

Educação infantil na rede pública de Salvador e as relações de gênero: escrevivência quanto à resistência docente e à formação da criança como sujeito

Elementary school of Salvador public education system and the gender relations: “escrevivência” regarding the resistance of teachers and the formation of the child as a subject

Amanaiara Conceição de Santana Miranda

ENALCE - Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

amanaiaramiranda@ig.com.br

DOI: <https://doi.org/10.22481/odeere.v4i7.5107>

RESUMO: Este resumo refere-se à resistência docente na educação na rede pública em Salvador. A partir da escrevivência (EVARISTO, 2017) – escrita a partir das experiências vividas –, constrói-se a narrativa deste trabalho. Os relatos presentes no texto referem-se a uma atuação docente entrelaçada com as

vivências, não havendo, portanto, a separação entre o pessoal e a atividade política (DAVIS, 1976). Entende-se que as experiências possibilitam a formação do sujeito, por isso a construção do sujeito é vista como dialética, pois a razão dialética, como afirma Sartre (2002), constrói-se no mundo e através do mundo. O sujeito, sobretudo no que diz respeito aos alunos da educação básica na rede pública, constrói-se a partir das relações com o mundo. E, diante da diferença e da intolerância a essas diferenças, as crianças reivindicam o respeito as suas estéticas, bem como aos seus desejos. Diante dessas diferenças e de um padrão esperado pela sociedade, mas ao qual as crianças não se enquadram, elas veem-se como um ser inadaptado, com confusões mentais (PIRES, 2010). Então, tomando a vivência como sumo da escrita, tais situações são relatadas no artigo a partir de cenas e fatos que possibilitam a reflexão quanto ao contexto escolar, principalmente no que diz respeito a gênero e raça. Toma-se como objetivo, portanto, na atuação como professora, problematizar tais questões em sala, obtendo a transformação educacional na primeira infância, através de discussões que abarquem a existência do preconceito na sociedade. Entende-se que a educação básica em rede pública deve ser contemplada com discussões embasadas e com profissionais qualificados, como doutoras/es, por exemplo, lecionando e resistindo nessas redes de ensino.

Palavras-chave: Experiência. Educação infantil. Resistência. Relações de gênero.

ABSTRACT: This summary refers to teacher resistance in public education in Salvador. From the “escrevivência” (EVARISTO, 2017) – written from the experiences lived –, the narrative of this work has been developed. The reports present in the text refer to a teaching activity intertwined with the experiences, and therefore there is no separation between personnel and political activity (DAVIS, 1976). It is understood that the experiences enable the formation of the subject, so the construction of the subject is seen as dialectical, because dialectical reason, as Sartre (2002) affirms, is built in the world and throughout the world. The subject, especially with respect to the students of basic education in the public school, is built from the relations with the world. And in the face of difference and intolerance to these differences, children claim respect for their aesthetics as well as their desires. Faced with these differences and a pattern expected by society, but to which children do not fit, they see themselves as an unsuitable being with mental confusion (PIRES, 2010). Then, taking the experience as the sum of the writing, such situations are reported in the article from scenes and facts that make possible the reflection on the school context, mainly with respect to gender and race. Therefore, the main goal of this research, regarding the teacher practice, is to problematize such questions in the classroom, looking at educational transformation in early childhood, through discussions that encompass the existence of prejudice in society. It is understood that the basic education in public school should be contemplated with discussions based on qualified professionals, such as doctoral students, for example, teaching and resisting in these educational system.

Keywords: Experience. Elementary school. Resistance. Gender relations.

A minha atuação docente sempre esteve entrelaçada com o que vivencio na vida pessoal. Desta maneira, é comum que eu sempre rememore a frase de Ângela Davis¹ quando ela elucida que sua vida pessoal não se separa da sua atividade política, de tal maneira que há uma fusão entre o pessoal e o político até o ponto em que já não possam mais ser separados.

Ao olhar a minha carreira durante os trinta anos de docência completados em 12 de setembro de 2018, percebo que, desde o início, fui interpelada pelas questões de gênero e raça/etnicidade e que tudo foi decisivo para compreender que o que me restava era fazer uma educação antirracista e pautada na busca da igualdade de gênero. Obviamente, de início, a prática era realizada sem consciência completa dos conceitos que agora são sedimentados a partir de muita leitura investida durante os últimos vinte anos.

Mas foi mesmo a partir da minha vivência no bairro do Nordeste de Amaralina na cidade do Salvador² que fui percebendo como ser uma pessoa preta e mulher não era bem visto na sociedade baiana.³ Após o término do magistério, fiquei trabalhando em pequenas escolas. Quando adentrei a Faculdade de Pedagogia, comecei a vislumbrar fazer seleção para algumas escolas particulares. Fui aprovada em alguns processos seletivos, mas, quando a coordenação pedagógica e gestão tomavam consciência do local onde morava, aparecia alguma dificuldade para que eu não fosse incorporada ao quadro da instituição. Pesava também a questão em relação ao meu cabelo. As pessoas sempre me perguntavam se eu iria alisar, escovar, dentre outras sugestões.

Assim, com três eixos de subordinação: ser mulher, preta e pobre, meu corpo era inviabilizado para ser docente em escolas particulares para a classe média alta. Carla Akotirene (2019), apropriando-se de Kimberlé Crenshaw, no seu livro *Interseccionalidade*, um dos volumes da coleção *Feminismos Plurais*, traz a reflexão de que:

A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisteropatriarcado – produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais⁴.

Apenas fui aceita em uma escola de grande porte quando coloquei o endereço da minha bisavó no meu *curriculum vitae*. Ela morava no Matatu de Brotas. Além da alteração do endereço, fui para todo o processo de seleção com o penteado chamado “coque”. Então, somente dessa

¹ DAVIS, Ângela. *Si Ilegan por ti em la mañana*. Vendrán por nosotros em la noche. 3. ed. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores, 1976.

² Nasci no Alto da Santa Cruz, que, na década de 1970, era uma das localidades do bairro do Nordeste de Amaralina. Hoje, Santa Cruz é um bairro de Salvador.

³ Falo de forma estadual, pois, enquanto adolescente, não tinha dimensão que a questão do racismo era tão maior, a nível nacional ou mundial.

⁴ AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. In: *Feminismos plurais*. São Paulo: Ed. Pólen, 2019. p. 19.

maneira pude ser aceita na escola: com um endereço em um bairro da classe média e com um penteado que não evidenciava tanto a minha negritude no cabelo.

Eu me descobri pessoa preta aos 13 anos de idade, quando fui estudar no Colégio Central da Bahia que fica localizado no centro da cidade em Salvador, no bairro de Nazaré. Meu cabelo, que era visto como bonito no Nordeste de Amaralina, não recebeu a mesma apreciação ao transitar cotidianamente no espaço do centro da cidade. Comecei a sentir a rejeição à minha estética.

Em seguida, entre 1985 e 1986, comecei a ir com minha mãe, Jacira de Santana Miranda, para reuniões nas quais era discutido o direito das mulheres para a reformulação da Constituição brasileira, que foi promulgada em 1988.



Figura 1 – Encontro Nacional Mulher e Constituinte, Brasília – 1986. Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Jacira é a pessoa de blusa com mangas na cor rosa, à mesa, da esquerda para a direita. Minha mãe foi para o referido evento representando a comunidade do Nordeste de Amaralina.

A partir da participação em reuniões no bairro com minha mãe, percebi a desigualdade vivenciada pelas mulheres, e, em especial, pelas mulheres negras, que se organizavam em busca de creche para deixar os filhos, pois precisavam trabalhar durante o dia. À noite, algumas já estudavam e contavam com a solidariedade de vizinhas para *passar o olho nas crianças*, esta era a expressão que ouvia minha mãe falar quando ia para os cursos técnicos e, alguns anos depois, para a Universidade.

Em virtude das experiências que tive, percebo que o sujeito constitui-se a partir das relações que estabelece com o mundo. Homem e mulher fazem-se como sujeito singular/original, já que podem transbordar ao que a história tenta fazer com cada sujeito.

A dialética possibilita-nos apreender que conhecimento emana da experiência concreta das mulheres e dos homens que, no cotidiano, estabelecem relações com pessoas, cultura, mundo e tempo.

As experiências possibilitam a formação do sujeito em sua singularidade e na sua universalidade, permitindo que este/a se perceba em projetos individuais e coletivos. Logo, a construção do sujeito é dialética.

A Razão Dialética não é nem razão constitutiva nem constituída; é a Razão se constituindo no e através do mundo, dissolvendo em si mesma todas as Razões constituídas para constituir outras novas que ela transcende e dissolve alternadamente. Ela é, por isto, tanto um tipo de racionalidade quanto a transcendência de todos os tipos de racionalidade⁵.

É pensando nessa transcendência do meu ser que me coloco sempre a refletir sobre o que observo cotidianamente nas crianças.

Então, é nesta perspectiva que minha identidade/subjetividade foi forjada/construída e termina por influenciar nas minhas escolhas epistemológicas e metodológicas, tanto no momento em que estou promovendo sequências didáticas⁶ ou quando estou fazendo pesquisa, pois não são ações separadas em minha prática docente. As sequências didáticas propiciam que eu observe como as crianças estão interagindo e experienciando as questões do mundo.

Neste processo de observação, tenho percebido o quanto as crianças reivindicam o respeito as suas performances estéticas, seus desejos e escolhas.

Compartilho um fato que demonstra como as crianças requisitam outras formas de condução de nossas vivências. No início do ano de 2017, em um Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI, na cidade do Salvador, no momento da rodinha, como de costume, ao sentar no chão, disse para as crianças de 3 anos de idade: *“vamos sentar com a perninha de índio”*⁷. Um aluno, antes de sentar, contestou, dizendo: *“eu não sou índio”*. No momento, a Auxiliar do Desenvolvimento Infantil que acompanhava o processo de organização da rodinha ficou parada me olhando, esperando a minha reação para conduzir aquela rejeição da criança.

⁵ SARTRE, Jean Paul. *Crítica da Razão Dialética*. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Rio de Janeiro RJ: Ed. DP&A editora, 2002. p. 20-21.

⁶ Segundo Edi Fonseca (2013, p. 61), sequência didática é formada por sequências de atividades ordenadas e articuladas para trabalhar e/ou aprimorar conteúdos específicos que o/a professor/professora avalia como importantes e necessários para a aprendizagem de seu grupo [...]. Em uma mesma sequência, podemos contar com atividades, em pequenos grupos e individuais. O professor cria um foco sobre determinado conteúdo, oferecendo desafios aos alunos e alunas, levando em conta o que eles já sabem e o que precisam aprender.

⁷ Sentar no chão, cruzar as pernas (faz rotação externa do fêmur) e manter a coluna ereta.

Eu fiquei paralisada, pensando como eu, uma pessoa com tantos anos de experiência docente, nunca havia me atentado para tal imposição. Assim, após essa tempestade mental, disse para o menino que ele sentasse como quisesse. O menino, então, disse que iria sentar igual aos colegas, mas que a perna ficaria igual às asas da borboleta a que tinha assistido no *Discovery Kids*, quando foi na casa da patroa de sua mãe.

Fiquei tão pensativa quanto à reivindicação do menino que, toda vez que íamos sentar na rodinha, nós dizíamos que iríamos colocar a perna imitando a asa da borboleta. A consignada asa da borboleta foi incorporada por todas as crianças. Eu deduzo que, talvez, elas tenham assistido, ou, até mesmo para os que nunca assistiram, tenham visto uma novidade naquele momento de sentar, além de sabermos que as crianças imitam e aprendem mais com outras crianças do que com os adultos.

Outro exemplo de como as crianças requisitam seus desejos pode ser visto a seguir.

Uma aluna de quase três anos de idade chegou para mim e disse: – *Minha pró, eu quero ser menino, porque eu quero brincar de carrinho!* Eu a interpelei: – *E menina não pode brincar de carrinho, não?* E ela respondeu: – *Fulana⁸ não me deixa brincar.* A partir daí, ofereci mais situações em que a aluna em questão tivesse acesso a carrinhos, bem como problematizei a questão da igualdade entre meninas e meninos no que diz respeito ao uso dos brinquedos com a pessoa que a proibiu de brincar, inicialmente, de carro.

Então, seria essa criança um ser inadaptado? O inadaptado é classificado, segundo Margareth Mead⁹, como qualquer pessoa que, por causa de uma disposição inata, tem sido desfavorecida, “o indivíduo a quem as ênfases principais de uma sociedade parecem-lhes absurdas, irreais, insustentáveis”, ou simplesmente erradas. Flávia Pires¹⁰ apresenta argumentos de Mead para falar do ser inadaptado e faz a reflexão sobre o fato de a cultura não ser capaz de sobrepor a todos os indivíduos, “mas é forte o bastante a ponto de causar grande confusão na mente das crianças e dos adultos que não enquadram no padrão esperado”¹¹. Pires enfatiza que Mead não congela o conceito de cultura, pois, para ela, cultura é algo em processo. Dessa forma, só pode ser estudado na sua própria dinâmica. Essa dinâmica, por sua vez, não é limitada, mas fica mais fácil de ser observada no aprendizado cultural das crianças.

São fatos/cenas como as duas apresentadas que sempre me atentaram em relação a como

⁸ A criança estava referindo-se a uma pessoa adulta que atua na sala do grupo ao qual ela pertence.

⁹ MEAD, Margaret. *Sexo e Temperamento*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009. p. 290.

¹⁰ PIRES, Flávia. O que as Crianças fazem pela Antropologia? *Horizontes Antropológicos* (UFRGS. Impresso) v. 34, p. 137-157, 2010.

¹¹ PIRES, Flávia. O que as Crianças fazem pela Antropologia? *Horizontes Antropológicos* (UFRGS. Impresso) v. 34, p. 137-157, 2010. p. 139.

as experiências vivenciadas pelas crianças, principalmente no espaço escolar, possibilitam/influem na aprendizagem sobre tantos temas e, em especial, sobre as questões de gênero e raça.

O lugar de professorinha¹² coloca-me em um lugar privilegiado para problematizar a reprodução das diferenças, na busca da transformação da educação para a primeira infância. É indispensável que, nas realidades nas quais as diferenças de gênero estejam presentes, sejam criados momentos de discussão que, diretamente, tratem dos preconceitos, rótulos e atitudes discriminatórias.

Nesta perspectiva de ser professorinha: professora-pesquisadora é que precisei me debruçar em constante processo de ação e reflexão na perspectiva de fazer uma mediação da aprendizagem que fosse mais assertiva e que conduzisse as crianças em experiências positivas para a construção de suas identidades.

É importante compreender que, para desenvolver um trabalho ao qual estou me referindo, é indispensável ser o sujeito localizado crítico, assim como diria Donna Haraway¹³.

Mas, não basta só saber sobre a realidade, é necessário problematizar e buscar alternativas para uma outra expectativa de realidade que possamos vislumbrar uma sociedade mais igualitária.

E foi mesmo a partir da leitura Michel Foucault¹⁴ que construí argumentos para mim mesma para proceder dentro um padrão ético-estético da minha performance enquanto docente na educação infantil, que é a primeira etapa da educação básica.

[...] Que lá onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder. Deve-se afirmar que estamos necessariamente “no” poder, que dele não se “escapa”, que não existe, relativamente a ele, exterior absoluto, por estarmos inelutavelmente submetidos à lei? Ou que, sendo a história ardil da razão, o poder seria o ardil da história – aquele que sempre ganha? Isso equivaleria a desconhecer o caráter estritamente relacional das correlações de poder. Elas não podem existir senão em função de uma multiplicidade de pontos de resistência que representam, nas relações de poder, o papel de adversário, de alvo, de apoio, de saliência que permite a apreensão. Esses pontos de resistência estão presentes em toda a rede de poder. Portanto, não existe, com respeito ao poder, um lugar da grande Recusa – alma da revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário. Mas sim resistências, no plural, que são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; por definição não podem existir a não ser no campo estratégico de poder. Mas isso não quer dizer que sejam apenas

¹² A “Professorinha” é aquele sujeito com habilidade de viver nas fronteiras, recusando-se a usar “recursos ideológicos da vitimização” (MIRANDA, 2018, p. 26-27). Para saber mais sobre o que a autora descreve sobre a categoria professorinha: MIRANDA, Amanaiara Conceição de Santana. *As experiências/aprendizagens com/sobre as crianças no cotidiano escolar: a infância e as relações de gênero narradas por uma hermenêutica*. 2018. 292 p. Tese (Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/28507/1/TESE%20MIRANDA.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2019.

¹³ HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, n. 5, p. 07-41, 1995.

¹⁴ FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade: a vontade de saber*. v. 1. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 2006, p. 91.

subproduto das mesmas, sua marca em negativo, formando, por oposição à dominação essencial, um reverso inteiramente passivo, fadado à infinita derrota¹⁵.

E é no processo de resistências que tenho forjado uma atuação que desagrade a muitos e que contempla a minha esperança em colaborar para um outro tipo de humanidade para as crianças que estão sobre a minha responsabilidade quando estou desenvolvendo o meu papel enquanto docente.

Nos últimos seis anos que dividi o processo de ser docente cursando o mestrado e doutorado, compreendi que, ao longo da minha carreira, fui construindo a minha performance a partir do estado de filosofar.

Assim, o meu trabalho docente em interação com as crianças ocorre a partir da possibilidade de diversas experiências de “filosofar”. Walter Koan diz-nos que a experiência do ‘filosofar’ “[...] mostra que é possível superar a dependência de modelos rígidos e predeterminados e não confundir um método para fazer filosofia com o *único* modo de praticá-la”¹⁶.

O fazer filosofia com crianças ou avizinhar a filosofia à infância, para Koan¹⁷, possui três aspectos que são “significativos e preocupantes”,

[...] por exemplo, há quem se preocupe com aquilo que possa ser uma banalização da filosofia; outros se preocupam com o que chamam ‘adultizar’ as crianças, e certamente estas e outras questões são relevantes, mas não pretendo exaurir o tema. Simplesmente levo em consideração as que me tocam mais de perto ou que mais ameaçam a minha tranquilidade. O primeiro risco é o ‘idealismo’ ou ‘romantismo’, a opção romântica consiste em naturalizar a infância e/ou a filosofia e torná-las contíguas, como se fossem quase a mesma coisa. Esse risco não é novo. Está presente em nossa cultura há muito e toma forma em frases como: ‘as crianças são naturalmente filósofos’ ou ‘os filósofos são como as crianças que fazem perguntas’. Com isso se pretende, em uma visão abstrata, naturalizada, da filosofia e da infância, que o universal ‘criança’ e o universal ‘filosofia’ sejam naturalmente afins e se avizinhem naturalmente. O segundo risco, mais sério porque mais concreto, é o risco da mercantilização da filosofia com crianças. [...] Nem mesmo a filosofia com crianças é imune ao risco de entrar nessa lógica mercantilista, de transformar-se em qualquer coisa que seja objeto de oferta e procura, que se submeta à lógica do consumo [...] Particularmente no caso da escola, a filosofia com crianças pode configurar-se como um diferencial de uma determinada escola [...] recurso para aumentar a capacidade de atração aos olhos dos seus potenciais clientes. O terceiro risco, que me parece não menos preocupante e perigoso, é o do fundamentalismo ou fundacionismo, ou, se se prefere, do dogmatismo ou da moralização. O perigo é fazer da filosofia como instrumento de “catequese”. [...] Pode-se dogmatizar em nome da liberdade, da autonomia, da democracia, da solidariedade ou em nome da tradição, da pátria, da família, da propriedade, da raça, da nação, do que se quiser. [...] A nossa época é muito inclinada a isso. Fala-se muito de uma crise de valores, de perda de identidade, da velocidade da informação, da internet, da

¹⁵ FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. (A. L. Souza; R. Machado, trads.). Rio de Janeiro: Editora Graal, 1985. p. 237. (Original publicado em 1979).

¹⁶ KOAN, Walter O. *Infância, Estrangeiridade e Ignorância – (novos) ensaios de filosofia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 14.

¹⁷ KOAN, Walter O. *Infância, Estrangeiridade e Ignorância – (novos) ensaios de filosofia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

televisão, da violência generalizada. Pretende que a filosofia ponha um pouco de ordem¹⁸.

O terceiro risco em filosofar com crianças, problematizado por Koan¹⁹, é aparente na minha prática de educadora, pois indago propondo refletir sobre “tudo” e, principalmente, sobre suas experiências quanto às relações de gênero. Ainda mais em tempos de retrocesso, como estes que presenciamos no cenário nacional brasileiro²⁰. O mais importante é que sempre me apeguei ao ato de propor o filosofar com as crianças, visto que essa ação se propõe atingir a principal missão de uma instituição educacional, que é fazer o indivíduo pensar.

Assim, sempre corri o risco de ser mal interpretada por gestoras/es, corpo docente e responsáveis pelas crianças, pois, ao contrário do que Koan²¹ afirma, que se pretende colocar a ordem em tempos de crise de valores, no meu exercício de filosofar com as crianças, proponho às mesmas o ato de filosofar como momento de deixá-las serem insubmissas. Logo, nunca deixei de utilizar a filosofia, pois sempre constatei que era/é caminho frutífero para eu e as crianças construirmos de forma mais autônoma o percurso sobre os conceitos em relação às coisas do mundo.

Koan alerta que, para filosofar com crianças, um dos principais cuidados seria:

[...] na medida do possível, deixar de lado o que pensamos saber. Esse gesto ajuda a pensar com as crianças e a deixar-se pensar pelas crianças; é uma oportunidade de esvaziar-se, um esvaziamento daquilo que se crê saber sobre as crianças e a infância para que novos saberes possam nascer²².

Assim, para filosofar a partir do que vivencio nas experiências com/das crianças, acredito ser possível fazer a partir da possibilidade de escuta, cuidado e de atenção.

A hermeneuta é assumidamente uma intérprete dos actantes/crianças, não para tomar o lugar delas, mas para fazê-las falar, pois essa talvez seja a primazia do fazer da hermeneuta, que funciona como um meio, como um Hermes, um/uma mediador/mediadora entre os deuses/deusas (as crianças) e os/as homens/mulheres (os adultos).

¹⁸ KOAN, Walter O. *Infância, Estrangeiridade e Ignorância* – (novos) ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 16-17.

¹⁹ KOAN, Walter O. *Infância, Estrangeiridade e Ignorância* – (novos) ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

²⁰ No Brasil, desde 2016, após a presidenta Dilma Rousseff ter sido exonerada do cargo para a qual foi eleita, muitas políticas de reconhecimento das diferenças e para ampliação de políticas pela busca da igualdade foram descartadas, a partir da diminuição das verbas nas áreas cruciais, como: educação, saúde, segurança, dentre outras. Assim como também foram retirados direitos a partir de reformas, como: reforma trabalhista, lei da terceirização de serviços, dentre outras.

²¹ KOAN, Walter O. *Infância, Estrangeiridade e Ignorância* – (novos) ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

²² KOAN, Walter O. *Infância, Estrangeiridade e Ignorância* – (novos) ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 18.

Na escrita da hermenêutica sobre as experiências das crianças, é possível perceber a marca da fala da própria voz delas, que foi produzida durante as experiências. Por conta disso, é possível encontrar no texto o murmúrio alegre, contraditório, descontinuado e contextualizado produzido pelas crianças.

Para filosofar com crianças, é necessária uma política ética de afeto e reconhecimento, quando decido por escutá-las, acolhendo e respeitando seus dizeres/conhecimentos/modos de ser, com o objetivo de promover outro horizonte da formação humana. Falar com as crianças e “imbuir-se desse olhar infantil crítico é aprender com as crianças e não se deixar infantilizar”²³.

Na convivência com crianças, faz-se necessário articular vários instrumentos de escuta aliados a diferentes suportes, de modo a oportunizar a expressão de suas demandas, interpretações e significados de suas experiências por meio de diferentes linguagens.

A minha performance como docente e como pesquisadora = professorinha nunca esteve estabelecida de pronto. Ela sempre depende do processo de singularidade em que as crianças estão imersas, no momento em que estamos vivenciando.

Nessa perspectiva, cito uma cena que observei e que me deixa consciente desse processo. Em uma manhã de 2017, estávamos olhando pela grade de proteção, através da qual é possível enxergar o estacionamento do CMEI e, ao mesmo tempo, a rua Saponilk, no bairro da Boca do Rio. Anderson, uma criança do grupo 3, ao ver uma pessoa ao longe da grade, veio correndo até mim e perguntou-me se a pessoa era homem ou mulher. Disse-lhe que, se ele tinha dúvida sobre se a pessoa era homem ou mulher, o melhor a fazer era perguntar para a pessoa. Ele disse que achava que era mulher. E eu, então, problematizei se ele sabia o que era mulher e o porquê de estar me perguntando. Ele então disse que a pessoa tinha cabelo grande, mas a perna parecia ser de homem. Eu, mais uma vez, problematizei: como é a perna de homem? E ele respondeu que era igual a ela (referindo-se à travesti). Então, eu perguntei o que ele achava, já que a pessoa tinha cabelo de mulher e perna de homem. E ele me respondeu: *acho que é homem e mulher*. E eu o indaguei, porque ele estava me perguntando. Ele disse que o pai dele tinha dito que era veado. E eu perguntei se a pessoa parecia com Bambi²⁴, que é um animal personagem de um livro de história. Anderson, de imediato, respondeu-me que não era esse veado, não, mas que era o veado igual da Boca do Rio, que dança²⁵. Retornei para ele perguntando se a pessoa era igual ao veado da Boca do Rio. E ele

²³ KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. In: *Cadernos de Pesquisa*. Revista Quadrimestral – julho 2002, n. 116, p. 41-59. São Paulo: FCC, 2002, p. 46.

²⁴ Bambi é um veado que é personagem principal de história infantil clássica da Disney.

²⁵ A pessoa a qual o aluno refere-se é a dançarina que é uma celebridade na região do bairro da Boca do Rio, Pituáçu e Imbuí, cujo nome é Sebastian Dance, mas já foi conhecida como Sebastian Brasil. Como personalidade pública, faz shows nas praias para ganhar a vida.

disse que o veado da Boca do Rio era homem e mulher.

Mesmo percebendo que o menino tinha dúvida sobre o sexo mediante à performance do gênero do indivíduo, fiquei ali tentando apreender o que ele estava me dizendo sobre a sua experiência com aquele corpo ambíguo.

A experiência de observar performances que não são as nossas e, muitas vezes, vidas que são marcadas por exclusão e resistência iguais ou diferentes das nossas, propõe para mim e, também, para as crianças, novos saberes que, por mais que alguém tente nos transmitir um conceito, o nosso entendimento (o meu e o das crianças) é diferente daquilo que o senso comum tenta nos mostrar.

Esse fato, assim como outros tantos, sempre me propiciaram o exercício permanente de reflexão da minha prática e da realidade social das crianças, dos processos cognitivos nos quais as crianças estão apresentando.

Às vezes, algumas colegas me questionam que fazer educação na forma que proponho é difícil. Eu discordo dessa afirmação, pois difícil é fazer uma educação que você não tente compreender o percurso que a criança se encontra, não conhecer suas necessidades, não conhecer sua realidade familiar.

Para bell hooks²⁶, em seu livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática libertadora*, a educação que está aportada em uma prática de liberdade deve respeitar as vozes/expressão dos/as estudantes. Ela afirma que, se isso for feito, as aulas são permeadas de *um quê* de feitiçaria. As transformações, as energias, as vibrações que rodeiam o momento em que dúvidas, curiosidades, conhecimentos – e eu acrescento as desaprendizagens no momento que penetram as mentes e os corpos – são possíveis de serem sentidas e penetram docentes, discentes e as pessoas que estejam ao redor.

Assim, o momento tão mágico tem a ver com uma emoção que hooks traduz que:

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo²⁷.

Na minha prática docente e na minha ação de pesquisadora, sempre observei que as crianças têm muito a nos ensinar, principalmente pela espontaneidade que falam a respeito e/ou sobre as mais diversificadas temáticas. Do mesmo modo, também percebo a necessidade dos saberes

²⁶ hook, bell. *Ensinando a transgredir: A educação como prática de liberdade*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2013.

²⁷ hooks, bell. *Ensinando a transgredir: A educação como prática de liberdade*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2013. p. 35.

teóricos entrelaçarem-se com os saberes práticos adquiridos no fazer pedagógico.

E, quando estamos falando de crianças pequenas, é sempre dito que elas se dispersam rápido. Essa é uma questão que atravessa fortemente os momentos em que estou em processo de vivenciar nas experiências de gênero ou de etnicidade das/com as crianças. Mas, ao longo da minha carreira, fui aprendendo a lidar com tal “problema”.

Virginia Kastrup²⁸, em seu texto *Ensinar e aprender: falando de tubos, potes e redes*, problematiza conceitualmente sobre o trabalho de professores e professoras nas dimensões de transmissão do conhecimento ou propagação da experiência que conduz para um aprendizado.

A autora inicia a discussão dizendo que é necessário diferenciar o ensino entendido como transmissão de informação e o ensino como propagação da experiência. Kastrup baseia-se na ideia de cognição entendida como invenção a partir de um estudo de sua autoria e que foi publicado em livro no ano de 1999²⁹. Ela ressalta que:

A abordagem cognitivista identifica o conhecer ao processamento de informações. O entendimento do ensino como transmissão de informação é pautado neste modelo da cognição. A transmissão de informação reproduz a antiga ideia de instrução e de transmissão de saber. Não há nada a ser experimentado, criado ou inventado. A aprendizagem é uma questão de processamento de informações e de conservação na memória. Na melhor das hipóteses, trata-se de aprendizagem inteligente, com vistas à solução de problemas. Podemos chamar este modelo de ensino de modelo do tubo³⁰.

Dessa forma, a professora e o professor são quem detêm o conhecimento que será transmitido para os/as discentes. Na minha experiência, percebo que o processo de transmissão do conhecimento não propicia ao indivíduo uma aprendizagem que o possibilite pensar e problematizar sobre o conhecimento ao qual teve acesso.

Ao longo da minha carreira, fui construindo estratégias que deram certo e outras que não. Assim, o que me acompanha até o momento e que me coloca em um lugar confortável para prosseguir na minha tarefa de fazer uma educação para a liberdade é a busca por interação no mesmo momento ou em outros momentos a partir das demandas trazidas pelas crianças.

A escrita neste texto, trazendo os relatos da minha experiência docente, está atrelada ao que Gilles Deleuze e Félix Guattari³¹ dizem sobre conceito: o conceito surge a partir da experiência. É a partir da minha experiência enquanto docente que construo conceitos sobre como as

²⁸ KASTRUP, Virginia. *A invenção de si e do mundo: uma introdução no estudo da cognição*. Campinas: Papyrus, 1999.

²⁹ Para aprofundar: KASTRUP, Virginia. *A invenção de si e do mundo: uma introdução no estudo da cognição*. Campinas: Papyrus, 1999.

³⁰ KASTRUP, Virginia. *Ensinar e Aprender: falando de tubos, potes e redes*. Arte na escola, 2012. Disponível em: <http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69347>. Acesso em: 09 mar. 2018.

³¹ DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* 2. ed. São Paulo: 34. (Trabalho original publicado em 1991).

aprendizagens das crianças acontecem.

Tenho a necessidade de registrar/escrever sobre a minha atuação docente na convivência com as mesmas, assim como Maria Stella de Azevedo Santos (Mãe Stella de Oxossi), em 1993, nos disse que sente a necessidade de registrar/escrever a tradição do povo de santo para que as pessoas possam saber. Assim, registro as experiências que tive/tenho com/sobre as crianças para que o mundo adulto possa saber como as mesmas elaboram as informações sobre toda e qualquer questão.

Há sempre a máxima de que professora da educação infantil só cuida das crianças e que não há produção do conhecimento. Os saberes e os conhecimentos oriundos da atuação docente, na Educação Infantil, mobilizam também a professorinha a investigar sua própria experiência docente.

Nesta perspectiva, apoio-me em hooks³², que nos diz como a nossa prática educacional, como profissionais da educação, pode transformar e revolucionar a vida de nossos/as estudantes. Acrescento que nós também sofremos um processo de transformação, desde quando temos o desejo de promover um ambiente para favorecer experiências que não produzam o comportamento colonial, em que o racismo, o sexismo, a homofobia estejam como aprendizagens significativas a formação das crianças.

Penso que a educação pode produzir transformação com o objetivo de construir outra espécie de humanidade, porque, para mim, uma mulher negra que nasceu na periferia, estudar sempre foi uma estratégia de resistência à vida imbricada no racismo estrutural que é colocado para todas as pessoas que nascem nesta realidade. Como diria hooks: “Aprendemos desde cedo que nossa devoção ao estudo, à vida do intelecto, era um ato contra-hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista”³³.

Agora vou abordar outro polo da resistência na educação infantil que foge do fazer pedagógico. Abordarei um desconforto que tenho vivenciado desde que terminei o mestrado e que piorou após defesa do doutorado em setembro de 2018.

As pessoas próximas e distantes questionam sobre a minha permanência na educação infantil já que possuo tais títulos. A minha resposta, de forma irônica, é que *é isso mesmo não muda nada depois de ontem*. A resposta dada é porque sempre disse que a/o docente titulada/o é aquela/e que deve permanecer na educação infantil, pois essa etapa da educação básica, como diria

³² hooks, bell. *Ensinando a transgredir: A educação como prática de liberdade*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2013.

³³ hooks, bell. *Ensinando a transgredir: A educação como prática de liberdade*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2013. p. 10.

o professor doutor Guillermo Arias³⁴, a fase inicial da educação infantil é tão ou mais importante que a universidade. Para este autor, a educação infantil é uma etapa da vida da criança que contribui significativamente para o desenvolvimento integral como indivíduo.

Mas, apesar de me apegar à frase do referido autor, não compreendo como pessoas de diversas formações, diferentes níveis sociais e educacionais têm a mesma premissa. Assim, posso relatar aqui três momentos que retratam falas³⁵ que me trazem tal desconforto.

Em 2015, quando fui à Secretaria Municipal de Educação falar com o secretário de educação – que era um mestre em educação – sobre a minha licença para poder fazer meu doutorado sem tanto desgastes em virtude de trabalhar 60 horas, ele, sabendo que eu era professora da educação infantil, perguntou-me: *Para que uma professora doutora na educação infantil?* Sem muito pensar no que ia responder, pois a pergunta era uma afronta ao que acredito para educação infantil, o respondi: *realmente não é seu filho e nem meu sobrinho que estão lá, por isso a educação infantil na rede pública não é digna de uma doutora como docente.*

Em novembro de 2018, uma pessoa da minha família com curso superior completo na área de humanas perguntou-me sobre quando eu começaria a fazer concurso para a universidade pública. A minha resposta foi que eu já era funcionária pública na rede municipal de educação. Não contente com minha resposta, a pessoa problematizou perguntando-me sobre se eu iria continuar brincando com as crianças. A problematização desta pessoa em especial tem a ver com ela sempre me observar organizando minhas aulas a partir de diferentes recursos e, em especial, o brinquedo e a brincadeira, recursos que considero bastante saudáveis às experiências das crianças.

Em abril de 2019, recebo, no meu e-mail, um edital de concurso para uma universidade pública localizada no recôncavo da Bahia. A mensagem da pessoa era literalmente assim: “Agora, com o título de doutora, você já pode se libertar desse trabalho escravo de ser babá de luxo de crianças e ir trabalhar num lugar sério onde sua ação será mais efetiva”.

É fato que a carga horária na educação básica é muito pesada para as/os docentes. Mas quanto a dizer que o trabalho sério deve ser feito na universidade e que, na educação infantil, não, colocou-me em um lugar de nunca ter sido enxergada por essa pessoa como uma profissional que deve fazer qualquer coisa porque trabalha com crianças.

Assim, tenho, cotidianamente, refletido sobre esses posicionamentos que me parecem resultado de um processo de colonização, em que existem os subalternizados. A criança faz parte

³⁴ARIAS, Guillermo. *Educação Infantil e Psicologia*. TV UNESP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gf1qwr4AYXg>. Acesso em: 15 dez. 2018.

³⁵ Falas reconstituídas de memória pela autora.

do grupo de subalternizados e, portanto, não merece algo produzido por uma pessoa com tal formação.

É sabido que o trabalho docente com crianças pequenas foi uma atividade que, ao longo da história, foi desempenhada por mulheres. Nesta perspectiva, o início da construção de creches e pré-escolas foi direcionado para o cuidado. Com a Lei 9.394/96, ocorre a exigência de que a pessoa para atuar na educação infantil seja profissional de ensino superior. Diversos documentos estabelecem que a educação infantil é além do cuidado, passando a ser fonte da construção da cidadania, a partir das relações e interações sociais das crianças com outras crianças e pessoas adultas que transitam no espaço, por meio de práticas educativas que favoreçam o bem-estar delas.

A leitura do texto parece ser algo que se apresente ao leitor e à leitora como relato da minha vida profissional e pessoal, porque a escrita deste artigo tem um formato que considero ser uma *escrivivência* – pois escrevo a partir da minha experiência de mulher negra, professora da Educação Básica, e da minha convivência com as crianças no espaço educacional formal. Conceição Evaristo³⁶ ressalta que *escrivivência* é a escrita de um corpo, de uma condição, de uma experiência negra no Brasil, é “uma escrita que nasce das vivências, vivendo para narrar, narrando o que vive”. Vivência como sumo da própria escrita.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. Interseccionalidade. In: *Feminismos Plurais*. São Paulo: Ed. Pólen, 2019.

ARIAS, Guillermo. *Educação Infantil e Psicologia*. TV UNESP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gf1qwr4AYXg>. Acesso em: 15 dez. 2018.

DAVIS, Ângela. *Si llegal por ti em la mañana*. Vendrán por nosotros em la noche. 3. ed. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores, 1976.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* 2. ed. São Paulo: 34, 2004. (Trabalho original publicado em 1991).

EVARISTO, Conceição. Entrevista concedida à Revista Conexão Literatura, n. 24, jun. 2017.

FONSECA, Edi. *Interações: com olhos de ler, apontamentos sobre a leitura para a prática do professor da educação infantil* / ALVES, Mara Cristina C. L. (Org.). São Paulo: Blucher, 2013 – (Coleção Interações).

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. (A. L. Souza; R. Machado, trads.). Rio de Janeiro: Editora Graal, 1985. (Original publicado em 1979).

³⁶ EVARISTO, Conceição. Entrevista concedida à Revista Conexão Literatura, n. 24, jun. 2017.

- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade: a vontade de saber*. v. 1. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 2006.
- HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, n. 5, p. 07-41, 1995.
- hooks, bell. *Ensinando a transgredir: A educação como prática de liberdade*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2013.
- KASTRUP, Virgínia. *Ensinar e Aprender: falando de tubos, potes e redes*. Arte na escola, 2012. Disponível em: <http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69347>. Acesso em: 09 mar. 2018.
- KASTRUP, Virgínia. *A invenção de si e do mundo: uma introdução no estudo da cognição*. Campinas: Papyrus, 1999.
- KOAN, Walter O. *Infância, Estrangeiridade e Ignorância – (novos) ensaios de filosofia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. In: *Cadernos de Pesquisa*. Revista Quadrimestral – n. 116, p. 41-59. São Paulo: FCC, 2002.
- MEAD, Margaret. *Sexo e Temperamento*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- SARTRE, Jean Paul. *Crítica da Razão Dialética*. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Rio de Janeiro RJ: Ed. DP&A editora, 2002.
- MIRANDA, Amanaiara Conceição de Santana. *As experiências/aprendizagens com/sobre as crianças no cotidiano escolar: a infância e as relações de gênero narradas por uma hermeneuta*. 2018. 292 p. Tese (Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/28507/1/TESE%20ªMANAIARA%20MIRANDA.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2019.
- PIRES, Flávia. O que as Crianças fazem pela Antropologia? *Horizontes Antropológicos* (UFRGS. Impresso), v. 34, p. 137-157, 2010.
- SANTOS, Maria Stella de Azevedo. *Meu Tempo é Agora*. Salvador: Assembleia Legislativa-Bahia, 1993.

Amanaiara Conceição de Santana Miranda: Negra, feminista, pesquisadora do NGEAALC-UNEB e do grupo Enlace-UNEB, professora e coordenadora pedagógica da rede municipal de ensino na cidade do Salvador. Licenciada em Pedagogia, Mestra em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo e Doutora em Difusão do Conhecimento ambos cursos pela Universidade federal da Bahia.

Artigo recebido para publicação em: Maio de 2019.

Artigo aprovado para publicação em: Junho de 2019.