacionados às identidades sexuais e de gênero, considerando sua construção histórica, social e cultural, pois, elas apresentam uma estreita relação com a formação da identidade dos indivíduos pelo processo civilizatório de cada sociedade.

Observamos que os sujeitos podem exercer sua sexualidade de diferentes formas, [...] suas identidades sexuais se constituiriam, pois, através das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. Por outro, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas identidades de gênero. Ora é evidente que essas identidades (sexuais e de gênero) estão profundamente inter-relacionadas; nossa linguagem e nossas práticas muito frequentemente as confundem, tornando difícil pensá-las distintivamente. No entanto, elas não são a mesma coisa. Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres etc.). (LOURO, 2014, 30-31)

Dessa forma, a sexualidade surge como uma construção muito mais sociocultural do que biológica, pautada na maneira como as pessoas vivem e sentem seus desejos, através da conexão com a identidade de cada indivíduo que se relacionam. Evidentemente, essa dinâmica está para além dos aspectos anatômicos das genitálias e compõe a vida dos seres humanos em suas diferentes fases. Para Louro (2014) o que deve ser considerado em relação às identidades de gênero e a sexualidade é que as identidades são continuamente construídas, assim, não são estáticas ou imutáveis, logo, transformáveis. “Não é possível fixar um momento – seja esse o nascimento, a adolescência, ou a maturidade – que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja “assentada” ou estabelecida”. (LOURO, 2014, p. 31)

É possível observar que, passei pelos referenciais do Norte Global, mais clássicos dos estudos de gênero, mesmo tendo como objetivo uma aproximação com as perspectivas decoloniais. Faço esse caminho porque acredito que o processo de decolonização não implica diretamente no desprezo à produção acadêmica criada ao Norte Global, mas em

uma discussão mais profunda a respeito da equidade e reconhecimento de que no Sul Global também existe a produção de teorias as quais, certamente, podem refletir melhor as nossas realidades, sendo assim, um contraponto as teorias produzidas ao Norte.

Assim como outros marcadores sociais ou identidades coexistem em meio a relações de poder hierarquizadas que geralmente subalternizam a existência de sujeitas/os ou mesmo grupos em prol da manutenção dos privilégios de outros, a sexualidade é um desses marcadores que produz essa hierarquização e quando interseccionado a outros marcadores tende a produzir situações mais complexas. A esse respeito, Michel Foucault (2014), aponta a importância dos discursos sobre a sexualidade, que não apenas falam de sexo e das práticas sexuais, mas instituem normalidades e anormalidades. Nesse sentido, a escola e o seu currículo podem operar para normatizar os comportamentos “corretos” e, conseqüentemente, excluir os sujeitos tomados como dissidentes. Seguramente, dentro da problematização proposta pelo campo da sexualidade, o comportamento aceitável é atrelado à heterossexualidade, enquanto, o dissidente à homossexualidade.

Nesse contexto, Adrienne Rich (2010, p. 18) faz uma crítica fundamental ao propor a ideia da heterossexualidade como uma instituição política que retira o poder das mulheres. A autora denuncia o apagamento da existência lésbica no pensamento feminista bem como no entendimento geral das relações de gênero na sociedade. Critica a ideologia que supervaloriza a heterocentricidade, mesmo entre feministas. Coloca-se a favor de um continuum lésbico, que abarcaria um grande escopo de variedades de experiências de identificação entre mulheres. A existência lésbica deveria ser reconhecida historicamente e empodera as vidas de todas as mulheres.

A autora problematiza as características de poder masculino que materializa a heterossexualidade compulsória, tais como: a negação da sexualidade das mulheres, a submissão das mulheres à sexualidade masculina, a exploração do trabalho feminino, a confinamento física e privação dos seus movimentos, o uso como objeto em transações masculinas, a restrição de sua criatividade, a retirada de amplas áreas de conhecimento e de realizações culturais da sociedade, entre outras questões. (RICH, 2010) Desse modo, sinaliza que:

Algumas das formas de o poder masculino se manifestar são mais facilmente reconhecidas do que outras, ao reforçar a heterossexualidade sobre as mulheres. No entanto, cada uma das que eu listei vem adicionar-se ao feixe de forças pelo qual as mulheres têm sido convencidas de que o

casamento e a orientação sexual voltada aos homens são vistos como inevitáveis componentes de suas vidas – mesmo se opressivos e não satisfatórios. O cinto de castidade, o casamento infantil, o apagamento da existência lésbica (excetoquando vista como exótica ou perversa) na arte, na literatura e no cinema e a idealização do amor romântico e do casamento heterossexual são algumas das formas óbvias de compulsão, as duas primeiras expressando força física, as duas outras expressando o controle da consciência feminina. (RICH, 2010, p. 26)

Todas essas questões traduzem o esforço empreendido pela instituição política heterossexual a fim de impor a heterossexualidade às mulheres como meio de assegurar o direito masculino de acesso físico, econômico e emocional a elas. Nesse contexto, opera também no sentido de apagar a existência lésbica. Ao evidenciar as relações de poder que atravessam a sexualidade, Paul Preciado (2011, p.11), afirma:

A sexopolítica é uma das formas dominantes da ação biopolítica no capitalismo contemporâneo. Com ela, o sexo (os órgãos chamados “sexuais”, as práticas sexuais e também os códigos de masculinidade e de feminilidade, as identidades sexuais normais e desviantes) entra no cálculo do poder, fazendo dos discursos sobre o sexo e das tecnologias de normalização das identidades sexuais um agente de controle da vida.

A partir dessas reflexões, pensar a sexualidade, as identidades de gêneros, as questões raciais, de classe, entre outras, atravessadas por relações de poder são de extrema importância para entendermos por que historicamente a escola e seus currículos vêm atuando para reforçar distinções na perspectiva da produção de diferenças, mas não só isso, na produção de hierarquias e desigualdades.

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processo de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são construídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. Atrevidamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo, aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas “críticas”). Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo, e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui. (LOURO, 2014, p. 68)

Sendo assim, as práticas cotidianas na escola devem nos interessar e inspirar a refletir acerca dos currículos, das rotinas, das normas, dos espaços, das brincadeiras, das avaliações, das práticas pedagógicas, ou seja, das vivências que são naturalizadas e incorporadas habitualmente e que em termos da sexualidade, por exemplo, opera perfeitamente para instituir a heterossexualidade compulsória, tendo a instituição, grande dificuldade e, às vezes, indisposição em lidar com as sexualidades dissidentes, causando constrangimento, desrespeito, dor e violência as/aos sujeitas/os que fogem a norma instituída.

A análise acima vale também para pensar sobre o viés capacitista o qual é “[...] materializado através de atitudes preconceituosas que hierarquizam sujeitos em função da adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional”. (MELLO, 2016, p. 3266) Nesse sentido, a autora Anahi Guedes de Mello pensa o termo corponormatividade em analogia a heteronormatividade para problematizar uma estrutura social que gera discriminações acerca dos corpos que não atendem as normas arbitrariamente estabelecidas, por possuir alguma deficiência. De acordo com Mello (2016, p.3267):

[...] para desconstruir as fronteiras entre deficientes e não deficientes é necessário explorar os meandros da corponormatividade de nossa estrutura social ao dar nome a um tipo de discriminação que se materializa na forma de mecanismos de interdição e de controle com base na premissa da (in)capacidade, ou seja, no que as pessoas com deficiência podem ou são capazes de ser e fazer.

Para Mello (2016, p.3272), o capacitismo refere-se a uma atitude preconceituosa que produz hierarquias entre pessoas em relação ao ajustamento dos seus corpos à corponormatividade. Sendo assim, é uma categoria que revela a forma como as pessoas com deficiência são tratadas, de modo geral, como incapazes (incapazes de produzir, de trabalhar, de aprender, de amar, de cuidar, de sentir desejo e ser desejada, de ter relações sexuais etc.). Dessa maneira, os movimentos de pessoas com deficiências têm suas lutas e demandas aproximadas a outros grupos que pautam outras discriminações sociais, como o sexismo, o racismo e a homofobia. Portanto, essa categoria, junto a outras como classe, raça/etnia, sexualidade, gênero etc., se faz necessária para pensar o currículo e o cotidiano das escolas.

Na esteira desses movimentos vale ressaltar a importância do feminismo negro com sua contribuição fundamental para o entendimento acerca das disparidades entre as

realidades vivenciadas pelas mulheres negras em comparação as mulheres brancas. Esse ponto é fundamental visto que, a ausência de um prisma étnico-racial no movimento feminista invisibilizou, por muito tempo, as mulheres negras e suas lutas, dificultando o processo de constituição como sujeitas políticas. As feministas negras contribuem de forma teórica e analítica, colocando em evidência a combinação das opressões e essa perspectiva interseccional nos instrumentaliza e possibilita novas formas de compreensão da realidade. Para Djamila Ribeiro (2016, p. 01), “[...] o arcabouço teórico-crítico trazido pelo feminismo negro serve como instrumento para se pensar não apenas sobre as próprias mulheres negras, categoria também diversa, mas também sobre o modelo de sociedade que queremos”.

Segundo Ribeiro (2016), Angela Davis é uma pensadora que, mesmo antes do conceito de interseccionalidade ser cunhado, avaliava as opressões estruturais como indissociáveis. Em seu livro “Mulheres, Raça e Classe”, no terceiro capítulo, ao falar sobre classe e raça no início da campanha pelos direitos das mulheres, Davis (2016, p. 75) assinala que:

As líderes do movimento pelos direitos das mulheres não suspeitavam que a escravidão da população negra no Sul, a exploração econômica da mão de obra no Norte e a opressão social das mulheres estivessem relacionadas de forma sistemática. No interior do movimento de mulheres, em seus primeiros anos, pouco se discutia sobre a população branca trabalhadora – nem mesmo sobre as mulheres brancas trabalhadoras. Embora muitas mulheres apoiassem a campanha abolicionista, elas não conseguiam integrar sua consciência antiescravagista à análise que faziam da opressão das mulheres.

Nessa linha, em sua obra, Davis denuncia o racismo existente no movimento feminista, além de contribuir com análises anticapitalistas, antirracistas e antissexista. Apesar de Angela Davis já pautar uma perspectiva interseccional em sua obra é a partir da autora Kimberlé Crenshaw que o conceito é formalizado. Para 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 da 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 de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas

geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento.

É indispensável salientar a contribuição da perspectiva interseccional, pois a mesma nos dar condições para perceber como múltiplas opressões cruzadas podem implicar, acentuando ou ressignificando a vulnerabilidade social das/dos sujeitas/os, dando pistas da complexidade que configura a realidade, que se estrutura não a partir de uma única dimensão, mas dos entrelaces entre demais formas de subordinação.

De acordo com Patrícia Hill Collins (2016, p. 101-102), o pensamento feminista negro versa sobre conceitos produzidos por mulheres negras que explanam um ponto de vista de e para mulheres negras. Diante disso, apresenta três temas chaves que caracterizam esse pensamento. O primeiro, a impossibilidade de separar estrutura e conteúdo temático de pensamento das condições materiais e históricas de vidas das produtoras. O segundo, as mulheres negras defendem um ponto de vista ou uma perspectiva singular sobre suas experiências e existirão certos elementos nestas perspectivas que serão compartilhados pelas mulheres negras como grupo. O terceiro, conquanto o fato de se viver a vida como mulher negra produza algumas visões compartilhadas, a variedade de classe, região, idade e orientação sexual que moldam as vidas individuais de mulheres negras tem resultado em diferentes expressões. Ao analisar o contexto afro-americano a autora chama a atenção para a condição de que,

[...] embora o ponto de vista de mulheres negras exista, seus contornos podem ainda não se dar de forma clara para as próprias mulheres negras. Logo, um papel para mulheres negras intelectuais é o de produção de fatos e de teorias sobre a experiência de mulheres negras que vão elucidar o ponto de vista de mulheres negras para mulheres negras. Em outras palavras, o pensamento feminista negro contém observações e interpretações sobre a condição feminina afro-americana que descreve e explica diferentes expressões de temas comuns. (COLLINS, 2016, p. 101-102)

No texto “As ferramentas do mestre nunca vão dismantelar a casa-grande” da autora Audre Lorde, a mesma relata a sua experiência ao participar de uma conferência do Instituto de Humanidades da Universidade de New York, na ocasião comentaria trabalhos que abordassem o papel da diferença nas vidas das mulheres americanas: diferenças de raça, sexualidade, classe e idade. Para a autora, considerações fundamentais para a

discussão feminista sobre o pessoal e o político. Nessa mesma oportunidade, a autora faz críticas à academia que são completamente pertinentes ainda hoje, inclusive no Brasil, para pensar a produção de conhecimento.

É uma arrogância da academia, em particular, assumir qualquer discussão sobre teoria feminista sem examinar nossas várias diferenças, e sem uma perspectiva significativa das mulheres pobres, Negras e Terceiro-Mundistas, e Lésbicas. Ainda assim, coloco-me aqui como uma Negra Lésbica Feminista que foi convidada, nessa conferência, a falar no único painel em que a perspectiva das Negras Feministas e Lésbicas está representada. O que isso diz sobre a visão dessa conferência é triste, num país onde racismo, sexismo e homofobia são inseparáveis. (LORDE, 1984)

Segundo Lorde (1984), as produções apresentadas naquele evento careciam de considerações sobre a consciência lésbica e a consciência das mulheres Terceiro-Mundistas, portanto, uma falha nas elaborações exibidas. Sobretudo, porque a autora mostra-se comprometida com uma percepção de que não pode existir hierarquia de opressões e as diferenças existentes entre as mulheres, longe de serem toleradas, possuem uma função criativa, onde pode ser gerado o poder de buscar novas formas de estar sendo no mundo. É possível observar que, as autoras apresentadas têm suas produções de conhecimentos localizadas a partir do Norte Global, essa opção aconteceu, porque acessei grande parte das discussões sobre os feminismos e os estudos de gênero e sexualidade através dessas produções. Também exercem influência fundamental em minha formação, algumas autoras brasileiras cujas discussões apresento a seguir.

No Brasil, o feminismo negro desponta em termos de visibilidade a partir dos anos de 1970. Nesse contexto, teve influência basilar a ativista e intelectual negra Lélia Gonzalez ao denunciar o racismo e o sexismo como formas de violência que subalternizam as mulheres negras. No texto “Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira” (1983, p. 224), a autora pontua que:

O lugar em que nos situamos determinará nossa interpretação sobre o duplo fenômeno do racismo e do sexismo. Para nós o racismo se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira. Nesse sentido, veremos que sua articulação com o sexismo produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular.

A autora continua a problematizar a partir de sua compreensão acerca da questão racial dentro do movimento negro, também a questão de gênero, o que a autora concebe como contradições internas, quando não se coloca em evidência essa especificidade.

O fato é que, enquanto mulher negra, sentimos a necessidade de aprofundar nossa reflexão, ao invés de construirmos na reprodução e repetição dos modelos que nos eram oferecidos pelo esforço de investigação das ciências sociais. Os textos só nos falavam da mulher negra numa perspectiva sócio - econômica que elucidava uma série de problemas propostos pelas relações raciais. Mas ficava (e ficará) sempre um resto que desafiava as explicações. E isso começou a nos incomodar. Exatamente a partir das noções de mulata, doméstica e mãe preta que estavam ali, nos martelando com sua insistência... (GONZALEZ, 1983, p. 225)

Gonzalez demarca sua preocupação especial em relação às mulheres negras, por ser o grande foco da desigualdade racial no país, sofrendo processos de invisibilidade e indiferença, exceto quando o assunto é carnaval, sexo e fetichização do seu corpo. Por sua efetiva participação enquanto feminista negra conseguiu pautar a questão racial dentro do feminismo, bem como a questão de gênero no movimento negro, tendo em vista a sua militância política no Movimento Negro Unificado.

Sueli Carneiro (2003) em seu artigo “Mulheres em movimento” reconhece a importância do movimento de mulheres no Brasil e sua influência internacional. Evidencia o protagonismo do movimento nos encaminhamentos da Constituição de 1988, que ao terem atendidas 80% de suas propostas, mudou assim, o *status* jurídico das mulheres no Brasil. Tendo nesse contexto contribuído grandiosamente com o processo de democratização do Estado, produzindo desde então importantes avanços no campo das políticas públicas. Desse modo, Carneiro (2003, p. 117) destaca que nesse período aconteceram:

[...] a criação dos Conselhos da Condição Feminina – órgãos voltados para o desenho de políticas públicas de promoção da igualdade de gênero e combate à discriminação contra as mulheres. A luta contra a violência doméstica e sexual estabeleceu uma mudança de paradigma em relação às questões de *público* e *privado*. A violência doméstica tida como algo da dimensão do *privado* alcança a esfera pública e torna-se objeto de políticas específicas. Esse deslocamento faz com que a administração pública introduza novos organismos, como: as Delegacias Especializadas no Atendimento à Mulher (Deams), os abrigos institucionais para a

proteção de mulheres em situação de violência; e outras necessidades para a efetivação de políticas públicas voltadas para as mulheres, a exemplo do treinamento de profissionais da segurança pública no que diz respeito às situações de violência contra a mulher, entre outras iniciativas.

A autora segue apontando outros avanços e lutas a fim de exaltar a importância do movimento de mulheres, por exemplo, no campo da sexualidade, no acesso ao poder, nas transformações acerca do mercado de trabalho, na luta pela descriminalização do aborto, entre outras lutas. Contudo, Carneiro de forma pertinente sinaliza, que tanto os movimentos de mulheres quanto outros movimentos progressistas que coexistem na sociedade brasileira, foram por muito tempo, prisioneiros da visão eurocêntrica e universalizante das mulheres. E em decorrência disso, mulheres que sofriam violências para além do sexismo eram negligenciadas, restando-lhes o sofrimento e o silêncio. Sendo assim, a autora vai pautar a reelaboração do discurso e práticas políticas do feminismo, reconhecendo a emergência do movimento de mulheres negras como um potencial elemento para a mudança no ideário e na prática política feminista do Brasil.

A autora utiliza os termos “enegrecendo o feminismo” para situar a trajetória das mulheres negras no interior do movimento feminista brasileiro. No que se refere a essa trajetória, Carneiro (2003, p. 118) evidencia que:

Buscamos assinalar, com ela, a identidade branca e ocidental da formulação clássica feminista, de um lado; e, de outro, revelar a insuficiência teórica e prática política para integrar as diferentes expressões do feminino construídos em sociedades multirraciais e pluriculturais. Com essas iniciativas, pôde-se engendrar uma agenda específica que combateu, simultaneamente, as desigualdades de gênero e intragênero; afirmamos e visibilizamos uma perspectiva feminista negra que emerge da condição específica do ser mulher, negra e, em geral, pobre, delineamos, por fim, o papel que essa perspectiva tem na luta anti-racista no Brasil.

Nesse contexto, a autora pontua a importância da politização das desigualdades de gênero pelo feminismo, que resulta na transformação das mulheres em sujeitos políticos. Tal perspectiva amplia a concepção e o protagonismo feminista na sociedade brasileira dando visibilidade as demandas específicas de grupos de mulheres negras, indígenas, entre outras. É preciso acentuar que há uma reflexão da autora sobre a necessidade de se articular o racismo às questões mais amplas das mulheres, pois a dimensão racial age na

produção de gêneros subalternizados, sendo o racismo um elemento que rebaixa o status de gênero, ou superlativa os gêneros por meio de privilégios.

A autora reflete uma questão de grande importância ao denunciar que a identidade de gênero não se traduz automaticamente na solidariedade racial intragênero e a solidariedade de gênero intragrupo racial. Convém ressaltar que essa problemática,

[...] conduziu as mulheres negras a enfrentar, no interior do próprio movimento feminista, as contradições e as desigualdades que o racismo e a discriminação racial produzem entre as mulheres, particularmente entre negras e brancas no Brasil. O mesmo se pode dizer em relação à solidariedade de gênero intragrupo racial que conduziu as mulheres negras a exigirem que a dimensão de gênero se instituisse como elemento estruturante das desigualdades raciais na agenda dos Movimentos Negros Brasileiros. (CARNEIRO, 2013, p. 120)

Carneiro tenciona a discussão da dinâmica ocupacional que envolve a separação entre negros e brancos no mercado de trabalho. Aponta que o movimento de mulheres negras evidencia essa questão articulando gênero e raça, pois apesar dos ganhos obtidos pelas lutas feministas em relação ao mercado de trabalho, a questão racial continua sendo um obstáculo para as mulheres negras nessa esfera. A autora faz saber que, por mais que no âmbito do movimento feminista brasileiro esteja se combatendo às desigualdades raciais que fazem sofrer as mulheres negras no mercado de trabalho, permanece no senso comum o mito da democracia racial, que tenta neutralizar as opressões sofridas pelas pessoas negras.

As discussões apresentadas até aqui, através dos feminismos negros, são fundamentais para pensar o currículo tendo em vista as questões de gênero e sexualidade, pois tais produções demarcam a compreensão racializada das relações de gênero como componente indispensável, além de abrir a possibilidade de pensar outras intersecções como elementos que devem estar no bojo da compreensão das opressões relacionadas ao gênero e a sexualidade, como classe, regionalidade, capacitismo, geração, entre outras.

Para Kabengele Munanga, ainda que, o conceito de raça atualmente não seja tratado na perspectiva biológica é necessária à compreensão de que o mesmo é envolto em relações de poder e dominação.

[...] o campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam. Os

conceitos de negro, branco e mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, no Brasil, na África do Sul, na Inglaterra, etc. Por isso que o conteúdo dessas palavras é etno-semântico, político-ideológico e não biológico. Se na cabeça de um geneticista contemporâneo ou de um biólogo molecular a raça não existe, no imaginário e na representação coletivos de diversas populações contemporâneas existem ainda raças fictícias e outras construídas a partir das diferenças fenotípicas como a cor da pele e outros critérios morfológicos. É a partir dessas raças fictícias ou “raças sociais” que se reproduzem e se mantêm os racismos populares. (MUNANGA, 2003)

Dessa forma, Munanga (2003) explica que, “[...] o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural.” Nesse contexto, a raça passa a ser uma criação da/do racista no sentido sociológico. Para a/o racista a raça não é somente um grupo definido pelos traços físicos, mas se estende para questões culturais, linguísticas, religiosas etc., sendo essas características entendidas por ela/ele como naturalmente inferiores ao seu grupo. É atributo do racismo a intenção de considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, sejam consequências diretas de suas características físicas ou biológicas.

Em suma, as ideias trabalhadas pelo feminismo negro precisam ser pautadas seriamente nos movimentos feministas e na sociedade como um todo, na perspectiva de complexificar as diversas realidades vivenciadas pelas/os sujeitas/os no mundo, e apesar de considerar marcadores como gênero, raça e classe, condição *sinequa non* para a compreensão das realidades das/dos sujeitas/os, penso que encarar o desafio de tentar abarcar outros marcadores sociais, será sempre valioso, mesmo entendendo os limites dessa empreitada. Além disso, é importante reconhecer que a contribuição intelectual das mulheres negras acerca da denúncia do colonialismo e seus efeitos, e mesmo da colonialidade, diretamente ligadas às experiências vividas por elas, permitiu elaborações como o conceito de interseccionalidade o qual muda consideravelmente a forma como percebemos a realidade. Essas produções demonstram, sem dúvida, a resistência ao modelo eurocêntrico e colonial, sobretudo, como formulador de subjetividades, que se desdobram em padrões de comportamento, de corpo, de gênero, sexualidade, raça, classe, religiosidade, conhecimento e etc., que opera com o objetivo de classificar e hierarquizar a humanidade, ou mesmo, desumanizar alguns povos.

Pensar a educação infantil e/ou a educação de forma geral requer referenciais contra hegemônicos que auxiliem na construção de currículos na direção da valorização da

diversidade, identidade e autoestima de crianças e jovens. Para refletir a questão étnico-racial, por exemplo, a Lei 10.639/03 representa uma conquista dos movimentos negros a qual contribui para a correção de injustiças e desigualdades sociais que acometem negras/os que ainda são submetidas/os ao racismo em nosso país. A Lei 11.645/08 vem na mesma direção, com a contribuição dos povos indígenas e originários, modificar a Lei 9.934/96, a fim de estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e indígena.” Esses marcos legais são fundamentais - ainda que, não se revertam automaticamente em práticas pedagógicas mais críticas - para a construção de currículos que considerem as contribuições desses povos nas áreas social, econômica, política, artística, entre outras.

É importante sinalizar que, os apontamentos apresentados para contextualizar o campo dos estudos de gênero e sexualidade estão postos de forma não aprofundada, pois esse não é o objetivo do trabalho. Além disso, como é notória, a construção teórica apresentada revela por meio de suas autoras uma produção de conhecimento, em grande parte, localizada a partir do Norte Global. Também considero significativo, registrar que enquanto estudante do Bacharelado em Estudos de Gênero e Diversidade da Universidade Federal da Bahia, esses foram os principais referenciais apresentados nas ementas dos componentes, embora o conhecimento produzido pelo feminismo negro tenha sido sempre pautado para denunciar a hegemonia do feminismo branco, portanto, conhecimentos que constituem minha formação.

Foi igualmente, nesse mesmo espaço formativo que entrei em contato com a perspectiva epistêmica decolonial, ainda que de forma ligeira e superficial, por meio de raras explanações em sala de aula. A partir desse contato comecei a buscar aproximações com essa perspectiva por entender que a mesma tem potencial para apresentar elementos que dialoga melhor com a realidade latino-americana como, por exemplo, a denúncia sobre o processo de colonialidade que se estende para outros âmbitos que não só o poder, e que está intrinsecamente associada à experiência colonial, sendo o Brasil parte constituinte desse contexto. Não pretendo, no entanto, buscar nesta pesquisa pautar apenas referenciais teóricos localizados ao Sul, apesar de compreender a relevância política de trabalhos que estabeleçam esse exercício, mesmo porque, entendo que as produções localizadas ao Norte Global possuem um grande valor ainda que tenham limites em termos de perceber a realidade latino-americana. Concordo com Ballestin (2013, p. 108-109), ao avaliar que:

O processo de decolonização não deve ser confundido com a rejeição da criação humana realizada pelo Norte global e associado com aquilo que seria genuinamente criado no Sul, no que pese práticas, experiências, pensamentos, conceitos e teorias. Ele pode ser lido como contraponto e resposta à tendência histórica da divisão de trabalho no âmbito das ciências sociais (Alatas, 2003), na qual o Sul Global fornece experiências, enquanto o Norte Global as teoriza e as aplica (Connell, 2012). Nesse sentido, é revelador que ao esforço de teorização no Brasil e na América Latina caibam os rótulos de “pensamento” e não “teoria” social e política.

Antes de adentrar nas reflexões acerca do feminismo decolonial faz-se necessário situar a trajetória e o pensamento do Grupo Modernidade/Colonialidade, constituído no final dos anos de 1990. O grupo é formado por intelectuais latino-americanos posicionados em diversas universidades das Américas, o coletivo construiu um movimento epistemológico fundamental que contribui criticamente com as ciências sociais na América Latina no século XXI. Através da leitura do texto “A América Latina e o Giro Decolonial” da autora Luciana Ballestrin é possível compreender a correlação de forças e disputas por narrativas a fim de se construir uma epistemologia do conhecimento pensado a partir da América Latina, inclusive, dentro do contexto de discussões pós-coloniais. Para o grupo M/C a identificação e a superação da colonialidade do poder, do saber e do ser, apresentam-se como um problema desafiador a ser considerado pela ciência e teoria política. Ballestrin (2013) elucida que a expressão “descolonial” (ou decolonial) não é uma mera descolonização. Levando em consideração contextos históricos e temporais, esta última indica uma superação do colonialismo; em contrapartida, a ideia de decolonialidade (ou descolonialidade) procura transcender a colonialidade, que para a autora se revela como a face obscura da modernidade, a qual permanece operando ainda nos dias de hoje em um padrão mundial de poder.

Ao se aproximar dos estudos de Walter Mignolo (2010) a autora amplia o conceito de colonialidade, que segundo o autor se estende para outras dimensões que não apenas o poder. Segundo a autora, Walter Mignolo (2003) sinaliza que a colonialidade se reporta a uma tripla dimensão: a do poder, do saber e do ser. Ainda com base nos estudos de Walter de Mignolo (2010), a autora expõe o que o mesmo denomina de matriz colonial do poder que opera como uma estrutura complexa de níveis embaraçados, ou seja, a colonialidade do poder exerce o controle de forma complexa na economia, na autoridade, na natureza e

nos recursos naturais, no gênero e na sexualidade, na subjetividade e no conhecimento. (BALLESTRIN, 2013, p.100).

Para o grupo M/C, mediante a essa matriz colonial do poder, a colonialidade do saber é uma dimensão que deve ser seriamente refletida visto que reproduz uma perspectiva de conhecimento comprometida com um padrão mundial de poder colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. De acordo com Ballestrin (2013, p. 104): “A diferença colonial epistêmica é cúmplice do universalismo, sexismo e racismo”. Segundo Mignolo (2008, p.290), a opção descolonial é epistêmica, pois, desassocia-se dos fundamentos puros dos conceitos ocidentais. Para o com o autor, a desvinculação epistêmica não quer dizer abandono ou ignorância do que já foi institucionalizado por todo o planeta. Para ele, a pretensão é substituir a geopolítica e a política de Estado de conhecimento de seu fundamento na história imperial do Ocidente dos últimos cinco séculos, pela geopolítica e a política de Estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades, etc., que foram racializadas retirando-lhes a humanidade. De acordo com o autor, um grande número de pessoas ao redor do planeta tiveram os cérebros programados pela razão imperial/ colonial, portanto, entende o conhecimento ocidental e razão imperial/colonial como o conhecimento que foi construído nos fundamentos das línguas grega e latina e das seis línguas imperiais europeias.

Com a constatação da colonialidade do poder, saber e ser, a agenda da descolonização é assumida por feministas que se opõem a universalização do feminismo ocidental, que tencionam e complexificam a questão atrelando-a a aspectos que diz respeito à economia, meio ambiente, gênero e sexualidade, raça/etnia, subjetividade e produção de conhecimento. O feminismo descolonial apresenta-se como uma intervenção teórica sobre a ideia de gênero e sexo amparando-se e animando-se empiricamente nos diferentes feminismos americanos – latino, negro, chicano, “de cor”, indígena e comunitário. Nos últimos anos, é associado e referido também como “feminismos do sul”. (BALLESTRIN, 2017, p. 1045)

Apesar de demarcar essa distinção de filiação teórica, influência e geografia a autora Yuderkys Espinosa Miñoso (2014, p. 8) pontua que, o feminismo descolonial possui relação com a tradição teórica iniciada pelo feminismo negro, de cor e terceiro-mundista nos Estados Unidos, por meio de suas contribuições ao refletir sobre as imbricações da opressão de classe, raça, gênero, sexualidade, ao mesmo tempo, pretende recuperar o legado crítico de mulheres e feministas afrodescendentes e indígenas que, da América

Latina, levantaram o problema de sua invisibilidade dentro de seus movimentos e dentro do próprio feminismo, iniciando uma revisão do papel e da importância que têm e teve na realização e resistência de suas comunidades. Segundo a autora, a virada epistemológica em transição experimentada pelas feministas provenientes de trajetórias e posicionamentos críticos contra hegemônicos na América Latina, propõe o desafio de contribuir com o desenvolvimento de uma análise da colonialidade e do racismo - não mais como um fenômeno, mas como uma episteme intrínseca à modernidade e seus projetos libertadores - e sua relação com a colonialidade do gênero. (MIÑOSO, 2014, p. 12)

Também inspirada no grupo M/C, a autora Maria Lugones (2008) dá forma ao Sistema moderno-colonial de gênero ao entrelaçar a temática da colonialidade aos estudos de gênero associados às mulheres de cor. Através da categoria de análise “Sistema moderno-colonial de gênero” evidencia o modo como opressão e exploração acontece a partir da intersecção de questões referentes a classe, raça, gênero e sexualidade. Sendo assim, critica o foco dado pelo feminismo hegemônico e problematiza o apagamento das mulheres que não sejam brancas e que tenham sua identidade anulada pela colonialidade e capitalismo global. Para a autora, o gênero é uma ferramenta de dominação decorrente da colonização e opera no sentido de inferiorizar e subordinar as mulheres de cor, gerando divisões entre os próprios dominados (colonizados), visto que os homens acabam compactuando com os dominantes em relação à opressão de gênero. (LUGONES, 2008)

Apesar de demarcar essa distinção de filiação teórica, influência e geografia a autora Yuderlys Espinosa Miñoso (2014, p. 8) pontua que, o feminismo descolonial possui relação com a tradição teórica iniciada pelo feminismo negro, de cor e terceiro-mundista nos Estados Unidos, por meio de suas contribuições ao refletir sobre as imbricações da opressão de classe, raça, gênero, sexualidade, ao mesmo tempo, pretende recuperar o legado crítico de mulheres e feministas afrodescendentes e indígenas que, da América Latina, levantaram o problema de sua invisibilidade dentro de seus movimentos e dentro do próprio feminismo, iniciando uma revisão do papel e da importância que têm e teve na realização e resistência de suas comunidades. Segundo a autora, a virada epistemológica em transição experimentada pelas feministas provenientes de trajetórias e posicionamentos críticos contra hegemônicos na América Latina, propõe o desafio de contribuir com o desenvolvimento de uma análise da colonialidade e do racismo - não mais como um fenômeno, mas como uma episteme intrínseca à modernidade e seus projetos libertadores - e sua relação com a colonialidade do gênero. (MIÑOSO, 2014, p. 12)

Também inspirada no grupo M/C, a autora Maria Lugones (2008) dá forma ao Sistema moderno-colonial de gênero ao entrelaçar a temática da colonialidade aos estudos de gênero associados as mulheres de cor. Através da categoria de análise, “Sistema moderno-colonial de gênero”, evidencia o modo como opressão e exploração acontece a partir da intersecção de questões referentes a classe, raça, gênero e sexualidade. Sendo assim, critica o foco dado pelo feminismo hegemônico e problematiza o apagamento das mulheres que não sejam brancas e que tenham sua identidade anulada pela colonialidade e capitalismo global. Para a autora, o gênero é uma ferramenta de dominação decorrente da colonização e opera no sentido de inferiorizar e subordinar as mulheres de cor, gerando divisões entre os próprios dominados (colonizados), visto que os homens acabam compactuando com os dominantes em relação à opressão de gênero. (LUGONES, 2008)

A filósofa e feminista argentina María Lugones nos auxiliar na compreensão do conceito de gênero através de um olhar localizado ao Sul Global em suas obras: “Rumo a um feminismo descolonial” e “*Colonialidad y Género*”, a autora dialoga com o conceito de colonialidade do poder, desenvolvido por Anibal Quijano. Assim, gênero é pensado como uma das formas de opressão colonial e Lugones aponta a necessidade de construir um feminismo que questione os padrões eurocêntricos. É possível constatar nos escritos da autora que a esta leva em consideração um contexto que a faz perceber o gênero de uma forma distinta das autoras do Norte Global, pois leva em conta essa categoria envolta na relação de colonialidade a qual condiz de fato com a nossa realidade. Sendo assim, sinaliza que,

Começando com a colonização das Américas e do Caribe, uma distinção dicotômica, hierárquica entre humano e não humano foi imposta sobre os/as colonizados/as a serviço do homem ocidental. Ela veio acompanhada por outras distinções hierárquicas dicotômicas, incluindo aquela entre homens e mulheres. Essa distinção tornou-se a marca do humano e a marca da civilização. Só os civilizados são homens ou mulheres. Os povos indígenas das Américas e os/as africanos/as escravizados/as eram classificados/as como espécies não humanas – como animais, incontrolavelmente sexuais e selvagens. O homem europeu, burguês, colonial moderno tornou-se um sujeito/agente, apto a decidir, para a vida pública e o governo, um ser de civilização, heterossexual, cristão, um ser de mente e razão. A mulher europeia burguesa não era entendida como seu complemento, mas como alguém que reproduzia raça e capital por meio de sua pureza sexual, sua passividade, e por estar atada ao lar a serviço do homem branco europeu burguês. A imposição dessas categorias dicotômicas ficou entretida

com a historicidade das relações, incluindo as relações íntimas. (LUGONES, 2014, p.936)

Para a autora, sob o quadro conceitual de gênero imposto, os europeus brancos burgueses eram civilizados, logo, plenamente humanos. A dicotomia hierárquica como uma marca do humano também exerce papel de um instrumento normativo para condenar os/as colonizados/as. A condição de colonizados/as e suas existências eram julgadas como selvagens e, sendo assim, não gendradas, promíscuas, grotescamente sexuais e impuras. Ainda que naquele tempo a compreensão do sexo não fosse dimórfica, os animais eram diferenciados como machos e fêmeas, sendo o macho a perfeição, a fêmea a inversão e deformação do macho. (LUGONES, 2014, p. 936-937) Desse modo, a discussão da autora é responsável por acrescentar o conceito de colonialidade de gênero às formas de colonialidade, do ser, do poder e do saber. Sendo um dos seus principais pensamentos o conceito de sistema colonial/moderno de gênero, além da intersecção das categorias raça, gênero e colonialidade.

A autora cria o conceito de sistema colonial/moderno de gênero, inserindo-o como parte da colonialidade do poder, evidenciando a maneira como opressão e exploração relacionadas à questão de classe, raça, gênero e sexualidade estão conectadas. Nesse sentido, realiza uma crítica em relação à percepção sobre gênero que tem o autor Aníbal Quijano, pois apesar de escrever sobre colonialidade, o mesmo se fundamenta em conceitos eurocêntricos e heteronormativos acerca de gênero, que se distanciam da realidade colonial.

Uso o termo colonialidade seguindo a análise de Aníbal Quijano do sistema de poder capitalista do mundo em termos da “colonialidade do poder” e da modernidade – dois eixos inseparáveis no funcionamento desse sistema de poder. A análise de Quijano fornece-nos uma compreensão histórica da inseparabilidade da racialização e da exploração capitalista como constitutiva do sistema de poder capitalista que se ancorou na colonização das Américas. Ao pensar a colonialidade do gênero, eu complexifico a compreensão do autor sobre o sistema de poder capitalista global, mas também critico sua própria compreensão do gênero visto só em termos de acesso sexual às mulheres. Ao usar o termo colonialidade, minha intenção é nomear não somente uma classificação de povos em termos de colonialidade de poder e de gênero, mas também o processo de redução ativa das pessoas, a desumanização que as torna aptas para a classificação, o processo de sujeitificação e a investida de tornar o/a colonizado/a menos que seres humanos. Isso contrasta

fortemente com o processo de conversão que constitui a missão de cristianização. (LUGONES, 2014, p. 939)

Dessa forma, a autora aponta que Quijano pensa gênero não como um meio subjetivo de exercer a colonialidade, mas como um meio de exploração dos recursos materiais e do sexo através da diferença do gênero. A autora chega à conclusão de que o autor exclui a intersecção da categoria gênero com as demais categorias, como a ecologia, o trabalho e a economia. Lugones propõe um giro paradigmático ao entender a natureza e o alcance das mudanças na estrutura social que foram impostas pelos processos constitutivos do capitalismo eurocentrado colonial/moderno e nesse contexto a análise acerca de gênero é fundamental.

A fim de evidenciar as especificidades vivenciadas pelas mulheres localizadas ao Sul Global, Lugones realiza uma importante crítica ao feminismo hegemônico, considerando principalmente a questão racial e de classe.

Apagando toda a história, incluindo a história oral, da relação entre mulheres brancas e não-brancas, o feminismo hegemônico branco igualou mulher branca e mulher. Mas é claro que as mulheres burguesas brancas, em todos os momentos da história, mesmo as contemporâneas, sempre souberam se orientar em uma organização da vida que as colocou em uma posição muito diferente das mulheres trabalhadoras ou de cor. A luta das feministas brancas e a "segunda libertação das mulheres" a partir da década de 1970 se tornaram uma luta contra as posições, papéis, estereótipos, características e desejos impostos pela subordinação das mulheres burguesas brancas. Elas não lidaram com a opressão de gênero de mais ninguém. Elas conceberam "a mulher" como um ser corporal e obviamente branco, mas sem consciência explícita da modificação racial. Ou seja, elas não se entendiam em termos interseccionais, na intersecção de raça, gênero e outras marcas poderosas de sujeição ou dominação. Como não perceberam essas diferenças profundas, não encontraram necessidade de criar coalizões. Elas assumiram que havia uma irmandade, uma sororidade, um elo existente devido à sujeição de gênero. (LUGONES, 2008, p. 95, tradução nossa).¹¹

¹¹*Borrando toda historia, incluyendo la historia oral, de la relación entre las mujeres blancas y las no-blancas, el feminismo hegemónico blanco equiparó a mujer blanca y mujer. Pero es claro que las mujeres burguesas blancas, en todas las épocas de la historia, incluso la contemporánea, siempre han sabido orientarse lucidamente en una organización de la vida que las colocó en una posición muy diferente a las mujeres trabajadoras o de color. La lucha de las feministas blancas y de la «segunda liberación de la mujer» de los años 70 en adelante pasó a ser una lucha contra las posiciones, los roles, los estereotipos, los rasgos, y los deseos impuestos con la subordinación de las mujeres burguesas blancas. No se ocuparon de la opresión de género de nadie más. Concibieron a «la mujer» como un ser corpóreo y evidentemente blanco pero sin conciencia explícita de la modificación racial. Es decir, no se entendieron así mismas en términos interseccionales, en la intersección de raza, género, y otras potentes marcas de sujeción o dominación. Como no percibieron estas profundas diferencias, no encontraron ninguna necesidad de crear coaliciones.*

Sendo assim, a autora pontua a histórica construção da oposição entre as mulheres brancas europeias e as mulheres colonizadas, não brancas. Para Lugones (2008, p.95) as mulheres europeias brancas foram caracterizadas como sexualmente passivas, física e mentalmente frágeis, ao contrário das mulheres colonizadas e não brancas, principalmente as mulheres escravizadas, as quais foram caracterizadas a partir de uma gama de perversões e agressões sexuais. Além de serem consideradas fortes o suficiente para desempenhar qualquer tipo de trabalho.

Contribui também para a reflexão sobre os modos específicos de vida das mulheres localizadas ao Sul Global a autora Yuderkys Espinosa Miñoso (2014, p.7), teórica que se identifica como feminista antirracista descolonial, que inspirada em María Lugones (2008), se coloca em oposição ativa ao sistema moderno colonial de gênero e a heterossexualidade como regime político, a partir dos estudos de Monique Wittig, 2006, [1980]. Para a autora, o feminismo descolonial é uma postura epistêmica, um movimento em pleno crescimento e amadurecimento que se proclama revisionista da teoria e da proposta política do feminismo, haja vista, o seu viés ocidental, branco e burguês. Segundo a autora, o pensamento feminista clássico foi produzido por um grupo específico de mulheres que gozaram de privilégio epistêmico graças as suas origens de classe e raça. Nesse sentido, o feminismo descolonial elabora um pensamento produzido nas margens por feministas, mulheres, lésbicas e pessoas racializadas no geral, dialogando com conhecimentos gerados por intelectuais e ativistas comprometidas com o desmantelamento da matriz de opressão múltipla, assumindo um ponto de vista não eurocentrado.

Diante das explanações teóricas acerca do campo do currículo que trazem reflexões das mudanças de perspectivas situadas historicamente, passando pelas ideias tradicionais, críticas e pós-críticas; e dos estudos de gênero imbricados às contribuições dos feminismos, transitando por ideias clássicas até perspectivas mais críticas como as formuladas pelo feminismo negro e o feminismo decolonial, e também do delineamento a partir do processo de construção do Referencial Curricular Municipal para Educação Infantil de Salvador, articulado com a percepção de Educação Infantil, postulada pelas

Asumieron que había una hermandad, una sororidad²⁶, un vínculo ya existente debido a la sujeción de género. (LUGONES, 2008, p. 95).

Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil . Entendo que esse movimento de escrita foi necessário, pois de alguma maneira, abre um campo de possibilidades para refletir como o pensamento decolonial e, dentro dele a perspectiva feminista, pode contribuir decisivamente para pensarmos uma educação antissexista, anticlassista, antirracista, anti-homofóbica, atnitransfóbica, antilesbofóbica, anticapacitista, entre outros preconceitos que estão presentes em nossa sociedade.

Se nos primeiros capítulos pudemos conhecer o CMEI Álvaro Bahia, as práticas institucionais, a infraestrutura disponível, equipe profissional, a comunidade, um pouco das documentações que orientam a prática docente nesse espaço e os debates teóricos diversos que podem problematizar o currículo, no último capítulo do trabalho, intitulado “As Relações de Gênero e Sexualidade no Currículo da Educação Infantil de Salvador-Ba: reflexões a partir do CMEI Álvaro Bahia” realizo a articulação entre esses debates prévios. Dessa forma, o terceiro capítulo é uma análise, dentre outros recortes analíticos possíveis, sobre como as relações de gênero e sexualidade se encontram no currículo da Educação Infantil de Salvador a partir de reflexões sobre o conteúdo e a forma que está estruturado o Referencial Curricular Municipal para Educação Infantil de Salvador. Se por um lado estuda esse currículo prescrito, também apresenta as narrativas das professoras sobre a temática e assuntos que reverberam de maneira prática no fazer pedagógico, publicizando auto-reflexões sobre o currículo em ação. Esse exercício nos mostra experiências alternativas que podem contribuir para a construção de um currículo na Educação Infantil de Salvador que se aproxime de uma perspectiva decolonial e feminista, passando por princípios inclusivos e não hierárquicos.

4-CAPÍTULO 3- AS RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE SALVADOR-BA: REFLEXÕES A PARTIR DO CMEI ÁLVARO BAHIA

Este capítulo traz uma breve discussão sobre a conjuntura política que versa sobre o projeto de Lei Escola Sem Partido e sobre o termo “Ideologia de Gênero”; reflete sobre a forma e o conteúdo do Referencial Curricular Municipal para Educação Infantil de Salvador; apresentam narrativas e percepções das docentes sobre as vivências e limites no CMEI Álvaro Bahia; e reflete sobre as ações do projeto de intervenção “Gênero e Sexualidade: por uma prática pedagógica crítica e reflexiva no CMEI Álvaro Bahia”.

Para adentrar na discussão acerca de como as relações de gênero e sexualidade aparecem no Currículo da Educação Infantil de Salvador, partindo das experiências vivenciadas no CMEI Álvaro Bahia, penso ser indispensável refletir sobre a conjuntura política no Brasil- ainda que de forma não tão aprofundada- para localizar o lugar que essa discussão vem ocupando nacionalmente.

O Brasil é um país conservador e o fato de termos uma sociedade altamente racista, classista, capacitista, misógina, machista, homolesebobitransfóbica é ratificada pelo não rompimento com o passado colonialista, patrimonialista, autoritário e escravocrata que constitui o País e, o avanço da extrema direita neoconservadora é um exemplo disso. De acordo com Ronaldo de Almeida (2019, p.186):

Cabe destacar a própria derrocada dos governos de esquerda e centro-esquerda na América Latina, onde, durante os anos 2000, alguns países, agindo em bloco e com relativa liderança do Brasil, procuraram construir uma posição menos alinhada com a política externa dos Estados Unidos. Os governos a esquerda, que dominaram a cena política sul-americana, começaram a declinar nos anos 2010 pela corrupção e também como consequência de rupturas com o *status quo* social, econômico e cultural por meio de políticas inclusivas e de diversidade. Isso gerou reações regressivas e de distinção social, sobretudo, entre as classes médias, como encontrado em outros países.

Essa crescente onda neoconservadora que caracteriza o país faz parte de um contexto mais amplo e complexo que não se limita ao Brasil. Para Patrícia Duarte Rangel (2018, p.212):

Nos últimos dois anos, surgiram outros exemplos de uma guinada conservadora mundo a fora: a eleição de Donald Trump nos Estados Unidos (que agora anuncia um ataque a já devastada Síria), o crescimento do populismo de extrema direita em parlamentos europeus, e a deposição de presidentes democraticamente eleitos na América Latina (Haiti, Honduras, Paraguai e Brasil), no que vem sendo chamado por alguns autores de “neogolpismo” (Hirst 2016, Miliani 2016, Reis & Soares 2017, Cannon 2017, Soler 2015). O ocorrido vem estimulando reflexões sobre a relação entre universalidade e particularismo do conservadorismo político, que nos leva a situar o caso brasileiro como exemplo de um fenômeno mais amplo de rearticulação de tais ideologias (Bianchi 2017).

Parte desse processo foi a eleição do presidente Jair Messias Bolsonaro, que defendeu durante sua trajetória política - não apenas durante a campanha eleitoral para presidência - uma perspectiva de regime autoritário e uma postura conservadora e preconceituosa em relação às questões raciais, de gênero e sexualidade. Almeida afirma que:

[...] Bolsonaro abraçou a pauta dos costumes, articulando-se, de um lado, com uma base parlamentar evangélica e, por outro, com o eleitor evangélico, que sempre foi sensível as questões relativas ao corpo e aos comportamentos. Seu discurso foi contrário a praticamente todas as mudanças concernentes a sexualidade, gênero e reprodução das últimas décadas. É contra o aborto e as causas LGBT. Combateu a chamada “Ideologia de Gênero”, maior espectro que assombra a população mais conservadora, gerando uma espécie de pânico moral. “O PT é uma ameaça, um perigo”, ouviu-se dos que votaram em Bolsonaro, principalmente entre os evangélicos. (ALMEIDA, 2019, p. 205)

Vale destacar que a perspectiva conservadora não é uma pauta apenas das/dos evangélicas/os conservadoras/es, mas partilham do mesmo aspecto católicas/os, outras religiões e sujeitas/os não religiosas/os. É importante também pontuar que, atitudes conservadoras no contexto político brasileiro sempre existiram e o que observamos agora é o recrudescimento desse processo. No cenário da educação, por exemplo, entre 2014 e 2015 houve o crescimento do movimento Escola sem Partido, angariando várias/os adeptas/os a fim de combater o que chamam de “Ideologia de Gênero”. É resultado da grande pressão exercida por esse movimento, a exclusão de todas as metas relativas ao combate a desigualdade de gênero do Plano Nacional de Educação. O que demonstra a força que esse movimento exerce no atual cenário político, haja vista a reverberação dessa

mesma postura nos planos municipais e estaduais de educação. De acordo com Betty Espinosa e Felipe Queiroz (2017, p. 49):

A iniciativa denominada Escola sem Partido, idealizada pelo advogado paulistano Miguel Nagib, é ardilosa desde o seu título. Mas, por trás do que poderia ser considerada uma simples cilada sem maiores conseqüências, esconde-se uma poderosa teia de relações que surpreende pelo cunho conservador, com várias articulações e redes que perpassam por entidades da sociedade civil, instâncias religiosas e partidos políticos. Antes tida como pueril, tamanha sua inconsistência teórica e jurídica, não se imaginava que a iniciativa tomaria a dimensão que tem hoje e que se espalharia para todo Brasil, aproveitando uma forte onda conservadora e feroz, que se fortaleceu após as manifestações de 2013, passando pelas eleições acirradíssimas de 2014 e catalisada pelos movimentos de rua que defendiam o afastamento da presidente Dilma Rousseff, democraticamente eleita. Hoje, surpreendentemente, tem-se discutido exaustivamente a temática nas redes sociais e também nas instâncias acadêmicas, jurídicas e, principalmente, políticas.

Em Salvador, esse movimento é encampado pelo vereador Alexandre Aleluia do partido DEM que conseguiu aprovar na Câmara Municipal, no dia 15 de março de 2019, o projeto que institui a Escola sem Partido. Esta indicação prevê a fixação – em todas as salas de aula do ensino fundamental e médio – de um cartaz com os deveres dos professores. Estes deveres pretendem limitar as questões abordadas pelo educador em sala, impedindo manifestações de crenças individuais, incitações para a participação de manifestações, atos públicos e passeatas.

A matéria publicada pela repórter Joyce Melo do Portal Correio Nagô afirma que, o vereador Alexandre Aleluia defende que a proposta é colocada com o intuito de “respeitar o direito dos pais de educar seus filhos de acordo com suas convicções religiosas e morais. Na qual, o professor deve estar atento para que esses direitos não sejam violados por terceiros”. (PORTAL CORREIO NAGÔ, 2019). O vereador ainda afirma, segundo a reportagem que:

Não combater a doutrinação nas escolas é autorizar o assédio, constrangimento, intimidações e todo tipo de abuso contra alunos que são hostilizados, chegando a renunciar suas convicções por temer rechaço dos professores e colegas que já seguem a linha ideológica imposta. (PORTAL CORREIO NAGÔ, 2019)

Os vereadores que votaram contra o projeto, como Sílvio Humberto (PSB) e Hilton Coelho (PSOL), em entrevista ao Correio Nagô defenderam suas posições. Para o vereador Sílvio Humberto o projeto beira o fascismo, e explica:

Volta a aprisionar os educadores e limitar os estudantes. Precisamos favorecer o respeito à diversidade e a pluralidade. O debate em sala é extremamente importante, e esse projeto limita a liberdade de expressão. (PORTAL CORREIO NAGÔ, 2019)

Já o vereador Hilton Coelho, afirma que o projeto aprovado na câmara ainda precisará da aprovação do executivo, além de assegurar que se trata de uma preliminar do projeto, dando a entender que questões importantes não foram amplamente colocadas. O vereador completa:

Meu voto foi contrário, é claro. O projeto vai de encontro com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional que preza pela construção de um senso crítico, o respeito ao pluralismo de ideias e a tolerância do ponto de vista étnico, de gênero, religioso, LGBT. Lógica que se contrapõe ao projeto. (PORTAL CORREIO NAGÔ, 2019)

Nesse contexto de discussão do projeto Escola sem Partido, as/os professoras/es se posicionaram contrários através de um ofício enviado pelo Sindicato das/dos Trabalhadoras/es em Educação do Estado da Bahia. Em entrevista ao Correio Nagô, a professora e coordenadora pedagógica da Rede Municipal de Salvador, Alaíde Santana, defendeu o projeto de lei “Escola Livre” proposto pela vereadora Marta Rodrigues (PT). Segundo a professora esse projeto, “traduz com muito mais eficiência o que é preciso pensar neste momento para uma educação inclusiva, que atenda a diversidade presente em sala de aula”. Esta, ainda chama a atenção, para o momento em que esse projeto foi aprovado: “é interessante que tenha sido votada em um dia histórico para a educação do país, o dia em que os profissionais em educação, pais e alunos foram fazer a aula na rua contra a reforma da previdência”. (PORTAL CORREIO NAGÔ, 2019)

Diante da breve contextualização acerca da conjuntura nacional e municipal que, impactam diretamente na educação, é notório que o projeto Escola sem Partido representa uma perspectiva perigosa no sentido de ameaçar a vivência social e destruir a escola pública como espaço de formação humana, onde ainda é possível pensar nos valores de

liberdade, de convívio democrático e de direito e respeito à diversidade. Essa conjuntura política estava em pauta em vários estados quando procurei ouvir as professoras do CMEI Álvaro Bahia acerca de suas percepções sobre o Projeto de Lei Escola Sem Partido e sobre o termo “Ideologia de Gênero”. Vale pontuar que, durante o processo, o projeto foi considerado inconstitucional e derrubado em muitos estados.

De acordo com o que foi aprovado na Câmara Municipal, o projeto institui o Escola sem Partido, delimitando a sua abrangência ao ensino fundamental e médio. Nesse contexto, não mencionam objetivamente a Educação Infantil. No entanto, é algo que as/os professoras/es desse segmento precisam se atentarem, pois esse ideário pretende um modelo de educação para o país e mexe com as percepções de toda uma sociedade, em especial as famílias que são percebidas como fiscais combatentes da “ideologia de gênero” nas escolas. Esse é um projeto que busca criminalizar todas as iniciativas educativas que abordem temas como desigualdade de gênero, diversidade sexual, o combate ao preconceito, ao sexismo e a LGBTQI+fobia. Pressupõem uma patrulha e censura em relação aos materiais didáticos e paradidáticos com abordagem crítica sobre esses temas, rotulando-os como “doutrinadores”. Sendo assim, é de fundamental importância o acompanhamento dessas discussões pelas/os profissionais da educação independente do segmento em que atuam. Conforme analisado no capítulo anterior, onde foi discutida, entre outras coisas, a relação entre os estudos sobre currículo e o campo dos estudos de gênero com vistas a uma perspectiva descolonizadora do conhecimento é possível identificar a relevância desse debate para a educação e a necessidade das/dos profissionais de educação realizarem de forma atenta a análise dos documentos e materiais que embasam a sua prática pedagógica cotidianamente. No caso da Educação Infantil de Salvador um dos documentos mais acessados trata-se do Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador.

4.1 FORMA E CONTEÚDO - REFLEXÕES SOBRE O REFERENCIAL CURRICULAR MUNICIPAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL DE SALVADOR

Ao falar sobre as especificidades do currículo da Educação Infantil no “Capítulo 2- Articulações entre Currículo, Gênero e Sexualidade e as Perspectivas Decoloniais - um estudo em construção”, já aparecem alguns apontamentos acerca do Referencial Curricular

Municipal para Educação Infantil de Salvador, sobre sua elaboração, o tempo para ficar pronto, as parcerias, os materiais que originaram desse movimento, entre outros apontamentos. Vale frizar que, esse documento representa uma conquista para nós professoras/es da Educação Infantil do município, frente a luta organizada da categoria pela autoria do mesmo e dos materiais que foram construído conjuntamente para serem utilizados no cotidiano das instituições. Antes disso, a Rede Municipal carecia de uma maior articulação do trabalho que vinha sendo realizado nas instituições de Educação Infantil.

O RCMEIS sistematiza as concepções e práticas estruturantes da política pública municipal de Educação Infantil. Sua função é servir como base orientadora e articuladora das ações que ocorrem nas escolas, nas Gerências Regionais e na Secretária de Educação. No CMEI Álvaro Bahia, todas as professoras realizam o planejamento semanal, bem como os projetos institucionais ou de cada grupo com base nas aprendizagens e concepções defendidas pelo documento.

Em termos de forma e conteúdo, o RCMEIS traz uma perspectiva interessante por possuir um caráter temporário desde a sua elaboração, pois a concepção de currículo que este carrega, trata da mutabilidade da provisoriedade, uma vez que, precisa responder circunstâncias e contingências. Sendo assim, é um documento que requer constantemente ser revisto, refletido e reelaborado o que gera possibilidades maiores de qualificação da Educação Infantil de Salvador, apesar de saber que essas possibilidades também estão atreladas a um projeto de educação pensado pelo executivo municipal que, na maioria das vezes, não está em consonância com a perspectiva pensada pela categoria o que gera constantemente um campo de correlações de força e disputa de poder, comum a elaboração e implementação de políticas públicas não só na área de educação.

Esse documento é um material que nos chama a atenção para o compromisso com as necessidades e características de grupos específicos de crianças e nos faz refletir sobre o seu direito à infância e a Educação Infantil; a parceria com as famílias; a organização dos espaços e materiais, tempos e relações; a formação docente; e mesmo a transição para o Ensino Fundamental. Além disso, permite a discussão acerca da diversidade e inclusão, onde podemos localizar assuntos como: orientações sexuais, identidades de gêneros, deficiências, tradições espirituais, classes, raça/etnias e origens distintas, ou seja, propõe para a Educação Infantil um debate fundamental para o desenvolvimento cognitivo, adequado para qualquer faixa etária, inclusive, para crianças pequenas.

Como apresentado no capítulo 2, o RCMEIS concebe a Educação Infantil do município organizada através de Campos de Experiências. A Creche atende crianças de 4 meses até 3 anos e 11 meses, e para a organização em Campos de Experiências se dividem em faixa etária. Desse modo, o campo de experiência vivenciado pelas crianças de 4 meses até 1 ano e 11 meses, refere-se ao Bem-Estar, Autonomia, Identidade e Interações. Já as crianças de 2 anos até 3 anos e 11 meses, os Campos de Experiências referem-se ao Bem-Estar, Autonomia, Identidade e Interações e também Linguagens Integradas, Naturezas e Culturas. O mesmo acontece com a pré-escola que atende as crianças na faixa etária de 4 até 5 anos e 11 meses e que propõem os Campos de Experiências: Bem-Estar, Autonomia, Identidade e Interações; Brincadeiras e Imaginação; Relação e Imaginação; Relação com a Natureza, Sociedade e Culturas e Linguagens Integradas. (RCMEIS, 2015)

Voltando-me para a análise que considera a forma e o conteúdo do RCMEIS, vejo que as aprendizagens referentes a cada campo são bem evidenciadas no documento, dando inclusive exemplos de como trabalhar cada aprendizagem e vivência. Mas ao se tratar das questões de gênero e sexualidade que são assuntos que deveriam ganhar a mesma notoriedade, o RCMEIS não dão o mesmo suporte, ou seja, não há sugestões para a realização de um trabalho com essas temáticas. Vejo essa abordagem como problemática visto que o documento se propõe a orientar uma educação inserida no contexto da diversidade, considerando a aparência e estilos variados, linguagens e costumes diferentes, diferente orientações sexuais, identidades de gêneros, deficiências, tradições espirituais, etnias e origens distintas, a fim de reconhecer a constituição plural de suas crianças.

As sugestões de como trabalhar os Campos de Experiências são muito importantes, pois as professoras utilizam as mesmas para organizar sua prática pedagógica. Penso que seria de grande valia se o RCMEIS trouxesse uma organização mais explícita de como trabalhar as questões de gênero e sexualidade. Considero que, mesmo com a ausência dessa sistematização, as professoras possam usar sua autonomia na busca por informações através de pesquisas em prol da realização de vivências com essas temáticas, mas percebo a partir da minha experiência enquanto docente que a presença de uma organização mais objetiva poderia dar mais segurança para as docentes.

Sobre a questão étnico-racial, o documento aponta a necessidade de práticas educativas que reconheçam a presença de diferentes grupos e, no caso de Salvador, a presença majoritária das crianças negras. Nesse contexto, busca referência nas Diretrizes Curriculares para Inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Africana a qual definem

pressupostos teórico-metodológicos e orientações didáticas para que as/os profissionais da Rede Municipal de Educação de Salvador construam um trabalho pedagógico, considerando essas temáticas. (RCMEIS, 2015)

O RCMEIS afirma que a educação inclusiva envolve ações junto à sociedade como um todo e não a pensa apenas em termos da deficiência física, visual, mental, entre outras, mas diz da convivência na diversidade como um conjunto de possibilidades e experiências culturais e sociais a todas/os, como também a construção de atitudes não discriminatórias e mais cooperativas, humanas e solidárias e a transformação de comunidades que passem a acolher todos, sem distinção de raça, credo, condições econômicas, gênero e orientação sexual. Nesse sentido, apresenta a inclusão como um movimento que provoca uma nova lógica na construção de uma sociedade justa para todas/os. (RCMEIS, 2015)

Outro ponto importante do RCMEIS é o reconhecimento da diversidade cultural, no sentido de construir possibilidades de espaços de conversas e pesquisas a respeito dos costumes da própria cultura e de outras culturas, como por exemplo, organizar vivências que envolvam histórias, brincadeiras e canções relacionadas às tradições culturais de sua comunidade e de outros grupos; investigar, junto às famílias e comunidade, sobre a história da comunidade, sob o ponto de vista do reconhecimento e da valorização da cultura local (RCMEIS, 2015). Esses pontos são interessantes para pensar e apontar possibilidades de práticas educativas na direção de uma educação comprometida com uma perspectiva intercultural que dialogue com as manifestações das culturas populares, que andam na contramão do eurocentrismo e se aproxima de uma perspectiva decolonial, conforme observado em partes anteriores do trabalho.

De modo geral, compreendo o Referencial Curricular Municipal para Educação Infantil de Salvador, como uma referência interessante, conquistada pelas/os professoras/es, garantida pela participação em sua elaboração. Além disso, traz questões importantes para serem refletidas e traduzidas em práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade. É importante reconhecer que, o documento preserva a discussão acerca das identidades de gêneros e sexualidades, em uma conjuntura conservadora de retirada dessas temáticas dos Planos Nacional, Estadual e Municipal de Educação, a partir do ideário do Projeto de Lei Escola Sem Partido atrelado a falácia da “Ideologia de Gênero”.

Portanto, é imprescindível que as/os professoras/es se apropriem desse referencial para que essas orientações se efetivem na prática e para estarem atentas/os as ameaças da sua retirada. Além disso, disputarem narrativas que fujam ao padrão que ainda se faz

presente por meio da colonialidade do saber é algo relevante, pois a existência do documento, apesar de ser importante, não necessariamente produz práticas engajadas, que consigam ir além do currículo prescrito. É importante ressaltar que um currículo prescrito por mais agregador e comprometido criticamente que possa parecer não é o único elemento que garantirá uma educação de qualidade, ou mesmo evitará decisivamente práticas que geram exclusões e opressões, visto que outros fatores atravessam diretamente essa relação, como por exemplo, o investimento nas políticas públicas em educação, as percepções que a escola tem de alguns temas, a formação das/os docentes, entre outros.

Uma vez que os referenciais teóricos foram discutidos e os principais elementos que orientam a prática docente da educação infantil em Salvador, apresento algumas observações realizadas a partir da inserção do Estágio Supervisionado I, II, III, onde foi possível registrar as narrativas das professoras sobre as temáticas e outros assuntos que refletem de maneira prática no fazer pedagógico e nas relações profissionais cotidianas das docentes. Os registros foram feitos através dos diários de campo e quatro entrevistas respondidas por cinco professoras contabilizando o total de 20 entrevistas.

As entrevistas versaram sobre a percepção das professoras acerca da importância de trabalhar com a temática sobre as diferenças; a composição do acervo literário da escola em relação a disponibilidade das temáticas com vistas a pluralidade; a percepção das docentes em relação a adesão das famílias ao evento Mostra Pedagógica; e a avaliação que fazem sobre a proposta de Lei nº 867/2015, conhecida como Escola Sem Partido, bem como os argumentos defendidos acerca do combate a “Ideologia de Gênero” nas escolas. Na exposição das narrativas, não há uma linearidade cronológica ou por tema, devido à espontaneidade das vivências diárias registradas e os tempos distintos em que a pesquisa foi sendo construída.

4.2 TRAJETÓRIAS, MEMÓRIAS E NARRATIVAS: PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE VIVÊNCIAS E LIMITES NO CMEI ÁLVARO BAHIA

No exercício do Estágio Supervisionado, tive a oportunidade de observar alguns eventos ocorridos no CMEI Álvaro Bahia, bem como a estrutura física, a organização dos espaços, materiais, rotina, entre outros aspectos que pontuei no capítulo 1-“Etnografia do

Espaço Escolar: reflexões localizadas”. As observações dos aspectos citados revelam uma intencionalidade nas ações pedagógicas, pois a própria rotina, organização do tempo, os materiais e espaços disponíveis são elementos estruturantes da organização da instituição e afetam a constituição das subjetividades das crianças que frequentam aquele espaço. Nesse contexto, as narrativas e percepções das professoras são de grande valia para a presente pesquisa. Para apresentar suas narrativas utilizo nomes de flores como, Girassol, Rosa, Violeta, Jasmim e Margarida, para que suas identidades sejam preservadas.

Todas as professoras entrevistadas possuem graduação em Pedagogia. Esse é o perfil geral das docentes: a professora Rosa tem 42 anos, possui especialização em Gestão Escolar e Psicomotricidade, casada, uma filha, heterossexual, católica, branca, classe média. A professora Jasmim tem 33 anos, possui especialização em Gestão Escolar e Psicomotricidade, casada, uma filha, heterossexual, católica, negra, classe média. A professora Girassol tem 37 anos, possui especialização em Psicopedagogia, casada, um filho, heterossexual, católica, negra, classe média. A professora Violeta tem 32 anos, possui especialização em Coordenação Pedagógica, noiva, nenhum filho, heterossexual, católica, negra, classe média. A professora Margarida possui especialização em Coordenação Pedagógica, casada, uma filha e um filho, heterossexual, evangélica, negra, classe média.

Nesse momento, faço uso de narrativas etnográficas para refletir sobre registros que realizei em diários de campos, como por exemplo, a ação pedagógica que envolveu a visita das crianças da Escola Visconde de Cairu a exposição de Artes Visuais, “É Hora da Criança: centenário de Adroaldo Ribeiro”, no dia 11 de setembro de 2017, a ação que fez parte do Projeto Arte & Infância, iniciativa mais ampla, idealizada pela Gerência Regional Subúrbio II, envolveu além do CMEI Álvaro Bahia, outras instituições de Educação Infantil que estão sob essa gerência. As crianças da Escola Visconde de Cairu já estavam sendo aguardadas por todas/os do CMEI Álvaro Bahia. Desse modo, as professoras organizaram uma programação para as/os visitantes. Além da contemplação das obras feitas pelas crianças do CMEI, essas tiveram acesso à história de vida do homenageado contada por uma das professoras; em uma parede foi reservado um espaço com papel metro para que elas pudessem criar sua própria arte; teve também uma peça teatral a partir da canção: A Linda Rosa Juvenil, e uma pintura livre na área externa do Centro, utilizando papel e cola colorida. As crianças visitantes ficaram bastante à vontade e participaram com interesse de toda a programação.

Uma das vivências propostas me chamou a atenção, a apresentação da peça teatral “A Linda Rosa Juvenil”, esta é conhecida por muitas/os por fazer parte do cancionário popular. Observando as cenas e a letra da canção, fiz algumas reflexões a partir da perspectiva dos estudos de gênero tendo em vista questões como a construção das masculinidades e feminilidades, a relação público/privado, a construção do amor romântico e a noção do bem e do mal. Esta é a letra da música:

*A linda rosa juvenil, juvenil, juvenil
 A linda rosa juvenil, juvenil
 Vivia alegre em seu lar, em seu lar, em seu lar
 Vivia alegre em seu lar, em seu lar
 E um dia veio uma bruxa má, muito má, muito má
 Um dia veio uma bruxa má, muito má
 Que adormeceu a rosa assim, bem assim, bem assim
 Que adormeceu a rosa assim, bem assim
 E o tempo passou a correr, a correr, a correr
 E o tempo passou a correr, a correr
 E o mato cresceu ao redor, ao redor, ao redor
 E o mato cresceu ao redor, ao redor
 E um dia veio um belo rei, belo rei, belo rei
 E um dia veio um belo rei, belo rei
 Que despertou a rosa assim, bem assim, bem assim
 Que despertou a rosa assim, bem assim
 Batemos palmas para os dois, para os dois, para os dois
 Batemos palmas para os dois, para os dois*

Enquanto mirava aquelas cenas e ao mesmo tempo captava os olhares interessados das crianças, reafirmava a percepção que o campo dos estudos de gênero e feministas me ajudou a construir de que, as diferenças de gênero representadas em grande parte da literatura infantil reforçam e naturalizam divisões e desigualdades entre meninos e meninas, portanto, é de extrema importância questionarmos enquanto professoras tais construções sociais, além de apresentarmos para as crianças outras formas de construções mais equânimes entre meninos e meninas, sem que se crie hierarquização entre as identidades de gêneros. Nesta perspectiva, trabalhar para que as relações sociais de gênero desde a Educação Infantil sejam pautadas no respeito, na ideia de que todas as pessoas são sujeitas/os de direitos é essencial para que se formem cidadãos/cidadãs que compreendam e respeitem as diferenças.

Sendo assim, frases como “vivia alegre em seu lar” reforça o ideário de que às mulheres é destinado o ambiente doméstico/privado em detrimento ao espaço público que é destinado aos homens que ficam livres, inclusive, para “salvar” as mulheres do perigo, como demonstra a frase “E um dia veio um belo rei... que despertou a Rosa assim...”.

Endossa-se dessa forma, um ideal de masculinidade e feminilidade onde as mulheres são representadas como frágeis, sensíveis, recatadas, entre outras características. Enquanto os homens são representados como destemidos, aventureiros, protetores, agressivos, entre outras. Diante dessa realidade, penso que a perspectiva de gênero atrelada ao ponto de vista decolonial mostrar-se como uma potência no sentido de apreender a vida em sociedade através de uma atitude que propõe mudanças nas relações sociais em prol do bem estar entre diferentes gêneros, interseccionados por diferentes marcadores sociais.

Pude também acompanhar no dia 01 de novembro de 2017, uma apresentação realizada pelo grupo 1, onde as crianças dos grupos 2, 3 e 4 foram convidadas a participar. Quando as crianças, professoras e demais funcionárias, chegaram a sala do grupo 1, foram recebidas pela professora Girassol que logo apresentou o tema do projeto, intitulado: “Cada um é de um jeito, cada jeito é de um”. A professora conversou com as crianças, ressaltando a importância de respeitarmos as diferenças, mostrando que todas/os possuem características diferentes a partir de um cartaz com imagens de pessoas gordas, magras, baixas, altas, negras, brancas, com deficiência física, entre outras. Na ocasião, a professora relatou que, quando estudava as/os colegas a chamavam de “vara de tirar mamão” por conta de ser muito magra e alta, ela ainda ressaltou que ficava muito triste na época, mas que havia percebido que é uma mulher muito bonita.

Após o bate-papo com as crianças, a professora acenou com a cabeça, avisando para a professora Rosa que já era o momento de ligar o aparelho de som. A professora ligou o som com a música da Xuxa: “Você vai gostar de mim”. Segue abaixo a letra:

*Tem gente que é loirinha pra valer
Tem gente com o cabelo de cachinho
Tem gente que parece que só faz crescer
Tem gente que é chamada de baixinho*

*Eu sou diferente de você
Você é diferente de mim
Eu sou diferente de você
E mesmo assim
Você vai gostar de mim*

*Tem gente que não pode ver você
Tem gente que tem olho puxadinho
Tem gente que usa as mãos pra se mover
E tem quem mova mundos por mim*

*Eu sou diferente de você
 Você é diferente de mim
 Eu sou diferente de você
 E mesmo assim
 Você vai gostar de mim*

*Tem gente tão fina que nem se vê
 Tem sempre um que é o mais gordinho
 Tem gente com degraus pra vencer
 Que só depende de um empurrãozinho*

*Tem gente que vai e surpreender
 Parece que a alegria não tem fim
 Tem gente com encanto pra viver
 É gente com o pé de pirlim-pim-pim*

*Eu sou diferente de você
 Você é diferente de mim
 Eu sou diferente de você
 E mesmo assim
 Você vai gostar de mim*

De repente, entra pela porta da sala as crianças do grupo 1; elas vestiam roupas diversas e também perucas de cores e texturas diferentes. As crianças dançavam e cantavam ao som da música citada acima. Enquanto isso, as crianças dos outros grupos que apreciavam a apresentação ficaram bastante interessadas no que viam, algumas dançavam e cantavam também, outras apenas observavam com atenção. A professora entregou cópias da música para os adultos que assim puderam acompanhar a exposição cantando.

No final da apresentação, a professora Girassol interagiu com as crianças que assistiam, ressaltando as diferentes características das crianças que apresentavam, além disso, agradeceu a presença de todas/os. Com a finalização da apresentação, as professoras e as crianças dos outros grupos agradeceram o convite e voltaram para suas salas.

Observei que, na medida em que a apresentação ia acontecendo algumas diferenças eram citadas, mas em nenhum momento a questão de gênero e sexualidade foi tratada. Fiquei pensando sobre isso e resolvi conversar com a professora a fim de obter alguma informação acerca dessa questão. Mas, como após a apresentação era o momento do banho das crianças, e esse demanda bastante atenção e trabalho por parte da professora e das auxiliares, resolvi deixar para outro momento essa conversa.

Na pausa para o almoço, perguntei a professora Girassol se poderia conversar sobre a apresentação e ela aceitou. Comecei a conversa a parabenizando pela iniciativa do projeto, e fiz os seguintes questionamentos:

Por que considera importante trabalhar com a temática sobre as diferenças? Ela respondeu:

Acho importante para que possamos desde cedo entender e respeitar o outro do jeito que é, com suas características, seu jeito de ser, percebendo cada um enquanto pessoa independente de qualquer escolha.

Alguma situação no cotidiano da sala de aula a motivou trabalhar com o tema? Ela diz que:

Na verdade foi porque as alunas Lara e Gabriele só queriam brincar juntas. Durante o desenvolvimento da rotina ao longo do dia as duas não interagem com os colegas, sem querer dar a mão para dançar ou realizar qualquer outra atividade. Desenvolvemos a partir daí uma observação do corpo no espelho, percebendo as características de cada um. Realizamos movimentos corporais por meio de músicas, estimulando o abraço e o carinho com o outro.

Como a apresentação que assistimos hoje foi apenas uma das ações do projeto, tem alguma outra ação que seja voltada para a questão de gênero e sexualidade? Pois no momento da apresentação percebi que essas questões não apareceram, sendo que as mesmas também são marcadores da diferença.

Não. Eu gostaria de falar sobre isso. O livro que deu origem ao nome do projeto até trata a questão das famílias e suas diferentes configurações, tem um casal de lésbicas, por exemplo, mas fico com receio de tratar essas questões, por conta das famílias das crianças. Não quero trazer problemas para a escola.

Fiquei bastante reflexiva com a última resposta dada pela professora. Nesse sentido, alguns questionamentos me vieram à cabeça: Como trabalhar a questão de gênero e sexualidade pode ser um problema para a escola, desde que o próprio Referencial que embasa a prática na instituição prevê essa questão como parte da inclusão e acolhimento das crianças? Será a resposta da professora efeito do processo de recrudescimento das forças conservadoras no país, que se desdobram em discursos que pautam questões como “Ideologia de Gênero”, “Escola sem Partido”? Será que os limites do trabalho com a temática são pessoais, profissionais, políticos ou essas dimensões acabam se cruzando? Estas são questões que no momento não sou capaz de responder, mas que me movem no sentido de pensar de forma mais profunda sobre elas.

Durante a conversa, falei com a professora a respeito do texto sobre diversidade e inclusão que compõe o Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador (2015), nele a questão de gênero e sexualidade é entendida como parte da constituição plural das crianças, assim como marcadores como raça/etnia, classe, religião, entre outros. Comentei com ela sobre a importância de nos apropriarmos desses documentos que nos respaldam na prática pedagógica e, inclusive em momentos de conflitos. Acredito que me senti a vontade para fazer esse tipo de abordagem por ser colega de trabalho e, decorrente disso, ter uma relação mais próxima.

Diante das mudanças na conjuntura política do País no período entre 2017 (início da pesquisa) a 2019, senti a necessidade de dialogar com o corpo docente do CMEI Álvaro Bahia em relação a questões específicas que dialogam diretamente com o tema pesquisado. Nesse sentido, realizei entrevistas com os seguintes questionamentos:

1º Como você avalia o ideário acerca da proposta de Lei nº867/2015, conhecida popularmente como Escola sem Partido?

2º Você tem acompanhado os argumentos defendidos acerca do combate a “Ideologia de Gênero” nas escolas? Observa algum impacto nas suas relações de trabalho proveniente desse movimento?

Das cinco professoras que estão participando da pesquisa apenas três responderam as questões, pois uma das docentes estava de licença maternidade e a outra não conseguiu responder devido às demandas relacionadas ao trabalho. Sobre o primeiro questionamento a professora Rosa disse:

O projeto “Escola Sem Partido” surgiu da necessidade de alguns em retirar da sociedade, ou melhor, dizendo das “minorias” a oportunidade de pensar. Retratam os alunos como folhas em branco ou sem pensamentos, crianças e adolescentes e jovens que não sabem refletir o que querem no futuro. Pessoas que pensam é uma afronta na perspectiva dessas pessoas. Atualmente o projeto foi arquivado por não ter recebido o apoio necessário para aprovação. Nós educadores sabemos que cada criança que chega à escola vem trazendo consigo sua história, religião, cultura familiar. O que fazemos não é colocar ideias nas cabecinhas dos alunos e sim levá-lo a refletir, duvidar, querer saber mais sobre o que acontece ao seu redor, seja no campo político, religioso ou social, pois compreendo a escola como lugar de muitas opiniões e não apenas de uma só como o projeto prevê. A criança ou jovem deve estar em um lugar onde ele possa dar e ouvir a opinião do outro o levando a uma reflexão para formar a sua própria ideia.

Diante da resposta da professora Rosa é possível perceber que a mesma toca em uma questão importantíssima referente à autonomia do pensamento e nessa observação ela demonstra de certa maneira que não são de todas/os o direito de pensar, ao mencionar o objetivo do projeto de retirada da oportunidade de pensar das “minorias”. Nesse sentido, é evidente a reificação de uma perspectiva colonizadora de educação onde conhecimentos são selecionados, classificados e hierarquizados como adequados ou não no processo de ensino-aprendizagem. Vale ressaltar que a discussão da autonomia do pensamento no contexto do Escola sem Partido não afeta apenas as/os estudantes, mas visa esvaziar a função docente, reduzindo-a a orientações de manuais, livros didáticos, limitando as discussões e reflexões.

A professora traz, em sua fala, uma ideia democrática do espaço escolar ao defendê-lo como propício a pluralidade de pensamento e a reflexão sobre os mesmos. Percebo que, a professora possui uma visão otimista em relação ao andamento do projeto ao dizer que o mesmo encontra-se arquivado, pois em verdade, ele encontra-se em pauta em alguns municípios e, em Salvador, já conseguiu em parte ser aprovado, ainda que não tenha se voltado especificamente para a Educação Infantil. Além disso, há um terreno propenso para sua aprovação visto que o governo federal corrobora totalmente com suas premissas e mantém relações políticas estreitas com o executivo municipal.

A respeito da segunda questão a professora Rosa pontuou:

Eu tenho acompanhado muito pouco sobre esse assunto, porém, compreendo a necessidade de se falar e tratar sobre esse tema na escola, pois não falamos sobre a sexualidade do aluno e sim do respeito e de uma educação para a diversidade que combata a discriminação e preconceito o que gera atualmente muitos casos de violência não apenas de gênero, mas contra a mulher, homo, lesbo e transfóbica. Precisamos levantar a bandeira do respeito, do amor ao próximo. Atualmente percebo nas minhas relações profissionais que muitos se calam não se posicionam sobre o assunto, pois às vezes há temor em receber retaliações seja dos colegas, gestores ou pais. O nosso órgão maior (SMED) não se coloca sobre o assunto, o qual deveria estar preocupado em dar formações aos docentes para que, aprofundando o assunto tenham a compreensão do que verdadeiramente trata o tema desconstruindo ideias e resistência para fala da diversidade sexual e diferenças bem como das desigualdades existentes em nossa sociedade que são produtoras de violência.

Mediante a resposta da professora Rosa, acerca do segundo questionamento, percebo como válido o seu apontamento sobre a necessidade de discutir a temática a respeito de gênero e sexualidade em direção a uma educação para a diversidade e o

combate a discriminação, porém, vejo como limitada a compreensão de que discutir a sexualidade está restringido à questão do respeito, pois as experiências das/dos educandas/os podem e devem emergir em sala de aula e suscitar discussões acerca das diferenças. Nesse sentido, a condição de gênero e sexualidade de uma/um educanda/o específica/o, por exemplo, pode ser posto em questão pela/o própria/o educanda/o, em sala de aula. Caberá a professora, a partir desse acontecimento, problematizar e mediar à discussão e reflexão no grupo, pois tratar essa temática apenas como algo que deve ser respeitado, mas não discutido e refletido, acaba não contribuindo para essa pretensa educação para a diversidade.

Outro ponto importante trata-se da fala sobre o temor em discutir gênero e sexualidade na escola, devido ao receio de sofrer retaliações da gestora, colegas e pais. Vale salientar que a professora Rosa não é a única que pontua esse receio. Como foi possível observar em conversa com a professora Girassol sobre o projeto “Cada um é de um jeito, cada jeito é de um” - a mesma também manifesta esse medo. Essa situação revela-se preocupante e nos chama a atenção a respeito de uma manipulação ideológica que sorrateiramente impõe a pedagogia do medo e da violência. Nesse sentido, é fundamental sublinhar o apontamento que a professora Rosa faz acerca do não comprometimento da Secretaria Municipal de Educação em relação à formação de professoras/es para lidar com essa temática no sentido de fortalecer a compreensão e a segurança para uma ação pedagógica mais comprometida. Essa condição reafirma o que sinalizei a respeito do prejuízo que representa a falta de uma sistematização mais evidente no Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador, sobre o trabalho com o tema gênero e sexualidade, pois mesmo fazendo menção ao tema, não aponta estratégias de vivências pedagógicas, como faz com outros assuntos.

A propósito do primeiro questionamento a professora Girassol, disse:

Uma proposta que fere o direito de liberdade de expressão e pluralismo de ideias. Uma proposta opressora que proíbe falar de alguns assuntos em sala de aula não oportunizando a reflexão e possibilidade de críticas diante de determinados aspectos. O atual governo não quer alunos críticos porque conhecimento é poder e esse poder à sociedade não querem proporcionar, pois traz riscos às suas demandas partidárias e particulares.

O posicionamento da professora Girassol sobre o Projeto Escola sem Partido é bem objetivo ao tratar diretamente da censura estabelecida pelo ideário do projeto em relação à

discussão de alguns temas, comprometendo, evidentemente, a formação crítica das/os sujeitas/os. Além disso, a professora demonstra o entendimento de que é um projeto comprometido com os interesses do governo vigente, portanto, a pretensa neutralidade postulada em sua elaboração é apenas uma falácia, pois o próprio intento de omitir o caráter político do ato de educar, já é em si, uma tomada de decisão política, comprometida com um projeto conservador e alienante. O ato educativo sempre manteve certa inseparabilidade da política, como bem aponta Marise Nogueira Ramos (2017, p. 81):

A inseparabilidade também se manifesta no fato de o currículo escolar ser alvo de disputa das classes e um processo de seleção cultural e ideológica. O Escola Sem Partido é a própria comprovação deste fato. Trata-se de tentar imprimir ao currículo escolar sua ideologia a qual, enunciada como neutra é, na verdade, totalmente comprometida com a classe dominante, pois impede que os interesses dos dominados sejam abordados na escola.

Desse modo, é importante reafirmar que, não existe neutralidade em nenhuma relação e a educação sempre será orientada por uma base filosófica, sociológica, antropológica, ou seja, uma visão de mundo, mesmo que essas orientações não estejam evidenciadas nos planos de ensino ou no Projeto Político Pedagógico das instituições.

Sobre o segundo questionamento a professora Girassol, respondeu:

Não tenho acompanhado de perto, mas acredito que deveria se discutir “estudos de gênero” e não Ideologia, pois respeita e tenta compreender a expressão das identidades, respeitando a individualidade de cada ser humano e quando você trata a questão através de um pensamento ideológico se propõe um sistema onde se permite que a pessoa seja reconhecida na sua natureza.

É possível evidenciar na narrativa da professora uma compreensão sobre a importância do tema, quando a mesma aponta o uso dos termos estudos de gênero ao invés de ideologia de gênero. Em verdade, o problema não reside na palavra ideologia, pois todo projeto de educação possui um viés ideológico seja ele progressista ou conservador. O problema é a maneira tendenciosa e pejorativa como a expressão “Ideologia de Gênero” é cunhada e abertamente utilizada para depreciar e atacar as pesquisas, práticas e debates no campo dos Estudos de Gênero que se ocupa, entre outras coisas, a problematizar as relações de poder hierárquicas ou de opressão entre os gêneros, a heteronormatividade

compulsória nos espaços escolares e a LGBTQI+fobia presentes na sociedade. Segundo Amana Mattos *et al.* (2017, p. 94):

Como vem sendo pautado pelos partidários do Escola sem Partido, o combate à “ideologia de gênero” apaga as demandas das educadoras e dos educadores que conhecem o cotidiano das escolas, suas necessidades e seus problemas, e que se veem diariamente desafiados por questões de gênero e sexualidade que eclodem em suas salas de aula, corredores e pátios. Lidar com questões que surgem no cotidiano escolar envolvendo gênero e sexualidade, com os recursos disponíveis, é um desafio enfrentado por docentes de todo país.

Sendo assim, limitar a visão de que essas questões são “levadas” para a escola através do incentivo/apologia das/os professoras/es, materiais didáticos, vídeos, ou atividades pontuais com o objetivo de manipular as/os educandas/os acerca da sua identidade de gênero e sexualidade, demonstra total ignorância sobre a dinâmica do contexto escolar e de seus conflitos os quais se manifestam justamente por ser a escola, principalmente a pública, um espaço onde convive a pluralidade de sujeitas/os.

A respeito do primeiro questionamento a professora Violeta, narrou:

Considero meio que suspeito o termo Escola Sem Partido, penso... Será que os idealizadores dessa proposta de lei, vieram com o intuito de talvez de maneira oculta, trazer por traz, outro termo, talvez... Escola Sem Política, sem opinião e reflexão para uma tomada de decisão.

Não há uma educação neutra, mas sim, a educação é atravessada por uma visão política, com isso não tem como a escola se manter neutra e distante do que acontece no plano político, pois como coloca Paulo Freire o próprio ato de educar é político.

Mas é necessário que haja uma desconfiança quando se fala de uma neutralidade no ensino, pois deve existir algo por traz disso, como por exemplo, o esconderijo de uma posição ideológica a favor ou contra alguma coisa.

Não existe uma imparcialidade e objetividade absoluta no ensino escolar, pois é necessário que exista o diálogo, os diversos pontos de vistas e a reflexão sobre os assuntos para assim existir uma tomada de decisão, é importante que se veja os pontos negativos e positivos e assim seguir a melhor direção.

Com isso, a educação é permeada pela subjetividade, os fatos não devem ser apresentados de maneira seca, pois os alunos precisam de uma problematização e reflexão sobre os assuntos, o ato de educar é formar alunos pensantes e não múmias ou apenas depósitos de informações para simplesmente aceitar o que o professor fala.

Sendo assim, a responsabilidade seja da família e da escola é formar sujeitos autônomos, sujeitos críticos, que aprendam a questionar e tirar suas próprias conclusões, formando os seus pontos de vistas, respeitando

o do outro; e o estado deveria ao invés de criar leis, se preocupar em oferecer meios para que isso aconteça da melhor maneira possível.

A professora traz, em sua narrativa, a importante percepção acerca da não neutralidade do ato de educar. A ideologia da neutralidade é um dos aspectos característicos do Projeto Escola sem Partido e é fundamentado nessa característica que busca atacar as/os professoras/es a fim de tirar a sua autonomia de ensinar, de educar e de discutir questões sociais relevantes, mas que, para os ideários conservadores desse projeto, oferecem riscos ao *status quo*. Para Gaudêncio Frigotto (2017, p. 29):

Sob a ideologia da neutralidade do conhecimento e da redução do papel da escola pública de apenas instruir, esconde-se a privatização do pensamento e a tese de que é apenas válida a interpretação dada pela ciência da classe detentora do capital. O Escola sem Partido expressa o epílogo de um processo que quer estatuir uma lei que define o que é ciência e conhecimentos válidos, e que os professores só podem seguir a cartilha das conclusões e interpretações da ciência oficial, uma ciência supostamente não neutra. Para isso, manipula até mesmo o sentido liberal de política, induzindo a ideia de que a escola no Brasil estaria comandada por um partido político e seus profissionais e os alunos seres idiotas manipulados.

Ao demonstrar a compreensão de que a educação apresenta um atravessamento político, a professora Violeta chega a citar o educador e patrono da educação brasileira, Paulo Freire que, inclusive, é perseguido e rechaçado pelos idealizadores do projeto Escola sem Partido e dos grupos políticos que os apoiam. Sobre o ato político de educar, Paulo Freire, afirma:

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação a seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico. O a favor de quem pratico me situa num certo ângulo, que é de classe, em que divisa o contra quem pratico e, necessariamente, o por que pratico, isto é, o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de participar. (FREIRE, 2001, p. 25).

Esse engajamento político na concepção de educação e no papel democrático e crítico da/o educadora/or frente ao ato de educar defendida por Paulo Freire é combatido ferozmente, pelos defensores do Escola sem Partido. Os princípios freirianos propõem que a ação docente tenha uma postura respeitosa à autonomia da/do educanda/o, que compreenda a educação como uma forma de intervenção no mundo, que tenha disponibilidade para o diálogo, que possua a convicção de que a mudança é possível, entre outros aspectos. Atitudes completamente contrárias ao projeto Escola sem Partido, cuja proposta reduz a função docente a ensinar somente o que está em manuais ou apostilas, minando assim, as possibilidades do confronto de ideias e visões de mundo, do desenvolvimento da capacidade de ler criticamente a realidade.

Sobre o segundo questionamento a professora Violeta disse:

É necessário que, exista na escola a discussão sobre esse tema, pois promove um melhor entendimento acerca do assunto, e no momento que a escola traz para sala essas discussões ela não está doutrinando ou fazendo com que os alunos façam escolha de sua opção sexual, mas está transmitindo um melhor esclarecimento sobre o tema ajudando a diminuir o preconceito e promovendo uma sociedade com mais igualdade e respeito à diferença. No que diz respeito a minha relação de trabalho não vejo tanto impacto assim, pois trabalho na educação infantil, as crianças ainda estão em uma fase em que não tem como discutir com todo afincado essas questões, mas desde já é necessário, os pequenos diálogos, do cuidado com o outro, o respeito às diferenças, pois cada criança tem um jeito de ser e é isso que procuro fazer em minhas aulas.

A professora Violeta mostra-se aberta à discussão sobre gênero e sexualidade em sala de aula. Observa que as discussões trazem compreensões que contribuem para o combate ao preconceito, colaborando para relações sociais mais justas e respeitadas. A docente revela em sua narrativa um ponto que suscita reflexões ao evidenciar que: “[...] as crianças ainda estão em uma fase em que não tem como discutir com todo afincado essas questões[...]”, compreendo a sua colocação, mas ao mesmo tempo, fico pensando se essa colocação pode servir de argumento para não acontecer os diálogos e vivências pertinentes a esse tema na Educação Infantil. Esse não é o caso da professora que, inclusive, sugere uma abordagem por meio de pequenos diálogos, sim, pois a linguagem que utilizamos com jovens e adultos envolve certa complexidade. Claudia Vianna e Daniela Finco (2009, p. 272-273) ao discutir as relações de gênero na Educação Infantil, assinalam que:

A experiência de meninas e meninos na educação infantil pode ser considerada como um rito de passagem contemporâneo que antecipa a escolarização, por meio da qual se produzem habilidades. O minucioso processo de feminilização e masculinização dos corpos, presente no controle dos sentimentos, no movimento corporal, no desenvolvimento das habilidades e dos modelos cognitivos de meninos e meninas está relacionado à força das expectativas que nossa sociedade e nossa cultura carregam. Esse processo reflete-se nos tipos de brinquedos que lhes são permitidos e disponibilizados: para que as crianças “aprendam”, de maneira muito prazerosa e mascarada, a comportar-se como “verdadeiros” meninos e meninas.

Meninos e meninas desenvolvem seus comportamentos e potencialidades a fim de corresponder às expectativas de um modo singular e unívoco de masculinidade e de feminilidade em nossa sociedade. Muitas vezes, instituições como família, creches e pré-escolas orientam e reforçam habilidades específicas para cada sexo, transmitindo expectativas quanto ao tipo de desempenho intelectual considerado “mais adequado”, manipulando recompensas e sanções sempre que tais expectativas são ou não satisfeitas. Meninas e meninos são educados de modos muito diferentes, sejam irmãos de uma mesma família, sejam alunos sentados na mesma sala, lendo os mesmos livros ou ouvindo a mesma professora. A diferença está nas formas aparentemente invisíveis com que familiares, professoras e professores interagem com as crianças.

Desse modo, é imprescindível a realização de experiências significativas na Educação Infantil, relacionadas às questões de gênero e sexualidade interseccionadas a marcadores sociais como classe, raça/etnia, deficiências, religiosidade, geração, entre outros. Nesse sentido, uma política de educação que se pauta em projetos conservadores como é o caso do Escola sem Partido oferece um risco muito grande em relação a garantia de uma educação de qualidade pautada em princípios democráticos que estejam comprometidos com a segurança dos direitos humanos de todas/os as/os sujeitas/os, sem discriminação de nenhuma ordem. Dessa forma, as experiências voltadas para a diversidade na Educação Infantil são fundamentais, pois apesar de certas imposições e expectativas sociais e culturais produzidas em relação às crianças, elas são protagonistas e capazes, também, de subverter essas determinações.

Para que uma proposta educativa comprometida com a diversidade e vivências democráticas aconteça não depende apenas do compromisso das/os professoras/es, sabemos que em nosso país não faltam exemplos de profissionais que rompem com as barreiras da falta de investimento e comprometimento por parte dos entes federativos e, realizam grandes transformações em suas comunidades. Mas ainda assim, se não houver

uma política educacional com esse propósito e se os órgãos responsáveis pela educação não investirem efetivamente, o trabalho acaba sendo muitas vezes, inviabilizado. Considerando os limites encontrados no trabalho acerca da diversidade, aconteceu uma situação no dia 08 de novembro de 2017, no CMEI Álvaro Bahia, que ilustra bem essa situação. Naquele dia chegou um e-mail enviado pela Gerência Regional do Subúrbio II, onde a coordenação pedagógica solicitava às professoras uma relação de atividades que seriam desenvolvidas no CMEI durante a Semana da Consciência Negra. Vale ressaltar que, o CMEI já conta com um projeto voltado para essa temática e todos os anos as professoras se reúnem para revisá-lo, principalmente no que diz respeito à parte voltada ao trabalho com literaturas infantis. Com a chegada da solicitação, a vice gestora convocou a equipe docente para socializar o pedido. As professoras receberam o requerimento com certa irritação e pontuaram que o órgão só se preocupava com a temática no mês reservado ao dia da Consciência Negra.

Após o comunicado, as professoras se reuniram para sistematizar algumas vivências. A professora Girassol começou a buscar na internet literaturas voltadas para questão étnico-racial. Enquanto isso, a professora Rosa falava das literaturas que o projeto havia contemplado em edições anteriores, ao fazer a relação dos livros já trabalhados. Ela chegou à conclusão de que, a maior parte deles não era do acervo do CMEI. Vendo as professoras no desafio de elaborar as atividades e compreendendo a questão étnico-racial como um marcador social que é parte constituinte das identidades das/dos sujeitas/os, pensei em ter um olhar mais atento às literaturas disponíveis na escola no sentido de perceber como a questão da diversidade era representada nos livros.

Desse modo, resolvi perguntar à secretária escolar se havia algum registro sobre o acervo literário da escola. Ela disse que sim, mas que não sabia exatamente onde estava, de modo que ficou de procurar. No dia seguinte, ela me chamou para mostrar em um arquivo no computador uma lista com a relação dos livros disponíveis. Logo percebi que, não era viável fazer uma análise apenas pelos títulos dos livros, pois com exceção aos títulos clássicos como: Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve e os Sete Anões, Os Três Porquinhos, A Bela Adormecida, entre outros, que já conhecemos o enredo visto que, atravessou gerações e aos quais cabem algumas críticas acerca do seu viés eurocêntrico, muitas vezes machista e racista. Outros livros que apareceram na lista apresentaram títulos que não refletiam exatamente o seu conteúdo.

Dessa forma, uma análise dos conteúdos demandaria bastante tempo, pois esse

trabalho requer um debruçar mais apurado. Então, pensei em elaborar questões que pudessem trazer dados sobre a condição do acervo literário tendo em vista a questão da diversidade, ao mesmo tempo em que revelasse as percepções das professoras sobre o mesmo.

Sendo assim, no dia 08 de novembro de 2017, elaborei duas questões, a saber:

1º Você acha que o acervo literário do CMEI Álvaro Bahia contempla a constituição das crianças, tendo em vista aspectos como identidades de gêneros, deficiências, tradições espirituais, raça/etnia, classe, religiosidade, entre outros marcadores sociais?

2º Você se sente contemplada pelos livros disponíveis no acervo do CMEI ou você busca suporte em outras fontes?

Sendo assim, perguntei as 5 professoras se as mesmas poderiam responder o questionário. Nesse contexto, expliquei que não eram obrigadas a responder e que o fizesse apenas se sentissem à vontade. Todas se dispuseram a participar, então, entreguei o questionário. Escolhi fazer dessa forma e não no formato de entrevista gravada no intuito de deixá-las mais à vontade para responder. No dia 10 de novembro de 2017, as professoras me entregaram os questionários respondidos. A professora Jasmim que atua no grupo 4, com crianças entre 4 e 5 anos, respondeu a primeira questão da seguinte maneira:

Não contempla. Considero que o acervo literário do CMEI precisa de uma atualização, penso que a maioria dos livros que foram destinados ao CMEI não passou por análise criteriosa que atenda aos aspectos acima e que nos auxilie na promoção de práticas voltadas à diversidade.

Sobre a segunda questão ela responde:

Sempre busco suporte em outras fontes, o acervo do CMEI não possui uma variedade e muitas vezes não corresponde a faixa etária atendida, principalmente quando se trata de questões étnico-raciais.

A professora Girassol que atua no grupo 1, com crianças de 1 ano, reafirmou a percepção da professora Jasmim, quanto ao fato do acervo literário disponível no CMEI não contemplar questões como identidades de gêneros, deficiências, tradições espirituais, raça/etnia, classe, regionalidade, entre outros marcadores sociais. A mesma ainda critica os poucos livros que se propõem a falar sobre diferenças. Veja a sua percepção sobre a primeira questão:

O acervo literário do CMEI Álvaro Bahia não contempla os aspectos

mencionados, por não ter os livros, os poucos que têm, abordam as diferenças de maneira contraditória e confusa para a faixa etária que leciono. Além disso, apresenta uma linguagem extensa.

Sobre a segunda questão ela responde: *“Não me sinto contemplada. Muitos dos livros que apresento aos meus alunos são comprados por mim.”*

A fala da professora Girassol ao pontuar que grande parte dos livros que apresenta para as crianças do seu grupo são comprados por ela revela a falta de investimento por parte do executivo municipal em relação à Educação Infantil e não é apenas isso, fica evidente a falta de interesse em investir nas discussões voltadas à diversidade, o que apresenta contradição importante, desde quando documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e o próprio Referencial Curricular Municipal para Educação Infantil de Salvador, prevê essa discussão e entende como condição fundamental o respeito a diversidade no ambiente escolar.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, no que tange a concepção de proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil, observa que as mesmas devem cumprir plenamente sua função sociopolítica e pedagógica, dentre algumas observâncias a esse respeito, aponta que a instituição precisa construir:

[...] novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnicoracial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (DCNEI, 2010, p.17)

Com base nessa constatação, é possível observar que existe uma discrepância entre o currículo prescrito e o próprio investimento do poder público para implementá-lo. Falo isso, me referindo à falta de investimento na compra de literatura infantil que possibilite a introdução da discussão acerca da diversidade com as crianças. Nesse contexto, a discussão só acontece se for do interesse das professoras que se mobilizam para construir e/ou comprar materiais, ou seja, não há de antemão um ambiente propício que assegure a discussão sobre as diferenças.

Voltando a análise dos questionários, a professora Rosa do grupo 3, que atua com crianças de 3 anos, responde sobre a primeira questão: *“Infelizmente o acervo literário do CMEI não contempla tais aspectos citados acima.”* Em relação à segunda questão afirma que: *“Os livros disponíveis não são suficientes para o trabalho realizado sendo necessário*

obter pesquisa utilizando outras fontes, como sites na internet.”

A professora Margarida, segunda regente do grupo 3 e 4, a qual cobre a ausência das professoras dos referidos grupos no momento de reserva para planejamento, responde sobre a primeira questão da seguinte forma:

Infelizmente não. O acervo disponibilizado pelo CMEI não dá suporte necessário para desenvolvermos um trabalho voltado para discutir temas pertinentes e relevantes como: a diversidade cultural, especificidades de gêneros, valores, entre outros. Faz-se necessário investimento, oferecendo material diferenciado.

Sobre a segunda questão responde: *“Não. Na maioria das vezes buscamos outras fontes, ou seja, estamos buscando livros emprestados com as colegas, em outras bibliotecas ou custeamos com recursos próprios.”*

A professora Violeta, segunda regente do grupo 1 e 2, a qual cobre a ausência das professoras dos referidos grupos no momento de reserva para planejamento, responde sobre a primeira questão o seguinte:

Infelizmente o acervo literário, tanto de nossa escola como da maioria das escolas de Salvador, não possui livros suficientes para que possamos dialogar sobre a realidade vivida em nossa sociedade, com suas pluralidades, diversidades e diferenças. Trabalhar com a literatura infantil em sala de aula favorece o enriquecimento e o desenvolvimento de valores, sejam eles culturais, morais, linguísticos, entre outros, além de contribuir para a formação da criança no processo de construção de sua personalidade. Sabemos que os espaços educacionais são espaços privilegiados para promover a eliminação de preconceito, racismo, discriminação, machismo e outras formas de desrespeitos com as diferenças. Muitas vezes é na infância que já são enraizados os preconceitos, a discriminação e a intolerância e percebemos a necessidade de se trabalhar na escola com temas que ajudem na formação da identidade da criança, visto que ao vivenciar a leitura a criança compreende e interpreta melhor o mundo, assim podendo modificar e ressignificar o contexto que ela está inserida. E cabe também a nós professores ensinar o aluno a lê corretamente, mas não uma leitura conteudista, e sim como um instrumento que conduza uma interação social favorecendo a formação de um leitor crítico que possa refletir sobre a realidade de nossa sociedade, fazendo assim com que, o aluno conheça o conteúdo do livro, discuta, interaja, e indague, favorecendo uma reflexão sobre os diversos temas.

Sobre a segunda questão a professora Violeta responde:

Na minha prática pedagógica gosto de trabalhar com temas diversos, mas nem sempre encontro livros suficientes na escola, sendo assim, costumo fazer pesquisa em site de busca, quando não posso imprimir as

histórias procuro dramatizá-las montando fantoches, utilizo materiais de sala, frequento também bibliotecas em busca de achar livros que ajudem em minhas aulas, peço emprestado minhas colegas de trabalho, procuro diversos meios de poder trabalhar com temas diversos que contemplem a realidade dos alunos para que possam se enxergar nos livros.

Diante das questões expostas convém ressaltar que a literatura infantil também apresenta discursos ideológicos, desde quando socializa intencionalmente ou não, valores, crenças, estereótipos, etc. Desse modo, é importante pensar criticamente os livros apresentados para as crianças a fim de oferecer às mesmas, histórias com enredos mais inclusivos que sejam contrários à reprodução de preconceitos. Nesse contexto, é de fundamental importância que o poder executivo invista na aquisição de livros que proporcione tais discussões.

Outro evento que acompanhei foi a Mostra Pedagógica que aconteceu no dia 01 de dezembro de 2017. Esse é um evento que acontece sempre no final do ano letivo tendo como objetivo a socialização e a valorização das vivências que foram desenvolvidas em sala de aula durante o ano letivo junto à comunidade interna e externa. Representa um momento rico de aprendizagem, pois as famílias têm a oportunidade de estar em contato com as produções das crianças, além disso, as próprias crianças narram suas vivências a partir das exposições dos trabalhos. Penso que essa é uma ocasião indispensável para que o objetivo da proposta pedagógica da Educação Infantil seja reafirmado no sentido de desmistificar a ideia, ainda hoje, recorrente de que a instituição de Educação Infantil é um lugar para deixar as crianças, onde vão brincar e ser cuidadas por adultos.

Nesse sentido, a Mostra Pedagógica, contribui para a socialização da premissa de que a instituição de Educação Infantil precisa ter em sua proposta pedagógica o objetivo de:

[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p.18)

Nesse âmbito, é importante que a sociedade compreenda a Educação Infantil como de fato, uma etapa da Educação Básica, como direito de todas as crianças e suas famílias, sendo o trabalho pedagógico uma articulação entre o cuidar, o educar e o brincar, onde a prática docente possui sua especificidade e acontece em tempos e espaços diferentes, se

distinguindo do fazer em outros níveis e modalidades de ensino, mas não menos importante para o desenvolvimento das/dos sujeitas/os envolvidas/os. Sendo assim, vejo a Mostra Pedagógica como uma ferramenta que pode contribuir para a compreensão do papel social que a Educação Infantil deve cumprir, indo na contramão da ideia historicamente veiculada de que a instituição de Educação Infantil é um “depósito” de crianças em que as famílias deixam suas/seus filhas/os enquanto vão trabalhar e buscam no final do dia. Esse também é um importante momento para chamar a família para ocupar o lugar de parceria no processo educativo da criança e transpor as formas de participação restrita a reuniões e celebrações comemorativas, parecendo desconhecer-se a importância do seu papel no cuidado e proteção, conforme estabelece o artigo 41 do Estatuto da Criança e do Adolescente.

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (ECA, Lei 8.069, 1990).

A Mostra Pedagógica do CMEI foi organizada com alguns dias de antecedência, quando as professoras fizeram uma seleção dos trabalhos que seriam mostrados articulados com os Campos de Experiências que envolvem bem-estar, autonomia, identidade interações, brincadeiras, imaginação, linguagens integradas, natureza e culturas, os quais são referências para o trabalho na Educação Infantil. No dia da Mostra a aula foi suspensa, pois apesar de organizar com antecedência os materiais que seriam expostos demandava a retirada de todo o mobiliário da sala para que houvesse espaço para a exposição e a circulação das/dos visitantes. O momento da organização foi de muito trabalho, pois as professoras e auxiliares retiraram sozinhas todo o mobiliário da sala. Além disso, as professoras investiram recursos financeiros próprios para comprar materiais a fim de realizar o evento, visto que a Rede Municipal não oferece como, por exemplo, a impressão de fotografias coloridas, que é um recurso indispensável para mostrar as vivências das crianças a partir de registros. Outros materiais também são importantes, como bastão de cola quente, cola instantânea, camí, emborrachado, entre outros.

Sendo impossível receber as crianças como um dia convencional, por conta da organização do evento, foi enviado para casa das crianças um aviso explicando toda a

dinâmica da Mostra Pedagógica e a informação de que naquele dia as crianças deveriam ir para o CMEI acompanhadas por familiares a partir das 14h00min. Assim foi feito, as crianças começaram a chegar no horário marcado acompanhadas por familiares. Inicialmente, a gestora recebeu as/os visitantes falando sobre a importância do evento no sentido de valorizar as produções das crianças. Explicou que a visita deveria começar pela sala da criança e depois deveriam se estender para os outros grupos. Na sala, as professoras recebiam as crianças e suas famílias, explicando cada vivência exposta, naquele momento as crianças também interagiam com os trabalhos e participavam das explicações, evidenciando de forma significativa a construção de conhecimento, alguns familiares inclusive, se surpreendiam com as narrativas das crianças ao cantar canções que aprenderam, ao reconhecer as artes que produziram, ao nomearem personagens de histórias que ouviram, entre outras expressões que validavam o trabalho realizado.

Com a finalização do evento, começou outra etapa do trabalho a desmontagem da Mostra e a reorganização da sala para que no dia seguinte as crianças fossem recebidas dentro de sua rotina convencional. É necessário ressaltar que, esse foi um momento em que as professoras e auxiliares reclamaram de muito cansaço, houve algumas narrativas de satisfação por verem as crianças e suas famílias interagindo a partir do trabalho exposto, mas também foram gerais as narrativas de decepção em relação ao número de famílias que compareceram ao evento. Os números são realmente preocupantes se formos pensar proporcionalmente, ficou assim a frequência:

- Grupo 1: 16 crianças matriculadas – 4 famílias compareceram.
- Grupo 2: 20 crianças matriculadas – 5 famílias compareceram.
- Grupo 3: 20 crianças matriculadas – 5 famílias compareceram.
- Grupo 4: 25 crianças matriculadas – 4 famílias compareceram.

Ou seja, em uma instituição com 81 crianças, apenas 18 famílias compareceram em um evento que tem como objetivo a valorização da produção das crianças e do trabalho desenvolvido na instituição, além de poucos familiares comparecerem, havia uma disparidade de gênero, pois apenas um pai do grupo 1 e um pai do grupo 2 estiveram presentes. No geral acompanharam as crianças as mães e as tias. Em verdade, cotidianamente as pessoas que levam e buscam as crianças da escola ou participam dos eventos são as mulheres das famílias, tais como: as mães, avós, bisavós e tias. A quantidade de pais, avôs, tios ou outra figura masculina que cumpre com essa função é visivelmente menor em relação às mulheres, evidenciando ainda a desigual divisão sexual

do trabalho, pois a maioria dessas mulheres além de cuidar das crianças também trabalha fora de casa.

Nas falas das professoras enquanto organizavam as salas, eram frequentes as afirmações de que o trabalho não era valorizado e que esses resultados as faziam se sentirem desmotivadas. Por conta da correria relacionada à finalização do ano letivo não tive a oportunidade de conversar com mais calma a respeito das percepções que as professoras tiveram sobre a Mostra Pedagógica. Desse modo, as convidei em outro momento a responder aos seguintes questionamentos:

1º Como vocês avaliam a Mostra Pedagógica?

2º Em sua opinião qual o objetivo da Mostra Pedagógica? O objetivo da última Mostra foi alcançado?

3º Considerando sua avaliação da Mostra Pedagógica (seja exitosa ou não) o que você aponta como causa?

4º Pensando no aprimoramento da Mostra Pedagógica quais mudanças você proporia?

As cinco professoras concordaram em responder, mas por um imprevisto acerca de uma demanda de registro do Conselho Escolar no cartório, uma das professoras que estava à frente desse processo acabou sem tempo para responder as questões. Nesse sentido, quatro professoras responderam.

Sobre a primeira questão que solicita uma avaliação da Mostra Pedagógica a professora Violeta, responde que:

A Mostra Pedagógica é uma proposta bastante positiva, pois mostra o trabalho realizado no decorrer do ano letivo, projetos que envolvem criatividade, cultura e uma aprendizagem significativa, pois de uma maneira lúdica e divertida são passados os conteúdos do ano letivo. E essa proposta de tornar público o trabalho valoriza as ações que vêm sendo desenvolvidas em sala, podendo assim ser contempladas pelos familiares, amigos e toda comunidade escolar que podem se encantar com os belos trabalhos produzidos pelas crianças.

Fica evidente na fala da professora Violeta, uma percepção bastante pedagógica e teórica, a qual se reporta muito mais ao objetivo que uma Mostra Pedagógica deve cumprir. Percebo que escapa a sua percepção, ou pelo menos ao seu registro, a experiência específica da Mostra realizada no CMEI Álvaro Bahia.

Em relação à segunda questão que trata dos objetivos de uma Mostra Pedagógica e o alcance desse objetivo pela Mostra realizada na instituição, a professora Violeta, fala que:

A Mostra Pedagógica tem como objetivo integrar a comunidade escolar oportunizando que os alunos e professores possam mostrar seus projetos e enfoques interdisciplinares, desenvolvido ao longo do ano letivo, proporcionando aos alunos a oportunidade de explorarem sua criatividade, habilidades e imaginação. Através dos trabalhos a Mostra também traz várias possibilidades de novas ideias que podem ser compartilhadas, visa também integrar os pais ao dia-a-dia das crianças para que os mesmos venham contemplar o que as crianças estão produzindo e o que estão aprendendo. O objetivo desse ano da Mostra Pedagógica foi alcançado, pois vimos a presença de diversos pais que disponibilizaram o seu tempo para contemplar a exposição realizada, infelizmente não podemos contar com a presença de todos, mas percebemos a satisfação e o reconhecimento dos que compareceram.

Sobre o alcance do objetivo da Mostra Pedagógica realizada no ano de 2017, a opinião da professora Violenta diverge das demais professoras. A professora Rosa considera que o objetivo não foi alcançado, assim como a professora Jasmim. Enquanto a professora Girassol entende que não foi plenamente alcançado.

A terceira questão oportuniza o apontamento das causas que tornaram a Mostra Pedagógica exitosa ou não, resposta que acaba sendo um desdobramento da segunda questão. Para a professora Violeta:

A Mostra Pedagógica ocorre no final do 2º semestre de cada ano letivo, no qual são expostos os trabalhos realizados em sala. A mostra visa uma interação entre família e escola e envolve toda a comunidade escolar, como também oportuniza alunos e professores mostrar os trabalhos realizados.

A resposta da professora Violeta acaba não contemplando a questão. Como a professora na segunda questão avaliou que a Mostra alcançou seu objetivo, o mais esperado é que a mesma apontasse as causas para o êxito do evento o que acabou não acontecendo, pois sua resposta voltou-se novamente para o objetivo.

A quarta questão versa sobre o aprimoramento da Mostra Pedagógica, por isso, pergunta quais mudanças poderiam ser propostas. Nesse sentido, a professora Violeta, propõe: *“De propor mudanças em relação ao dia a ser realizada, criando estratégias em relação aos horários para que um número maior de pais compareça.”*

Seguindo a mesma sequência das questões respondidas pela professora Violeta, a professora Rosa responde em relação à primeira questão: “*A Mostra Pedagógica é uma atividade que visa apresentar à comunidade escolar os principais projetos e trabalhos desenvolvidos com as crianças.*” Sobre a segunda questão a professora Rosa, diz que:

O objetivo maior seria socializar com os pais todo trabalho realizado durante o ano com as crianças e as diversas formas pelas quais elas aprendem. A última Mostra não teve seu objetivo alcançado por não ter aderência junto aos pais os quais não conseguem entender o objetivo da Mostra.

Em relação à terceira questão a professora Rosa, aponta o seguinte:

A principal causa é a falta de compreensão dos pais da importância da Mostra. A não valorização do trabalho pedagógico realizado com as crianças na creche, pois vêem a creche apenas como um local seguro para deixar seus filhos amparados.

Sobre a sugestão de propostas de aprimoramento da Mostra Pedagógica, apontada pela quarta questão a professora Rosa, propõe: “*Que a apresentação de algumas atividades ocorresse na festa final, no corredor.*”

As respostas da professora Rosa são bastante objetivas, a mesma não se aprofunda de forma teórica nos objetivos da Mostra Pedagógica, além disso, possui a convicção de que a falta de compreensão dos pais acerca dos objetivos da Mostra Pedagógica é a principal causa do não cumprimento dos objetivos do evento. Soma-se a essa percepção, a desvalorização do trabalho pedagógico e a ideia de que a creche é só um lugar para deixar as crianças. Sua sugestão em realizar a Mostra na festa de final de ano se dá pelo fato de que as famílias não costumam faltar aos eventos festivos na instituição. O corredor como espaço de exposição da Mostra Pedagógica, penso que pode ser explicado pelo fato de ser um espaço largo que contém murais em suas paredes, além de ser o caminho percorrido até o espaço que acontecem as festas, portanto, seria inevitável que as famílias tivessem contato com as produções das crianças.

Dando continuidade, a professora Girassol responde a primeira questão da seguinte forma:

A Mostra Pedagógica é o momento de demonstração do trabalho desenvolvido ao longo do ano, porém poucos pais participaram do evento. Todas as salas foram muito bem organizadas.

Sobre a segunda questão a professora Girassol, diz:

A Mostra Pedagógica como já citei tem como objetivo apresentar para a comunidade escolar o trabalho realizado ao longo do ano bem como proporcionar um diálogo com os pais acerca do desenvolvimento das vivências. O objetivo não foi plenamente alcançado por conta da baixa frequência da comunidade.

Em relação à terceira questão a professora Girassol, pontua:

A falta de interesse dos pais em prestigiar os trabalhos realizados na escola tendo uma percepção ainda assistencialista, pois se houvesse aula normal, todos os alunos estariam na sala.

Sobre a quarta questão, diz: *“Proponho que o evento seja realizado no último dia de aula, no encerramento.”*

Assim como a professora Rosa, a professora Girassol respondeu as questões de forma objetiva, a mesma também aponta que a percepção assistencialista dos pais acerca da instituição de Educação Infantil apenas como um lugar para deixar as crianças é a causa da falta de êxito da Mostra Pedagógica. Ela ainda reforça, quando ressalta que, se tivesse aula convencionalmente no dia do evento, haveria uma frequência regular. Por fim, também propõe que a Mostra Pedagógica aconteça no encerramento do ano letivo. É possível perceber que nas falas das professoras Rosa e Girassol estão em jogo, supostamente, concepções equivocadas de Educação Infantil que são compartilhadas pela maioria das famílias, e isso, reflete na ausência das/os responsáveis em um evento que trata especialmente da dimensão pedagógica da instituição. As falas das professoras parecem estar mais relacionadas a realização do evento do que ao processo pedagógico e a perspectiva de diálogo que são fundamentais para estabelecer sentido a ação.

Respondendo a primeira questão, a professora Jasmim revela que: *“A última Mostra Pedagógica foi um fracasso no sentido de valorização da família, de vinte e cinco alunos só cinco crianças participaram.”* Sobre a segunda questão, responde:

A Mostra tem como objetivo expor as produções das crianças, nossos projetos para que eles se sintam valorizados e a família tenha a oportunidade de conhecer o trabalho desenvolvido com seus filhos. Na última Mostra o objetivo não foi alcançado, os familiares da maioria das crianças não compareceu.

Em relação ao terceiro questionamento a professora Jasmim, pontuou:

Penso que a causa da baixa frequência foi o fato de não ter tido aula no turno integral e pela cultura de alguns responsáveis das crianças de

pensar que a creche é apenas um lugar para cuidado e não para aprender.

Ao responder a quarta questão, a professora Jasmim, propõe: *“Talvez se a Mostra fosse realizada no mesmo dia do encerramento das aulas, na festa de encerramento a participação da família fosse mais efetiva.”*

Fica evidente nas falas das professoras a importância que as mesmas atribuem à participação da família na vida escolar das crianças. As ausências das famílias na Mostra Pedagógica fazem com que as professoras cheguem à conclusão de que o trabalho realizado na instituição não é valorizado e mais, que nesse contexto a instituição é percebida apenas como um lugar para cuidar das crianças. Entendo que, a escola e a família formam dois contextos de desenvolvimento fundamentais para a trajetória de vida das crianças. São duas formas específicas de socialização que precisam dialogar, ao discutir gênero e sexualidade, por exemplo, as famílias representarão obviamente um desafio para a escola que se propõe a discutir a temática, pois nem sempre as concepções da família vão coincidir com as da escola. Mas isso, não pode ser pretexto para se furtar ao debate, ele precisa ser construtivo não apenas para as crianças, mas também para suas famílias.

Não compreendo como positiva a dicotomização enfática feita por muitas pessoas, entre escola e família, a fim de mostrar que escola ensina e família educa. Penso que essas duas instituições se interconectam para a realização dessas tarefas. Apesar da especificidade do trabalho realizado nas escolas, por ser de cunho profissional, não vejo com grande importância a empreitada de separar o que se deve aprender na escola e o que se deve aprender em casa com a família. Percebo como mais relevante, o estabelecimento de sentidos entre o que é socializado na escola e o que é socializado na família, pois ambos os saberes são inegavelmente importantes na constituição das/dos sujeitas/os. Essa relação entre cultura familiar e cultura escolar é indispensável no tocante a discussão e vivências em relação à diversidade, sem essa parceria o trabalho pode ser muito difícil, se não, inviável.

A partir das observações e registros já apresentados, percebi que o CMEI Álvaro Bahia possuía alguns problemas: os mesmos perpassavam dimensões estruturais, administrativas, políticas e pedagógicas. Apresentava dificuldades de funcionamento no que diz respeito ao número de funcionários para atender as demandas das crianças. Além disso, existia a problemática de desvio de função que rebatia diretamente na qualidade dos

serviços ofertados as crianças, por exemplo, Auxiliares de Serviços Gerais atuando como Auxiliares de Desenvolvimento Infantil, ou seja, pessoas que lidavam diretamente com as crianças e não possuíam nenhuma formação para tal. As docentes enfrentavam um dilema em relação ao cumprimento do plano de carreira, demonstravam uma relação de tensionamento entre a base e o executivo municipal, caracterizando um contexto de luta pela garantia de direitos que passava pela falta de reajuste salarial, melhores condições de trabalho, falta de fardamento das crianças, qualidade da merenda escolar, entre outras. Existiam problemas referentes à estrutura física, interferindo na qualidade de vida das crianças e das profissionais que ali atuavam. Faltavam materiais didáticos, entre eles, livros que correspondiam à faixa etária atendida e que tratassem de temas referentes à diversidade, tais como as questões raciais, de gênero, sexualidade, deficiências, religiosidades, entre outras.

Foi possível observar que, apesar de as professoras proporem projetos que considerassem a diversidade, existia uma limitação no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade. Outro problema diagnosticado foi a defasagem em que se encontrava o PPP (Projeto Político Pedagógico) da instituição, pois foi construído no ano de 2012, levando em consideração a necessidade de análise e revisão anual desse documento, foi constatada a sua defasagem em relação às questões, tais como: a caracterização das famílias atendidas, carência de descrição referente ao recebimento de verbas municipais e federais, ausência de referência às discussões sobre raça, classe, gênero, sexualidade, religiosidade, entre outras, falta de alinhamento com o Referencial Curricular Municipal para Educação Infantil de Salvador, falta de registro e sistematização dos projetos institucionais e grupais que acontecem durante o ano letivo.

Ciente dos limites de atuação, enquanto estagiária criei um projeto de intervenção com vistas a focar, dentre as demandas, a dimensão pedagógica, no sentido de inserir a questão de gênero e suas intersecções no Projeto Político Pedagógico da instituição na perspectiva de que essa ação se revertesse em prática pedagógica, para isso, propus a criação de um projeto de intervenção, que suscitasse essas práticas.

4.3 GÊNERO E SEXUALIDADE: POR UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA CRÍTICA E REFLEXIVA NO CMEI ÁLVARO BAHIA

Tendo em vista que, a disciplina Estágio Supervisionado é de natureza teórico/prática, caracterizando-se como espaço de ensino e de desenvolvimento de habilidades técnico-operativas, na articulação com a dimensão ético-política do exercício profissional, e mediante os problemas identificados fruto das observações e das falas das docentes, desdobrou-se dessa experiência um projeto de intervenção com o intuito de contribuir com a formação docente. Desse modo, o projeto “Gênero e Sexualidade: por uma prática pedagógica crítica e reflexiva no CMEI Álvaro Bahia” teve como objetivo a contribuição com processos formativos de professoras a fim de promover a reformulação do Projeto Político Pedagógico, além de fomentar práticas pedagógicas que considerasse as questões de gênero e sexualidade.

Especificamente, o projeto buscou sensibilizar as professoras para a importância da discussão de gênero e sexualidade no Projeto Político Pedagógico da instituição; incluir a discussão de gênero e sexualidade no Projeto Político Pedagógico do CMEI Álvaro Bahia; apresentar um esboço de projeto que versasse sobre Literatura Infantil em interface com as questões de gênero, sexualidade, entre outras intersecções, a fim de que as professoras pudessem contribuir e implementá-lo em sala de aula.

O projeto de intervenção é fruto da proposta de estágio do Bacharelado em Estudos de Gênero e Diversidade e foi orientado pelo professor Felipe Bruno Martins Fernandes e pela professora Darlane Silva Viera Andrade, em momentos diferentes. Metodologicamente, o projeto de intervenção foi assim organizado: Oficinas de Leitura: Apresentação para o grupo docente (5 professoras) da instituição textos introdutórios que versassem sobre a discussão de gênero e sexualidade e outras intersecções. Para isso, foram elaborados os quites contendo os textos e outros materiais que viabilizassem as oficinas, como cordéis, poesias, letras de músicas populares, etc. A oficina teve como objetivo subsidiar a formação das docentes no intuito de contribuir com a intervenção das mesmas na reformulação do Projeto Político Pedagógico. A Reformulação do PPP: Para a realização dessa reformulação utilizamos os momentos de A.C. (Atividades Complementares), já definidos pelo corpo da instituição em seu planejamento anual. Essa ação propôs a inclusão da discussão de gênero e suas interseccionalidades, além de alinhar o referido documento com as discussões apresentadas pelo Referencial Curricular

Municipal para a Educação Infantil de Salvador. Desse modo, já havia sido acordado com a gestão da escola e com as docentes que seria reservado um tempo para viabilização do projeto de intervenção. Sugestão de um projeto de literatura infantil: apresentado para o grupo no sentido de que o mesmo avaliasse e contribuísse com a sua formulação, um esboço de projeto que pudesse servir como desdobramento da reformulação do PPP. Tratava-se inicialmente, de um projeto que tinha como objetivo apresentar por meio da literatura infantil, histórias de princesas e príncipes que fugissem ao padrão hegemônico a fim de mostrar outras formas de expressões das feminilidades e masculinidades, evidenciando questões comportamentais, étnico-raciais, de classes e gêneros, entre outros marcadores sociais. A intenção era que esse projeto se tornasse institucional, pois esse status lhes daria a garantia de que seria assumido por todos os grupos, diferente dos projetos individuais que compete a cada docente em seu grupo.

Ao estabelecer relações entre o previsto, o realizado e as dificuldades, infelizmente, constata-se que, mesmo sendo destinado anteriormente, um tempo para o projeto de intervenção o mesmo não pode acontecer em sua integralidade, devido à implementação do projeto institucional “As Maravilhas do Subúrbio”, o qual havia sido formulado em 2017, mas que não foi posto em prática por falta de recursos. Ao receber o apoio da comunidade no sentido de fazer o projeto acontecer, a instituição deu prioridade a suas ações. Sendo assim, aconteceu apenas uma oficina de leitura e um encontro de reformulação do PPP. No dia 27 de julho 2018, foi realizada a primeira oficina de leitura referente ao projeto de intervenção, na ocasião estiveram presentes quatro professoras, uma das docentes que faz parte do projeto não pode participar da primeira oficina, pois estava doente.

A primeira oficina teve a duração de 2h. Iniciei a oficina entregando os kits contendo textos, caneta e bloco de anotações, como a oficina acontece dentro da programação das Atividades Complementares (AC) e a lista de demandas da escola era grande, achei por bem começar pela leitura de um folder do grupo Gênero e Educação que tem como objetivo a contribuição para o fortalecimento da agenda da igualdade de gênero nas políticas educacionais, em articulação com as questões de renda, raça/etnia e diversidade sexual, como desafio fundamental para a superação de desigualdades educacionais e garantia do direito humano à educação de todas e todos. A leitura aconteceu de forma coletiva. Sendo assim, cada professora leu um ponto do folder que tratava como questão central do direito à igualdade de gênero na escola, o mesmo trazia

questionamentos, como: Por que a escola deve abordar questões de gênero, raça e sexualidade?

O material também afirmava o direito que as professoras possuem de fazer esse debate na escola. A discussão girou em torno da promoção da igualdade de gênero, raça, orientação sexual e identidade de gênero nas escolas públicas, sendo que, a abordagem dessa discussão se constituiu como um direito da população e condição para o fortalecimento de uma sociedade efetivamente democrática. Nesse sentido, foi pontuado que qualquer tentativa de limitar esse direito é, portanto, inconstitucional, pois violam os princípios da igualdade de condições de acesso e permanência na escola e, por isso, a necessidade de pautar práticas que combatam a discriminação e que exijam a qualidade do ensino e da liberdade de aprender e ensinar com respeito à diversidade cultural, étnico-racial, sexual e de gênero das/dos estudantes.

Durante a discussão a professora Rosa relatou uma experiência pessoal que estabelecia relação com a nossa discussão, a mesma disse que, foi prestigiar o projeto: “Baianidades Possíveis”, do qual sua filha fazia parte, realizado pelo Instituto Federal da Bahia. De acordo com a professora, o projeto consistia em uma série de apresentações teatrais que tratavam temas diversos, considerando questões raciais, de gênero, sexualidade, regionalidade, classe, entre outros. A professora relatou que foi tocada especialmente, pela violência sofrida pelas mulheres negras, pela vulnerabilidade das pessoas transexuais e pelo genocídio da juventude negra. Nesse contexto, fomos discutindo os desdobramentos dos apontamentos que a professora fez, surgindo questões sobre a solidão da mulher negra, as diferenças na opressão sofrida entre mulheres brancas e negras, a exclusão das pessoas trans da escola, a saúde das pessoas trans, entre outras questões. Houve também, o relato da professora Girassol que disse ter sido interpelada por um morador de seu prédio ao questioná-la se o seu filho era filho da sua irmã, pois como a criança tem a pele clara como a da tia, não poderia ser filho de uma mulher negra. A professora disse ter ficado profundamente indignada.

Em determinado momento da discussão, a professora Jasmim quis saber qual era o significado da expressão “cis”. Expliquei, grosso modo, que cisgeneridade é uma dimensão da identidade de gênero que remete ao acordo entre o gênero que se é atribuído no nascimento e o percebido pela/o sujeita/o, e que poderia no próximo encontro levar um texto para discutirmos com mais atenção, além disso, sugeri para o grupo os trabalhos da autora Viviane Vergueiro. Chegamos a discutir também sobre a diferença entre ser

religiosa/o e ser fundamentalista, pontuando que o fundamentalismo é um fenômeno presente em diversas confissões religiosas e se revela quando um grupo de uma determinada religião compreende que somente ele detém a verdade sobre a vida e que, por isso, deve impô-la a toda a sociedade como se fossem guardiões de valores e princípios tradicionais da sociedade, sendo contrários às transformações da família, em especial, a maior igualdade entre mulheres e homens e ao reconhecimento dos direitos da população LGBTQI+, propagando o ódio e o preconceito, ferindo assim, a laicidade do Estado, ato infelizmente, comum no cotidiano escolar. Quando discutíamos esse ponto, a oficina teve que ser suspensa, pois surgiu uma demanda urgente referente à prestação de contas do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola).

Depois da oficina, houve outro encontro no dia 10 de agosto de 2018, envolvendo o Conselho Escolar, onde se deu início a reformulação do PPP. Na ocasião, com base na discussão realizada na oficina de leitura e no Referencial Municipal para Educação Infantil de Salvador foi modificado boa parte do Projeto Político Pedagógico, incluindo no mesmo, a discussão acerca de categorias como: gênero, sexualidade, classe, raça/etnia, religiosidade, entre outras.

Apesar de não cumprir com todas as ações previstas no projeto de intervenção como, por exemplo, todas as oficinas, todos os encontros para a reformulação do PPP e a apresentação de um projeto de Literatura Infantil a fim de mostrar que são possíveis formas de feminilidades e masculinidades que fogem ao padrão hegemônico, evidenciando questões comportamentais, étnico-raciais, de classes e gêneros, entre outros marcadores sociais, com a intenção de torná-lo institucional. Diante do balanço feito entre o previsto, o realizado e as dificuldades encontradas em campo, vejo que, as experiências foram enriquecedoras e que a semente da discussão acerca dos estudos de gênero e diversidade foi plantada em cada professora que fez parte do projeto, fica também um legado para instituição ao alargar, inclusive, registrado em seu PPP as possibilidades de inclusão de sujeitas/os que fogem a norma do padrão hegemônica de existir.

A reafirmação dos frutos do projeto “Gênero e Sexualidade: por uma prática pedagógica crítica e reflexiva no CMEI Álvaro Bahia” aconteceu no início do ano letivo de 2019, quando o próprio corpo docente sinalizou á gestão a necessidade de iniciar o ano com a conclusão da reformulação do PPP, e assim, foi feito. É bem verdade que, as práticas pedagógicas derivadas dessas ações possuirão um valor ainda maior, visto que nem sempre o que está proposto pelo currículo prescrito se reverte em prática no currículo

real, como o inverso também pode ser constatado, mas acredito que esse movimento crítico/reflexivo foi fundamental para o caminho na direção de práticas mais críticas, comprometidas e inclusivas frente aos marcadores sociais da existência das/os sujeitas/os, sobretudo, aquelas/aqueles dissidentes da norma convencional que o padrão colonial ajustou como humanos e, portanto, sujeitas/os capazes de acessar e produzir conhecimento.

Nesse sentido, compreendo como válidas todas as iniciativas que se dão no chão da escola em direção a uma proposta que problematize as questões de gênero, sexualidade, raça/etnia, religiosidade, deficiências, geração, regionalidade, entre outras. No intuito de promover discussões e reflexões sobre a tensão entre igualdade e diferenças, com propostas alternativas a influência eurocêntrica, pois essa influência colaborou e ainda hoje colabora, com padrões de sociabilidades racistas, homoesbitranfóbico, misóginos, classistas, capacitistas, entre outros preconceitos e discriminações, que contribuem para a formação de pessoas intolerantes, preconceituosas, ignorantes, alienadas sobre a sua história, cultura e realidade social. Desse modo, pensar em propostas pedagógicas que possibilitem ações contrárias a colonialidade do viver, do poder e do saber, atreladas a uma perspectiva feminista é um necessário enfoque epistêmico para o trabalho docente, desde a Educação Infantil.

Pensar em uma Educação Infantil na perspectiva decolonial e feminista exige, antes de tudo, o compromisso e a implicação na busca pela compreensão e exposição sistemática da colonialidade do saber, que se atrela a colonialidade do ser e do poder. Essa compreensão é fundamental para possibilitar a mobilização em torno da exposição de questões historicamente dissimuladas como o racismo, o classismo, a homoesbobitansfobia, o capacitismo, o machismo, a misoginia, entre outros preconceitos, opressões e discriminações que estão presentes nas práticas sociais e, conseqüentemente, aparecem nas práticas educativas e vivências de crianças ainda muito pequenas, como é o caso, da Educação Infantil, através da literatura infantil, das cantigas populares, dos brinquedos e brincadeiras, da organização dos espaços, da cobrança de certos comportamentos, etc. Outro aspecto importante é o conhecimento sobre o apagamento epistêmico operado pelos processos de colonização contra os territórios colonizados - dentre os quais estamos inclusos - aviltando a cultura e os saberes locais e impondo o pensamento europeu como referência única e legítima de conhecimento. Sem esse início, fica muito difícil pensar em alternativas que rompam com as violências que representam as experiências marcadas pela colonialidade, ou seja, fica complicado empreender práticas na

perspectiva da “desobediência epistêmica”. Nesse contexto, é fundamental a compreensão de que:

[...] o discurso da história do pensamento europeu é, de um lado, a história da modernidade europeia e, de outro, a história silenciada da colonialidade europeia. Pois, enquanto a primeira é uma história de autoafirmação e celebração dos sucessos intelectuais e epistêmicos, a segunda é uma história de negação e de rejeição de outras formas de racionalidade e história. (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 22)

Quando começamos a refletir sobre uma Educação Infantil decolonial e feminista para Salvador, observamos que, não é uma tarefa fácil alcançá-la, pois idealmente ela não teria que estar atrelada apenas a reformulação do currículo prescrito ou das criações cotidianas em direção a práticas curriculares emancipatórias, exclusivamente, de uma unidade escolar ou Rede de Ensino, mas conectada a um projeto político e de educação abrangentes em termos de nação. Infelizmente, essa não é uma realidade que se apresenta de imediato, pelo contrário, vivemos atualmente um retrocesso em termos políticos que imprime um pensamento conservador a ponto de censurar discussões acerca das questões de gênero e sexualidade nas escolas, sob o lema do combate a “Ideologia de Gênero”, de querer limitar a autonomia das/os professoras, com a justificativa de que há um nível alto de contaminação político-ideológica nas escolas brasileiras, criando um clima tenso e inseguro nas salas de aula ao orientar estudantes a gravarem e denunciarem as/os professoras/es, como é defendido pelo projeto Escola sem Partido, apoiado pelo executivo nacional e seus aliados.

Contudo, acredito na capacidade crítica das/os profissionais que atuam diretamente com a prática educativa, que estão cotidianamente no chão da escola em contato com as crianças e as comunidades, pois uma Educação Infantil soteropolitana comprometida com o currículo e práticas na perspectiva decolonial e feminista vai, inevitavelmente, demandar conflitos, confrontos, enfrentamentos, visto que colocará em pauta conhecimentos e saberes invisibilizados historicamente que rompem com padrões de comportamento e visões de mundo que não refletem a realidade das/os sujeitas que ali estão. Muita coisa já é possível fazer nas escolas a partir de conquistas alcançadas por meio da luta organizada de movimentos sociais que com suas mobilizações e enfrentamentos produziram modificações significativas na educação brasileira, algumas inclusive, garantidas por lei.

A partir da análise do Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador (2015, p. 34-35) é possível identificar alguns pontos importantes que podem promover fissuras consideráveis e conduzirem a abertura a uma crítica decolonial e feminista mais implicada com outras formas de racionalidade e histórias, grande exemplo disso, é a inclusão de leis como a 10.639/03, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", depois alterada pela lei 11. 645/08 que torna obrigatório no ensino fundamental e médio, públicos e privados, o estudo da "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena." Esses marcos legais, conquistados pelas lutas organizadas dos movimentos negros e indígenas, deram origem a diretrizes e resoluções que estão presentes no sistema municipal de ensino de Salvador, a fim de que os profissionais da Rede Municipal de Educação construam um trabalho pedagógico considerando as relações étnico-raciais e a diversidade humana. A questão étnico-racial, portanto, é um tema que deve ser conduzido por meio de práticas educativas na Educação Infantil, que reconheçam a presença de diferentes grupos e no caso de Salvador, a presença majoritária das crianças negras.

Quando o Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador (2015, p. 31) trata a temática da diversidade e inclusão - entendendo a inclusão para além do atendimento a crianças com deficiências - pautando a aprendizagem, o reconhecimento, o respeito e a convivência com as diferenças como ação fundamental para que, a riqueza da pluralidade consiga romper com as práticas de preconceito e discriminação, alertando a estrutura organizacional e de gestão do espaço escolar infantil para a compreensão de que o eixo predominante do trabalho é a criança com suas identidades de raça, gênero, classe social, entre outras; quando enfatiza, a necessidade de uma busca pela estruturação sociopolítica e pedagógica com o foco no fortalecimento de formas de atendimento articulada as especificidades étnicas, culturais, religiosas e linguísticas de cada comunidade, constitui-se também, um marco importante para tornar visíveis outras lógicas diferentes do pensamento dominante, abrindo caminhos para práticas em direção a descolonização epistêmica.

Durante a experiência de campo no CMEI Álvaro Bahia, foi possível observar, por exemplo, a iniciativa da professora Girassol ao trabalhar a temática da diversidade a partir do projeto "Cada um é de um jeito, cada jeito é de um". O empenho das docentes em viabilizar literaturas infantis que pautasse a questão afro-brasileira para por em prática o projeto institucional "Consciência Negra". O desafio em fazer acontecer o projeto "As

Maravilhas do Subúrbio” que tinha como objetivo promover experiências que colaborassem para que as crianças e suas famílias reconhecessem e valorizassem o território e a cultura local, visto que a mesma acaba sendo estigmatizada pela própria mídia baiana como espaço de violência. É bem verdade que essas iniciativas possuem limites e os mesmos revelam a necessidade de aprofundamento de conceitos e experiências, no sentido de uma maior radicalização e engajamento na busca por uma prática mais comprometida com a “desobediência epistêmica” como caminho para a descolonização do conhecimento, mas felizmente, não deixam de apontar para esse caminho.

A educação intercultural também é uma experiência que aponta para práticas decoloniais visto que, pode ser um espaço de reflexão sobre a tensão entre igualdade e diferença. Espaço onde possam coexistir diferentes formas de conhecimentos e culturas, ampliando a possibilidade de “introduzir epistêmes invisibilizadas e subalternizadas, fazendo-se a crítica ao mesmo tempo da colonialidade do poder.” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 23). Para Walter Mignolo (2008, p. 316):

A interculturalidade deve ser entendida no contexto do pensamento e dos projetos descoloniais. Ao contrário do multiculturalismo, que foi uma invenção do Estado-nacional nos EUA para conceder “cultura” enquanto mantém “epistemologia”, inter-culturalidade nos Andes é um conceito introduzido por intelectuais indígenas para reivindicar direitos epistêmicos. A inter-cultura, na verdade, significa inter-epistemologia, um diálogo intenso que é o diálogo do futuro entre cosmologia não ocidental (aymara, afros, árabe-islâmicos, hindi, bambara, etc.) e ocidental (grego, latim, italiano, espanhol, alemão, inglês, português). Aqui você acha exatamente a razão por que a cosmologia ocidental é “universal” (em suas diferenças) e imperial enquanto o pensamento e as epistemologias descoloniais tiveram que ser pluri-versais: aquilo que as línguas e as cosmologias não ocidentais tinham em comum é terem sido forçadas a lidar com a cosmologia ocidental (mais uma vez, grego, latim e línguas européias imperiais modernas e sua epistemologia).

Desse modo, o projeto de emancipação epistêmica aponta para a coexistência de diferentes epistemes ou formas de produção do conhecimento entre as/os intelectuais, tanto na academia, quanto nos movimentos sociais, colocando em evidência a questão da geopolítica do conhecimento. Nesse sentido, a perspectiva intercultural tem muito a contribuir. Catherine Walsh (2009, p.10) lembra que,

[...] a interculturalidade crítica tem suas raízes e antecedentes não no Estado (nem na academia), mas nas discussões políticas encenadas por movimentos sociais, destaca seu sentido contra-hegemônico, sua orientação em relação ao problema estrutural- capitalista-colonial e sua ação de transformação e criação (tradução nossa).¹²

Segundo a autora, como projeto político, social, epistêmico e ético, a interculturalidade crítica expressa e exige uma pedagogia, e um compromisso e prática pedagógica que retoma a diferença em termos relacionais, com seu vínculo histórico-político-social e de poder, para construir e afirmar processos, práticas e condições diferenciadas. Dessa maneira, a pedagogia é entendida além do sistema educacional, do ensino e da transmissão de conhecimentos, mas como um processo e prática sociopolítica produtiva e transformadora, baseada nas realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas. A Educação Infantil de Salvador pode começar considerando o cotidiano histórico e de lutas das comunidades, pesquisando junto com as crianças aspectos da cultura local e popular, estabelecendo a valorização e o reconhecimento do espaço em que as crianças e suas famílias vivem, bem como o conhecimento da cultura da cidade e do estado e sua contribuição política, econômica e cultural que, muitas vezes são minimizadas e invisibilizadas para enaltecer as narrativas que pretendem construir uma identidade nacional e excluir a participação das mulheres e homens negros/os, indígenas, trabalhadoras/es que ergueram o país e lutaram por sua independência, tendo a Bahia papel fundamental nesse processo. Essa dinâmica, portanto, não exclui o diálogo com outras culturas, saberes e narrativas, como por exemplo, a europeia, pois para descolonizar é necessário não perder de vista o parâmetro do colonizador.

Em suma, uma Educação Infantil comprometida com o currículo e criações cotidianas decoloniais e feministas precisa se empenhar em práticas e projetos coletivos que sejam antirracista, anticapitalista, antihomobissexualtransfóbico, anticapacitista, que combata a misoginia, o sexismo, entre outras formas de discriminações, opressões e preconceitos a fim de oferecer as crianças, desde muito cedo, um ambiente acolhedor onde a diversidade e a pluralidade de sujeitas/os, culturas e saberes sejam percebidas/os como fonte de sabedoria e crescimento.

¹² “[...] la interculturalidad crítica tienen sus raíces y antecedentes no en el Estado (ni tampoco en la academia) sino en las discusiones políticas puestas en escena por los movimientos sociales, hace resaltar su sentido contra-hegemónico, su orientación con relación al problema estructural-colonial-capitalista, y su acción de transformación y creación”. (WALSH, 2009, p. 20).

5. (IN) CONCLUSÕES

A presente pesquisa empreendeu uma busca por aproximações e reflexões acerca do currículo da Educação Infantil, em interface com os estudos dos campos do currículo, dos estudos de gênero e feministas, atravessados pela perspectiva decolonial e, para isso, considerou fonte de reflexões o Referencial Curricular para Educação Infantil de Salvador e as práticas e vivências que envolveram 5 professoras do CMEI Álvaro Bahia. Durante e após o percurso de pesquisas, imersão no campo, leituras e tessitura do estudo, compreendo que o mesmo apenas se inicia ao considerar a complexidade que envolve a temática.

Diante dessa constatação, reconheço os limites desse trabalho, mas ao mesmo tempo, considero-o interessante e pujante em relação ao despertar para a reflexão acerca da construção de currículos e práticas pedagógicas cotidianas já na Educação Infantil que sejam mais críticas e comprometidas com a nossa realidade que, de fato, promovam vivências que considerem diferentes culturas, saberes, conhecimentos, sujeitas/os, que valorize e reconheça as culturas locais e populares, que dialogue com outras culturas, mas que resistam ao processo de imposição e hierarquização, a exemplo da histórica colonialidade europeia que ainda hoje causa o silenciamento e o apagamento da produção intelectual e cultural de muitos territórios, que desarticule a engrenagem que valida como sujeito do conhecimento apenas o homem branco, rico, cristão, europeu, heterossexual, entre outros marcadores que atribui a esse sujeito condição de privilégio em relação as/aos outras/os.

Nessa empreitada, foi possível observar, através do trabalho de campo, a significativa experiência gerada pelos Estágios Supervisionados I, II e III, no CMEI Álvaro Bahia, que pode ser observada na construção dos capítulos. No primeiro capítulo foi apresentado uma etnografia do espaço escolar que buscou a contextualização e a caracterização do campo, através da descrição dos seus espaços físicos e da sua forma de funcionamento, apresentado demandas que impactavam diretamente no atendimento as crianças. Fez um breve histórico que mostrou a chegada da instituição na comunidade e as transformações que ocorreram no atendimento mediante as mudanças nas legislações frente à concepção de Educação Infantil e, especialmente, de criança. Além disso, registrou eventos que compõem a rotina do Centro Municipal de Educação Infantil Álvaro

Bahia, algumas ações referentes às lutas sindicais das/dos professoras/es e a análise inicial de parte do Referencial Curricular Municipal para Educação Infantil de Salvador.

O segundo capítulo trouxe reflexões teóricas que propôs articulações dos campos de estudos sobre currículo, pontuando aspectos das perspectivas tradicionais às mais críticas, atentando-se para as especificidades da Educação Infantil e os campos de estudos que versam sobre gênero, sexualidade e feminismos, os articulados às discussões acerca de outros marcadores sociais como, por exemplo, raça, classe e capacitismo. Além disso, pontuou as contribuições do grupo que estuda Modernidade/Colonialidade e do pensamento feminista decolonial para pensar a interface entre currículo, gênero e sexualidade. Sendo assim, apresentou discussões localizadas ao Norte Global e buscou aproximações com produções que revelam narrativas circunscritas ao Sul Global.

No terceiro capítulo apresentou ponderações sobre como se encontram as relações de gênero e sexualidade no currículo da Educação Infantil de Salvador a partir de reflexões sobre o conteúdo e a forma que está estruturado o Referencial Curricular Municipal para Educação Infantil de Salvador; apresentou alguns apontamentos acerca da conjuntura política frente à educação com vistas ao Projeto Escola sem Partido e o espectro da “Ideologia de Gênero”; exibiu as narrativas das professoras sobre a temática e assuntos que reverberam de maneira prática no fazer pedagógico; relatos sobre a experiência do projeto de intervenção e mostrou como as aproximações acerca das reflexões sobre o currículo da Educação Infantil de Salvador e a perspectiva decolonial e feminista podem contribuir para o surgimento de um currículo prescrito, práticas pedagógicas e projetos coletivos que sejam antirracista, anticapitalista, antihomobittransfóbico, anticapacitista, que combata a misoginia, o sexismo, entre outras formas de discriminações, opressões e preconceitos a fim de oferecer às crianças, desde muito cedo, um ambiente acolhedor onde a diversidade e a pluralidade de sujeitas/os, culturas, conhecimentos e saberes sejam percebidas/os como fonte de sabedoria e crescimento.

Durante a pesquisa, fica evidenciada a importância fundamental que ocupa o Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador, no sentido de orientar e fundamentar as práticas cotidianas em relação ao fazer pedagógico das professoras envolvidas na pesquisa. Deriva da análise desse documento, a observação de que, apesar do Referencial tratar da diversidade e inclusão e pautar que a instituição de Educação Infantil deve reconhecer e acolher a constituição plural de suas crianças em termos de identidades de gêneros, deficiências, tradições espirituais, etnias e origens

distintas, no tocante as questões de gênero e sexualidade apresenta insuficiência, pois ao contrário dos apontamentos acerca das aprendizagens que devem ser desenvolvidas e das propostas pedagógicas sugeridas referentes aos Campos de Experiências: Bem-estar, autonomia, identidade e interações; Linguagens integradas, natureza e culturas; Brincadeiras e imaginação; Relação com a natureza, sociedade e culturas, não se encontra no Referencial nenhuma sugestão de proposta pedagógica referente às questões de gênero e sexualidade. Convém destacar que, sendo esse documento considerado como fonte de referência para a prática pedagógica, se existisse uma organização sistemática acerca de experiências envolvendo as questões de gênero e sexualidade haveria maiores possibilidades de inserção dessas vivências no dia a dia das crianças.

Em verdade, as docentes devem ousar independente das prescrições curriculares, exercendo suas autorias. Para arriscar-se nessa produção autônoma e cotidiana do currículo, é necessária a compreensão de que as realidades sociais são complexas e mutáveis e se manifestam no chão da escola sobre vários aspectos, que os enfrentamentos serão constantes e, por isso, é fundamental que essas profissionais estejam fortalecidas em termos de organização da categoria, políticos, teóricos, entre outros. Nesse sentido, as/os sujeitas/os imbuídos nas produções curriculares e pedagógicas precisam estar mobilizadas/os na direção de uma educação que seja inclusiva, democrática, e verdadeiramente comprometida com a pluralidade de sujeitas/os e culturas, que podem ser referenciadas, por exemplo, em experiências da educação popular que acontecem em espaços não formais de aprendizagem.

Logo, é preciso reconhecer que, empreender esforços rumo a uma Educação Infantil nas perspectivas decoloniais e feministas representa um grande desafio seja em âmbito local ou de forma mais ampla, pois o próprio projeto de escolarização brasileira possui sua gênese na ação de colonização visto que o poder colonial utilizou a escola, assim como outros artifícios, como instrumento de reprodução da ideologia do colonizador e ainda opera por meio da colonialidade discursos que legitimam as narrativas deste. Ao longo da história, a escola também demonstrou potencial para ser um espaço de educação como ação política, emancipação e autonomia das/os sujeitas/os e produtora de narrativas contra hegemônicas como mostram, por exemplo, as teorias críticas e pós críticas do currículo. Portanto, se entendemos como fundamental uma educação que reflita, reconheça e valorize as nossas histórias, produções culturais, saberes, conhecimentos, pluralidade de sujeitas/os, inevitavelmente, resta-nos o enfrentamento de conflitos, confrontos, disputas

epistêmicas em prol de uma educação que desde a base se comprometa com um projeto antirracista, anticlacissta, anticapacitista, anticapitalista, antiLGBT+fóbico.

6. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ronaldo de. Bolsonaro Presidente: Conservadorismo, evangelismo e a crise brasileira. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 38, n.01, p. 185-213, abr. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002019000100010. Acesso em: 22 jan. 2020.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

APLB-SINDICATO. Regimento do Representante de Escola da Rede Municipal de Salvador. **APLB Sindicato**, Salvador, 4 set. 2012. Disponível em: <https://www.aplbsindicato.org.br/seminario-aprova-regimento-do-representante-de-escola-da-rede-municipal-de-salvador/>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BALLESTRIN, Luciana. A América Latina e o Giro Decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, nº 11, p. 89-117, ago.2013. Disponível em:https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-33522013000200004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 abr. 2018.

GALLAS, Luciano; MACHADO, Ricardo. Para transcender a colonialidade. **Revista do instituto Humanitas Unisinos**, São Paulo, 431.ed.,nov, 2013. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/5258-luciana-ballestrin>. Acesso em: 02 ago. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica.**Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 06 dez. 2017.

BRASIL. **LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.1996. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 06 dez. 2017

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a Próxima Década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC/ SASE, 2014.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, v. 17, n. 49,p. 117-132, 2003.Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v17n49/18400.pdf>. Acesso em: 17 maio 2018.

COLLINS, Patrícia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 01, p. 99-127, abr.

2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100099. Acesso em: 12 dez. 2018.

CONNELL, Raewyn; PEARSE Rebeca. **Gênero uma perspectiva global: compreendendo o gênero – da esfera pessoal à política – no mundo contemporâneo**. São Paulo: nVersos, 2015.

COSTA, Ana Alice Alcântara (org.). **Creche Comunitária: uma alternativa popular**. Salvador: NEIM/UFBA; SEC, 1991.

CRENSHAW, Kimberle. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, ano 10, p.171-188, 2.sem. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2002000100011&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 13 jun. 2018.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, Raça e Classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

ESPINOSA, Betty R. Solano, QUEIROZ, Felipe B. Campanuci. Breve análise sobre as redes do Escola sem Partido. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “Sem” Partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 49-62.

FOUCAULT, Michael. **História da sexualidade: a vontade de saber**. São Paulo: Paz e Terra, 2014. v. 01.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPED, n. 10, p. 58-78, jan./abr. 1999. Disponível em: https://poars1982.files.wordpress.com/2008/03/rbde10_06_claudia_fonseca.pdf. Acesso em: 19 dez. 2017.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “Sem” Partido: Esfinge que ameaça a educação brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 17-34.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *In*: SILVA, L. A. et al. Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos. **Ciências Sociais Hoje**, Brasília, ANPOCS, n. 2, p. 223-244, 1983. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/247561/mod_resource/content/1/RACISMO%20E%20SEXISMO%20NA%20CULTURA%20BRASILEIRA.pdf. Acesso em: 02 mar. 2019.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. Tradução de Suzana Funck. *In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura.* Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 206-242. Disponível em: marcoareliosc.com.br/cineantropo/lauretis.pdf. Acesso em: 05 maio 2018.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. *In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.* 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LOPES, Denise Maria de Carvalho; SOBRAL, Elaine Luciana Silva. Educação Infantil e Currículo: políticas e práticas. **Debates em Educação**, Maceió, vol. 6, n.11, 1. sem. 2014.

HERÉTICA DIFUSÃO LESBOFEMINISTA. **Textos escolhidos de Audre Lorde.** Tradução de Tatiana Nascimento. As ferramentas do senhor não vão destruir a casa grande. p. 21-26. Título original: The Master’s Tools Will Never Dismantle the Master’s House. Disponível em: <https://we.riseup.net/assets/171382/AUDRE%20LORDE%20COLETANEA-bklt.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 03, p. 935-952, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755>. Acesso em: 18 jun. 2017.

LUGONES, María. Colonialidad y Género. **Tabula Rasa**, Colombia, n. 09, p. 73-101, 2. sem. 2008. Disponível em: www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-24892008000200006&script=sci_abstract. Acesso em: 22 jun. 2019.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Estudo de Caso: seu potencial em Educação.** 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2017.

MACEDO, Roberto Sidnei. Atos de Currículos: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 427-435, set./dez. 2013. Disponível em: https://formacce.ufba.br/sites/formacce.ufba.br/files/roberto_sidnei.pdf. Acesso em: 13 maio 2018.

MATTOS *et al.* Educação e liberdade: apontamentos para um bom combate ao Projeto Escola sem Partido. *In: FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola “Sem” Partido: Esfinge que ameaça a educação brasileira.* Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 87-104.

MELLO, Anahi. Guedes. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a premência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csc/v21n10/1413-8123-csc-21-10-3265.pdf>. Acesso em: 11 set. 2019.

MELO, Joice. Escola Sem Partido: Câmara de Salvador aprova fixação de cartazes contra “doutrinação”. **Correio Nagô**, Salvador, 15 mar. 2019. Disponível em: <[www://correionago.com.br/portal/escola-sem-partido-camara-de-salvador-aprova-fixacao-de-cartazes-contradoutrinacao/](http://www.correionago.com.br/portal/escola-sem-partido-camara-de-salvador-aprova-fixacao-de-cartazes-contradoutrinacao/)> Acesso em: 01 nov. 2019.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidade**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010. Disponível em: <https://antropologiadeoutraforma.files.wordpress.com/2013/04/mignolo-walter-desobediencia-epistemic3a9mica-buenos-aires-ediciones-del-signo-2010.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2018.

MIGNOLO, Walter. Desobediência Epistêmica: A opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf. Acesso em: 15 jul. 2018.

MIÑOSO, Yuderlys Espinosa. Una crítica descolonial a la epistemología feminista crítica. **El Cotidiano**, México, v. 184, p. 7-12, março/abr. 2014. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32530724004>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

MUNANGA, Kabengele: Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto. **Programa disciplinar sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói: EDUFF, 2000. p. 16-34.

NETO, Otávio Cruz. O Trabalho de Campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 51-66.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: DP et Alii, FAPERJ, 2012.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46982010000100002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 15 set. 2019.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: Seminário Nacional: Currículo em Movimento, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: [s. n.], 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982010000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 16 abr. 2019.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Abya Ayala. **Enciclopédia Latino-americana**, São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/a/abya-yala>>. Acesso em: 14 set. 2019.

PRECIADO, Beatriz. Multidões queer: notas para uma política dos “anormais”. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 1, jan.-abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ref/v19n1/a02v19n1.pdf>. Acesso em: 14 maio 2019.

RANGEL, Patrícia Duarte. Guinada conservadora em políticas de gênero na América Latina: reflexões iniciais. **Cadernos Adenauer**, v. 19, n. 1, p. 211-227, 2018. Disponível em: https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=681d5b0a-dee4-5609-db75-363e97c912f9&groupId=252038. Acesso em: 11 dez. 2019.

RAMOS, Marise Nogueira. Escola sem Partido: a criminalização do trabalho pedagógico. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “Sem” Partido: Esfinge que ameaça a educação brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 75-85.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder y clasificación Social. *In*: CLACSO. **Cuestiones y horizontes: de la dependência histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder**. Buenos Aires: CLACSO, 2014. p. 285-327. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140506032333/eje1-7.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2019.

RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. **Bagoas**, Natal, n. 05, p. 17-44, 2010. Disponível em: https://cchla.ufrn.br/bagoas/v04n05art01_rich.pdf. Acesso em: 23 jul. 2018.

RIBEIRO, Djamila. Feminismo Negro para Um Novo Marco Civilizatório. **Sur- Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, 24. ed., dez. 2016. Disponível em: <https://sur.conectas.org/feminismo-negro-para-um-novo-marco-civilizatorio/> Acesso em: 15 abr. 2019.

RUBIN, Gayle. O tráfico de mulheres: notas sobre a ‘economia política’ do sexo. Recife, **SOS Corpo**, 1993. (mimeo). Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/1919>. Acesso em: 15 mar. 2017.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. Conceituando o gênero. *In*: **Cartilha Gênero e educação**. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2003.

SALVADOR. **Diário Oficial do Município**, 02 de Dezembro, 2016. Portaria 403/2016. Disponível em: www.dom.salvador.ba.gov.br/ Acesso em: 07/08/2018.

SALVADOR. **Projeto Político Pedagógico/CMEI Álvaro Bahia**. Salvador: CMEI Álvaro Bahia, 2012. (Em processo de reformulação).

SALVADOR. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular Municipal para Educação Infantil de Salvador**. Salvador: Secretaria Municipal de Educação, 2015.
SANTOS, Boaventura. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos est* CEBRAP,

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. **Educação e Realidade**, v. 20, n. 02,2. sem. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>. Acesso em: 17 ago. 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução as teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

WITTIG, Monique. **El pensamiento heterosexual**. Barcelona: Editorial Egales, 2006. Disponível em: <https://www.academia.edu/7033112/El_Pensamiento_Heterosexual-Monique_Wittig>. Acesso em: 10 out. 2018.

WALSH, Catherine. ¿ Qué conocimiento(s)? Reflexiones sobre las políticas de conocimiento, el campo acadêmico, y el movimiento indígena ecuatoriano. Comentario Internacional. **Revista del Centro Andino de Estudios Internacionales**, n. 2, p. 65-77, 2011.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

URIARTE, Urpi Montoya. O que é fazer etnografia para os antropólogos. **Ponto Urbe**: Revista do núcleo de antropologia urbana da USP, n. 11, p. 01-12, dez. 2012. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/pontourbe/300#abstract>>. Acesso em: 07 jul. 2019.

VERGUEIRO, Viviane. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes**: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade. 2015. 244 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Contemporaneidade)– Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/19685>. Acesso em: 08 maio 2018.

VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, n. 33, p. 265-283, dez. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332009000200010. Acesso em: 30 nov. 2019.

APÊNDICE A - ENTREVISTA 01

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
DEPARTAMENTO EM ESTUDOS DE GÊNERO E FEMINISMOS
BACHARELADO EM ESTUDOS DE GÊNERO E DIVERSIDADE
COMPONENTE: ESTÁGIO SUPERVISIONADO I
DISCENTE: MARIA AUGUSTA NEVES SILVA
DOCENTE: FELIPE BRUNO FERNANDES**

ENTREVISTA 01

- 1- Por que considera importante trabalhar com a temática sobre as diferenças?

- 2- Alguma situação no cotidiano da sala de aula a motivou trabalhar com o tema?

- 3- Como a apresentação que assistimos hoje foi apenas uma das ações do projeto, tem alguma outra ação que seja voltada para a questão de gênero e sexualidade? Pois no momento da apresentação percebi que essas questões não apareceram, sendo que as mesmas também são marcadores da diferença.

APÊNDICE B - ENTREVISTA 02

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
DEPARTAMENTO EM ESTUDOS DE GÊNERO E FEMINISMOS
BACHARELADO EM ESTUDOS DE GÊNERO E DIVERSIDADE
COMPONENTE: ESTÁGIO SUPERVISIONADO I
DISCENTE: MARIA AUGUSTA NEVES SILVA
DOCENTE: FELIPE BRUNO FERNANDES**

ENTREVISTA 02

- 1- Você acha que o acervo literário do CMEI Álvaro Bahia contempla a constituição plural das crianças, tendo em vista aspectos como identidades de gêneros, deficiências, tradições espirituais, raça/etnia, classe, religiosidade, entre outros marcadores sociais?

- 2- Você se sente contemplada pelos livros disponíveis no acervo do CMEI ou você busca suporte em outras fontes?

APÊNDICE C – ENTREVISTA 03

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
DEPARTAMENTO EM ESTUDOS DE GÊNERO E FEMINISMOS
BACHARELADO EM ESTUDOS DE GÊNERO E DIVERSIDADE
COMPONENTE: ESTÁGIO SUPERVISIONADO I
DISCENTE: MARIA AUGUSTA NEVES SILVA
DOCENTE: FELIPE BRUNO FERNANDES**

ENTREVISTA 03

- 1- Como você avalia a Mostra Pedagógica?

- 2- Em sua opinião, qual o objetivo da Mostra Pedagógica? O objetivo da última Mostra foi alcançado?

APÊNDICE D – ENTREVISTA 04

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
DEPARTAMENTO EM ESTUDOS DE GÊNERO E FEMINISMOS
BACHARELADO EM ESTUDOS DE GÊNERO E DIVERSIDADE
COMPONENTE: MONOGRAFIA II
DISCENTE: MARIA AUGUSTA NEVES SILVA
DOCENTE: MAISE ZUCCO**

ENTREVISTA 04

- 1- Como você avalia o ideário acerca da proposta de Lei nº 867/2015, conhecida popularmente como Escola Sem Partido?

- 2- Você tem acompanhado os argumentos defendidos acerca do combate a “Ideologia de Gênero” nas escolas? Observa algum impacto nas suas relações de trabalho proveniente desse movimento?

APÊNDICE E – PROJETO DE INTERVENÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS DE GÊNERO E FEMINISMO
BACHARELADO EM ESTUDOS DE GÊNERO E DIVERSIDADE

MARIA AUGUSTA NEVES SILVA

PROJETO DE INTERVENÇÃO
GÊNERO E SEXUALIDADE: POR UMA PRÁTICA
PEDAGÓGICA CRÍTICA E REFLEXIVA NO CMEI
ÁLVARO BAHIA.

Salvador

2018

MARIA AUGUSTA NEVES SILVA

**PROJETO DE INTERVENÇÃO
GÊNERO E SEXUALIDADE: POR UMA PRÁTICA
PEDAGÓGICA CRÍTICA E REFLEXIVA NO CMEI
ÁLVARO BAHIA.**

Plano de Intervenção em Gênero e Diversidade submetido à Coordenação de Estágio do Bacharelado em Estudos de Gênero e Diversidade da Universidade Federal da Bahia como requisito para conclusão de Estágio Curricular Obrigatório.

Supervisora/o de Campo: Roseane da Conceição Alves.

Supervisora/o Acadêmica/o: Darlane Vieira Andrade.

Salvador

2018

SUMÁRIO

1- INTRODUÇÃO.....	137
2- JUSTIFICATIVA.....	144
3- OBJETIVOS.....	144
3.1OBJETIVO GERAL.....	145
3.2OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	145
4- PÚBLICO-ALVO.....	146
5- METODOLOGIA.....	147
5.1OFICINAS DE LEITURA:.....	147
5.2A REFORMULAÇÃO DO PPP:.....	147
5.3SUGESTÃO DE UM PROJETO DE LITERATURA INFANTIL.....	147
6-AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO.....	149
7-CRONOGRAMA.....	151
8-ORÇAMENTO.....	152
REFERÊNCIAS.....	153

1-INTRODUÇÃO

O projeto *Gênero e Sexualidade: por uma prática pedagógica crítica e reflexiva no CMEI Álvaro Bahia* é fruto das minhas observações enquanto estagiária do Curso do Bacharelado em Estudos de Gênero e Diversidade da Universidade Federal da Bahia. Vale pontuar que fui a primeira estagiária do campo dos estudos de gênero a realizar estágio na instituição, por se tratar de um Centro de Educação Infantil, geralmente recebe estudantes do curso de pedagogia de faculdades privadas para realização de estágios. A área de atuação do campo escolhido possui uma relação significativa com o Projeto Político-Pedagógico do Bacharelado em Estudos de Gênero e Diversidade, pois historicamente as instituições de ensino exerceram e ainda hoje exercem processos hierárquicos os quais produzem as diferenças por meio de múltiplos mecanismos que ratificam as desigualdades entre as/os sujeitos determinados por marcadores sociais de classe, gênero, sexualidade, raça, regionalidade, geração, entre outros. Desse modo, as/os estudantes do Bacharelado em Estudos de Gênero e Diversidade, são formadas/os na perspectiva de formular, acompanhar e monitorar projetos e ações de materialização de direitos, imbuídos de uma perspectiva crítica de gênero e diversidade, compreendendo de forma interseccional as realidades apresentadas. Nesse caso, o cotidiano do Centro Municipal de Educação Infantil Álvaro Bahia.

A escolha por esse campo se deu atrelada ao meu projeto de monografia no qual pretendo estudar o currículo da Educação Infantil a partir de uma perspectiva feminista e decolonial. Nesse sentido, busco compreender como, e de que forma, aparece às discussões de gênero e sexualidade no currículo prescrito da Educação Infantil da rede municipal de Salvador. Nesse contexto, são analisados o Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador, bem como a interação do currículo prescrito com a prática docente a partir das narrativas de cinco professoras.

Para contextualizar e caracterizar meu campo de estágio, local onde será desenvolvido e implementado este projeto de intervenção, busquei na ocasião do Estágio Supervisionado I, informações em documentos e relatos de uma funcionária. De acordo com informações encontradas no Projeto Político Pedagógico do CMEI Álvaro Bahia e também a partir de relatos da secretária administrativa da unidade, que trabalha desde o

período de sua inauguração, dão conta de que a instituição foi fundada em 07 de março de 1994, com o nome Creche Dr. Álvaro Bahia e tinha por objetivo atender a crianças de 0 a 6 anos de idade, moradoras do conjunto Almirante Tamandaré e comunidades circunvizinhas, localizada em Paripe, bairro periférico situado no subúrbio ferroviário de Salvador. (PPP, 2012).

Inicialmente vinculava-se a Secretaria do Trabalho e Ação Social (SETRAS) atendendo a cerca de 150 crianças prestando serviços de assistência e acolhimento para o ingresso dos pais no mercado de trabalho. Em 2006, passou a ter vínculo institucional com a Secretaria de Desenvolvimento e Combate a Pobreza (SEDES), em 2008, Secretaria Municipal Educação e Cultura (SECULT). Atualmente, Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED).

Percebe-se que, as mudanças que vieram acontecendo em relação à instituição em questão, ao mudar seus vínculos, refletem a transformação dos objetivos da Educação Infantil, nacionalmente. Já em 1988, a Educação Infantil é incluída na Constituição Federal, marcando um novo tempo para este segmento, e só quase uma década depois, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional - LDB 9.394/96 insere a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, ao qual prevê como sua finalidade “[...] o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. (BRASIL, LDB. 9394/1996, p. 12). Desse modo, as creches, anteriormente vinculadas à área de assistência social, passaram a ser responsabilidade da educação. Mas essa mudança não acontece de forma concomitante a Lei. De acordo com o Referencial Curricular Municipal para Educação Infantil de Salvador (2015, p. 09) é apenas em 2007, que: “[...] com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), é que se garante financiamento para este segmento.”.

Mesmo assim, até dezembro de 2007, Salvador atendia a Educação Infantil em escolas de Ensino Fundamental que ofereciam algumas turmas nesse segmento, existindo poucas instituições exclusivas para este atendimento em período parcial, e apenas três creches de período integral. É só a partir de janeiro de 2008, que 45 creches foram municipalizadas e passaram a ser chamadas de Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI). (RCMEI, 2015). É o caso do CMEI Álvaro Bahia que anteriormente se chamava Creche Dr. Álvaro Bahia. Sobre o processo de municipalização o mesmo buscou atender a Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional - LDB 9.394/96, a Lei

Orgânica da Assistência Social (LOAS, 2006) e o Plano Nacional de Educação (PNE, 2011), documentos que ratificam que a responsabilidade pela Educação Infantil é dos Municípios. Esse processo de municipalização é de grande importância, pois é nessa transição que a creche vai deixando de ser uma instituição apenas de caráter assistencialista para se tornar uma instituição educacional.

Sobre os espaços físicos, o CMEI Álvaro Bahia dispõe de quatro salas de aula subdividida por 02 banheiros, 01 diretoria, 01 secretaria, 02 banheiros para as crianças e 03 de funcionárias/os, uma cozinha, 01 depósito para gêneros alimentícios e 01 depósito de material de limpeza, 01 depósito para material didático, 01 lactário, 01 refeitório e 01 lavanderia. Estas dependências não possuem totalmente condições adequadas, de mobiliário, equipamento tecnológico, ventilação, iluminação, manutenção de equipamentos, principalmente as salas de aulas, mas apesar disso, atende atualmente a 85 crianças em Educação Infantil de tempo integral. Quando iniciei o estágio, em 2017, atendia a faixa etária de 1 a 4 anos, mas houve uma mudança por parte da Gerência Regional e atualmente são atendidas crianças de 2 a 4 anos, começando o atendimento das 07h15min às 16h30min, (horário diferenciado decidido em assembleia com a comunidade a fim de atender as necessidades de mães e pais em relação ao horário de trabalho, convencionalmente a Rede Municipal atende das 08h00min às 17h00min), oferecendo quatro refeições diárias, sendo a alimentação realizada por uma empresa terceirizada. Essas crianças são, em sua maioria, oriundas de famílias de baixa renda, negras, periféricas. São filhos de mães e pais subempregados, desempregados, assalariados e com baixo nível de escolaridade.

Para atendê-las o CMEI conta com 25 profissionais: 01 Diretora, 01 vice-diretora, 01 secretária, 06 professoras com formação de Nível Superior em Pedagogia e Pós-graduadas, 8 auxiliares de desenvolvimento infantil, 03 porteiros, 01 lavadeira, 02 auxiliares de serviços gerais, 01 cozinheira e 01 ajudante de copa e cozinha . (PPP, 2012.2). Nesse contexto, apenas a gestora, a vice gestora e quatro professoras possuem vínculos efetivos, as/os demais funcionárias/os são terceirizados ou REDA. Situação que traz preocupação, pois além de flexibilizar e precarizar os vínculos de trabalhos dessas pessoas, acarreta danos para as crianças por conta da rotatividade e quebra de vínculos que são tão importantes para a ação educativa, principalmente no segmento de Educação Infantil.

Vale ressaltar que os números citados acima e que estão referenciados no Projeto Político Pedagógico do CMEI Álvaro Bahia, estão em parte defasados, pois só há 05 auxiliares de desenvolvimento infantil, 01 auxiliar de serviços gerais e nenhuma lavadeira. Fato que compromete diretamente a qualidade do trabalho desenvolvido, pois de acordo com o Referencial Curricular Municipal para Educação Infantil de Salvador (2015, p. 14), no item que trata da relação professora/or-Criança, traz a informação de que toda classe deve ter uma/um professora/or, apoiado por auxiliares de classe, atendendo, no mínimo, a seguinte proporcionalidade: Classe de Creche (Grupos: 0,1,2,3), 1 professora/or e 2 auxiliares e Classe de Pré-Escola (Grupos: 4, 5), 1 professora/or e 1 auxiliar. Tendo em vista o contexto do CMEI, apenas o Grupo 2 B e 4 estão com o quadro de auxiliares completos. O Grupo 3 e 2 A estão funcionando com 01 professora e 01 auxiliar. Esse contexto ainda é agravado pelo chamado “desvio de função”, pois das 05 funcionárias que atuam como auxiliares de desenvolvimento infantil, 02 são auxiliares de serviços gerais, ou seja, recebem uma remuneração menor. A falta da pessoa responsável pela lavanderia é outro problema, pois ela é responsável por lavar as roupas, toalhas e lençóis. Devido à integralidade do atendimento as crianças passam o dia todo na instituição o que demanda cuidados como o banho, alimentação, troca de roupas e a hora do descanso.

Para não interromper o funcionamento integral, a gestão da escola resolveu reunir as famílias para passar a situação de funcionamento da instituição e, na ocasião sugeriu que as roupas e toalhas vissem de casa e no final do dia retornassem para serem lavadas em casa pela família. A sugestão foi acatada, mas geram problemas constantes porque algumas famílias não cumprem com o combinado, prejudicando a rotina da criança. Nesse sentido, a gestão da escola já sinalizou essa carência varias vezes a Gerência Regional Subúrbio II, responsável pela região onde o CMEI está localizado, e a própria Secretaria Municipal de Educação, mas o problema não foi solucionado até a presente data.

Sobre a situação de funcionamento do CMEI, o livro *Creche Comunitária: uma alternativa popular*, organizado pela professora Ana Alice Alcântara Costa, me faz pensar na precariedade de funcionamento das creches ainda que a organização das creches comunitárias reserve especificidades em relação às creches públicas como é o caso do CMEI Álvaro Bahia. No segundo capítulo do livro, Eni Santana Barreto Bastos e Maria Solange Simões Peixoto fazem durante a década de 1990, uma análise bastante detalhada acerca das Creches Comunitárias de Salvador, pontuando o perfil do serviço oferecido às crianças. O texto pontua historicamente o surgimento das creches no final da década de

1970, no Brasil, a fim de atender uma demanda crescente que envolve fatores como: concentração da população em centros urbanos, principalmente nas periferias das grandes cidades; agravamento das más condições de vida dos segmentos populares; aumento da participação das mulheres em atividade de produção e serviços, geralmente em lugares distantes da moradia. (BASTOS; PEIXOTO, 1991).

O texto também traz considerações acerca dos limites de atendimento da demanda por creche pelo Estado, mesmo que sua atuação tenha contribuído para legitimar o direito a creche, mobilizando outros grupos a participarem da luta. E naquele contexto ganhava relevância os grupos de mulheres. (BASTOS; PEIXOTO, 1991). Vejam que as autoras referem-se ao Estado como responsável pelo atendimento dessa demanda, atualmente responsabilidade dos municípios. Outra questão importante apontada pelo texto é a informação de que a iniciativa da creche voltava-se mais a atender as demandas das mulheres pelo trabalho e a necessidade de sobrevivência das crianças, muito menos pelo desenvolvimento cognitivo das mesmas. Nesse sentido, o viés assistencialista desperta questionamentos acerca da qualidade da creche na perspectiva da ação educativa, por na maioria das vezes não ser vista como um espaço pedagógico, onde a relação do cuidado era prioridade. (BASTOS; PEIXOTO, 1991).

As autoras fazem apontamentos a respeito das condições precárias de atendimento as crianças nas creches comunitárias da década de 90 em Salvador, através de práticas improvisadas, com pessoas sem formação, com condições mínimas de manutenção, condições físicas inadequadas, condições materiais e quadro de funcionários insuficientes, entre outras irregularidades. (BASTOS; PEIXOTO, 1991). Ressalto novamente, que utilizo esse referencial compreendendo os seus limites em relação ao meu campo de estágio já que o CMEI Álvaro Bahia é uma instituição que possui caráter público e é vinculada ao município, portanto, conta com um aparato maior, não necessitando do voluntariado e de convênios como é o caso das creches comunitárias. Além disso, o contexto histórico da análise feita pelas autoras mostra a precariedade não apenas na questão física das instituições analisadas, mas um problema que era nacional, acerca da concepção de Educação Infantil. Nesse sentido, são perceptíveis os avanços a partir de marcos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional - LDB 9.394/96; O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI/1998; as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI/2009; os Referenciais e Orientações Pedagógicas para subsidiar o trabalho dos Centros Municipais de Educação

Infantil – 2008; e o Referencial Curricular Municipal para Educação Infantil de Salvador – RCMEIS/2015.

Mas não poderia deixar de apontar que questões como a falta de funcionários, a falta de material específico para atender as crianças, a demora em chegar itens como sabonete e fralda descartável, a ausência de formação para as auxiliares que trabalham diretamente com as crianças e até mesmo de formação continuada para as professoras é uma realidade vivenciada pelo CMEI Álvaro Bahia, a qual me faz pensar que a Educação Infantil ainda precisa verdadeiramente na prática ser reconhecida como etapa Básica da Educação. E é no sentido da precariedade atribuída ao atendimento das crianças que estabeleço relação com o texto *Creche Comunitária: uma alternativa popular*.

Nesse exercício de aproximar o passado e o presente, tive a oportunidade de conversar com a secretária Administrativa do CMEI Álvaro Bahia, funcionária que atua desde a fundação da instituição, ou seja, 1994. Ela relata que a creche inicialmente possuía uma excelente condição física, que as acomodações eram novas e que pessoalmente recebeu os móveis, pois o prédio foi construído já com a finalidade de acolher as crianças, ela ainda relata que o terreno foi cedido pela comunidade para que a creche fosse construída. Sobre os vínculos da instituição, ela relata que era com o Estado e que as Voluntárias Sociais da Bahia também realizavam trabalhos que, inclusive recebia sempre a visita da primeira dama do Estado na época, Arlete Magalhães, companheira de Antônio Carlos Magalhães.

Sobre a matrícula, ela relata que eram matriculadas crianças entre 6 meses a 7 anos, que a procura por vaga era muito grande e não havia período de matrícula, as crianças eram recebidas o ano todo, fato que contribuía para que as salas fossem superlotadas, contendo mais de 30 crianças em cada sala. Atualmente na Rede Municipal existe o período de matrícula que antes passa pelo processo de inscrição onde a criança pleiteia a vaga, e depois há o sorteio para então a efetivação da matrícula pelas crianças sorteadas, além disso, existem critérios que determinam se a criança conseguirá a vaga ou não. De acordo com a Portaria nº 403/2016, o processo acontece da seguinte forma: o responsável deverá escolher a unidade de ensino no ato da inscrição; poderão informar critérios de prioridade para ocupação das vagas; para cada critério indicado, a criança inscrita receberá 1 ponto cumulativamente; haverá apenas um sorteio. Essa mesma portaria trata dos critérios preestabelecidos, a saber: ser beneficiário do Programa Bolsa Família; possuir irmão/irmã gêmeo/a participando do mesmo processo de inscrição; possuir

deficiência. No capítulo II que trata das formações das classes, nessa mesma Portaria, diz que o número de alunos por classe será determinado pela capacidade da sala de aula e obedecerá ao seguinte limite: Grupo 0: 12 crianças; Grupo I: 16 crianças; Grupo II e III: 20 crianças; Grupo IV e V: 25 crianças. Os grupos aqui identificados, correspondem a idade da criança, ou seja, 0,1,2,3,4,5 anos.

A secretária fala que, na época, o critério para a criança conseguir a vaga era a comprovação de que a mãe trabalhava e, mensalmente esse dado era verificado. Ela diz que, como na creche não havia aparelho telefônico na época, então ela se dirigia para o Centro Administrativo da Bahia – CAB, para realizar os telefonemas onde ligava para as/os empregadoras/es a fim de saber se os vínculos de trabalho das mães permaneciam ativos ou não, sob pena da criança perder a vaga.

Sobre a alimentação, naquele contexto oferecido pelo Estado, ela diz que a qualidade e a quantidade era superiores a oferecida atualmente pelo município. E, por conta da quantidade, era orientado que as famílias no final da tarde, quando fossem pegar as crianças levassem vasilhas para apanhar alimentos a fim de levarem para casa.

Conversamos sobre a questão pedagógica e ela relatou que não era como é hoje. Fala que as professoras não possuíam formação superior, que não havia concurso público e que para trabalhar na instituição deveria ter padrinhos políticos que indicassem. Além disso, pontuou que não havia possibilidade de desenvolver trabalhos pedagógicos porque as salas eram tão cheias que quando o trabalho de cuidar das crianças acabava já estava na hora das crianças irem para casa. Disse que algumas professoras de “boa vontade” tentavam fazer alguns trabalhos.

A partir da fala da secretária, podemos observar que atualmente a Educação Infantil de Salvador conseguiu galgar alguns avanços, mas ainda há muito a se conquistar, como por exemplo, o acesso das crianças, pois se em um tempo histórico ela estava atrelada a condicionalidade de trabalho das mães, hoje ela é atravessada pelo processo de ranqueamento determinados por critérios de prioridades, o que a faz de qualquer modo excludente ao violar a sua universalidade prevista na LDB 9.394/96.

2-JUSTIFICATIVA

Após observações no campo de estágio, foi identificado que o CMEI Álvaro Bahia possui alguns problemas, os mesmos perpassam dimensões estruturais, administrativas, políticas e pedagógicas. Foi possível observar que apesar de as professoras proporem projetos que consideram a diversidade existe uma limitação no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade. Faltam materiais didáticos, entre eles, livros que correspondam à faixa etária atendida e que tratem de temas referentes à diversidade, tais como as questões raciais, de gênero, sexualidade, deficiências, religiosidades, entre outras.

Outro problema diagnosticado é a defasagem em que se encontra o Projeto Político Pedagógico da instituição, pois foi construído no ano de 2012, ou seja, tendo em vista a necessidade de análise e revisão anual desse documento é possível observar que o mesmo se encontra defasado em relação a algumas questões como a caracterização das famílias atendidas; carência de descrição referente ao recebimento de verbas municipal e federal, ausência de referência as discussões sobre raça, classe, gênero, sexualidade, religiosidade, entre outras; falta de alinhamento com o Referencial Curricular Municipal para Educação Infantil de Salvador; falta de registro e sistematização dos projetos institucionais e grupais que acontecem durante o ano letivo.

Ciente dos limites de atuação enquanto estagiária, pretendo criar um projeto de intervenção com vistas a focar, dentre as demandas, a dimensão pedagógica, no sentido de inserir a questão de gênero e suas intersecções no Projeto Político Pedagógico da Instituição na perspectiva de que essa ação se reverta em prática pedagógica, para isso, proponho a criação de um projeto de intervenção, que suscitem essas práticas. Desse modo, o projeto *Gênero e Sexualidade: por uma prática pedagógica crítica e reflexiva no CMEI Álvaro Bahia* prevê algumas ações, tais como: oficinas de leitura, reformulação do Projeto Político Pedagógico e a implementação de um projeto de literatura infantil que contemple a diversidade.

3-OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GERAL

Contribuir com processos formativos de professoras a fim de promover a reformulação do Projeto Político Pedagógico, além de fomentar práticas pedagógicas considere as questões de gênero e sexualidade.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Sensibilizar as professoras para a importância da discussão de gênero e sexualidade no Projeto Político Pedagógico da instituição;
- Incluir a discussão de gênero e sexualidade no Projeto Político Pedagógico do CMEI Álvaro Bahia;
- Apresentar um esboço de projeto que versa sobre Literatura Infantil em interface com as questões de gênero, sexualidade, entre outras intersecções, a fim de que as professoras possam contribuir e implementá-lo na instituição.

4-PÚBLICO-ALVO

O público atendido pelo CMEI Álvaro Bahia são crianças na faixa etária de 2 a 4 anos, matriculadas na rede pública municipal de ensino de Salvador. A maior parte desse público é constituída por crianças negras de classe popular, moradoras do bairro de Paripe e localidades circunvizinhas pertencentes ao subúrbio ferroviário de salvador.

Público	Descrição	Quantidade estimada
Gestoras/es na instituição	Márcia Ferreira Débora Santana	02
Parceiras/os da instituição	Conselho Tutelar Posto de saúde da comunidade Bate Coração	
Beneficiários diretos das políticas/ações da instituição	Crianças matriculadas e suas famílias	85
Beneficiários indiretos das políticas/ações da instituição	Crianças matriculadas e suas famílias	85

5-METODOLOGIA

5.1 OFICINAS DE LEITURA:

Apresentar para o grupo docente (5 professoras) da instituição textos introdutórios que versem sobre a discussão de gênero e sexualidade e outras intersecções. Para isso, foram elaborados os quites contendo os textos e outros materiais que viabilizem as oficinas, como cordéis, poesias, letras de músicas populares, etc. As oficinas têm como objetivo subsidiar a formação das docentes no intuito de contribuir com a intervenção das mesmas na reformulação do Projeto Político Pedagógico.

5.2 A REFORMULAÇÃO DO PPP:

Para a realização dessa reformulação utilizaremos os momentos de A.C. (atividades complementares), já definidos pelo corpo da instituição em seu planejamento anual. Essa ação propõe a inclusão da discussão de gênero e suas interseccionalidades, além de alinhar o referido documento com as discussões apresentadas pelo Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador. Nesse contexto, já foi acordado com a gestão da escola e com as docentes que seria reservado um tempo para viabilização do projeto de intervenção.

5.3 SUGESTÃO DE UM PROJETO DE LITERATURA INFANTIL:

Será apresentado para o grupo no sentido de que o mesmo avalie e contribua com a sua formulação, um esboço de projeto que possa servir como desdobramento da reformulação do PPP. Trata-se inicialmente, de um projeto que tem como objetivo apresentar por meio da literatura infantil, histórias de princesas e príncipes que fogem ao padrão hegemônico a fim de mostrar outras formas de expressões das

feminilidades e masculinidades, evidenciando questões comportamentais, étnico-raciais, de classes e gêneros, entre outros marcadores sociais. A intenção é que esse projeto se torne institucional, pois esse status lhes dará a garantia de que será assumido por todos os grupos, diferente dos projetos individuais que compete a cada docente em seu grupo.

6- AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO

OBJETIVO(s) da intervenção	METAS	Indicadores	Avaliação
Objetivo 1- Sensibilizar as professoras para a importância da discussão de gênero e sexualidade no Projeto Político Pedagógico;	Meta 1: Realizar uma Oficina de Leitura, a fim de promover uma aproximação maior com a temática e estabelecer um espaço de diálogo.	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o tema a partir de leituras introdutórias; • Consultar o grupo acerca dos conhecimentos prévios acerca do tema; • Estabelecer diferentes metodologias de leituras individuais e coletivas; • Dialogar sobre o texto apresentado. 	Observar e registrar as opiniões que surgirem acerca de questões como: sexualidade; práticas sexuais; identidade de gênero; orientação sexual, entre outras; importância da discussão de gênero e sexualidade na escola; como tiveram contato com a temática; como observam essas questões em sala de aula, entre outras observações.
Objetivo 2- Incluir a discussão de gênero e sexualidade no Projeto Político Pedagógico do CMEI Alvaro Bahia;	Meta 3: Realizar intervenções no Projeto Político Pedagógico da instituição no sentido de inserir a discussão acerca de gênero e sexualidade.	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar a leitura do Projeto Político Pedagógico; • A partir de a leitura identificar na estrutura do projeto onde a discussão de gênero, sexualidade, entre outras intersecções podem entrar; • Intervir através da escrita, buscando estabelecer relações com o referencial teórico utilizado nas Oficinas de Leituras. 	Observar e registrar a maneira como as professoras vão intervir na reformulação, suas expressões, suas opiniões, se haverá conflito de ideias e como eles serão conduzidos; perceber o resultado da intervenção no sentido de perceber os avanços e as resistências em relação às mudanças. Solicitar das docentes envolvidas no projeto, um planejamento prévio das vivências do ano seguinte para observar se houve a inclusão da discussão de gênero e diversidade.
Objetivo 3- Apresentar um esboço de projeto	Meta 3- Possibilitar um exercício prático	<ul style="list-style-type: none"> • Socializar o esboço do projeto para que as 	Observar e registrar como a proposta é recebida pelas

<p>que versa sobre Literatura Infantil em interface com as questões de gênero, sexualidade, entre outras intersecções, a fim de que as professoras possam contribuir e implementá-lo na instituição.</p>	<p>das docentes ao inseri-las em um processo de criação de ações no sentido de contribuir com um projeto onde as mesmas irão promover a sua implementação.</p>	<p>professoras possam conhecer a proposta;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propor que as docentes contribuam com a escrita do projeto; • Solicitar que apontem ações que considerem importantes para a promoção de uma perspectiva pedagógica que considere a equidade de gênero e sexualidade; • Evidenciar que esta proposta visa tornar o projeto uma realização institucional. 	<p>docentes; perceber suas sugestões, intervenções e possibilidades de implementação.</p>
--	--	--	---

7- CRONOGRAMA

Atividade	07/18	08/18	09/18	10/18	11/18	12/18
Oficina de leitura	x		X		x	
Reformulação do Projeto Político Pedagógico		x		x		x
Apreciação do esboço e elaboração do projeto que versa sobre Literatura Infantil em interface com as questões de gênero, sexualidade, entre outras intersecções.				x	x	x

8- ORÇAMENTO

Custos materiais	Item	Valor unitário	Total
Oficinas de leitura	Cópias de textos Bloco de anotações Canetas Classificadores	Cedido pela instituição (Cópias de textos, bloco de anotações, Canetas). Classificadores: R\$2,50	R\$ 15,00
Equipamento	01 computador	Cedido pela instituição	R\$ 0,00

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394**, 1996. Constituição da _____, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26/07/2018.

_____, **Planejando a Próxima Década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BASTOS; PEIXOTO, **Creche Comunitária: uma alternativa popular**/Org. Ana Alice Alcantra Costa. Salvador: NEIM/UFBA; SEC, 1991.

SALVADOR, **Diário Oficial do Município, 02 de Dezembro, 2016**. Portaria 403/2016.

_____, **Projeto Político Pedagógico/CMEI Álvaro Bahia, 2012**. (Em processo de reformulação).

_____, **Referencial Curricular Municipal para Educação Infantil de Salvador/Secretaria Municipal de Educação**. Salvador: Secretaria Municipal de Educação, 2015.