

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CAMILA DE ASSIS NOVAES

**O corpo disposto: professoras de Educação Infantil, gênero e mundo  
público no Brasil (2016-2023)**

**São Paulo**

**2023**

CAMILA DE ASSIS NOVAES

**O corpo disposto: professoras de Educação Infantil, gênero e mundo público no Brasil (2016-2023)**

**Versão Corrigida**

Dissertação apresentada à  
Faculdade de Educação da Universidade  
de São Paulo para obtenção do título de  
Mestre em Educação

Área de concentração: Educação e  
Ciências Sociais: desigualdades e  
diferenças

Orientadora: Fabiana Augusta  
Alves Jardim

**São Paulo**

**2023**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

#### Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)  
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

de Assis Novaes, Camila

dc O corpo disposto - professoras de Educação Infantil, gênero e mundo público no Brasil (2016-2023) / Camila de Assis Novaes; orientador Fabiana Augusta Alves Jardim. -- São Paulo, 2023.  
131 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2023.

1. Gênero. 2. Corpo. 3. Educação Infantil. 4. Performatividade. 5. Pandemia COVID-19. I. Augusta Alves Jardim, Fabiana, orient. II. Título.

Nome: NOVAES, C. A.

Título: O corpo disposto: professoras de Educação Infantil, gênero e mundo público no Brasil (2016-2023)

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profa. Dra.

Instituição:

Julgamento:

Profa. Dra.

Instituição:

Julgamento:

Profa. Dra.

Instituição:

Julgamento

## RESUMO

NOVAES, C.A. **O corpo disposto: professoras de Educação Infantil, gênero e mundo público no Brasil (2016-2023)**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023)

Historicamente, as mulheres representam a quase totalidade de educadores quando se trata da Educação Infantil no Brasil. Esse fato deve-se, em grande parte, ao histórico da formação do quadro magisterial em nosso país, o qual sempre levou em conta aspectos reprodutores da lógica binária de gênero na divisão sexual do trabalho. A partir de observações de caráter etnográfico e entrevistas com professoras em uma instituição de Educação Infantil da cidade de São Paulo, esta pesquisa busca verificar se há um mecanismo de orientação heteronormativa que visa a perpetuação do modelo da professora maternal através de regulação de seus corpos e como os corpos de professoras e crianças foram influenciados pela pandemia de COVID-19 no contexto do governo de Jair Bolsonaro, analisado a partir das obras de Judith Butler, Michel Foucault, Guacira Lopes Louro e outros autores que discutem questões de gênero, identidade, linguagem, produção social do corpo e governamentalidade.

Palavras-chave: Gênero; Performatividade; Identidade profissional; Corpo; Educação Infantil

## **ABSTRACT**

**NOVAES, C.A. The willing body: Early Childhood teachers, gender and the public world in Brazil (2016-2023).** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023)

Historically, women represent almost all educators when it comes to deals with Early Childhood Education in Brazil. This fact is due, in large part, to the formation of the teaching staff in our country, which has always taken into account aspects reproducers of the gender binary logic in the sexual division of labour. From ethnographic observations and interviews with teachers in an institution of Early Childhood Education in the city of São Paulo, this research seeks to verify if there is a heteronormative orientation mechanism that aims at the implementation of the model of maternal teacher through the regulation of their bodies and how the bodies of teachers and children were influenced by the COVID-19 pandemic in the context of the Jair Bolsonaro government. The analysis dialogues with the works of Judith Butler, Michel Foucault, Guacira Lopes Louro and other authors who discuss questions of gender, identity, language, social production of the body and governmentality.

**Keywords:** Gender; Performativity; Professional Identity; Body; Child education

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 - Discurso de Marcela Temer no lançamento do Programa “Criança Feliz” ..... 34
- Figura 2 - Michelle Bolsonaro na cerimônia de posse presidencial em janeiro de 2019..... 35
- Figura 3 - Lambe-lambe exposto no Minhocão denuncia descaso de Jair Bolsonaro com a população em situação de vulnerabilidade..... 112

## Sumário

INTRODUÇÃO .....	2
Perspectiva teórica e metodológica .....	10
Problema e desenho de pesquisa .....	14
Descrição das etapas de pesquisa e análise dos dados.....	15
Observações no cotidiano da Escola Campo .....	18
Apresentação da Escola Campo .....	19
Apresentação do projeto às professoras.....	22
Registros .....	23
Apresentação das professoras entrevistadas .....	25
CAPÍTULO 1 - “NÃO É TIA, NÃO”: GÊNERO E PARENTESCO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL .....	28
Ser professora de crianças: gênero e parentesco na construção da identidade profissional .	29
O corpo a corpo na educação infantil .....	48
CAPÍTULO 2 – PARTICIPAÇÃO PÚBLICA E POLÍTICA NA IDENTIDADE PROFISSIONAL.....	66
Resistência e formação docente.....	79
CAPÍTULO 3 - PANDEMIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL SEM O CORPO .....	86
Organização e agência: Educação Infantil e sobrevivência no isolamento social.....	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	122
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	127
ANEXOS.....	131



## INTRODUÇÃO

*Controle* é uma palavra bastante presente nesta pesquisa, que ao longo dos meses e anos que percorremos juntas foi assumindo novos contornos e significados inimagináveis em relação a quando escrevi o projeto de pesquisa para o processo seletivo em 2017. Enquanto uma mulher branca, de classe média, cisgênero, lésbica, minhas vivências em relação a questões de gênero e sexualidade remontam à minha infância e adolescência, quando eu nem mesmo sabia que se podia e que era necessário teorizar sobre elas.

Comecei meus estudos de gênero no período da graduação, cursando disciplinas optativas nas faculdades de Filosofia, Letras e Ciências Humanas e, também, na Faculdade de Educação, ambas da Universidade de São Paulo. Quando ingressei no mestrado em 2018 não imaginava que, para além de ser um processo de muitas e complexas etapas, reformulação de projeto, disciplinas, leituras que vão levando a outras leituras, trocas com a querida orientadora e os colegas, a pesquisa em si e a escrita da dissertação, eu ainda viveria dois eventos que mudariam todo o rumo dos meus planejamentos: a eleição de Jair Bolsonaro para a presidência do país e a pandemia de COVID-19. Dois ocorridos sobre os quais não tivemos nenhum *controle*, palavra que a partir de 2018 assumiu outro significado dentro dessa pesquisa: não apenas compondo uma das minha perguntas iniciais – sobre as práticas institucionais de controle do corpo das professoras de Educação Infantil, no sentido de produção desses corpos –, mas também uma palavra que representou muito do que eu desejei ao longo desses cinco anos de pesquisa atravessados por incertezas, mas também por força, parceria e resistência. Junto com minha orientadora, reformulamos nossas perguntas, recalculamos nossas rotas quando parecia que não havia mais perspectiva para a vida, para a Educação, para qualquer futuro possível, e seguimos em frente.

Trago esse primeiro relato para informar que esta pesquisa começou em um mundo e terminou em outro. Ao longo do processo de mestrado pedi dois anos de extensão do prazo para que fosse possível produzir resultados que fizessem sentido no mundo que vivemos hoje. Assim, a pesquisa se realizou em duas etapas, uma pré-pandemia, que se desenvolveu em 2018 e 2019, e uma durante a pandemia que se desenvolveu entre 2020 e 2023. Nesta introdução, relato como foi pensada a primeira etapa e quais foram os ajustes necessários diante do cenário imposto, os novos objetivos, reflexões, contribuições e adesões que a segunda etapa nos proporcionou.

As questões que procurei enfrentar ao longo desta pesquisa de mestrado começaram a ser formuladas a partir de minha experiência como docente de Educação Infantil, ao longo de um ano, em uma escola privada elitizada na zona norte de São Paulo. Durante aquele período tive que me submeter, enquanto professora, a diversas imposições estéticas institucionais, legitimadas tanto no discurso da diretora quanto em um documento interno denominado “Normas e procedimentos”. As ditas normas se referiam à proibição do uso de *piercings*, esmaltes de cores escuras e de maquiagem “em excesso”. Quando questionada sobre o critério que orientou o estabelecimento de tais regras, a diretora argumentou no sentido de que “as crianças gostariam de reconhecer em suas professoras, suas mães”, e afirmou que “os pais [cujas crianças estavam naquela escola] eram conservadores”, de modo que essas normas estariam em conformidade com a aparência que eles julgavam adequada para as profissionais responsáveis por cuidarem de seus filhos e os educarem. Nota-se que a diretora utilizava um argumento que mescla uma dimensão moral e outra “de mercado”, orientada pela clientela.

Os questionamentos que me levaram a escrever, em 2017, o projeto de pesquisa surgiram a partir dessa experiência, de experiências anteriores análogas, e da consciência incômoda a respeito de como, naquele ambiente, o padrão estético desejado e a imposição para que nos adequássemos a ele produzia efeitos sobre nossas identidades pessoais e também profissionais, enquanto professoras. Para trabalhar nesta escola, todos os dias eu tinha que tirar meu piercing, e mesmo a roupa que eu usava para deixar a escola no final do expediente (durante o turno de trabalho usávamos uniformes), foi mais de uma vez questionada pela direção e por outros funcionários da equipe. Em uma de tais ocasiões, usava um vestido curto de tecido leve e a diretora me perguntou se eu ia “embora assim mesmo, sem nenhum shortinho por baixo? ”; em outra, eu vestia um short curto com meia calças pretas e o professor de Educação Física perguntou se eu ia comparecer ao evento que haveria no final de semana seguinte na escola com aquela roupa, em tom de provocação.

Nessa escola, cada profissional possuía um registro diferente na carteira de trabalho: poucas eram registradas como professoras de fato, de modo que existia um tipo de hierarquia que determinava o tratamento da escola para com as funcionárias, mesmo que todas nós exercêssemos as mesmas atividades. Porém, a despeito dos incômodos e conflitos que a situação gerava, ninguém se manifestava sobre tal fato, por receio de ter lançado sobre si o estigma de atitude “questionadora”, algo não ideal para professoras que, do ponto de vista da instituição, deveriam ser dóceis; além disso, a atitude que macula essa imagem poderia resultar em demissão.

Inicialmente, o foco da minha pergunta de pesquisa estava nos mecanismos cotidianos de regulação dos corpos dessas professoras, mais do que o que orientava os instrumentos normativos. A partir das trocas proporcionadas pelos encontros de orientação e durante as disciplinas que realizei no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, foi possível refinar minha pergunta de pesquisa no sentido de entender o peso da matriz heterossexual na articulação desses dispositivos de controle e seu grau de influência sobre os corpos das professoras<sup>1</sup>.

Os cursos “A Etnografia Aplicada à Pesquisa Educacional” e “Seminário de Projetos II: Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação e Ciências Sociais”<sup>2</sup> me ajudaram a repensar a metodologia de pesquisa e a importância da realização de observações de caráter etnográfico para complementar e enriquecer o trabalho de campo, que originalmente seria realizado somente por meio de entrevistas e investigação em arquivo. Já as disciplinas “Corpo: Conhecimento e Compreensão na Cidade” e “Identidade Coletiva, Gênero e Educação”<sup>3</sup> me permitiram um aprofundamento nos estudos sobre a relação entre construção corporal e identidade, além de me auxiliarem na percepção de que meu problema de pesquisa tem como tema central a questão da influência da matriz heterossexual nas relações escolares e as marcas generificadas nos corpos das professoras que permitem identificá-las, seja para a manutenção ou para a resistência a tal norma; a partir dessa percepção, abre-se a possibilidade de entender o mecanismo de controle que produz esses corpos e os processos de subjetivação que reproduzem/recusam/reconfiguram essas normas.

Nesse breve relato sobre as atividades desenvolvidas desde o ingresso no PPGE-FEUSP, vale destacar ainda que o trabalho de conclusão do curso “Identidade Coletiva, Gênero e Educação”, generosamente orientado pela professora Cláudia Vianna, me proporcionou a participação em uma mesa no seminário "Performatividade, Precariedade, Política: desdobramentos interdisciplinares da obra de Judith Butler" na PUC-Rio<sup>4</sup>. As atividades do

---

<sup>1</sup> Utilizo a perspectiva de Judith Butler (2015), que define matriz heteronormativa como uma ordem compulsória que estabelece a conjunção de um sexo, um gênero e um desejo/prática necessariamente heterossexuais que deve ser performada cotidianamente, de modo que a noção binária de gênero garantiria a legitimação e a manutenção de tal matriz, interferindo na produção social de corpos que serão reconhecidos ou não pela sociedade, a partir da aproximação ou afastamento da performatividade exigida por tal norma e suas disposições.

<sup>2</sup> Oferecidos, respectivamente, pelas professoras Belmira Bueno e Biancha Angelucci, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/FEUSP).

<sup>3</sup> Oferecidas, respectivamente, pelos professores André Mota, Eucenir Fredini Rocha e Marcelo Arno Nerling (do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades – Diversitas/FFLCH) e Cláudia Vianna, do PPGE-FEUSP.

<sup>4</sup> O seminário ocorreu entre os dias 10 e 12 de abril de 2019, no Rio de Janeiro-RJ, e teve como objetivo a reunião de pesquisadores de diferentes áreas de conhecimento que discutem a obra da filósofa Judith Butler em seus

seminário me permitiram uma troca muito rica com pesquisadores provenientes de cursos diversos em universidades de diferentes estados, o que muito contribuiu para uma nova reflexão sobre meu projeto. Dessa participação resulta uma publicação, pois o trabalho enviado foi publicado em formato de artigo nos anais do evento.

\*\*\*

Com o propósito de contextualizar o problema de pesquisa, é oportuno destacar algumas ponderações sobre como a relação entre os Estudos de Gênero e educação vem sendo problematizada em nosso país, em especial nos últimos anos, e o modo como a escola enquanto instituição atua sobre a produção social de corpos.

Iniciamos com uma brevíssima referência ao conceito de gênero que nos orienta ao longo desta pesquisa, ligado às formas sociais e de socialização que se desdobram do “sexo” como realidade construída pelo discurso biológico. Tais processos operam, assim, tanto para a produção de relações de sujeição/assujeitamento, quanto para formas de subjetivação, isto é, agenciamentos individuais ou coletivos das normas, de modo a produzir a possibilidade da vida. Como nos explica Vianna (2002):

Nossa socialização interfere na forma como nós – homens e mulheres – nos relacionamos, interfere nas profissões que escolhemos e na maneira como atuamos. Não se trata de afirmar que sempre foi assim ou que é inerente à nossa “natureza”. Trata-se, sim, de afirmar que as expressões da masculinidade e da feminilidade são historicamente construídas e referem-se aos símbolos culturalmente disponíveis em uma dada organização social, às normas expressas em suas doutrinas e instituições, à subjetividade e às relações de poder estabelecidas nesse contexto. (VIANNA, 2002, p.90).

Ao menos desde os anos 1960, a partir dessa conceituação de gênero, forjada nas intersecções entre movimentos sociais e um conjunto de estudos nos campos das ciências sociais e da história, foram produzidas uma série de novas práticas epistemológicas e políticas, disputando o aprofundamento da democracia e a extensão das promessas de igualdade e liberdade; as ferramentas que permitem pensar que as relações sociais estruturadas em torno do gênero não são necessidades (biológicas) também orientam práticas políticas que buscam escapar de destinos sociais. Se estamos falando de desejo e lutas por emancipação, não poderíamos deixar de falar de resistências e reações.

---

trabalhos, de maneira a proporcionar um debate permeado por questões interdisciplinares. Apresentei o trabalho “O peso da heteronormatividade nos corpos das professoras de Educação Infantil”, na mesa “O gênero em corpos que transitam”.

No caso brasileiro, em resposta às conquistas no campo progressista das questões de desigualdades e diferenças desde o começo da rearticulação de movimentos sociais na década de 80, durante a transição democrática, elaborou-se uma reação à perda de privilégios simbólicos ligados à branquitude, às normas de gênero, à normatização do desejo etc. Nos últimos dezenove anos é possível distinguir os momentos em que tais conquistas começaram a se materializar e a reação começou a se articular até chegarmos ao contexto político e social em que nos encontramos.

O governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) abriu caminho para as referidas conquistas através de medidas concretas que permearam seus dois mandatos. A criação da Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), da Secretaria Especial de Política para Mulheres (SPM), da Secretaria Especial da Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), proporcionou uma intersecção entre os debates sociais pautados em igualdade e diversidade e oportunizou a organização de iniciativas como o primeiro Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM) e o Programa Brasil Sem Homofobia; projetos que, com a participação conjunta de secretarias, ministérios, Organizações Não Governamentais (ONGs) e movimentos sociais, incluíram demandas históricas de setores da população oprimidos e excluídos do debate social, no processo de desenvolvimento de políticas e currículos que reconhecessem e legitimassem suas questões.

Em termos do Ministério da Educação, foi especialmente a partir do governo Lula que “a participação dos movimentos, com suas demandas históricas, fundou-se no próprio campo da formulação de políticas, com a criação articulada de planos, programas e ações voltadas para a sexualidade, a homossexualidade e as relações de gênero” (VIANNA, 2018, p.84). Além da inclusão de propostas no currículo ligadas à temática de gênero e sexualidade, como o Programa Educação para a Diversidade e Cidadania, a formação continuada docente foi o centro das políticas educacionais da gestão, através do oferecimento de capacitação profissional como nos programas Educando para a Igualdade de gênero, Raça e Orientação Sexual; Formação de Profissionais da Educação para a Cidadania e a Diversidade Sexual; Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero na Escola, desenvolvidos entre 2005 e 2007, entre outros.

A reação ao espaço conquistado por tais questões nos campos social e institucional faz-se notar a partir da eleição de Dilma Rousseff (2011), primeira mulher a ocupar a presidência do país, em um contexto político de fortalecimento de grupos conservadores em várias

instâncias do governo e da sociedade. Entre os ataques sofridos em relação às políticas voltadas a promoção da igualdade de gênero e do respeito à diversidade sexual, é emblemático o episódio do veto do governo ao Kit Escola Sem Homofobia, associado aos Projetos Escola Sem Homofobia e Brasil Sem Homofobia, após pressões da bancada religiosa no Congresso Nacional. O kit era composto por material educativo, escrito e audiovisual, que abordava o tema da homofobia em instituições escolares e propunha debates mediados por professores previamente capacitados para tratar da questão com os alunos. Porém, criou-se por parte da “bancada evangélica” um alarde em torno de tais propostas, que passaram a nomear como “Kit Gay”, de maneira a incitar na população a ideia de que o material era inadequado e seria utilizado para fins ideológicos de apologia à homossexualidade e à “ideologia de gênero”. Tal acontecimento ocorreu em maio de 2011, porém ecoou durante todo o governo Dilma, alimentando a ascensão do discurso fundamentalista e anti-diversidade que ganhou ainda mais legitimação durante a gestão de Michel Temer (2016-2019) e teve seu apogeu com a campanha presidencial que levaria Jair Bolsonaro ao poder utilizando-se, ainda, da acusação da implementação do “Kit Gay” nas escolas<sup>5</sup>.

As tensões geradas por uma combinação histórica entre política, religião e valores que ainda nos interrogará por algum tempo podem ser ilustradas por uma série de episódios em nosso país, que expuseram os nexos implícitos entre infância, educação e corpo, estruturando-se em torno do argumento da proteção da criança e indicando uma radicalização da opinião pública em relação às normas de gênero e orientação sexual. O pânico dos pais, que temem ser responsabilizados por qualquer desvio da norma por parte de seus filhos, espalha-se através das redes sociais e da mídia por meio de grupos conservadores e fundamentalistas causando, por exemplo, manifestações contrárias a livros didáticos<sup>6</sup>, performances artísticas<sup>7</sup> ou até mesmo o fechamento de exposições, como ocorreu no Queermuseu<sup>8</sup>, em Porto Alegre – neste caso, como em outros, o argumento mobilizado conecta a suposição de que as obras de arte instigariam a sexualidade nas crianças (pensadas, desse modo, como seres inocentes e sem desejo) e o medo em torno da pedofilia<sup>9</sup>. Desse ponto de vista, a solução para que a educação não ameace a ordem

---

<sup>5</sup> <https://g1.globo.com/fato-ou-fake/noticia/2018/10/16/e-fake-que-haddad-criou-kit-gay-para-criancas-de-seis-anos.ghtml> (Acesso em: 04 ago. 2019)

<sup>6</sup> [https://brasil.elpais.com/brasil/2017/04/17/opinion/1492435392\\_872941.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2017/04/17/opinion/1492435392_872941.html) (Acesso em: 20 ago. 2018)

<sup>7</sup> <https://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/interacao-de-crianca-com-artista-nu-em-museu-de-sp-gera-polemica.ghtml> (Acesso em: 20 ago. 2018)

<sup>8</sup> <https://www.gazetadopovo.com.br/ideias/erotizacao-de-criancas-era-objetivo-da-queermuseu-dizem-procuradores-gauchos-emkyes4v336y5tcor7foc8wrk> (Acesso em: 20 ago. 2018)

<sup>9</sup> A respeito do pânico moral em torno do corpo e da sexualidade das crianças, ver Foucault, *Os anormais*, (2001).

social e de gênero estaria em projetos como, por exemplo, o Escola Sem Partido, que visa o controle dos espaços de ensino-aprendizagem e da prática dos professores, baseado na premissa de que a escola não deveria cruzar as fronteiras dos valores e práticas da instituição da família<sup>10</sup> ou, ainda, a solução estaria na ativa militância que bloqueou que os termos “gênero” e “orientação sexual” aparecessem nos planos municipais e estaduais de educação<sup>11</sup>.

Dando continuidade ao projeto conservador em marcha acelerada desde 2016, o executivo eleito para o governo federal em 2018 tem explicitado inúmeras e reiteradas vezes o desejo de “renormatizar” a educação, bloqueando os avanços realizados desde a transição democrática que resultaram na universalização das vagas na educação básica, em 1996; em mudanças em processos de avaliação e progressão, de modo a diminuir a evasão escolar; reformas curriculares e aprovação de legislações para garantir que a diversidade do povo brasileiro esteja presente na escola, como as leis 10.639/03 e 11.645/08. Na prática, as falas e ações do presidente explicitam o violento desejo de eliminar corpos diversos da sociedade como um todo, com foco nas pessoas indígenas, negras, LGBTQ+ e mulheres<sup>12</sup>. A imposição da

---

<sup>10</sup> O Escola Sem Partido (ESP), projeto criado em 2004 pelo então procurador do estado de São Paulo, Miguel Nagib, propunha acabar com o que definia como “doutrinação ideológica” nas escolas brasileiras, o que envolveria, entre outras, questões de gênero e sexualidade. O programa ganhou força em 2014, quando Nagib foi convidado para escrever um projeto de lei (PL 2974/2014) para ser apresentado à Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro pelo deputado estadual Flávio Bolsonaro. No mesmo ano, o vereador da cidade do Rio de Janeiro Carlos Bolsonaro lançou o PL 867/2014, que propunha a implementação do programa em nível municipal também. Tais projetos serviram de inspiração para a propagação de propostas análogas em diversos estados brasileiros. O Escola Sem Partido foi muito alardeado durante as campanhas eleitorais em 2018, porém, recentemente, seu criador anunciou, em um post nas redes sociais, que as atividades do programa seriam suspensas no dia 1º de agosto de 2019, alegando falta de apoio, especialmente do presidente Jair Bolsonaro, o que afirma ser um fato em desacordo com o discurso do então candidato durante sua campanha. Na mesma publicação, Nagib declara que “denúncias, pedidos de socorro e orientação deverão ser dirigidos ao MEC, secretarias de educação, Ministério Público e políticos que se elegeram com a bandeira do ESP.”

<sup>11</sup> Os Planos Municipais e Estaduais da Educação, assim como as Conferências de educação, realizadas em diferentes níveis de governo, integram as práticas de participação democrática e controle social que foram produzidas durante a transição democrática, marcadamente em gestões petistas. O que vimos acontecer a partir de 2014 foi a apropriação desses espaços por uma militância organizada e avessa ao processo de esclarecimento no qual o debate público se assenta: práticas como lotar o plenário, deixando profissionais da educação de fora, ou inscreverem-se massivamente quando da abertura da palavra, de modo a bloquear a manifestação da pluralidade, foram adotadas para retirar termos como gênero, sexualidade e raça nos Planos, negando – na última instância – o longo processo participativo de sua produção.

<sup>12</sup> Episódios e medidas que ilustram tal disposição vêm ocorrendo desde a eleição de Jair Bolsonaro, como por exemplo: as mudanças na estrutura dos ministérios que transformou o Ministério dos Direitos Humanos no ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, liderado por Damares Alves, ministra “terrivelmente cristã”, nas palavras do próprio presidente, e a imediata retirada das diretrizes de proteção e defesa dos direitos da população LGBTQI+; a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), órgão do MEC que articulava a promoção de políticas na área da educação tendo em vista questões de raça, classe, gênero, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outras; os ataques à população indígena como a nomeação de um delegado da Polícia Federal ligado à bancada ruralista e a favor da exploração de madeira e minério em terras indígenas para presidente da Fundação Nacional do Índio (Funai), entre outras decisões e declarações, que estão promovendo o crescimento das invasões de terras indígenas de maneira exponencial desde janeiro de 2018; a retirada do ar de uma peça publicitária do Banco do Brasil protagonizada por atrizes e atores

matriz heterossexual é então radicalizada a partir desse projeto patriarcal que tem as questões de gênero como alvo na educação e que, a partir de dogmas neopentecostais, prega que o lugar da mulher é o lar, no interior da família heteronormativa.

Além do contexto relatado acima, temos vivido desde a campanha eleitoral presidencial de 2018 um processo intenso de ataques a valores que a instituição escolar, dentre outras, encarna. Impera o anti-intelectualismo, a disputa em torno de verdades científicas (tais como a forma da Terra, o aquecimento global ou ainda o cálculo das taxas de desemprego), a recusa da pluralidade de perspectivas teóricas e metodológicas, por exemplo. Trata-se de práticas que remetem ao já mencionado Escola Sem Partido, mas que a aprofundam e radicalizam, em especial porque são mobilizadas para legitimar cortes sucessivos nos orçamentos públicos destinados à educação<sup>13</sup>, com efeitos sobre escolas e universidades, bem como sobre as identidades profissionais e perspectivas de carreira de professoras e professores. Contexto esse que se agravou em muitos níveis durante os anos do governo do presidente Jair Bolsonaro e com o evento da pandemia da COVID-19, conforme desenvolverei com mais detalhes no capítulo quatro.

Em nossa perspectiva, todo o contexto contemporâneo torna a reflexão sobre as conexões entre educação, corpo e gênero, aqui pensados a partir do corpo das professoras da educação infantil, estratégica para pensar processos de reconfiguração dos significados da educação, da infância e da identidade profissional de professoras e professores que, na educação infantil, estão mais explicitamente atravessadas pelas normas de gênero, dados os nexos entre infância, cuidado e maternagem.

Se a expansão da educação escolar foi acompanhada de um processo de “feminização da profissão”<sup>14</sup> de modo geral (VIANNA, 2002), o quadro de funcionários nas instituições de Educação Infantil é ainda mais majoritariamente composto por mulheres. A vinculação entre infância e cuidado se apoia no discurso naturalizante, que considera que mulheres seriam mais

---

negros e jovens, com a justificativa por parte do presidente de que o comercial tinha “diversidade demais”, o que resultou também na saída do então diretor de Comunicação e Marketing do banco; e, mais recentemente, a suspensão do vestibular da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira, de gestão federal, que previa 120 vagas para pessoas transgêneros e intersexuais.

<sup>13</sup> <https://www.cartacapital.com.br/politica/mec-foi-o-ministerio-que-mais-perdeu-recursos-governo-faz-novo-corte/> (Acesso em: 04 ago. 2019).

<sup>14</sup> De acordo com o Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e divulgado em janeiro de 2018 pelo Ministério da Educação (MEC), 80% dos 2,2 milhões de docentes da Educação Básica brasileira são mulheres.

aptas no trato com as crianças e os afazeres de casa, conservando a lógica da divisão sexual do trabalho a qual, segundo Rubin (1973), cria a perspectiva binária do gênero.

Em uma perspectiva igualitária e de valorização das liberdades individuais, ambos valores caros ao projeto Ocidental moderno, o lugar social de um indivíduo não deveria estar determinado por seu corpo e, menos ainda, pela maneira com que ele se apresenta. Como mencionamos, porém, ainda se exige que as professoras<sup>15</sup> de Educação Infantil, além de serem mulheres, sigam o padrão estético da “boa mãe” aos olhos da sociedade.

A partir da vivência pessoal descrita anteriormente e do contexto narrado, explicita-se a necessidade da investigação e da problematização de questões presentes no cotidiano de instituições de Educação Infantil do ponto de vista dos estudos de gênero, e um dos caminhos possíveis reside no questionamento a respeito da existência ou não de normas, explícitas e implícitas, que têm por alvo os corpos de docentes, mais especificamente os corpos de professoras e o modo como esses corpos existem e são utilizados na escola. As experiências vividas durante a pandemia também nos impelem a pensar sobre como se fez a transposição de tais corpos para um ambiente virtual, híbrido de público e privado, e o quanto essa falta do corpo a corpo na Educação Infantil interferiu na identidade e na vida das professoras e das crianças.

### *Perspectiva teórica e metodológica*

Com o objetivo de elucidar as questões previamente descritas de que minha pesquisa se ocupa, organizei inicialmente minha investigação teórica em três eixos teóricos (1) Identidade, performatividade e matriz heterossexual; (2) Feminização do magistério; (3) Peso da heteronormatividade. A seguir, apresento os principais referenciais teóricos que a norteiam. É oportuno frisar que, mesmo que a pesquisa tenha sofrido alterações em seu percurso e que novas perguntas tenham surgido em decorrência da pandemia, os referenciais teóricos principais mantiveram-se os mesmos, e foram dialogando tanto com as falas das professoras entrevistadas quanto com as produções recentes sobre as vivências da pandemia e os impactos na Educação Infantil que apresento no capítulo quatro.

Para Judith Butler (2015), o gênero e o corpo são construções discursivas que se materializam a partir da reiteração de normas a eles impostas, de acordo com a matriz

---

<sup>15</sup> O termo “professora de educação infantil” será utilizado neste projeto em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Nº 9394/96), que denomina assim todas as profissionais responsáveis pela educação direta de crianças de zero a seis anos, tenham elas uma formação especializada ou não.

heterossexual hegemônica em nossa sociedade<sup>16</sup>. Assim como as técnicas corporais, nossas posturas e até a expressão dos nossos sentimentos são condicionadas por aprendizados socialmente construídos (MAUSS, 2003). A produção social do corpo passa também pelo que Butler chama de *performatividade de gênero*: a performance que esse corpo faz como um todo, repetidamente, para se adequar às normas da matriz heterossexual imposta, de modo que permita ao sujeito se afirmar como um digno de ser assim considerado dentro de tais moldes, em um movimento de negociação de poder.

Quando um sujeito incorpora um lugar de gênero, não o faz por meio de uma escolha deliberada, mas sim a partir da repetição de determinadas performances, em um movimento de constantemente se adequar ao lugar social que lhe foi determinado pela heteronormatividade. Ao mesmo tempo em que a norma vai constituindo sujeitos que a ela se adequam, ela produz também o *abjeto*. Os sujeitos constroem-se, então, tanto pela norma quanto pelo abjeto, isto é, por aquilo que está excluído da norma e deve ativamente ser mantido fora dela. O fato de a norma ter de ser reiterada o tempo todo é prova de que os papéis de gênero não são naturais. Para Butler:

Em outras palavras, atos, gestos e desejos produzem o efeito de um núcleo ou substância interna, mas o produzem na *superfície* do corpo, por meio do jogo de ausências significantes, que sugerem, mas nunca revelam, o princípio organizador da identidade como causa. Esses atos, gestos e atuações, entendidos em termos gerais, são *performativos*, no sentido de que a essência ou identidade que por outro lado pretendem expressar são *fabricações* manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos. O fato de o corpo gênero ser marcado pelo *performativo* sugere que ele não tem *status* ontológico separado dos vários atos que constituem uma realidade. (2015, p.194).

A norma e a performance, nessa perspectiva, baseiam-se no discurso, práticas e nos símbolos culturalmente disponíveis em nossa sociedade para a subjetivação de homens e mulheres baseadas em uma lógica binária e essencialista, que assim divide todas as pessoas a partir de seu nascimento.

---

<sup>16</sup> É oportuno pontuar que a reflexão de Butler parte das sociedades ocidentais modernas, de maneira a considerarmos que ainda que diferenciações sexuais sejam transversais a diferentes comunidades humanas, não se pode afirmar que o gênero e a matriz heteronormativa se deem a partir das mesmas configurações em âmbito universal. A obra citada, *Problemas de gênero – feminismo e subversão da identidade*, é composta por trabalhos desenvolvidos pela filósofa entre os anos 1980 e 1990 lançando um questionamento sobre os pressupostos estabelecidos pelo feminismo até então, no sentido de desconstruir e repensar a categoria mulher, discussão que hoje incorpora novas dimensões, como a partir do debate interseccional.

Em tais processos de socialização, o tempo todo se repõem nas práticas os estereótipos de que “meninos e homens não podem chorar”, “meninos são mais ativos”, “meninos têm mais energia e são inquietos”, bloqueando aos homens possibilidades de agir de modos que possam ser considerados “femininos”, seja em sua maneira de andar, falar e agir, ou em como demonstram seus sentimentos e emoções; em sentido complementar, é imposto às meninas que “são delicadas”, que devem ter “bons modos”, que são mais “emotivas” e “faladeiras”. Tais estereótipos assumem a face cotidiana de argumentos biológicos, binários, pensados como universais e “naturais” a partir de matrizes discursivas da Biologia, da Psicologia ou, mais recentemente, das Neurociências.

Tais normas operam como formas de controle sobre comportamentos e corpos, tendo em vista a manutenção da heteronormatividade, isto é, a circunscrição da relação heterossexual como única forma válida de expressão do desejo e produz assim também a noção de abjeção (BUTLER, 2015,1999) excluindo, ignorando, violentando e precarizando toda forma de existência que desvie desse ideal padronizado de relação com a sexualidade ou do que se entende como sua manifestação adequada nos corpos.

A precariedade, está, de forma óbvia, diretamente relacionada com as normas de gênero, pois sabemos que aqueles que não vivem seus gêneros de maneira inteligível estão expostos a um alto risco de assédio e violência. As normas de gênero tem muito a ver com como e de que maneira podemos nos apresentar no espaço público; como e de que maneira distingue-se o público do privado e como essa distinção se instrumentaliza a serviço das políticas sexuais; quem será criminalizado a partir de sua aparência pública; quem não será protegido pela lei ou, de maneira mais específica, pela polícia, nas ruas, no trabalho ou em casa. Quem será estigmatizado? Quem será objeto de fascinação para o prazer de consumidores? Quem terá assistência médica perante a lei? Quais relações íntimas serão reconhecidas legalmente? Conhecemos todas essas questões de transgressores ativistas, do feminismo, da política de parentesco queer e também do movimento do casamento gay e das demandas das trabalhadoras do sexo por segurança pública e emancipação econômica. Portanto, essas normas não são apenas instâncias de poder, e não apenas refletem relações de poder mais amplas, mas são uma maneira pela qual o poder opera. (BUTLER, 2009, p. 323)<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> No original, “La precariedad, por supuesto, está directamente relacionada con las normas de género, pues sabemos que quienes no viven sus géneros de una manera inteligible entran en un alto riesgo de acoso y violencia. Las normas de género tienen mucho que ver con cómo y de qué manera podemos aparecer en el espacio público; cómo y de qué manera se distinguen lo público de lo privado y cómo esta distinción se instrumentaliza al servicio de las políticas sexuales; quién estará criminalizado según la apariencia pública; quién no será protegido por la ley

Uma vez que as normas de gênero e sexualidade estão o tempo todo a se impor sobre os sujeitos, que a partir de sua adequação ou desvio a elas podem ser recompensados ou castigados por suas performances e expressões no espaço público, nas instituições e em interações sociais, aparece como questão importante entender como suas estratégias e identificações são, então, realizadas.

Judith Butler e Joan Scott concordam que as normas de gênero participam da produção do corpo, estruturando um campo limitado, mas mutável, de possibilidades no qual os sujeitos se movem; a identidade, portanto, não é algo dado, mas sim um efeito dos jogos entre sujeição e subjetivação. A identidade é vista pelas autoras como expressão, e não como um sentido essencial do sujeito: a identidade é a performatividade construída. Desse modo, o sujeito carrega a agência, mas é, ao mesmo tempo, limitado por uma série de regras, as quais, no caso analisado, compõem a matriz heteronormativa.

Alberto Melucci, ao teorizar sobre a construção da identidade na sociedade complexa<sup>18</sup>, dialoga com as autoras no sentido de que, para ele, a identidade também não consiste “[...] de um dado, de uma espécie de essência fixa que exclui o processo de construção do ator coletivo, sua interação e negociação com o ambiente” (VIANNA, 2018, p.15). A identidade para o autor é “um sistema de relações e representações [...] que compreende a capacidade de nos reconhecermos e a possibilidade de sermos reconhecidos pelos outros” (MELUCCI, 2004, p.50) em uma polaridade entre o auto e o heterorreconhecimento. Na configuração que Melucci denomina “identidade rotulada”, a diversidade de cada um de nós é fixada pelo outro de maneira negativa e, assim, as diferenças sexual, racial, cultural, comportamental tornam-se estigmas e nos tiram a autonomia para construirmos quem somos de fato, para nos identificarmos, nos auto-reconhecemos. Ainda para o autor, o que nos define é o reconhecimento das necessidades que temos, e assim vamos nos construindo, nos elaborando para atender e suprir as mesmas.

---

o, de manera específica, por la policía, en la calle, o en el trabajo o en casa. ¿Quién será estigmatizado?, ¿quién será objeto de fascinación y placer de consumo?, ¿quién tendrá asistencia médica ante la ley?, ¿qué relaciones íntimas serán reconocidas ante la ley? Sabemos de todas estas cuestiones por los transgresores activistas, por el feminismo, por las políticas de parentesco queer, y también a través del movimiento por el matrimonio gay y las reivindicaciones de las personas trabajadoras sexuales de cara a la seguridad pública y la emancipación económica. Por tanto estas normas no son sólo instancias de poder, y no sólo reflejan relaciones más amplias de poder, sino que son una manera a través de la cual opera el poder”.

<sup>18</sup> “De acordo com Melucci (2001, 2004), a sociedade complexa supõe três importantes dimensões: espaços diferenciados com lógicas distintas nos quais os sujeitos devem atuar; variabilidade dos tempos em constante ressignificação dos valores e modelos de ação; alargamento das possibilidades de ação que ultrapassam a capacidade individual de satisfazê-las e condição permanente da incerteza” (VIANNA, 2018, p.15).

Uma vez que a necessidade é construída socialmente, politicamente, a identidade também o é. Em nossa sociedade complexa e heteronormativa, para alcançarmos o reconhecimento enquanto sujeito de direitos devemos então jogar o tempo todo com a performatividade de gênero.

Na instituição escolar, enquanto um ambiente que não está isolado das desigualdades e opressões presentes no espaço público ou pelas racionalidades patriarcais dominantes, alunos, docentes e funcionários desempenham cotidianamente esse jogo materializado em seus corpos. No caso mais específico da Educação Infantil, onde o quadro de docentes é praticamente todo composto por mulheres, a depender das condições de contratação e de gestão do trabalho é possível que a professora se identifique ou que se veja constrangida a performar um tipo específico de mulher, próxima ao ideário de feminilidade ideal de acordo com a matriz heterossexual que remete à figura da mãe<sup>19</sup>. Conforme já sugerido, a maternalização das professoras dessa etapa do ensino se deve à aproximação dos limites entre o público e o privado no imaginário histórico da educação de crianças em nosso país, processo que passo a examinar no tópico seguinte.

### *Problema e desenho de pesquisa*

Como já explicitado, o objetivo inicial desta pesquisa era *verificar a existência de normas estéticas e comportamentais de caráter heteronormativo impostas a professoras de Educação Infantil, identificar quais são essas normas e como se organizam nas instituições em que atuam, os instrumentos de controle – explícitos e implícitos – que têm como alvo seus corpos*. Ainda com relação ao que por vezes aparece como “estética”, aos corpos politicamente construídos e aos símbolos culturalmente disponíveis da matriz heterossexual que os moldam,

---

<sup>19</sup> Como forma de exemplificar tais processos, vale registrar um relato feito à minha orientadora. Uma profissional da educação foi convidada a trabalhar como Coordenadora Pedagógica da área de Literatura e Língua Portuguesa em uma escola de elite, localizada num condomínio luxuoso na Região Metropolitana de São Paulo. Além de atuar como CP, a profissional passou a coordenar um grupo de mães, composto por mulheres casadas com altos executivos ou herdeiros. Do ponto de vista das performances de gênero, tais mulheres faziam o possível para se manter nas normas não apenas de gênero, mas também de beleza (branca, magra). A profissional foi se dando conta dos efeitos subjetivos de trabalhar naquela instituição, inicialmente a partir de mudanças nos comportamentos de funcionários (o segurança que trocou o carro; a recepcionista que fez implantes de silicone), até que um dia, uma das mães participantes do grupo, lhe passou um cartão de cirurgião plástico, muito gentilmente comentando “olha, quando você quiser vai nele, diz que eu te mandei, ele faz desconto; você é uma excelente profissional, mas precisa *dar uma arrumadinha* no rosto”. Vale sublinhar, a partir do relato, que as pressões podem ser maiores ou menores a depender de fatores como classe e raça. Não à toa, a pergunta enunciada pela afro-americana Sojourner Truth – “E não sou eu uma mulher?” – ainda ressoa de modo tão contundente, entre mulheres negras, mulheres trans e todas aquelas que, de algum modo, escapam das normas articuladas de gênero, raça e classe.

pretende-se também *entender como as professoras pensam o próprio corpo em sua prática docente e o que entendem por um corpo e performances adequados para uma professora de Educação Infantil no ambiente de trabalho*. Com o advento da pandemia, inclui-se entre os objetivos *investigar e relatar como o isolamento e o ensino remoto interferiram nas identidades, nos corpos das professoras, em suas práticas pedagógicas na Educação Infantil e as consequências da falta de escola nos corpos das crianças pequenas*.

Para alcançar tais objetivos, foi preciso possibilitar que essas profissionais fossem ouvidas sobre tais questões. O plano metodológico inicial era a partir de observações realizadas em três instituições de Educação Infantil e entrevistas com as professoras que lá trabalham, escutar a voz dessas professoras, de modo a dar-lhes lugar de fala ativa sobre o que vivem diariamente e coletar tais vivências e relatos para responder (ou deslocar) as questões aqui propostas. Com a insegurança em entrar em campo para pesquisar questões de gênero e infância durante o primeiro ano do presidente Jair Bolsonaro e, em seguida, com o fechamento das escolas em virtude da pandemia, só foi possível realizar campo em uma das escolas previstas, a Escola Campo, que se apresenta aqui como uma escola não exemplar, não representativa, mas sim como um caso, dentro do que foi possível realizar durante o prazo da pesquisa de mestrado. É ainda intenção deste estudo fazer uma reflexão sobre as consequências que a representação de um único modelo feminino, estruturado pelos valores de uma sociedade machista, patriarcal e racista tem sobre a construção da identidade dessas mulheres: como as professoras interpretam seu próprio trabalho? A performance de gênero exercida neste espaço interfere em suas dinâmicas pessoais? Vistas muitas vezes enquanto exercendo um papel maternal, buscamos verificar os efeitos que isso gera sobre a consciência de seus direitos enquanto trabalhadoras, da adequação das funções que exercem em seu cotidiano com o regime em que foram contratadas e se se organizam de forma a reclamar o que lhes é devido em situações de injustiça, uma vez que há uma cultura de desqualificar o trabalho da professora de Educação Infantil por meio de estratégias como, por exemplo, tratá-las por “tias”.

#### *Descrição das etapas de pesquisa e análise dos dados*

A coleta dos dados do *corpus* que foi analisado neste estudo consistiu em observações a partir de uma abordagem etnográfica, de leituras bibliográficas, da realização de entrevistas semi-dirigidas, baseadas em roteiro elaborado exclusivamente para esta pesquisa, de entrevistas com um caráter mais de conversa, de troca de informações, sem perguntas prévias elaboradas por meio da ferramenta virtual *Zoom* e de um questionário elaborado com perguntas sobre o

período de isolamento pandêmico para uma das professoras, que preferiu participar da segunda etapa da pesquisa de forma escrita.

No projeto inicial, as entrevistas seriam realizadas em três instituições de Educação Infantil no município de São Paulo, sendo uma de ensino privado (em estabelecimento do tipo “escola de bairro”)<sup>20</sup> e duas de ensino público (sendo uma conveniada e uma direta). Os sujeitos das entrevistas seriam as professoras dessas instituições. O que consegui fazer foi entrevistar professoras em uma instituição de Educação Infantil de ensino público direta, uma EMEI.

A escolha metodológica por três escolas tinha o intuito de abranger dois modelos de administração educacional, público e privado, em uma mesma região da cidade, a central, a fim de compararmos perfis diferentes de gestão do corpo docente na mesma camada social. Tal configuração levava em conta nosso objetivo de analisar duas relações distintas entre escola e família, o ponto de vista da escola pública que considera os responsáveis pelas crianças como cidadãos e o viés da escola privada, que tem os mesmos como clientes. Não sendo possível a entrada em uma escola privada e nem em uma escola pública conveniada, não tivemos a oportunidade de fazer tal comparação e nos ativemos à relação das famílias com a EMEI, e assim nos deparamos com resultados que não esperávamos, especialmente relacionados às mudanças nessa relação antes e durante a pandemia.

Em relação ao método, a presente pesquisa pode ser considerada de cunho qualitativo, uma vez que busca apreender a realidade das professoras a partir de observações de sua prática em sala de aula— sem perder de vista que se trata de casos específicos, porém que, dada sua complexidade e a profundidade permitida pela estratégia metodológica, podem nos ajudar a reconfigurar nossas percepções sobre determinadas questões na sociedade – e de entrevistas, dando-lhes voz ativa para descrever aspectos do cotidiano em seu ambiente de trabalho.

O estudo pretende priorizar a análise do ponto de vista da qualidade do trabalho de campo, da pesquisa em arquivo e das falas das profissionais ao invés da quantificação de tal material. Segundo Fernandes (1991, apud ALVES; SILVA, 1992):

A análise qualitativa se caracteriza por buscar uma apreensão de significados na fala dos sujeitos, interligada ao contexto em que eles se inserem e delimitada pela abordagem conceitual (teoria) do pesquisador, trazendo à tona, na redação, uma sistematização baseada na qualidade, mesmo porque

---

<sup>20</sup> Ainda que a maioria das matrículas da educação básica se dê nas redes públicas (BRASIL, 2018), no que se refere às creches e à educação infantil, a ausência crônica de vagas impulsionou um vasto, diversificado e segmentado mercado de escolas que, apesar de privadas, distinguem-se das instituições de elite; daí nossa escola por uma “escola de bairro”, que provavelmente atende perfis semelhantes de crianças e famílias.

um trabalho desta natureza não tem a pretensão de atingir o limiar da representatividade.

Conforme enunciado anteriormente, o projeto original não incluía observações em sua metodologia; porém, as observações de abordagem etnográfica permitem que o pesquisador crie um vínculo com os sujeitos que está observando, se aproximando ao máximo de seu universo simbólico e dos conhecimentos locais de modo que se torna possível interpretar o que acontece na instituição através de uma descrição detalhada e rigorosa do que se sucede ao longo da experiência de campo e do diálogo com o outro. Nos possibilita, também, através de conversas informais, ouvir outros sujeitos que convivem na instituição e não estão dentro da sala de aula observada, como funcionários administrativos, da coordenação e outros professores, o que é importante para a pesquisa, não apenas do ponto de vista da história da instituição, mas também pelo fato de que a diversidade de relatos que enriquece o trabalho.

Tendo sempre em mente as perguntas-chave na investigação educacional “O que está acontecendo aqui, especificamente?” e “O que significam estes acontecimentos para as pessoas que participam deles?” (ERICKSON, 1989, p. 208), as entrevistas são um complemento fundamental às observações uma vez que é a partir delas que nos chegamos a informações que apenas os sujeitos têm de acontecimentos passados, de sua trajetória ou da maneira como eles se sentem, o que não é apreensível somente com a observação. Além disso, as entrevistas permitem tomar em consideração os sujeitos não somente como atores sociais, mas como sujeitos de conhecimento, que refletem e elaboram suas experiências a partir de uma posição sociológica específica. Em relação ao período da pandemia, não foi possível continuar com as observações, uma vez que não era seguro que pessoas de fora como pesquisadores estivessem presentes na escola sem colocar em risco a comunidade escolar; dessa forma a segunda etapa da pesquisa contou apenas com o meu contato com as professoras via WhatsApp, as entrevistas e o questionário.

Após a coleta dos dados, com as observações e a realização das entrevistas, bem como da pesquisa em arquivos, a próxima etapa foi a análise do material recolhido e o início da redação dos capítulos da dissertação.

Em relação ao momento da análise de resultados, Bodgan e Biklen afirmam:

[...] o processo de busca e de organização sistemático de transcrições das entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização,

divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros. (BODGAN; BLIKEN, 1994, p.205)

Desse modo, os dados foram codificados, categorizados e analisados qualitativamente, a partir das anotações do diário de campo, do material reunido nas leituras bibliográficas e das questões do roteiro das entrevistas, das gravações e transcrições das entrevistas e conversas com as professoras, de um questionário, da fundamentação teórica para o desenho da pesquisa e análise dos dados, até que se formou um quadro significativo e relevante em termos das informações e percepções orientadas pelos objetivos da pesquisa. A partir de tal quadro foi então possível articular uma relação entre o resultado das observações, pesquisas e entrevistas e verificar se há ou não uma preocupação explícita e consciente da escola em perpetuar a matriz heterossexual hegemônica em nossa sociedade, se o controle institucional do corpo de suas educadoras é um instrumento para tal, de que forma essa prática reflete na construção de suas identidades pessoais e profissionais e como a pandemia da COVID-19 incidiu sobre os corpos e as práticas de professoras e estudantes da Educação Infantil.

Introduzidos o percurso da pesquisa, suas perguntas, fundamentação teórica e metodologia, entraremos agora em uma apresentação da minha entrada em campo, em 2019, para descrever e contextualizar como é a Escola Campo, quem são as professoras entrevistadas e como se deu nossos primeiros contatos.

### *Observações no cotidiano da Escola Campo*

O trabalho de campo contou com observações durante atividades dentro e fora de sala de aula e conversas informais com professores e funcionários do turno da tarde.

Como mencionado anteriormente, o contexto político pelo qual nosso país passava em 2019 me intimidou de certa forma a realizar a entrada no campo com mais antecedência. A preocupação com a integridade da pesquisa, tratando de Educação Infantil e gênero, tema perseguido de maneira tão negativa durante a campanha política que marcou o segundo semestre de 2018, trouxe a preocupação e a necessidade de muito cuidado na apresentação do projeto e no contato com possíveis escolas a serem pesquisadas. Desse modo, a procura pela primeira escola e as negociações com sua direção ocorreram no primeiro semestre deste ano e a entrada em campo deu-se com o início do mês de junho. Pelo fato de o trabalho de campo haver começado no final do semestre letivo, não foram em todas as entradas que a escola estava em seu pleno funcionamento, no sentido de que, nas últimas entradas antes da escrita do

relatório, algumas professoras já estavam em recesso e havia poucos alunos presentes. A seguir apresento a Escola Campo e algumas reflexões provenientes de minhas primeiras observações na instituição.

### *Apresentação da Escola Campo*<sup>21</sup>

A Escola Campo é uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) integrante da Diretoria Regional do Ipiranga, que, em 2019 atendia cerca de 212 crianças de 4 a 5 anos completos em dois turnos: manhã e tarde. Desses estudantes, 25% eram de famílias inscritas no programa social Bolsa Família. O perfil das crianças era diversificado, havia crianças que moravam em ocupações populares e também crianças que eram filhos de políticos e artistas que matricularam seus filhos na EMEI por acreditarem na educação pública e de qualidade oferecida pela escola.

A unidade apresentava boa estrutura física, com salas de aula e amplos espaços comuns que ficam entre três parques que ocupam a maior parte do terreno da escola. Sua história é de grande importância para a contextualização e a compreensão sobre as disposições político pedagógicas que orientam o trabalho de seus gestores e docentes. Rockwell (2009) insiste na importância da contextualização histórica de estudos qualitativos, afirmando que muitos deles omitem a localização histórica da escola e seu contexto imediato, o que prejudica a compreensão da educação tanto do passado quanto do presente.

Originalmente, o espaço que abriga a escola era um Parque Infantil, criado a partir do projeto desenvolvido pela gestão de Mário de Andrade no Departamento de Cultura da Prefeitura Municipal de São Paulo (1935-1938); desde então a Escola Campo passou por diversas configurações até chegar à atual, resistindo a deixar no passado seu histórico e parte das ideias e propostas do modernista ao criar um local de ensino, aprendizagem e brincadeira dedicado às crianças e à transmissão da cultura nacional. Conforme nos explica Faria,

Os parques infantis criados por Mário de Andrade em 1935 podem ser considerados como a origem da rede de educação infantil paulistana (Faria 1995) – a primeira experiência brasileira pública municipal de educação (embora não-escolar) para crianças de famílias operárias que tiveram a oportunidade de brincar, de ser educadas e cuidadas, de conviver com a natureza, de movimentarem-se em grandes espaços (e não em salas de aula [...]). Lá produziam cultura e conviviam com a diversidade da cultura

---

<sup>21</sup> Optamos pela anonimização da escola como medida para a proteção dos dados e da integridade da própria escola, das professoras entrevistadas e da comunidade escolar ao entendermos que essa é uma providência importante de cautela e responsabilidade de nossa parte enquanto pesquisadoras, especialmente no contexto político-social em que desenvolvemos a pesquisa.

nacional, quando o cuidado e a educação não estavam antagonizados, e a educação, a assistência e a cultura estavam *macunaimicamente* integradas, no tríplice objetivo parqueano: educar, assistir e recrear. (FARIA, 1999, p.61)

A proposta dos Parques Infantis envolvia a garantia de acesso de crianças e adolescentes (de três a doze anos) e seu protagonismo em um espaço de brincadeiras, de produção artística e aprendizado, juntamente com a oportunidade de assistência social, uma vez que as famílias podiam cadastrar as crianças para receber atendimento médico e odontológico e eram distribuídos leite e frutas diariamente. O convívio coletivo nos Parques se dava entre crianças e adultos (instrutoras, vigilantes, profissionais da saúde, mães) de idades, camadas sociais e origens culturais diferentes (vale lembrar que grande parte do operariado era imigrante), criando um ambiente propício ao exercício de relações que, a despeito do anacronismo que o termo assume quando voltado ao passado, considerava a pluralidade e a diversidade.

O terreno da Escola Campo foi comprado em 1944 pela Prefeitura Municipal de São Paulo que, em 1956, inaugurou o Parque Infantil que viria a tornar-se EMEI. Em 2000, a gestão do prefeito Celso Pitta entregou o terreno da escola para a Faculdade Presbiteriana Mackenzie, ocorrência que acarretou o fechamento da escola por um ano e na perda de toda a sua documentação. Em 2001, na gestão de Marta Suplicy, o terreno foi reincorporado ao patrimônio público e a EMEI retomou suas atividades, porém, em seu próprio Projeto Político Pedagógico, os profissionais da escola deixam clara sua preocupação com a sempre iminente ameaça da perda de seu território em negociações políticas que prezam mais pelas iniciativas (e lucros) privados do que pelas públicas, assim como reforçam a importância da disputa pela memória e pela existência da escola e de sua proposta de interação com a sociedade.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Campo, ao qual tivemos acesso, retoma princípios das ações pedagógicas do projeto de Mário de Andrade para o “aluno parqueano” no que concerne ao resgate e à transmissão da cultura nacional e regional, à convivência e à educação para a diversidade, à uma concepção de infância que vê a criança como criadora e protagonista em seu aprendizado e, especialmente, na relação que propõe com a cidade e a comunidade. Além dos princípios norteadores de “Autonomia, Responsabilidade e Solidariedade”, o PPP apresenta projetos que revelam o modo como os anseios das crianças estão presentes em investigações e atividades mediadas pelas educadoras e professoras, de maneira a trabalhar a construção de conhecimento significativo através de uma visão não-adultocêntrica e a partir de decisões compartilhadas nos momentos de roda, por exemplo.

A apropriação dos espaços públicos e a perspectiva da “cidade educadora” também são muito caros à escola. Em 2019, a escola foi premiada no 3º Prêmio Territórios, do Instituto Tomie Ohtake. Originalmente, o projeto tinha como foco a produção de xilogravuras; porém, a partir de uma pergunta das próprias crianças, sobre onde o artista dormia, o projeto se transformou em uma jornada pelas casas dos estudantes. As crianças saíam da Escola Campo acompanhadas das professoras e indicavam o percurso que faziam diariamente até suas moradias, de maneira a possibilitar que as crianças conhecessem mais ainda a cidade a partir de suas próprias perspectivas e trabalhassem conteúdos curriculares como letramento, ocupando e marcando as ruas com sua presença, por meio de um spray branco e um estêncil escrito “Criança na área”. É importante situar que a Escola Campo faz parte de um grupo de escolas da região central que se unem em redes de apoio e também se encontram para fazer saídas com as crianças pelo território.

A apropriação dos espaços públicos se revela parte do cotidiano da escola: em mais de uma ocasião em que estive em campo alguma turma havia saído para fazer um passeio. Em uma ocasião estavam visitando um Centro de Educação e Cultura Indígena (CECI) e em outra, a Pinacoteca do Estado. Houve um dia em que as duas professoras das salas que eu estava observando estavam acertando saídas com as crianças pelo bairro da escola, uma visitaria o Iate Clube de Santos, e outra o Museu de Futebol, e ambas estavam muito animadas e comemoravam as confirmações de que iriam passear com as crianças, conhecer lugares diferentes. A investigação da cidade tem como horizonte a tomada de consciência do espaço em que as crianças habitam e do direito que elas têm à cidade, assim como o contato com a comunidade e suas diferentes realidades, visando proporcionar uma relação de respeito frente às diferenças individuais e uma noção de construção de um sujeito coletivo, dimensões relevantes no PPP da instituição.

A contextualização histórica da Escola Campo e a apresentação de pontos fundamentais em seu Projeto Político Pedagógico são importantes para este texto não apenas de acordo com as referências metodológicas, mas porque, no dia mesmo em que fui apresentar meu projeto às professoras para que acertássemos sua participação na pesquisa, uma delas me aconselhou a ler o PPP antes de iniciar as observações, pois, segundo a mesma, a Escola Campo era uma instituição de Educação Infantil atípica, fala que venho compreendendo desde esse primeiro dia de conversa com as docentes.

### *Apresentação do projeto às professoras*

Após as negociações com a direção por mensagens de texto e e-mail, entrei pela primeira vez na escola para conversar sobre o projeto de pesquisa com as professoras do turno da tarde, verificar a disponibilidade e pedir o consentimento das mesmas para realizar as observações. Nesse dia estavam presentes cinco professoras que já haviam lido um resumo de meu projeto, que o diretor lhes enviara.

Quando cheguei à escola, por volta das 15h30, durante o intervalo, elas estavam todas me esperando em uma pequena sala, que julguei ser a sala dos professores, discutindo sobre algo que me pareceu ligado a uma intervenção de natureza política, por direitos: falavam em bater na porta de algum lugar, caso não aceitassem uma determinada demanda. A conversa sobre meu projeto e a metodologia das observações foi tranquila. As professoras fizeram algumas perguntas e todas se voluntariaram a participar da pesquisa, porém ressaltaram mais de uma vez que não tinham certeza de que eu iria encontrar muito material ali, no que se refere aos dispositivos de regulação de seus corpos, por se tratar de uma escola que foge da norma da Educação Infantil, mesmo na rede pública. Em contrapartida, me disseram que se eu fosse até a EMEI no final da rua, o perfil das professoras já seria diferente. Continuei tirando as dúvidas delas enquanto desenrolava-se uma conversa informal entre nós sobre o padrão de feminilidade na sociedade e relatos de memórias sobre acontecimentos que elas haviam vivenciado ligados à minha pesquisa. Em tom de brincadeira, as professoras me apontaram que a professora Paloma<sup>22</sup>, que estava vestindo um suéter roxo e usava batom cor de rosa forte era a mais “padrãozinha” da escola enquanto as demais tinham cabelos curtos, eram tatuadas, “descabeladas”. A professora Vitória contou que tem um aluno que chega em casa e desenha tatuagens como as dela pelos braços, todas em preto; a mãe do garoto tem tatuagens coloridas e manda fotos dele para a professora, brincando e dizendo que ele faz sempre as tatuagens com tinta preta para ficar iguais às da professora. Já a professora Elis me disse que é interessante que eu vá observar CEIs, porque ela trabalhava em CEI e percebe uma diferença entre as professoras “que limpam bunda de neném”, “que brincam no parque”, ou “que já se apresentam de maneira mais formal”, em termos de vestimentas e de uma espécie de hierarquização da identidade docente. Ela ainda me relatou que, quando ela chegou para trabalhar em uma EMEI, perceberam na hora que ela vinha de CEI, por sua roupa e sua postura, e que ali teve que ser

---

<sup>22</sup> Os nomes das professoras foram alterados para assegurar o anonimato das mesmas, garantido pelos princípios éticos da pesquisa acadêmica.

ressocializada, tendo que aprender um monte de outras coisas, no sentido comportamental e corporal.

### *Registros*

Os episódios e cenas que vou relatar aqui parte são frutos das minhas primeiras observações juntos às professoras Angela, Elis, Mônica e Laura, que foram as profissionais que tive a oportunidade de observar neste primeiro momento do trabalho de campo. Nem todas elas participaram das entrevistas, nem na primeira e nem na segunda fase da pesquisa, mas concordaram em que eu as observasse na escola.

Meu objetivo aqui é apresentar momentos e disposições que foram mais relevantes para o início de minha pesquisa. As descrições das vestimentas das professoras e educadoras leva em consideração que não há um uniforme de uso obrigatório na escola para os funcionários.

A primeira turma em que entrei para observação foi a turma da professora Angela. Logo me chamou atenção, e depois constatei que isso ocorre na escola como um todo e em todas as turmas observadas, que as crianças tratam as professoras e as educadoras auxiliares por “professora” ou pelo seu respectivo nome. Em nenhum momento eu ouvi a palavra “tia” em minhas entradas, nem por parte das crianças, nem por parte dos funcionários da escola.

A professora Angela é uma mulher preta, usa os cabelos curtos e grisalhos e nos dias em que observei sua prática, ela usou tênis esportivos, calça de moletom ou leggings, camiseta ou bata com estampas e um bracelete na parte superior do braço.

Angela trata os responsáveis pelas crianças como “seus adultos” e não como “pais” ou “mães”; ela também organiza a roda em sala de aula alternando entre um menino e uma menina, assim como os grupos nas mesas e as duplas nas brincadeiras. As próprias crianças enunciam essa configuração: quando ela pede para fazerem a roda, confirmam “É um menino e uma menina, né? ”, ou para sentarem-se em grupos, logo reparam “Tem muito menino aqui nesse grupo”.

Ainda sobre Angela, em nossas conversas informais enquanto as crianças brincavam no parque, ela me disse que escolheu trabalhar com as crianças menores porque sofre menos preconceito, pois ela não seria “o padrão” de uma professora; disse ainda, e em tom irônico, que é contra as pessoas que fazem pedagogia, porque tudo que ela aprendeu foi com as crianças. Ela me explica que, por ser negra e candomblecista, já passou por situações de discriminação ao se vestir toda de branco às sextas-feiras e durante o mês de agosto, mas que na Escola Campo ela nunca passou por isso; inclusive alunos que também são de religiões de origem africana

reconhecem suas insígnias, como o bracelete que ela usa sempre, e se sentem à vontade para se identificarem como adeptos das suas religiões e também usar seus acessórios, notando que sua presença deixa outras famílias à vontade para mandar as crianças com insígnias também.

No dia de minha primeira entrada, a professora Elis, uma mulher branca, usava um boné enquanto guiava seus alunos para uma atividade em um dos parques da escola. Pude constatar que ela está sempre vestindo um avental preto de tecido transparente, calças, camiseta e tênis esportivo. Em outro dia, encontrei as professoras Elis e Mônica em uma atividade conjunta, construindo uma fogueira com suas turmas. A professora Mônica, uma mulher branca, estava vestindo calças de moletom, tênis esportivos, uma camiseta com estampa de caveira, uma pochete e o cabelo preso em um coque frouxo, seu penteado cotidiano, que a caracteriza como uma “professora descabelada”, conforme ela me apontou em tom de brincadeira, no dia da apresentação do projeto. Junto com as professoras, estava presente também a professora Laura, que auxilia a professora Elis em sala de aula, e ela usava um batom escuro e unhas com esmalte vermelho, além de calça jeans e uma blusa com os ombros vazados.

Em outra entrada, estava observando a prática de Elis e Laura em sala de aula e, quando Elis pede para uma criança levar uma boneca para outra, reparo que ela leva uma boneca negra para a colega e então atento-me que há várias bonecas negras no cesto de brinquedos da escola. Depois, descubro na leitura do Projeto Político Pedagógico que há um projeto na escola chamado “Boneca Itinerante”, que consiste em uma criança (meninas e meninos) a cada semana levar uma boneca negra para cuidar em casa durante o final de semana, com os objetivos de despertar a consciência sobre os cuidados que se deve ter com uma criança e tornar a boneca em uma figura de afeto, incentivando a construção de uma imagem positiva em relação às pessoas negras.

A leitura do Projeto Político Pedagógico me foi disponibilizada pela coordenadora Naomi, que no dia usava calça e blusa de moletom. Foi Naomi quem me mostrou o vídeo do prêmio Territórios, no qual ela aparece usando uma camiseta com seios desenhados, que se popularizaram com o movimento “Free the nipple”<sup>23</sup>, e a professora Vitória aparece com uma blusa sem mangas, com seus braços tatuados à mostra.

---

<sup>23</sup> O movimento “Free the nipple” se popularizou na internet após uma islandesa ser ridicularizada no Twitter por participar de uma campanha que defendia que o torso nu de uma mulher deve ser encarado como o de um homem. A mobilização da #FreeTheNipple espalhou-se pelo mundo todo com o intuito de defender a igualdade de gênero retirando a carga erótica dos mamilos femininos de maneira que ações como a amamentação em público deixe de ser proibida em alguns países, por exemplo.

### *Apresentação das professoras entrevistadas*

A partir dessa parte do texto, passo a focar apenas nas professoras que acompanhei mais de perto e a quem entrevistei. Depois de nossos primeiros encontros, quando as conheci e perguntei se topariam participar da minha pesquisa, durante a nossa convivência, conversas e entrevistas em campo pude conhecer mais de perto a história de cada uma das professoras entrevistadas. Faço aqui um breve resumo sobre seus perfis, suas origens e sua formação, uma vez que ao longo de todo o texto vamos adentrando mais camadas de suas identidades e as conhecendo de forma mais abrangente.

Angela é uma mulher preta nascida em 1974 na periferia da cidade de São Paulo. Sua família era bastante numerosa e tinha a avó paterna como matriarca: era em sua casa que tudo acontecia, assim como a sua maneira de viver e pensar sobre as coisas influenciava na educação de toda a família. A família de Angela é do candomblé e isso também é parte de quem ela é, “herdeira do candomblé”, como ela me contou; muitos de seus valores de justiça e de comunidade vêm da religião afro-brasileira.

Desde muito nova Angela está envolvida com educação. Após a oitava série ela foi cursar o magistério e aos 14 anos já começou a dar aulas de alfabetização para adultos na ACDEM (Associação da Casa dos Deficientes de Ermelino Matarazzo) como voluntária. Angela ingressou na Rede Municipal de Ensino aos 25 anos, trabalhou em diferentes escolas, e antes de chegar na Escola Campo onde nos conhecemos, onde ela estava há um ano, me contou que passou 14 anos em um Centro Educacional Unificado (CEU).

Mônica é uma mulher branca nascida também em 1974 na cidade de São Paulo. Mônica foi criada pela mãe e pelo padrasto, que era o provedor da casa; ela era a mais velha de quatro crianças e responsável pela maior parte do serviço doméstico. Ateísta, Mônica conta que entrou na educação por pressão familiar de seu pai, pois suas avós eram professoras. Ela cursou o magistério, começou o curso de Pedagogia, mas achou muito parecido com o que já havia visto no magistério, então foi fazer faculdade de Geografia; dirigiu sua formação para a vida acadêmica, mas no final da graduação prestou concurso para professora de Educação Infantil na Rede Municipal de São Paulo, passou e, em 2019, quando nos conhecemos, ela completava 17 anos nesse cargo. Antes de trabalhar na Escola Campo ela teve experiência de um ano em outra escola também da região central de São Paulo. Depois que ingressou na Rede, Mônica voltou a cursar Pedagogia e se formou.

Vitória é uma mulher branca nascida em 1980 em um bairro da zona leste da cidade de São Paulo. Vitória foi criada pela mãe e pelo pai que sempre foi o provedor da casa. Ela tem

um irmão que ela identifica como machista, o que ela conecta ao fato da criação deles ter sido machista. Ela tinha determinadas obrigações como entregar os chinelos e copos d'água para o pai, enquanto o papel do irmão era apenas ficar do lado dele. Vitória conta também que sua mãe sempre foi bastante submissa ao pai: por exemplo, queria ter tido um emprego e ele não deixava. Depois que saiu de casa, Vitória foi desconstruindo a criação patriarcal que teve e foi ajudando sua mãe a ir se libertando também de amarras machistas, como levando-a para fazer aulas de dança que mudariam em parte seu modo de ver e viver o mundo. Hoje sua mãe declara que Vitória é um exemplo de mulher para ela. Vitória cursou magistério no extinto CEFAM e também fez graduação em Pedagogia. Começou sua carreira como professora no ensino privado, passou pela Rede Estadual, onde trabalhou com Fundamental I, e chegou à Rede Municipal em 2010, quando descobriu que queria ser professora de Educação Infantil. Desde então está na Escola Campo.

Essas são as professoras que gentilmente e de maneira engajada compartilharam comigo suas experiências na Educação Infantil enquanto professoras mulheres nos dois momentos em que se desenvolveu a pesquisa. Uma outra professora da Escola Campo havia participado da primeira fase das entrevistas, em 2019, porém, quando a procurei em 2022, por mais que eu tentasse de diversas formas, inclusive indo até a escola para ver se conseguia falar com ela, ela não me respondeu, de forma que não utilizei nossa conversa neste trabalho, entendendo sua recusa como retirada de consentimento quanto à participação. Quando perguntei sobre ela ao diretor da escola, ele disse que não sabia porque ela não estava me respondendo, tentou me ajudar a contatá-la também e mencionou que ela tem um viés ideológico mais orientado para a religião, o que pode ser uma hipótese para, depois do contexto político que vivemos entre 2019 e 2022, ela não querer mais participar de uma pesquisa que envolve questões de gênero e sexualidade.

Agora que estão apresentadas as professoras, sujeitos da pesquisa, com quem divido a autoria deste texto, que é todo permeado por nossas conversas, minhas palavras escritas e as palavras delas faladas, vamos aos capítulos.

Nesta Introdução, o objetivo foi apresentar a história da pesquisa e todo o caminho percorrido, os percalços, as mudanças impostas pela pandemia da COVID-19 nas perguntas de pesquisa e na metodologia também. Nesta Introdução também apresentei a fundamentação teórica e metodológica, minha entrada em campo, a Escola Campo e as professoras de Educação Infantil que entrevistei.

O primeiro capítulo coloca os conceitos teóricos à prova e traz as entrevistas feitas em 2019 com foco nos recortes de gênero, corpo e identidade das professoras. A partir de reflexões

sobre gênero e parentesco na construção de suas identidades pessoais e profissionais, ser mulher, ser um corpo feminino na Educação Infantil e a comparação com a figura materna da mãe e a problematização do termo “tia”, faço uma análise em articulação com a trajetória da política educacional para crianças, do currículo, do Plano Político Pedagógico da Escola Campo e das práticas das professoras entrevistadas. Passo também pela ideia do que é um corpo adequado para ser professora de Educação Infantil e também como se forma o corpo das crianças nessa etapa de ensino, procurando entender a escola de Educação Infantil e seus atores nas fronteiras entre o público e o privado em um cenário pré-pandêmico.

O segundo capítulo é um desdobramento do primeiro: traz o que emergiu das entrevistas de forma significativa sem ser inicialmente esperado e retoma conceitos que aparecem no capítulo prévio, mas com foco em um outro aspecto da identidade das professoras e da performance de seus corpos – a participação pública e política na identidade profissional dessas mulheres, como elas se engajam e aparecem no espaço público e o que significa para elas atuar como servidoras públicas na Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo.

O terceiro capítulo traz o acontecimento que atravessou a pesquisa, a pandemia, as entrevistas que fiz com as professoras em 2022, já nesse cenário, retomando as questões apresentadas no segundo e no terceiro capítulos, porém em uma nova perspectiva. Gênero, corpo, identidade pessoal, participação política e a prática pedagógica das três professoras de Educação Infantil no contexto da pandemia da COVID-19 no governo Bolsonaro e o impacto que esse evento tem para as professoras e para as crianças.

Nas considerações finais retomamos as questões costuradas ao longo de todo o texto sobre corpo, gênero e mundo público a partir do entendimento de que são questões que se intensificaram e foram escancaradas durante o evento crítico da pandemia, mas que já vinham sendo tidas como um campo de disputa permeado por violências e retrocessos nos anos pré-pandemia. Afirmamos também a centralidade da escola em sua função de cuidado, parte da rede de proteção à infância, aprendizagens para autonomia (desde a corporal, de auto-cuidado, até intelectual – respeito, escuta e colocar-se nas relações). Por fim, concluímos que o controle sobre o corpo e a identidade das professoras entrevistadas opera não apenas no sentido da normatização e de regras ou de críticas, veladas ou explícitas (conforme hipótese inicial), mas também a partir de modos mais complexos de funcionamento generificado do Estado através da análise das vivências e experiências narradas pelas professoras como servidoras públicas, como face do Estado, em um campo, a Educação Infantil, e em uma profissão altamente marcados por dinâmicas de gênero.

## **CAPÍTULO 1 - “NÃO É TIA, NÃO”: GÊNERO E PARENTESCO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL**

[...] Na medida em que, de fato, a professora desempenha uma função que não se restringe ao ensino, na medida em que a função de socialização também participa do ensinar; e na medida em que sua formação profissional é insuficiente, a professora lança mão do repertório aprendido domesticamente – ser mãe real ou potencial, cuja base do exercício (nos foi ensinado) se pauta pelo afeto” (VIANNA, 2018, p.39)

A professora é sempre um corpo entre o público e o privado. A professora de Educação Infantil, historicamente comparada com a figura da mãe, tem ainda mais evidente essa posição fronteiriça, por se tratar de mulheres e, ainda, de mulheres que cuidam, educam e brincam com crianças em seus primeiros anos de vida, introduzindo os pequenos a seus primeiros processos de aprendizagem e socialização.

Dessa forma, a identidade e o corpo de tais professoras também estão em evidência dentro e fora do espaço escolar, sendo observados, julgados, censurados e assim passíveis de serem controlados e produzidos, em grande parte, por essa mesma comparação histórica entre o que seria um corpo ideal para estar com crianças e, mais do que isso, para lhes servir de referência e modelo dentro dos conceitos predominantes na sociedade sobre o que configura uma mulher “adequada” para tais funções.

O julgamento estético, politicamente construído, traz a ideia da acomodação dos mecanismos de poder sobre o corpo individual (Foucault, 1995), assim como a disciplina, vigilância e treinamento dedicados à norma hegemônica e aplicados às profissionais da Educação Infantil (Louro, 2014, p.80), vistas - no senso comum - como espelho para a formação inicial das crianças. Sendo da ordem da delicadeza e da discrição as primeiras impressões que se espera que esses alunos e alunas tenham da identidade visual feminina ideal, a intenção é de que esse modelo vá se formando como conceito em suas ideias posteriores sobre como uma mulher deve se apresentar para ser lida e respeitada como tal na sociedade, o que exclui tudo o que é “desviante” de tal norma: os corpos, os comportamentos que “bagunçam” a matriz heterossexual e, por consequência, as estruturas de poder (Butler, 1999).

As funções que as professoras de Educação Infantil desempenham muitas vezes também se confundem com o papel do materno e colocam em cena outras questões, ligadas às próprias reivindicações estatais e públicas sobre as crianças: o que é papel da família e o que é papel da escola na formação integral de uma criança? Quais são as condições para que uma

criança se desenvolva de forma saudável física e cognitivamente? Quais são as atribuições e competências esperadas da família? Quais são os conhecimentos e instruções que as professoras precisam ter? E quando uma dessas duas partes falta ou falha nesse compromisso? O que fica mais evidente?

A Educação Infantil é a etapa de ensino em que o corpo está especialmente em um lugar central, tanto o das crianças quanto o das professoras. Assim, com as observações atentas e minuciosas que cotidianamente pequenos e adultos trocam e compartilham entre si, é possível perceber os corpos se formando e se transformando juntos, em um trabalho coletivo e individual ao mesmo tempo, sendo inevitável que as percepções e questões relacionadas aos estudos de gênero e sexualidade permeiem as práticas e vivências na escola.

Pensando em todos esses apontamentos, retornamos à pergunta e às reflexões sobre como as escolas e as professoras da Educação Infantil operam a partir dessas noções e com quais fundamentos elas são tratadas nas instituições, onde acontece dia a dia a formação dessas mesmas profissionais. Vale notar que, a despeito de mudanças na legislação educacional, algumas profissionais ainda chegam à escola com formação insuficiente, o que se relaciona ao fato de serem profissionais desvalorizadas perante a sociedade e seus próprios colegas de profissão e pela já citada comparação com o papel de mãe, ou de tia e seus pretensos lugares de sacerdócio, devoção, dom de cuidar e educar crianças pequenas.

No capítulo anterior, as professoras que entrevistei sobre as questões colocadas acima foram apresentadas; já este capítulo traz, a partir das falas das mesmas, problematizações e reflexões acerca da identidade e do corpo das professoras; suas formações profissionais e suas concepções de maternidade; seus entendimentos sobre gênero e referências de professoras que passaram por suas vidas; o tensionamento entre o que a escola ensina (público) em relação ao que a família ensina (privado) em termos de socialização e preocupação com a educação integral das crianças; e a desvalorização da categoria professora de Educação Infantil relacionada aos estereótipos de feminilidade no contexto atual.

### *Ser professora de crianças: gênero e parentesco na construção da identidade profissional*

A presença majoritariamente feminina no Magistério, em especial nas creches e na educação infantil, articulada a processos de resistências quanto à profissionalização da categoria, fenômeno que aqui nomeamos como maternalização da atividade docente na Educação Infantil, é resultado de um longo processo histórico de construção do direito à educação no Brasil. Mesmo com as novas determinações legais de práticas e objetivos para a

etapa de ensino, que datam dos anos 1990, até hoje as creches e escolas infantis são vistas de um ponto de vista mais assistencialista do que educacional (Silva, 2006, p. 210). Consequentemente, as professoras que trabalham nas mesmas continuam, no geral, sendo lidas como “tias” (Freire, 1993), referência à estrutura de parentesco que localiza as mulheres que assumem o papel da mãe nos momentos em que esta não pode cuidar de seus filhos – o cuidado oferecido pelas “tias” se liga ao universo do familiar, não exige profissionalização, portanto, uma vez que se articularia às habilidades, papéis e funções “naturais” dessas trabalhadoras. Vale destacar, ainda, que esses aspectos (habilidades “naturais”, ligados à “vocação” feminina para os cuidados; baixa profissionalização; além do fato de ser desempenhado por mulheres cujo lugar no mercado de trabalho é representado como complementar ao dos homens), nos falam sobre as conexões entre gênero e exploração, como corroboram as falas da professora Mônica a seguir:

Camila: Por que você acha que tem mais professoras do que professores na EI?

Mônica: Pela desvalorização, salarial, social da profissão. E ainda aquela história de que a EI surgiu da Assistência Social às mães trabalhadoras. Era vista como uma continuidade da família, para dar apoio para as mães que trabalhavam. Então, não era educação, a categoria era mais de cuidadoras. Que homem “que se preze” que vai se dispor a fazer um trabalho assim?

Mônica: Para as crianças, eu tento ser amiga, e não a professora. Detesto que me chamem de tia.

Camila: Isso foi a primeira coisa que eu reparei quando eu cheguei aqui. Eu já escrevi no caderno “Ninguém chama as professoras de tia, é ou pelo nome ou por professora”.

Mônica: Eles chegam chamando de tia.

Camila: Aí, vocês já conversam com eles?

Mônica: É. Mas eles esquecem. É automático. Qualquer pessoa adulta parece que é tia.

Camila: E as famílias também chamam vocês pelo nome, chamam de tia?

Mônica: Pelo nome, mas no começo também tentam chamar de tia. As próprias crianças já corrigem. “Não é tia, não”. (Informação verbal)

No Brasil, a feminização do magistério começa na transição entre os séculos XIX e XX, quando as mulheres vão se tornando maioria nas salas de aula das Escolas Normais, enquanto os homens, por motivos como baixo salário e o desprestígio que a profissão vai adquirindo, partem para outros campos de atuação ou são nomeados para cargos administrativos e postos de comando no âmbito educacional.

A procura das mulheres pelas instituições normalistas deve-se à oportunidade de obter uma formação que lhes aparece, ao mesmo tempo, como preparo para a vida doméstica, uma

formação vista como adequada a seu gênero, mas que lhes garante a possibilidade de um salário e, conseqüentemente, de certo grau de independência<sup>24</sup>.

O desprestígio do magistério veio acompanhado da desvalorização de sua remuneração e da própria ocupação. A diferença salarial entre professores do sexo masculino e feminino era então legitimada por concepções machistas de que os rendimentos das mulheres eram complementares às rendas de suas famílias; por conceitos positivistas, que colocavam as mulheres em uma posição de inferioridade intelectual, e pela imposição de uma limitação dos conteúdos curriculares que professoras podiam lecionar. Assim, às professoras era interdito o ensino de algumas disciplinas ligadas às ciências exatas e exclusivo o ensino de prendas domésticas, por exemplo (DeMartini e Antunes, 2002). O conceito de vocação também foi decisivo para moldar a imagem da professora que ainda hoje prevalece no imaginário social. A ideia construída de que a mulher seria “mais apta” e possuiria uma “habilidade inata” e superior em relação ao sexo masculino quando se tratava de cuidar das crianças era aceita, inclusive, pelas próprias educadoras.

Na fala de Vitória aparecem expectativas que são construídas em torno das professoras e a cobrança de habilidades maternas em sua formação:

[As famílias] ficam esperando [que], porque eu trabalho com criança, eu tenho que falar num tom mais baixo, mais carinhoso. Isso era no Estado, e dependendo da escola que você está, você vê isso. Ou aquela crítica da mãe: “Ah, é que ela não é mãe ainda, ela não entende”. Cara, a gente faz psicologia do desenvolvimento, a gente faz metodologias de todas as disciplinas, que são as coisas que a gente precisa ter como base para trabalhar com o ser. Então, eu tenho que conhecer a criança, tenho que saber como ela funciona, que demandas que ela tem. Se eu souber fazer isso, se eu souber o que é e como fazer, eu gostando da criança ou não é um detalhe. Eu acho que o gostar está numa esfera que não é do profissional, é pessoal. (...) É isso, são outras habilidades que eu entendo que te tornam o profissional da EI ou de qualquer outra área.

[...] Eu não gostava de criança. Agora, eu não sei dizer bem que relação é essa. Eu posso dizer que a maternidade me fez ficar muito estressada com criança, porque, cara, eu não entendia esse brinquedo. Eu quis brincar de ser mãe, mas eu não entendia o que era ser mãe. Foi muito traumático, para mim, a maternidade. Qualquer pessoa que queira ter filho não tem que vir falar comigo, porque eu não tenho boas experiências e não tenho bons conselhos. Mas eu vejo as coisas positivas, né? Essa coisa inata, para mim, não existiu, me senti uma bosta por achar que eu não servia para isso. A mesma coisa para ser professora.

<sup>24</sup> A partir do ciclo de urbanização e industrialização dos anos 1930-1940, que atraiu para as cidades grandes contingentes da população e configurou estratégias familiares de sobrevivência e projetos de mobilidade intergeracional, com a aposta na ampliação da escolarização dos filhos como modo de escapar à pobreza e às relações precárias com o mercado de trabalho, o Magistério aparece como uma das possibilidades legítimas para as filhas das camadas populares; tratando-se de curso de nível técnico, garantia um trabalho já com alguma distância dos trabalhos manuais e não qualificados realizados pelos pais e, ao contrário do secretariado, não provocava a desconfiança do convívio próximo ao chefe (ver, a este respeito, PEREIRA, 1967; PAOLI, 1973).

“Ah, é inato ser professora”. Cara, eu me construo todo ano como professora. Eu não sou o que eu era e, com certeza, não vou ser ano que vem o que sou agora. (Informação verbal)

Mesmo com a possibilidade de obter uma formação e um salário, as docentes formadas pelas Escolas Normais eram limitadas a exercer um trabalho que só era reconhecido porque significava uma espécie de extensão das funções domésticas que as mulheres exerciam, tendo como premissa o cuidar, o doar-se à ocupação em nome da vocação, o que lhes dava uma pretensa autonomia, cerceada pelo controle da construção de suas identidades pessoais.

Apesar das expectativas alvissareiras da ordem e do progresso do século XX, a higiene, a moralidade e religiosidade, a pureza, os ideais de preservação da raça, da sobrevivência social, estamparam no sexo feminino seu emblema de manutenção da sociedade tradicional e as mulheres continuaram sendo submetidas a padrões comportamentais que serviram para impor barreiras à sua liberdade, autonomia e principalmente sobre a sexualidade. (ALMEIDA, 2009, p.151).

Atualmente, em nossa sociedade ainda patriarcal e machista, os símbolos culturalmente disponíveis que descrevem uma mãe modelar, símbolos legitimadores do gênero como organização social da diferença cultural (SCOTT, 1990), seguem sendo os ligados à feminilidade do ponto de vista heteronormativo: fragilidade, delicadeza, sutileza, recato, bondade, dedicação incondicional, voluntarismo, submissão. Uma vez que as professoras de Educação Infantil são identificadas com esse ideal de mulher construído socialmente, cobra-se delas que incorporem esses símbolos, esse lugar de gênero, e o performatizem em sua prática.

Angela e Vitória não se identificam com esse ideal da “mulherzinha”, não se conformam dentro do padrão que tais símbolos generificados implicam e percebem que isso chega até as pessoas, outras educadoras e famílias das crianças, e as inquieta, principalmente no primeiro contato. Como afirma Angela, “Professora de EI já apresenta um perfil social de mulherzinha. Por isso que eu não estou no estereótipo de professora de educação infantil. Isso pega para as pessoas”. Algo semelhante é destacado por Vitória:

Vitória: Eu comecei a fazer as tatuagens, porque, na adolescência, eu tive muita espinha e fiquei com o corpo manchado. As pessoas ficavam olhando para aquelas manchas. A primeira foi o nome da minha filha. Depois, eu fui cobrir, aí foi no braço, aí foi no outro braço, aí foi aqui atrás, aí eu curti ter meu corpo diferente dos outros e comecei a tatuar. Por exemplo, como as famílias recebem um professor que tem tatuagem é um negócio muito... Todo ano é a mesma coisa. Primeiro, eles não olham para você. Eles ficam olhando para as tatuagens. Então, a primeira coisa que eu tenho que fazer na reunião da primeira vez que eu vou ver as famílias é: “Isso aqui só quer dizer que eu tinha dinheiro e o

tatuador tinha tempo para me receber. O que mostra caráter não é tatuagens e, sim, meu trabalho. Eu peço que vocês parem de observar minhas tatuagens e observem o que estou falando, o que estou propondo para, no final do ano, vocês saberem se o que eu propus aconteceu ou não, porque as tatuagens não vão mudar, infelizmente para vocês”. (...) Eu já meto o louco. Eu não sou aquela professora de EI “Ai, porque os nossos fofinhos”. Não tem fofinho. Eu falo alto. Então, meu corpo acho que foge. Eu sento de perna aberta. Apesar de o meu irmão não gostar muito de brincar comigo, eu brincava muito com os meninos e me identificava mais com a pegada dos moleques do que com a das meninas. Eu acabei pegando o jeito que não é o naturalmente visto em meninas. Nem de falar fininho. (Informação verbal)

A imagem da professora dócil, que fala baixo, de corpo e atitudes imaculadas veio sendo reforçada como um projeto político nos últimos governos, de agendas desrespeitosas e de retrocesso, tanto em relação às mulheres quanto à educação em nosso país.

Um primeiro momento de tal processo ocorreu em outubro de 2016, durante o lançamento do projeto intitulado “Criança Feliz”, na gestão Michel Temer no Governo Federal (2016-2018), quando a então primeira-dama Marcela Temer apresentou a proposta usando um vestido de cores claras e estilo clássico<sup>25</sup>, reiterando, não apenas nas palavras pronunciadas, mas a partir de um discurso visual articulado, a imagem da mulher que, por “possuir o domínio de cuidar”, seria a pessoa certa para assumir exclusivamente a educação das crianças pequenas, doando-se aos que ama de maneira voluntária e sem remuneração, como ela mesma se propôs trabalhar no projeto. A grande mídia repercutiu o discurso de Marcela Temer, a quem já aclamara como “bela, recatada e do lar”, pontuando seu tom maternal e emotivo e sua delicada imagem de jovem mãe, endossando, assim, o estereótipo considerado ideal para a educação de crianças pequenas<sup>26</sup>.

---

<sup>25</sup> O governo Michel Temer foi pródigo em produzir cenas que intencionavam restabelecer um regime sexual e visual dos lugares de homens e mulheres; nesse sentido, à desordem de ter uma mulher na presidência (e uma mulher que combateu a ditadura, tendo sido presa e torturada; não era casada; mostrava-se disposta a assumir o papel de condução do país que o cargo lhe exigia), restaura-se a ordem dos ministérios masculinos e brancos, da mulher (branca, jovem, “bela”) que “adorna” o marido, este sim poderoso; a primeira-dama ligada ao assistencialismo, conforme a tradição do primeiro-damismo que tem caracterizado a Assistência Social em nosso país desde os anos 1940.

<sup>26</sup> <https://www.huffpostbrasil.com/dany-santos/a-primeira-infancia-e-responsabilidade-de-toda-a-sociedade-e-nao-a-21699215/> (Acesso em: 06 jan. 2019)



Figura 1 – Discurso de Marcela Temer no lançamento do Programa “Criança Feliz”

Fonte: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2016/10/05/veja-o-que-marcela-temer-falou-em-seu-discurso-de-estrela-como-primeira-dama.htm>

Em consonância com o estereótipo reproduzido por Marcela Temer, a primeira-dama Michelle Bolsonaro também se apresentou, ao longo do mandato de Jair Bolsonaro, a partir da imagem de uma mulher “fiel, bonita, inteligente, esposa, mãe, profissional” que estava sempre ao lado do marido o tempo todo para fazer o melhor para o nosso país, segundo as palavras da pastora Elizete Malafaia ao enunciar a importância chave que Michelle tinha para a campanha de reeleição do seu marido, em 2022, para seus articuladores. Para estes, Michelle teria força para enfrentar o que Elizete os apoiadores de Bolsonaro consideravam “uma batalha em que a maioria das feministas é contra Bolsonaro, numa tentativa de desvalorizar o homem”<sup>27</sup>. Michelle foi comparada com uma “princesa” pelo próprio presidente Jair Bolsonaro em seu discurso das comemorações de sete de setembro, também em 2022.<sup>28</sup> O principal programa social liderado por Michelle durante o governo Bolsonaro foi o “Pátria Voluntária” que arrecadava fundos a partir de doações feitas por empresas e pessoas físicas e os repassava para instituições de assistência a pessoas em situação de vulnerabilidade, o que reitera também que

<sup>27</sup> <https://tab.uol.com.br/noticias/redacao/2022/09/13/michelle-deixa-reclusao-para-reduzir-rejeicao-de-mulheres-ao-presidente.htm> (Acesso em: 28/03/2023)

<sup>28</sup> <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2022/09/07/procure-uma-princesa-bolsonaro-faz-discurso-e-da-beijo-em-michelle.htm> (Acesso em: 28/03/2023)

o papel da mulher é o do cuidado de forma voluntária, continuando a imagem endossada por Marcela Temer.



Figura 2 –Michelle Bolsonaro na cerimônia de posse presidencial em janeiro de 2019.

Fonte: <https://cloudstyle.com.br/post/confira-a-escolha-inteligente-de-michelle-bolsonaro-para-o-look-durante-o-discurso-na-posse-do-marido-659>

Uma vez que essas imagens estão vivas em nossa sociedade e respaldadas pelas instituições públicas, continua sendo uma disputa o direito e o respeito aos corpos e identidades das mulheres no espaço público ou privado, em suas vidas pessoais ou profissionais, especialmente daquelas consideradas desviantes das normas de gênero e sexualidade da matriz heterossexual. No caso das professoras de Educação Infantil:

Verificamos, portanto, que, em um processo de “acomodação” e “resistência”, as categorias “mulher” e “professora” se fundem. Tal associação “obscurece”, em certa medida, a atuação da professora como profissional da educação, uma vez que seu papel de educadora vai se mesclando com o de “segunda mãe” de seus/suas alunos/as. (COSTA; RIBEIRO, 2011, p.487).

Conforme as apresentações das professoras entrevistadas que realizei no primeiro capítulo, é possível antever algumas de suas concepções a respeito de gênero e corpo, uma vez que desde o nosso primeiro encontro elas já revelaram noções e conhecimentos relevantes sobre os temas da pesquisa. Considerando que as teorizações sobre gênero, o esforço de conceituação a partir dessa categoria, são trabalhos de pensamentos incorporados em experiências de gênero, sobretudo, de feministas de diferentes gerações, neste capítulo farei uma costura entre as falas das professoras e os conceitos de gênero, performatividade de gênero e produção social do corpo a partir dos conceitos desenvolvidos no capítulo anterior e dos autores escolhidos para a fundamentação teórica (BUTLER, 2015) e (MAUSS, 2003), trazendo as falas das professoras no intuito de mostrar o que esses conceitos significam para elas, como elas os vivem em seu cotidiano em suas práticas pedagógicas e como os percebem nas relações com crianças e adultos.

Os estudos de gênero trazem o conceito de performatividade, construção e reiteração do corpo a partir das normas da matriz heteronormativa, o que nem sempre é perceptível e pode ser confundido com questões de diferenciação meramente biológicas. Quando perguntadas sobre como descreveriam o que significa um corpo masculino e um corpo feminino, as professoras responderam ressaltando principalmente características físicas e fisiológicas, como enunciado por Mônica.

Camila: Como você descreveria um corpo feminino? O que caracteriza, para você, um corpo feminino e um masculino?

Mônica: Os hormônios, que é o que diferencia. É, fisiologia apenas. (Informação verbal)

Na fala da professora Vitória, aparecem também elementos ligados à performance de gênero: o corpo da menina que gosta de futebol, da menina moleque, que muitas vezes é visto como um corpo indecifrável, o abjeto, não lida como menino e nem como menina. Essa percepção se dá, segundo a professora, porque essa menina também desenvolve uma característica física geralmente relacionada ao masculino: uma massa muscular que é comparável ao corpo dos meninos, que são classificados como fortes.

Camila: Como você descreve um corpo feminino e um masculino?

Vitória: Geralmente, o masculino ligado à força. Eu classifico a menina que tem... Tem meninas que têm o corpo masculino, que são aquelas que curtem futebol e você vê que a massa muscular delas é diferente. Das meninas é esse corpo mais mignonzinho.

Geralmente, é isso, a menina que tem essa coisa do esporte e tal, é uma menina, mas é a menina moleque, que você não consegue definir o que ela é. Está ligada a essa explosão muscular, à força. Para a gente da EI, isso é o que é mais visível. (Informação verbal)

O que fica visível e gera essa distinção, esse estranhamento do corpo da “menina moleque”, são, segundo Finco e Vianna (2009), expectativas de diferença de comportamento generificadas que se constroem sobre tais corpos, justificadas pelas diferenças biológicas e assim proporcionam e determinam os corpos infantis, onde se manifestam as experiências de meninos e meninas.

Já para Angela, a distinção está nos órgãos genitais, no que é, de um ponto de vista essencialista, definido como sexo biológico, e na capacidade do corpo feminino de gestação de uma nova vida, o que envolve o ciclo menstrual. O corpo feminino é o corpo que gesta e menstrua em sua concepção. A capacidade de gerar um outro ser humano traria também uma conexão cósmica das mulheres com o planeta Terra, uma sensibilidade que não seria própria dos meninos, mais cartesianos, no sentido de mais racionais em sua perspectiva.

Camila: Angela, como você descreveria um corpo feminino e um masculino, na sua concepção?

Angela: Feminino tem vagina e masculino tem um pênis.

Camila: No sentido de jeitos do corpo, jeitos femininos e jeitos masculinos. Como você interpreta isso?

Angela: O que eu acho que muda entre homens e mulheres, que, para mim, é o que é primordial, é a gestação. O que faz homens e mulheres diferentes é o processo de gestação e a menstruação. Eu entendo que a gente tem a possibilidade de pulsar com o planeta. Quando você pulsa com o planeta, Camila, não adianta você dizer que você não está, você é mais sensível. Você passa pelas mesmas mutações que a lua, que as marés, que as estações do ano. Você acaba tendo isso muito vinculado com a forma de ver o mundo. Eu acho que isso é o que mais muda. Eu acho que a gente é muito sortuda em nascer mulher.

Camila: Mas nessa questão da sensibilidade que se adquire a partir de uma gestação ou na sensibilidade que a gente já tem?

Angela: Não, que a gente já tem, porque a gente menstrua.

Camila: E aí, o jeito masculino seria uma coisa oposta a isso?

Angela: Mais cartesiano. Acho que os meninos são mais cartesianos. (Informação verbal)

A definição de corpos masculinos e femininos a partir dos órgãos genitais, dos hormônios, da capacidade, ou não, de menstruar e gerar uma vida fazem parte do que Butler organiza como a “categoria do sexo”, a relacionando com o que Foucault denominou de “ideal regulatório”:

A categoria do ‘sexo’ é, desde o início, normativa: ela é aquilo que Foucault chamou de ‘ideal regulatório’. Nesse sentido, pois o ‘sexo’ não apenas funciona como uma norma, mas é parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa, isto é, toda força regulatória manifesta-se como uma espécie de poder produtivo, o poder de produzir – demarcar, fazer, circular, diferenciar – os corpos que ela controla. (BUTLER, 1999, p.151).

A partir dessa lógica, o órgão genital, a produção de hormônios específicos seria determinante para produzir, demarcar nos corpos significados masculinos e femininos e assim torná-los controláveis a partir do quanto esses corpos entregam, deixam visíveis para todos essas características. Fortes, racionais, para os meninos e *mignon*, sensível e genitoras para as meninas.

A maternidade e o que significa para elas o “ser mãe” foi também um tema presente nas entrevistas, uma vez que é um dos eixos para pensarmos o corpo e a identidade das professoras de Educação Infantil, muitas vezes comparadas com as mães das crianças. Vitória e Angela são mães, Mônica não. Nas falas a seguir, é possível perceber que as professoras têm consciência de que suas profissões e a maternidade são domínios distintos, apesar de relatarem que existe a comparação, que elas se sabem sujeitas a esse olhar todos os dias e que compreendem esse paralelo estabelecido pelas crianças a partir do olhar do vínculo, do afeto, da função do cuidar que elas exercem com os pequenos. Trazem muito também em suas falas a relação com o corpo e como a maternidade, para elas, muda principalmente o corpo, seja em termos físicos ou em como esse corpo se mostra, se apresenta para o mundo de forma diferente ao lado de um filho ou se coloca em segundo plano, não mais em um lugar central.

Camila: Você acha que uma mãe se torna uma mulher diferente de uma mulher sem filho?

Mônica: É que eu não sou mãe. Então, não tenho esse termo de comparação. Eu observo outras mães, eu sei, eu acredito que a maternidade seja uma experiência profundamente transformadora. Não sei... peito. Minha irmã se queixa que o peito cresceu e agora está murcho, caído, que ela é sempre a segunda em tudo, mesmo com ela mesma. Se queixa de não ter tempo para se cuidar, para ler, para comer. Enfim, você perde a centralidade na vida e o corpo também.

Camila: Você acha que os seus alunos enxergam as mães deles em vocês?

Mônica: Não sei se a mãe. Não sei se é por uma questão física, mas de função. Muito frequentemente me chamam de mãe ou de vó, dependendo de quem exerce a função materna com a criança. Como eu estou aqui numa situação de cuidar, de ajudar, de educar, de carinho também, às vezes eles esquecem e num ato falho “Oh, mãe, quer dizer, prô”.

Então, de certa maneira, sim, mas acho que mais por conta da função que exerço do que pelo físico. (Informação verbal).

Já para Angela, a maternidade tem como papel imprescindível a defesa, o elemento da força, seu corpo sempre pronto para agir da forma que for necessário para proteger seu filho. Angela, como mulher preta, traz em suas falas sempre essa preocupação, do quanto o mundo é um lugar perigoso para a população preta, e o quanto desde pequena ela ensina a seu filho que ele é um homem preto e que nossa sociedade é racista, o que é uma preocupação dela com os seus alunos pretos também, como veremos mais adiante neste capítulo.

Quando falamos da constituição do indivíduo em sujeito através de múltiplos campos de significação estamos invocando inscrição e atribuição como processos simultâneos através dos quais o sujeito adquire significado em relações socioeconômicas e culturais no mesmo momento em que atribui significado dando sentido a essas relações na vida cotidiana. Em outras palavras, como uma pessoa percebe ou concebe um evento varia segundo como “ela” é culturalmente construída: a miríade de maneiras imprevisíveis em que tais construções podem se configurar no fluxo de sua psique; e, invariavelmente, em relação ao repertório político dos discursos culturais à sua disposição. (BRAH, 2006, p.362).

Em relação aos seus alunos, Angela se percebe como uma referência outra para eles, diferente de suas mães, pois ela não tem o estereótipo da “maternagem de menininha”, o que não impede que ela crie vínculos com elas a partir do afeto, do beijo, prática que ela alega não ser incentivada pela Escola Campo.

Camila: Você acha que uma mãe se torna uma mulher diferente de uma mulher sem filho?

Angela: Sim. Eu mato e morro pelo meu filho. Eu sou contra você agredir as pessoas de algumas formas. Fisicamente, por exemplo.

Camila: Então, você acha que seu comportamento enquanto mãe se tornou mais agressivo...?

Angela: Não agressivo. Acho que é defensor. (...) Mas o que muda eu acho que é essa história de defesa. Eu falo sempre que filho é um pedaço da gente com vontade própria. Eu nunca pensei, Camila, em fazer o mal para alguém, mas se tocarem no meu filho, eu mato. (...) Eu sei que não vou ter nenhum critério, entre ele e qualquer um, é ele.

Camila: Você acha que você se parece fisicamente com a mãe dos seus alunos? Você acha que acontece essa coisa deles enxergarem em você a mãe deles?

Angela: Não. Eu acho que eles olham para mim e veem outra referência de mulher. E eu acho isso fundamental.

Camila: E nas suas colegas, no geral, na maioria?

Angela: Na maioria, sim. Existe aquela maternagem de menininha que eu não tenho.

Camila: Você acha que as crianças buscam isso?

Angela: Elas acham que isso é um tipo de vínculo. Eu acho, inclusive, que a Escola Campo nega beijo, porque ele acha que o beijo é para ser da maternagem. Eu descobri, ao longo da minha vida, que uma coisa não tem nada a ver com a outra. Eu sou uma pessoa beijoqueira. Se eu não gostar de você, não adianta que não vou te beijar. Mas se eu gostar, vou chegar e te beijar todo dia. (...) Eu acho que o beijo é vínculo. (Informação verbal)

Já Vitória associa o que se é esperado da maternidade de acordo com os estereótipos de feminilidade, da boa mãe, da mulher doce e submissa, a que sempre cede, o que ela nega ser, trazendo o argumento de que cada mãe constitui-se à sua maneira, a partir de seus próprios princípios; que a figura materna também é uma construção diária, uma performance e, tirando o que ela chama de “sensor aranha”, que a ajuda no trato com crianças em geral, a maternidade não é uma experiência essencialista que vai transformar a mulher em um ser afetivo ou um ser melhor do que outras mulheres que não são mães, uma concepção do senso comum que inclusive a levou a questionar sua própria competência para ser mãe no passado. Em relação aos seus alunos, Vitória diz seguir com eles os mesmos princípios que segue com sua filha, fala com eles da mesma forma que fala com ela. As crianças por vezes já a associaram às mães e ela também atribui esse fato ao aspecto do cuidado que ela tem com eles. Diferente de Angela, Vitória não costuma beijar e abraçar as crianças como parte da criação de vínculo, apenas quando as crianças demandam. Ela se associa fisicamente às mães que possuem tatuagens como ela e cita uma relação de proximidade com algumas mães que têm uma história de vida parecida com a dela, de família nordestina, mães solo, que trabalham. Por outro lado, Vitória menciona um questionamento por parte das crianças que estranham ela ter uma filha e não ser casada,

uma concepção que trazem de casa. Por fim, ela diz que quer ser um exemplo de uma mulher que não segue o padrão imposto pela sociedade às meninas em um mundo machista, como ela cita ser para algumas das mães.

Mas os movimentos sociais organizados (dentre eles o movimento feminista e os das minorias sexuais) compreenderam, desde logo, que o acesso e o controle dos espaços culturais, como a mídia, o cinema, a televisão, os jornais, os currículos das escolas e universidades, eram fundamentais. A voz que ali se fizera ouvir, até então, havia sido a do homem branco heterossexual. Ao longo da história, essa voz falara de um modo quase incontestável. Construíra representações sociais que tiveram importantes efeitos de verdade sobre todos os demais. (LOURO, 2008, p.20).

Do ponto de vista da sociologia da infância contemporânea, as crianças não são apenas uma folha em branco em que os adultos imprimem suas marcas, mas sabemos que existe um esforço por parte de pais e professores no sentido de regular os corpos das crianças desde que nascem e uma vigilância constante para que a norma da heterossexualidade compulsória seja estritamente seguida, e que essas aprendizagens de gênero processadas na infância têm influência na formação constante da identidade desses sujeitos durante suas vidas. As crianças que estranham Vitória não ter um “papai” morando com ela trazem essas referências que podem parecer naturais, mas que são aprendizados da criança sobre características ligadas ao masculino e ao feminino, resultado de esforços de adultos, (Finco e Vianna, 2009) assim como o que significa uma família adequada na lógica patriarcal dominante. O esforço de Vitória, na contramão, na resistência, para que ela seja um exemplo para as suas alunas (e para algumas mães), de forma que elas não se submetam ao machismo que vivem e vão viver, parte também dessa consciência que ela revela ter de que as noções de gênero são construídas e apreendidas pelas crianças dia a dia na Educação Infantil.

Camila: Você falou que é mãe. Você acha que uma mãe se torna mulher de jeitos diferentes de uma mulher sem filhos? Você acha que mudou alguma coisa na sua atitude, no seu corpo depois que você se tornou mãe?

Vitória: Nunca parei para pensar nisso. Não acho que... (...) Então, as pessoas associam que porque você é mãe é mais dócil, mais calma, você releva tudo. Meu rabo. Não existe isso, na minha concepção. Eu acho que você se constitui enquanto ser, e você tem códigos de moral e ética que construiu na sua vida. Eu sigo os mesmos princípios, que tenho com as crianças, com a minha filha. Não me tornei mais afetiva. O jeito que eu falo aqui com você é o jeito que eu falo com as crianças, só que sem o palavrão, claro. E eu falo assim com a minha filha.(...) Fisicamente meu corpo mudou pouca coisa do que eu era. A questão física são dicas: usa a cinta para você não ficar com a barriguinha, porque os órgãos vão tudo para cima e eles vão alojar onde tiver espaço. Eu usei. Então, meu corpo do que eu lembro sem ser mãe e sendo mãe não modificou.

A única coisa que percebo é que eu acho que tenho um sensor aranha que eu não tinha antes. Aí, tem a ver com as crianças, de você sentir quando a criança não está legal. Você viu seu filho também e, com essas características, você consegue observar numa outra criança características parecidas. E aí, ou antever uma coisa ou saber como agir com aquela situação. Mas nada que seja determinante para ser melhor profissional ou melhor mulher. Para mim, eu acho que é a maior balela do universo, até porque mulher é uma construção e ser mãe é uma construção. Ninguém nasceu mãe. A gente nasceu biologicamente menina, mas o que é isso é a construção de vida que você tem. (...) Essa coisa inata, para mim, não existiu, me senti uma bosta por achar que eu não servia para isso.

Camila: Você se acha parecida fisicamente com as mães dos alunos? E você acha que eles enxergam as mães deles em você e nas suas colegas em algum sentido?

Vitória: Pelas tatuagens, muitas mães aqui têm tatuagens. As crianças já me chamaram de mãe e eu entendo que é por essa situação. (...) Muitas delas, a história de vida parece com a minha. São filhas de nordestinos ou são nordestinas. (...) São mães que ficaram solo, porque o cara abandonou. Tem mães que já me relataram “Eu queria ser como você”. É aquela coisa de que elas queriam ter isso, que eu acho que elas têm, mas elas não descobriram ainda. Aí, me veem com um espelho daquilo que elas gostariam de ser. Mas eu não sei se me considero igual ou parecida. A maioria das mães eu consigo falar na hora da saída e a gente tem o pensamento muito parecido. (...) As crianças, são poucas que me associam à mãe. Acho que é por conta dessa coisa do cuidado, porque a gente acompanha, não é só educar. A gente cuida, a gente faz carinho. Não como obrigação da profissão, mas porque o momento exigiu isso. Eu não tenho essa habilidade do beijo e do abraço. Esse tipo de coisa. Eu faço pouco com a minha filha, porque eu também tive pouco isso. E também porque eu acho que você está invadindo um corpo que não é seu, entendeu? Eu prefiro, se a criança sinaliza, eu faço isso.

Eu vejo que quando elas me chamam de mãe, elas estão me confundindo com a mãe. “Não, amigo, pode me chamar. Tudo bem”. Eles ficam com vergonha. Mas acho que é por conta dessa coisa de... As mães aqui, geralmente, são as que põem ordem na casa. São mães que trabalham, são poucas as mães que são donas de casa. Eles ficam perguntando “Você faz o quê? Você mora com quem? [Isso para eles é] - Você mora sozinha? - Moro. - Mas você tem um filho? - Tenho”. Aí, eles estão querendo... Tinha que ter o papai do lado. Esse padrão eles também têm.

Não sei. Se eu espero, eu espero que eu... Para as meninas principalmente. Os meninos... O machismo é sacana com todo mundo, com os meninos e com as meninas. As meninas são muito massacradas, porque forçam um padrão para elas que não existe. Eu vive isso muito tempo. Então, se eu puder ser algum exemplo para elas, para além de qualquer coisa, se fosse para a vida, é que o padrão quem faz é você. (Informação verbal)

A despeito das respostas que apareceram quando perguntadas de modo mais geral sobre o que é gênero, ao se debruçarem sobre suas experiências concretas, nessa sequência de falas apresentadas e nas que se seguirão, é possível perceber que as professoras tensionam a

feminilidade o tempo todo, tanto na maternidade, quanto na escola. Esse tensionamento também aparece na percepção que as professoras têm da maneira como são lidas pelas crianças e por seus colegas, em relação aos seus corpos e suas práticas, suas performances dentro da escola. É oportuno observar que, em suas falas, as professoras trazem muito do que as formou, e por consequência às suas identidades, em termos de noções de feminilidade e gênero; em primeiro lugar, referem-se às suas próprias famílias e referências anteriores de professoras que tiveram na infância e em seguida suas experiências enquanto mulheres adultas e enquanto professoras.

Quem tem a primazia nesse processo? Que instâncias e espaços sociais têm o poder de decidir e inscrever em nossos corpos as marcas e as normas que devem ser seguidas? Qualquer resposta cabal e definitiva a tais questões será ingênua e inadequada. A construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado. Família, escola, igreja, instituições legais e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo. Por muito tempo, suas orientações e ensinamentos pareceram absolutos, quase soberanos. (LOURO, 2008, p.18)

Os relatos revelam também a ausência de formação acadêmica ou mesmo profissional relacionadas aos temas de gênero e sexualidade por falta de oferta, tanto por parte dos cursos que as formaram professoras, quanto por parte da rede municipal de ensino que, segundo Vitória, não dispensa o ponto para que as professoras participem da formação, de forma que quem trabalha dois turnos como ela não consegue participar; como já vimos, ela buscou formação sobre gênero em uma disciplina optativa de uma faculdade de pedagogia, algo que afirma ter sido fundamental para sua trajetória profissional e sua vida pessoal.

Quando questionada sobre a maneira como ela é vista por outras pessoas, isto é, sobre como seu corpo e sua performance são lidos, Vitória diz que não é vista como uma mulher, o que retoma sua fala sobre a “menina moleque”, o corpo de uma menina que tem características físicas de corpos considerados masculinos e que ela situa nesse não-lugar de gênero do ponto de vista da classificação binária feminino/masculino. Quando fala sobre sua infância, Vitória diz que era essa “menina moleque” que gostava de brincar mais com o irmão e seus amigos do que com as meninas, até que um episódio violento, em que alguns desses amigos a assediaram, a fez desenvolver forçadamente uma consciência de que seu corpo estava mudando e não era um corpo como o deles. Vitória entende seu corpo até hoje como esse corpo que não é masculino, mas que não é reconhecido como um corpo feminino por possuir características

consideradas masculinas como não andar com “frescurinha com a perna” e não se sentir bem de “vestidinho”.

Camila: Você tinha ou tem alguma referência de modelo de feminilidade na sua família ou nas escolas que você estudou?

Vitória: Eu não sei se entendo bem a questão de feminilidade, porque minha mãe é uma mulher muito vaidosa, sempre foi, unhas compridas. Mesmo com as tarefas dela, ela esteve sempre com as unhas gigantes, sempre bonitas. Ela gosta de brilho, e gosta de maquiagem. Então, se feminilidade for o que é mostrar o ser mulher por objetos, talvez fosse a minha mãe. Mas não é um modelo que eu siga. Se eu for pensar numa pessoa feminina, de um padrão do que seria ser mulher, talvez minha mãe.

Depois, eu tive uma amiga. Aí, era uma visão do que seria ser mulher dentro do que eu achava que era, porque eu contestava muito como minha mãe era com o meu pai.

Camila: Em relação ao seu corpo e seu jeito, como você acha que seu corpo é visto por pessoas que não te conhecem?

Vitória: "Essa daí não é mulher, não, cara". (risos) (...) Eu acho que não sigo padrão, embora eu goste, em alguns momentos, desse padrão. Eu me sinto, às vezes, bonita, ou mais feminina, que é essa coisa da maquiagem, do vestidinho. Mas eu não me sinto bem, porque eu não consigo ser eu mesma. Eu tenho que andar com frescurinha com a perna. As tatuagens também eram para um público drogado, roqueiro, sei lá. (Informação verbal)

Vitória traz inclusive que, não apenas na aparência, mas também na atitude “subserviente”, suas professoras até o quinto ano a remeteram à sua mãe e isso se traduz inclusive em suas práticas, no que era ensinado às crianças, já que ela menciona que não podia questionar nada na escola até o Fundamental II.

Camila: E das suas professoras, você lembra delas, durante sua trajetória escolar? Você chamava elas de tia? Como elas eram?

Vitória: (As professoras) eram, fisicamente... A mesma visão da mãe, que é aquela subserviente, que usa as roupinhas que mostram qual o status dela (professora), tudo bem arrumadinha. Até o quinto ano é essa imagem de professora que eu tenho.

Eu sempre falei muito, sempre questionei bastante coisa e não tinha esse poder na escola até o quinto ano. Depois, no fundamental II, eu tive a professora Meire, que era aquela mulher que já não vinha com a camisa fechada até aqui, sabe? Ela vinha com decote, eu via a correntinha dela, cabelo curto pintado. Então, ela fugia mais desse modelo que a gente tinha de professora. Eu lembro dessas duas. (Informação verbal)

Um dos modelos primordiais de feminilidade de Angela era sua mãe, que após a separação de seu pai foi rebaixada da condição de mulher pela vizinhança, por ser “preta e separada”. Quando Angela rejeita os estereótipos de gênero e afirma que ela não é “mocinha” porque, entre outras coisas, ela nunca precisou de homem para sustentá-la, pelo contrário, é

possível também fazer uma relação com essa noção de gênero que ela traz da história de vida de sua mãe: uma mulher, para ser mulher, de fato precisa estar associada ao homem e à sua posição de reprodutora e não de provedora dentro da família, levando em conta os papéis da divisão sexual do trabalho.

Apesar de trazer o substantivo “ogra”, Angela relaciona sua mãe e sua avó com elementos considerados femininos pelo padrão estético como batom e rendas nas roupas. Angela também nos informa de que suas professoras até a quinta série eram lidas por ela como “muito frágeis”, assim como Vitória pontuou em suas referências também. Porém, Angela contrasta essa imagem de fragilidade com a imagem das mulheres de sua família, mulheres fortes, mais uma vez interseccionando raça e gênero. Em relação ao seu comportamento perante a sociedade, Angela evoca noções de sexualidade: ser lida como lésbica é ser lida como masculina, também nos padrões da matriz heteronormativa, em contraste com seu namorado que ela descreve como “muito feminino”, o que faz deles um “casal exótico”, ou seja, um casal que não é reconhecido como um casal adequado. Um casal como um casal abjeto, sobre o qual as pessoas não conseguem projetar suas prerrogativas de um casal formado por um homem e uma mulher cisgêneros. Os elementos que ela nomeia como masculinos em seu jeito de ser são os ligados aos símbolos da masculinidade, da virilidade e também do papel de provedor, como a altura, a voz grave, e o fato dela se sustentar e não precisar de um marido para isso, como sua irmã, a quem a mãe chama de “mocinha”. Não só no âmbito familiar, mas também quando cursava o magistério, Angela relata que uma professora dizia que ela não era “mocinha”, ao que ela rebate, mais uma vez, com a questão da necessidade de um corpo potente capaz de se proteger desde muito cedo enquanto criança, menina, mulher negra e professora.

Camila: Você tinha ou tem alguma referência de modelo de feminilidade na sua família ou nas escolas que você estudou?

Angela: Minha mãe, que é ogra como eu. Minha vó era ogra como eu. Feminilidade a gente tinha mesmo as Yabás, que são os orixás fêmeas. Elas são lindas, doces. E eu cresci no meio disso, até os meus nove, dez anos quando meus pais se separaram. Foi quando as coisas mudaram. A família do meu pai ficou perto da gente. A da minha mãe nunca quis ficar perto da gente, porque meu pai era preto. E, segundo, porque ela era mulher separada. Preta e separada. Mulher separada não era gente. As vizinhas pararam de falar com a minha mãe, porque ela era separada.

Camila: E você ficou morando com ela.

Angela: Com a minha mãe. Sou eu e minha irmã, e nós moramos com a minha mãe. Minha mãe é uma mulher que não sai na esquina sem batom. Minha vó, apesar de ser ogra, combinava a renda da anágua com a renda do sutiã. "Mas ninguém vê isso, vovó. - Mas eu vejo. Não interessa que ninguém vê, eu vejo". Ela tinha chinelo de quarto, chinelo para andar no restante da casa. (...) Sempre gostei. A vovó sempre foi meu modelo de mulher.

Camila: E de professoras você não tinha nenhuma referência?

Angela: NÃO. As mulheres da minha família sempre foram muito fortes, Camila. E as minhas professoras sempre eram muito frágeis. Eu nunca tive uma mulher professora que eu achasse... Eu tive, mas na quinta série. Pequena, não.

Camila: Em relação ao seu corpo e ao seu jeito, como você acha que são vistos por pessoas que não te conhecem muito?

Angela: Já passei por lésbica muitas vezes. Eu não tenho problemas com isso. Meu namorado é muito feminino. Não para mim, mas para o olhar da sociedade. Quando a gente sai juntos, as pessoas acham que a gente é exótico, porque eu sou muito masculina.

Camila: Por que você acha que o pessoal te vê assim? O que você acha que no seu jeito invoca o masculino no povo?

Angela: Me acham muito grande. É uma característica até da mulher negra que é a falar grave. Eu falo alto, gesticulo, e eu sou muito direta. Não fico de mimimi. A mamãe falava assim para mim: “Você não parece uma mocinha”. (...) Minha irmã é uma mocinha. (...) Minha irmã gasta 300 reais para acabar com o ondulado do cabelo. (...) Minha irmã é casada com um homem que sustentou ela a vida inteira(...) Eu sempre me sustentei. Essa minha autonomia é outra coisa que sempre pegou. Eu moro sozinha desde os 17. (...) Mocinha casa. (...) Eu tinha uma professora de didática que falava que eu não era uma mocinha. Primeira vez que eu fui chamada para falar, época do Mova-SP, foi na Unicid. Ela era professora de pedagogia lá, mas eu não sabia. Me chamaram para compor a mesa. Eu trabalhava com meninos com deficiência mental e problemas com a lei. Sentei, estou falando e vi ela na plateia. Aí, eu descobri que ela era professora porque alguém a chamou pelo nome. Alguém fez uma pergunta do tipo: “Como é ser tão jovem, ser mulher e estar nesse papel? - É, eu não posso ser mocinha, como a Eleonora diz. Se eu fosse mocinha...”. A Eleonora disse várias vezes no meu magistério que eu não era mocinha. Como eu vou ser professora? Se eu fosse mocinha, alguém já tinha me esfaqueado. (Informação verbal)

Tais relatos são reveladores de como o corpo do professor opera para a construção de sua identidade profissional, frente aos alunos, famílias, equipe. Habitar tais parâmetros enquanto professora de Educação Infantil é ainda mais oneroso pois:

(...) geralmente, a educação desses níveis é atribuída às mulheres e, sendo assim, essas devem apresentar uma conduta ainda mais condizente ao que é moralmente proposto pela sociedade em relação ao seu gênero” (COSTA; RIBEIRO, 2011, p.483)

Ao citar suas referências em relação à feminilidade, Mônica também leva em consideração a vaidade material como símbolo de como uma mulher deve se apresentar e confronta com o perfil de sua mãe, que não realizava nenhum desses rituais, apesar de sempre dizer que a filha era fora dos padrões, que seu corpo era inadequado - falas que Mônica toma hoje como uma profecia auto realizadora, por se sentir grande e gorda, o que não são características consideradas de uma mulher feminina e delicada. Ela revela a consciência de

que esses estereótipos estão enraizados em sua leitura do próprio corpo como consequência de sua criação: “Eu lamento. É um horror.”

Nessa fala, Mônica revela que as aprendizagens de gênero de sua infância, os “erros” que a mãe apontava em sua performance, em seu corpo, são resultados daquilo que Foucault define como “vigilância hierárquica”, o controle a produção do corpo alheio a partir de um olhar do que submete ao que é submetido, nesse caso o olhar do adulto sobre a criança. (Finco e Vianna, 2009, p.278)

Camila: Você tinha algum modelo de feminilidade na sua família ou nas escolas que você estudou?

Mônica: Tinha duas tias-avós, que iam ao salão de beleza semanalmente, faziam as unhas, usavam batom, pintavam o cabelo e tal. A minha mãe não tinha qualquer tipo de cuidado nesse sentido. Nunca fez depilação, nunca fez unha, tinha um batom guardado no fundo da gaveta.

Camila: Em relação ao seu corpo e aos seus jeitos, como você sente que seu corpo é visto por pessoas que não te conhecem?

Mônica: Vixe. Aí, sim. Em relação à feminilidade ou não?

Camila: É, seu jeito, seu corpo físico também, no geral.

Mônica: Grande, gorda, porque eu me sinto gorda também. Eu lamento, é um horror. Está em mim. Outra coisa que está em mim é que quando eu era criança, minha mãe dizia que eu era desengonçada e que eu não era feminina. Enfim, não sei se foi uma profecia auto realizadora, mas eu me sinto assim. (Informação verbal)

As impressões que as professoras têm de seus próprios corpos e a maneira como eles incorporam, representam, ou não a feminilidade, os modos de ser e agir como uma mulher dentro dos padrões da matriz heterossexual são partes constituintes não só de suas identidades pessoais como também de suas identidades docentes, vistas as narrativas que elas fazem de como eram as suas professoras quando elas eram crianças e como elas se veem perante os olhares dos outros. Sobre a construção das identidades em relação às subjetividades e vivências de cada um e dentro da ideia de que assumimos mais de uma identidade dependendo do papel que desempenhamos e do contexto em que estamos, Avtar Brah explica:

Nossas lutas sobre significado são também nossas lutas sobre diferentes modos de ser: diferentes identidades. Questões de identidade estão intimamente ligadas a questões de experiência, subjetividade e relações sociais. Identidades são inscritas através de experiências culturalmente construídas em relações sociais. As identidades são marcadas pela multiplicidade de posições de sujeito que constituem o sujeito. Portanto, a identidade não é fixa nem singular; ela é uma multiplicidade relacional em constante mudança. Mas no curso desse fluxo, as identidades assumem padrões específicos, como num caleidoscópio, diante de conjuntos particulares de circunstâncias pessoais, sociais e históricas. (BRAH, 2006, p.371.)

O corpo é lugar de reflexão e construção, especialmente na Educação Infantil, pois estamos falando da etapa em que os corpos das crianças estão se formando. Diante dessa plena consciência de quem está diariamente com as crianças e exerce como profissão o papel de educá-las integralmente, o trabalho com o próprio corpo, o preparo desse corpo, sentir-se bem, saudável e capaz apareceram nas entrevistas como condições para que as professoras de Educação Infantil realizem as suas práticas.

### *O corpo a corpo na educação infantil*

A centralidade dos corpos na Educação Infantil é o que fica mais evidente de todas as conversas que eu e as professoras Angela, Mônica e Vitória tivemos. O cuidado imenso que elas têm na construção e na performance de seus corpos na escola revela que o controle do corpo não é algo institucionalizado na Escola Campo, mas sim algo mais cotidiano, que permeia as vivências na escola em diferentes momentos, no momento do brincar, nos momentos de roda, nas reuniões com as famílias, nas trocas com os pares, outras educadoras e educadores, etc. Como as professoras vão negociando todo o trabalho delas a partir e com esses corpos também é uma prática que elas consideram, uma vez que a construção e o desenvolvimento do corpo das crianças é um compromisso delas com as suas próprias concepções de educação integral: o corpo saudável física e cognitivamente, o corpo disposto, passa também pelo corpo disciplinado.

Sentar no chão, correr, brincar, essas são algumas das atividades que as professoras de Educação Infantil desenvolvem ao longo do dia com as crianças, além de todas as outras relacionadas também ao cuidar, que exigem esforço físico e contato próximo. As três professoras entrevistadas afirmaram que o corpo apto para o trabalho da professora de Educação Infantil é o “corpo disposto”. O corpo que está ali para o encontro com as crianças, para participar junto com elas das experiências, para sentar na roda, para correr e também que está ali disposto a ouvi-las, e compreendê-las a partir não só de sua fala, mas de toda a sua linguagem corporal.

Em relação às vestimentas, Angela, Mônica e Vitória concordam que, para elas, o critério é estar se sentindo confortável, mas que nenhuma peça de roupa, como salto alto, ou condição física, como obesidade, são impeditivos ou restringem o trabalho da professora que está disposta e que entende a importância e exerce o seu trabalho como parte integrante e imprescindível para o desenvolvimento integral das crianças.

Além da descrição do corpo disposto, física e mentalmente, Angela também menciona em sua fala o fato de que o seu corpo é aceito com mais “facilidade” na Educação Infantil do que em outras etapas de ensino, justamente por ser um corpo desviante do padrão da professora, que leva mais tempo para ser assimilado e devido ao fato de que estudantes mais velhos que já possuem concepções de gênero e preconceitos formados. Quando Angela diz que “não é uma boa vista” é porque afasta-se da norma e sabe-se julgada por esse afastamento, no sentido que Foucault coloca de que a norma e seu poder não vêm de uma única fonte, mas de diferentes lugares: não há um único juiz que dita o que é ou não uma professora aceitável, são as referências que esses estudantes já trazem do que construíram e foram ensinados ao longo da vida tanto em termos pedagógicos quanto em termos sociais e culturais.

Camila: O caracteriza, para você, uma professora de educação infantil?

Angela: Eu vou falar quais as características que eu acho que tem que ter uma professora de educação infantil. Posso falar a primeira? (...) Brincar no chão. Isso é fundamental. Não sei se é porque eu sou do santo, a referência que eu tenho é que a sabedoria do mundo está na terra. A terra guarda para a gente tudo o que aconteceu antes da gente. Ela tem uma memória que é única. Então, a gente precisa da terra.

Eu sinto que, em alguns momentos, quando o adulto não senta no chão com a criança, já cria... Como se eu fosse melhor e você fosse pior. (...) Isso, para mim, tem uma relação direta com a minha forma de ver o mundo. Eu acho que tem que sentar no chão. Eu acho que tem que olhar para a criança não gostando dela, mas com respeito. Eu não acho que uma professora de educação infantil pode ser à parte da criança. Ela não pode ser melhor porque ela é adulta. (...)

Então, eu acho que toda vez que você trabalha com essas questões, você assume a sua responsabilidade de adulta do grupo. E acho que tem que ser alguém feliz. Tem que ser feliz, não pode ser alguém infeliz. Se for infeliz, vai sofrer, porque a vida é muito dura e as crianças não dão conta. Um bom astral ajuda tudo. A gente tem que gostar do que a gente faz. Quando a gente levanta de manhã - hoje acordei às 4h -, você não pode levantar assim (- Faz gesto para a pesquisadora). Você tem que levantar assim: “Bom, vamos. O que eu tenho que fazer? Eu tenho que fazer isso e aquilo outro”. Quando é essa altura do ano, novembro, que eu estou muito cansada, eu já acordo no chuveiro, né? (...) Quando cai a água do chuveiro, eu acordo. Cai a água e eu falo: “Bom, o que eu vou fazer hoje?”. Quando eu abro os olhos, eu já penso o que eu vou fazer hoje, porque eu quero ter um dia bom com eles. Eu quero que o dia deles seja agradável, que eles gostem de estar aqui. Já é muito difícil para a criança estar na escola com a idade que ela não escolheu, que não tem adultos que ela conhece, que não tem a família dela - que é a única referência -, que não é o espaço que ela quer estar. Então, tem que ser um lugar bom para ela ir criando esse vínculo com esse outro espaço. É por isso que crianças que fazem educação infantil conseguem ficar mais tempo na escola depois de adultos. Por quê? Porque eles aprendem que aprender é bom, que faz vínculos afetivos. Isso é tudo.

Outra coisa que eu penso que é fundamental é tocar e se deixar tocar. Eu entendo que a relação aqui é muito mais de corpo do que de alma. Nosso diálogo se dá, às vezes, pelo toque. Uma coisa que eu estranhei quando cheguei aqui é que elas

não beijam as crianças. (...) O Piaget tinha uma fala ótima: “Para os menores, os melhores”. Ele entendia que é nessa fase que você constrói todos os conceitos sociais e cognitivos para depois se desenvolver. Ele só quer a sementinha. Depois que o broto nasce e descobriu como saem as folhas, ele vai embora. Não precisa mais da gente. Ele vai sozinho. Mas ele precisa descobrir como ele vira brotinho. Aqui é esse momento. Eu amo. Eu escolhi a educação infantil não porque é mais fácil, é porque educação infantil, para mim, é mais desafiadora. Além disso, tem um processo que é passar por menos tempo para eles se adaptarem a eu não ser o padrão que eles esperam de professor

Eu trabalhei com meninos grandes e eles demoram três, quatro meses para entender que eu sou parça, porque o preconceito deles já é muito grande. Eu não tenho carro, eu ando a pé, eu não como carne, eu tomo cerveja, eu falo palavrão, eu falo alto, eu toco tambor. Eu não sou uma boa vista. E esses caras estranham a primeira semana. Na segunda, eles já estão perto. Na terceira, eles já estão em casa.

Camila: Aí, não querem largar mais.

Angela: Não, então. Na escola que eu saí, eu estava falando com minha comadre esses dias, ela disse que as crianças falam que a escola era melhor quando eu estava lá. Cara, tem cinco e seis anos [que eu saí] e fala isso. É absurdo isso, Camila. Mas por quê? Porque eu brinco junto, porque eu vou junto. A ideia é essa, estar junto.

Camila: Quais os critérios você usa para se vestir para trabalhar?

Angela: Confortável, que eu possa sentar no chão. Sexta-feira, branco, porque eu visto branco. Agosto, branco. São só esses.

Camila: Você acha que tem alguma coisa que não dá pra trabalhar?

Angela: Salto. Eu respeito quem usa, mas eu não tenho coragem. Eu conheci professora que pulava corda de salto. Para mim, não cabe. Eu sou maloqueira. Eu tenho que estar confortável.

Camila: Você acha que tem um corpo, no sentido físico, mais apto para trabalhar na EI?

Angela: Sim. Eu acho que é o corpo que está disposto. Um corpo que senta no chão, que pula corda, que sobe na árvore, que corre com as crianças.

Camila: Em uma escola que eu trabalhava, não podia nem usar esmalte escuro. Chegava uma pessoa gorda para fazer entrevista, e as professoras começavam a rir. “O que ela está fazendo aqui, gente. Nem devia ter coragem de vir para uma entrevista?”.

Angela: Oi? Eu conheci excelentes professoras, que tinham obesidade mórbida. Sentavam no chão. Para levantar era um tormento, mas sentavam no chão. Iam para a piscina com as crianças, manja? Não é essa a questão. A questão é outra. *É quanto seu corpo está disposto a estar com eles.* (Informação verbal)

Já a preocupação de Mônica gira em torno da disposição de um corpo que está envelhecendo. O corpo mais velho pode ser um corpo disposto? Um corpo que dará conta de oferecer para as crianças a mesma experiência de contato e de aprendizagem que um corpo mais novo? O que significa envelhecer na Educação Infantil, em termos de acessibilidade, o

que é pensado para professoras mais velhas dentro das instituições?<sup>29</sup> Mônica vislumbra um novo momento em sua carreira, tornar-se coordenadora pedagógica, com alívio, pois entende que essa nova função não exige tanto corpo a corpo com as crianças quanto a função da professora de Educação Infantil.

Camila: Quais são os critérios que você usa para se vestir para trabalhar?

Mônica: Nenhuma. E meu critério é conforto, praticidade. Se está muito calor, eu venho de alcinha e shorts. E é isso.

Camila: Você acha que tem um corpo mais apto para trabalhar na EI?

Mônica: Acho. Eu estou sentindo na pele. É que eu estou envelhecendo. Eu não consigo mais brincar na quadra com eles, correr, participar das brincadeiras. Eu brincava com eles e não consigo mais, porque eu não consigo correr. É muito difícil, para mim, sentar na roda no chão. Então, eu peço licença para eles, explico e tal, puxo uma cadeira e sento. Eu fico desconfortável com isso. Assim, eu consigo abaixar para amarrar cadarço, eu amarro muitos por dia, mas não é mais tão fácil quanto era antes. Então, eu fico um pouco preocupada com relação a isso, porque as limitações físicas vão dificultando. Eu passei num concurso, vou ser coordenadora a partir do ano que vem e isso me alivia um pouco, porque eu ficava muito preocupada. Eu com 55 anos acho que ia ser muito difícil e eu pensava “Coitadas das crianças que estiverem na minha turma quando eu estiver velhinha”. Eu sinto na pele isso. Não é que eu acho, é minha experiência.

O corpo disposto para Vitória também inclui a capacidade de estar inteiramente presente, imersa, com atenção total voltada para as crianças: o que elas querem dizer é muito importante, mas é preciso um outro tempo, uma outra atitude de escuta, que quebra com a visão adultocêntrica de que as crianças não falam nada com nada, de que são incapazes de tomarem decisões, de solucionarem problemas. Em relação às vestimentas, Vitória faz menção a peças de roupa que ela não usa porque a deixam desconfortável e com receio de criar situações embaraçosas com as crianças – situações com as quais ela não gostaria de lidar –, fazendo questão de demarcar que são opções e escolhas dela, e não algo imposto, que vem de uma ordem ou de um regulamento institucional.

Camila: O que você acha que caracteriza uma professora de EI?

V: Eu acho que é quando você tem a capacidade de escutar a criança, entendê-la como um ser competente. Ela não é aquela que você tem que fazer tudo por ela, que ela é capaz, ela consegue resolver os problemas, a gente consegue

---

<sup>29</sup> “Além da formação, a Tabela 3 nos mostra que o perfil docente também é substancialmente diferente. Os docentes da educação infantil são em geral mais jovens e predominantemente do sexo feminino. Enquanto que na educação infantil 17% dos docentes possuem até 29 anos de idade e apenas 16% possuem mais de 50 anos, nas demais etapas essas proporções são da ordem de 11% e 23%, respectivamente. Na educação infantil, temos apenas 2,5% de docentes do sexo masculino, proporção que vai aumentando, progressivamente, até chegar a 42% no ensino médio.” (VIEIRA; FALCIANO, 2021, p.792).

conversar de igual para igual. Eu acho que boa parte das professoras de EI acha que é assim “Vamos amarrar o sapatinho do amiguinho”. Tudo é fazer por ele. Dar as coisas prontas. Vai dar um triângulo, um quadrado, um retângulo pronto pro cara só colar. Não o trata como uma pessoa competente e capaz.

Outra coisa. Aí, eu também aprendi. Eu achava que criança não falava nada com nada. (...) Só que você tem que ouvir. Quando eu vim nas rodas de conversa, me mostraram que eles têm um conhecimento, porque eles também têm a construção histórica fora da escola, com outras pessoas. Eles trazem muito conhecimento. Só que você só percebe isso ouvindo. Até as coisas de criança que eles falam têm alguma coisa que está por trás que, se você não ouvir com atenção, acha que é só uma piadinha.

Então, é essa a percepção. Não precisa ser delicada, não precisa usar salto, não precisa ter o cabelo arrumado, não precisa ter a pele sem tatuagem. Eu entendo isso, mas acho que as famílias têm um ideário do que seria uma professora de EI, que não sou eu. Elas constroem ao longo do ano.

Camila: E para se vestir, aqui tem alguma norma, alguma coisa que vocês não podem usar? E quais são os seus critérios para se vestir quando você vai de manhã?

Vitória: Para a EI, eu entendo que tem que ser a roupa mais confortável possível, porque você, inevitavelmente, vai fazer movimentos. As cadeiras são pequenas. Não dá para ficar com salto, porque fica super desconfortável. De vez em quando, em dia de reunião, eu entendo que é um momento dos adultos, então é um dia que eu escolho vir com uma roupa melhorzinha ou mais do que eles esperam de uma professora, porque é um momento que tem gente que nem me conhece e vai me conhecer na reunião, entendeu? Já vai ter a imagem da tatuagem, não quero chocar tanto. Mas no dia a dia é isso. Eu falo para as famílias que eu estou trabalhando com criança. Ela se suja, a gente se suja.

A roupa não marca um status de que se eu estou com aquela roupa, eu sou professora. Normalmente, eu uso um avental pela praticidade de ter os baratos no bolso, porque eu preciso de caneta, lápis, tesoura. Se eu estou sem avental, eu fico perdida, tenho que caçar em bolsa. Mas não para delimitar status. Avental, professor; sem avental, criança. Eu não me preocupo com isso.

Camila: Você acredita que tem um corpo mais apto para trabalhar com EI? Um tipo físico?

Vitória: Tá. Não. Eu acho que... Não sei, é que eu não penso na carcaça que promove a EI, sabe? Claro, eu estou acima do peso. Então, atividades que eu tiver que correr eu vou ficar com uma limitação, vou ficar ofegante, porque tem brincadeiras que a gente faz que a gente corre para mostrar como é essa brincadeira. Mas ela não me limita fazer isso, e não é o tempo todo. É mais na construção das relações, na observação. Então, por que eu preciso de um corpo magro para poder observar a criança, para poder conversar com ela?

Quando tem limitação... Por exemplo, nas salas a criança senta no chão na roda. Até um tempo atrás, eu sentava no chão. Como eu estou com sobrepeso, deu problema no joelho, aí eu falo para as crianças: “Eu não consigo sentar no chão, porque quando eu tenho que levantar, eu machuco meu joelho”. Eu explico para eles que está ok. Eu acho que são habilidades comportamentais de relação que mostra esse ser profissional de EI. Se você limitar por corpo, você vai perder um profissional fantástico só porque ele é gordo. Eu sei que tem isso na escola particular.

Então, tem grupos... Aqui, acho que porque a gente preza essa coisa do respeito à diversidade, você limitar com uma roupa, com uma postura, você não está tendo a diversidade, né? Mas nunca aconteceu, nem se a roupa está curta, ou transparente. Eu que fui filtrando de acordo com as minhas limitações, o que essa roupa não me permitia fazer. O vestido curto não me permite ficar sentada assim aqui na quadra. Não que eles vão olhar por baixo da minha perna, mas pode gerar... Eles podem olhar e pode gerar uma questão que eu não preciso gerar. É desconfortável para mim. Decote não é funcional. Toda hora você está abaixando. Eu tenho uma blusa que não é decotada, mas o tecido é porcaria, ele abre e não adere ao corpo. É como se fosse uma seda. As crianças não ficam olhando, mas pra que eu vou passar por esse desconforto? Não é pelo outro, eu estou num desconforto desnecessário.

Aqui nunca teve. Na escola particular que eu estava, a gente tinha uniforme.  
(Informação verbal)

Vitória também traz duas preocupações importantes que serão tratadas logo adiante no texto: a relação do corpo delas com os adultos, as famílias das crianças, e assim como Mônica trouxe anteriormente, as limitações de um corpo que está envelhecendo, com sobrepeso e as consequências físicas que tais mudanças causam, dentro da proposta da educação integral tal como elas tanto prezam e acreditam na formação das crianças pequenas.

Para além de educadoras, Angela, Mônica e Vitória são professoras de Educação Infantil que acreditam em um determinado projeto de educação que leva em consideração aspectos políticos e sociais, de direitos das crianças, que entendem as crianças como seres potentes, criativos, capazes de se desenvolverem a partir de um lugar de protagonismo dentro e fora da escola, conforme já mencionado na consonância do trabalho delas com o Plano Político Pedagógico da Escola Campo e também na apresentação do perfil de cada uma na Introdução. Angela faz as suas críticas, em comparação com a escola onde trabalhava anteriormente, mas, em termos pedagógicos e curriculares, suas preocupações vão na mesma direção das de Vitória e Mônica, especialmente no que ela contempla sempre como prioridade: a questão racial.

O corpo enquanto centro na Educação Infantil vai muito além de apenas a dimensão do cuidar: o corpo da criança precisa ser educado, disciplinado no sentido de se tornar cada vez mais autônomo nas tarefas do dia a dia e no desenvolvimento de aspectos físicos e motores. Andar, falar, correr, pular, comer, saber fazer a sua própria higiene, ler, escrever, entre outras são aprendizagens essenciais para que essas crianças possam avançar em sua trajetória escolar e também se inserir na sociedade. Para tanto, a professora de Educação Infantil deve também saber-se responsável enquanto um ser adulto e enquanto educadora, garantindo o desenvolvimento de habilidades que muitas vezes não são priorizadas como deveriam pela família em casa.

A escola de Educação Infantil é o primeiro espaço de socialização das crianças fora da família e é também onde as crianças adquirem valores morais e noções relacionais, ficando nítidas as diferenças entre o que é ensinado no currículo escolar e o que é ensinado, ou não, no ambiente doméstico, posicionando mais uma vez o corpo das crianças e das educadoras na fronteira entre as noções de público e de privado.

Assim, a preocupação com o que é ensinado na Educação Infantil é um compromisso com que visão de mundo e quais posturas e comportamentos as crianças irão reproduzir e produzir enquanto partes da sociedade. As professoras entrevistadas aliam disciplina ao currículo da cidade e às concepções do PPP da Escola Campo e de suas práticas educativas que

leva em conta o corpo da criança e o território da cidade, a partir da consciência de que os corpos dessas crianças precisam se desenvolver em sua completude, nas dimensões práticas e subjetivas de suas potências.

A potência das crianças enquanto seres curiosos, dispostos, com muita vontade de descobrir o mundo e aprender e todas as possibilidades que esses aspectos abrem na etapa da Educação Infantil está presente na fala das três professoras. Construir esse conhecimento a partir de múltiplas abordagens, práticas e caminhos é o que as motiva e as faz escolherem serem professoras de Educação Infantil. O “engessamento” e o “apostilado”, características de metodologias conteudistas que vêm sendo promovidas em uma crescente em escolas de Educação Infantil, principalmente em instituições privadas, e combatidas por educadores que não concordam com tal proposta<sup>30</sup>, aparecem no discurso das professoras como algo inaceitável perante suas concepções de educação para crianças pequenas.

Mônica: No dia a dia aqui, é muito divertido, é muita sorte nossa estar aqui e poder trabalhar com essa faixa etária. Pelas características próprias dessa faixa etária, que tudo interessa, tudo diverte eles, são cheios de perguntas, vontade de aprender, de saber, de fazer, não tem tempo ruim, não tem preguiça, salvo raríssimas exceções que envolvem outras questões. Outra coisa é que a gente não tem engessamento curricular que as outras etapas têm, que você tem que dar conta de um currículo com temas e matérias que você tem que trabalhar. Aqui, não. Aqui a gente pode usar o conteúdo, a matéria, como pretexto para outras coisas.

Angela: E a minha escola foi reconhecida pelo museu Afro como uma escola negra na Leste. Eu ganhei o prêmio da CEERT, enquanto professora, - Foi eu e uma parceira que ganhamos - com o projeto “Vamos brincar no quintal”, que foi quando a gente instituiu o quintal na instituição. Desde então, a brasilidade passou a ser vivida todos os dias por meninos e meninas. Contemplava diretamente a lei 10.639 que acabava de ser lançada. Depois, a gente ganhou enquanto escola. O tema era “Minha identidade, sua identidade, nossa diversidade”, que falava como esse projeto pequeno se tornou um projeto da escola, com o quintal, com as bonecas étnicas, com a entrevista dos familiares, com a pesquisa na comunidade. Como isso tomou uma proporção maior. Era uma escola que tinha jornal de criança para criança, tinha assembleia de criança uma vez por semana e elas decidiam o que ia fazer na próxima semana, que tinha planejamento de gastos a partir das crianças. Vai comprar brinquedo? Traz os brinquedos e as crianças votam. As crianças traziam as opções de brinquedos. Isso era muito avançado. A gente tinha caixas de Barbies com diferentes corpos.

---

<sup>30</sup> A mobilização “Diga Não ao PNLD-2022: Não ao Livro Didático na Educação Infantil” organizada pelo Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil é um dos exemplos de resistência à abordagem dos livros didáticos na Educação Infantil do ponto de vista conteudista proposta no edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2020-2022): <http://www.mieib.org.br/diga-nao-ao-pnld-2022-nao-ao-livro-didatico-na-educacao-infantil-2/> (Acesso em 28/03/2023)

Vitória: E aí, EI foi quando eu cheguei na prefeitura. Depois da prefeitura de Itaqué, eu ingressei no estado, que era fundamental. Eu geralmente pegava final de ciclo, e eu via as crianças no quinto ano... Eu falo que o fundamental mata a criança que sai da EI, porque eles chegam sem a menor criatividade, não querem estudar, não querem pesquisar. Eu entrei na prefeitura aqui estando no estado. Quando eu cheguei na EI, eu vi que eles têm um brilho no olho, que eu não via lá. Aconteceu alguma coisa nesse meio tempo. Eles são pesquisadores natos. O que eu queria que os meus grandes fizessem eles fazem todos os dias. E aí, eu comecei a ficar de saco cheio do fundamental. Eu falava assim: “Aqui não é para mim. O que eu quero é construir com eles o conhecimento, ver o brilho nos olhos deles”. Não é isso. Foi depois que eu entrei na prefeitura aqui, em 2010, que eu descobri que eu queria ser da EI.

Vitória: Em uma escola anterior, eu fiquei na EI com... Era Infantil II, mais ou menos com essa idade aqui, quatro para cinco anos. O ruim lá é que era apostilado. Eu não acreditava nessa coisa da apostila, entendeu? Eu queria fazer outras coisas, porque a apostila me parava. Era um prédio, não é como aqui. Não tinha parque, não tinha areia. Eram brinquedos de plástico. (Informação verbal)

Vitória toca também no ponto da arquitetura institucional, o quanto o espaço da escola de Educação Infantil é importante para que as crianças se desenvolvam, possam usar e experimentar seus corpos, tenham lugar para brincar, que muitas vezes não encontram em casa, ainda mais como moradores da região central da cidade de São Paulo, onde predominam prédios de apartamentos. É oportuno relembrar que Vitória foi premiada por um projeto que desenvolveu com as crianças, que envolvia noções de reconhecimento do espaço nos arredores da escola e que ela, juntamente com outras professoras de escolas da região, estão envolvidas em um projeto maior que contempla questões sobre o território em que essas escolas estão inseridas e os espaços que as crianças ocupam ou podem ocupar nesse território, sendo uma das bases da sua prática pedagógica a preocupação com o direito das crianças à cidade.

Angela também cita iniciativas em outras instituições que não a Escola Campo destacando como seu entusiasmo e sua dedicação aos projetos e à educação das crianças renderam frutos que viraram prêmios, marcos do trabalho com as questões étnicas e de diversidade e diferença transformadores na trajetória dos educadores, das escolas e dos estudantes.

Desde 2003, o acesso a tais conteúdos é garantido por leis e seu cumprimento é também um direito das crianças de acesso ao conhecimento e à aprendizagem. Como ensina Nilma Lino Gomes:

Atentos à importância do trabalho com a questão racial e com a responsabilidade social da escola na desconstrução de estereótipos raciais, alguns estabelecimentos de ensino, sobretudo do setor público, já desenvolvem trabalhos e projetos voltados para a valorização da cultura negra. As escolas que percebem a importância de um trabalho coordenado com a comunidade, os movimentos sociais e profissionais negros que lidam no seu cotidiano com a questão racial, abrem as suas portas para um trabalho conjunto. É nesse momento que a articulação entre os espaços escolares e não escolares pode acontecer. (...) Certamente, esses projetos e iniciativas influenciam positivamente a construção da auto-estima e da identidade negra de crianças, adolescentes, jovens e também dos professores. (GOMES, 2003, p.179).

O acesso aos direitos das crianças a partir delas mesmas também é uma questão cara às professoras, e para isso elas expressam a consciência de que é preciso educá-las a partir do estabelecimento de regras, limites, combinados de modo que elas entendam que são sujeitos de direito e podem e devem reclamá-los sempre que julgarem necessário; que são cidadãos, que um dia serão adultos também, que a vida em sociedade deve ser construída de forma coletiva e que eles, crianças sem privilégios dentro de um contexto político social racista, classista e machista, também precisam lutar por tudo isso.

Enquanto professoras, Vitória e Angela assumem uma postura de autoridade, de falar e tratar as crianças de igual para igual para que estas sintam-se detentoras de voz e assumam, como elas, uma postura de não submissão, uma vez que estejam dentro das regras e combinados estabelecidos, uma vez que saibam respeitar os seus colegas, as educadoras e a si mesmos. Em certo aspecto, suas práticas em torno da autoridade e da disciplina lembram aquilo que Émile Durkheim enuncia ser o objetivo da educação: a inscrição do ser social em cada indivíduo, ao mesmo tempo em que a ideia do ser social que elas propõem às crianças não é apenas o da moral e bons costumes, não é o corpo disciplinado para atender às normas sociais por si só mas em conjunto com o ser social cidadão autônomo, capaz de fazer suas próprias escolhas a partir de todas as possibilidades que eles têm a potência de explorar e buscar a partir de seus corpos dispostos.

A disciplina é importante para a prática das professoras na medida em que elas entendem a escola como um lugar importante para também criarem limites e vínculos com as crianças, que precisam entender que a convivência é uma construção que depende deles também. O perfil de ambas as professoras que, como visto anteriormente, colocam-se sempre como fora do padrão da “tia”, “da mulherzinha”, traduz-se também nessas práticas relacionadas à disciplina, como parte de suas identidades profissionais.

Camila: Qual é essa imagem profissional que você acredita que você passa para os seus alunos, para os funcionários e professores aqui da escola hoje?

Vitória: Bom, pelo que eu vejo eles vindo falar comigo. Que num primeiro momento, eu passo imagem daquela pessoa autoritária, que não tem exceção, que é brava. No segundo momento, quando eles começam a observar o trabalho, é uma pessoa que tem autoridade, mas não é autoritária; que ela tem a cara fechada, mas não é aquela ranzinza. Então, eu tenho a cara fechada, mas no momento de roda, a gente faz piadinha, dá risada, porque é uma questão da construção de relação. As pessoas têm uma visão do que eu sou quando chego no espaço, porque eu chego séria. Começa a conversar comigo, eu solto palavrão, já faço as piadas. É a relação que constrói o que eu sou com as pessoas e o que eu sou com as crianças.

Eu sou a pessoa da regra. Independente da situação, as regras, para mim, sempre foram muito importantes. Eu acho que para as crianças eu passo essa coisa de que o que a gente combina precisa ser realizado; que se aquele combinado não está legal, a gente precisa conversar para rever esse combinado. Então, não é porque eu gosto da regra que ela é imutável. É que ela ajuda a gente a definir espaços, definir limites entre as pessoas. A vida é isso. A gente sempre está reafirmando, negando ou reconstruindo essas regras para conviver com os outros. Para algumas, eu sou trouxa, porque eu faço tudo, porque eu falo que vou brigar e não brigo. Às vezes eu sou explosiva, porque eu sou essa que gosta das coisas certas. Eu odeio injustiça, e as crianças também percebem que essa coisa da justiça é importante para eles.

Eu acho que me sinto uma pessoa competente, e percebo que meu grupo me considera essa pessoa competente também. Não acho que elas me veem como uma pessoa que ama crianças, porque eu não fico mostrando que amo a criança.(...)

Como eu sou com esse grupo esse ano, eu sou melhorada do que eu era do grupo anterior. Eu percebo que cada ano você vai vendo essas crianças e como elas lidam com você. Elas entendem o que você está falando? Se elas entendem o que eu estou falando, eu não preciso ter uma postura autoritária com eles, porque eles sabem dialogar, eles entendem o que estou falando e dão a resposta que eu preciso.

Angela: Aí, eu chego aqui, uma escola que é a menina dos olhos da DRE, e não pode trazer brinquedo. Só de sexta-feira. Oi? Por que não pode? Porque atrapalha? Atrapalha em quê? A diferença é que o brinquedo de casa dá uma responsabilidade para eles que o meu brinquedo não dá. Eles trocam, eles levam para a casa, eles têm que devolver, eles têm que cuidar do brinquedo, porque eu não cuido. Perdeu a sandália? Vai ficar sem sandália. Isso não é um problema meu, é dele. Mas isso é concepção, né, Camila? (...) Às vezes eu percebo que as professoras entram numas com as crianças como se elas tivessem a mesma idade que as crianças. Isso não funciona para mim. Mas acho, também, que não exime você da sua responsabilidade de adulta do grupo, que é de manter organização, fazer com que eles funcionem. E dar para eles experiências em que eles possam aprender a se organizar como sociedade. As crianças não são criadas para se organizar em sociedade. Por isso, quando viram adultos, não entendem que a escola prestes a fechar é problema delas. Sabem que é problema de alguém, mas não sabem quem é esse alguém. Elas sabem que alguém é racista, não sabem que elas são racistas. Sabem que alguém é preto, elas não são pretas. (Informação verbal)

Reconhecer a si mesmo e ao seu corpo dentro de um contexto social, como aponta Angela na fala acima, é também um dos eixos da formação integral das crianças de uma perspectiva que leve em consideração a diversidade, o respeito às diferenças e o enfrentamento aos preconceitos existentes no mundo real, fora dos muros da escola. O desenvolvimento do corpo potente (BERTH, 2018, p. 119), do corpo apto a viver e experimentar o mundo, do ponto de vista físico ou social é também o compromisso da Educação Infantil com as crianças. Assim, ensinar as crianças a como se organizarem, a entender limites e desenvolver habilidades ligadas ao compromisso e à responsabilidade com o individual e o coletivo é importante e requer que a professora assuma seu papel de “adulta do grupo”. Ter cara de brava em determinados momentos, ao lidar com injustiças, por exemplo, como cita Vitória, não significa autoritarismo, assim como não demonstrar que ama criança o tempo todo não implica menos competência na educação dos pequenos. Tratar a criança com respeito e ensiná-la a respeitar também com o corpo e com as atitudes a si mesmos e ao outro é o que vale nessa troca disciplinar entre professoras e alunos, segundo a condução da disciplina e da autoridade que Vitória e Angela exercem em suas práticas.

Angela, Mônica e Vitória acreditam que professores são agentes de socialização para seus alunos; nos termos de Noblit (1995) podemos chamá-las de mulheres poderosas e comparar os seus trabalhos dentro da escola e na vida dos estudantes com o trabalho da professora Pam, que o referido autor narra em “Poder e desvelo na sala de aula”.

No contexto em que atuam, no ensino público no centro da cidade de São Paulo, com famílias e crianças em situações mais ou menos vulneráveis em termos sociais e econômicos, as professoras pensam como tarefa trabalhar o currículo de modo que as vivências e experiências dos alunos sejam levadas em conta na construção do conhecimento, que as práticas e conteúdos que lhes são apresentados aproximem-se da realidade das crianças e que o currículo não seja um mero instrumento para a manutenção do poder e privilégio, do *habitus* de alguns grupos hegemônicos na sociedade, mas que semeie um lado humano e crítico no ambiente de aprendizagem que vai sendo construído com os alunos para que essas crianças possam disputar oportunidades enquanto o que se apresenta é o contexto estruturado.

Camila: Era a sua proposta?

Vitória: Aqui, eu tenho uma liberdade de trabalho, uma preocupação com a criança que nas outras escolas não tem. Mesmo a legislação sendo a mesma. (...) Só que o pessoal que não entende dos paranauês, não entende a questão do desenvolvimento humano, acha que a professora de EI, que começa desde o berçário, está só fazendo barulhinho para a criança. Não. Ela está socializando com a criança, ela está mostrando que existe uma comunicação direta, entendeu? (Informação verbal)

A educação como estratégia de auto-defesa, de sobrevivência, de etapa de socialização revela a preocupação que essas professoras têm com a formação das crianças, o que exige também que seu trabalho tenha autonomia e liberdade para que as práticas sejam planejadas e executadas de acordo com as necessidades de cada grupo, de cada crianças, respeitando os interesses e o tempo de cada um, condições que Vitória afirma encontrar na Escola Campo. A Educação Infantil como compromisso social, como início de uma trajetória de vida que pode transformar a vida de uma criança pobre para além do caráter assistencial, munindo as crianças do conhecimento necessário para que possam ter chances de se manterem na escola e a longevidade escolar de uma criança pobre e preta, são os objetivos de Angela enquanto professora. Mais uma vez sua identidade profissional funde-se com sua experiência de vida enquanto criança preta, periférica, a quem a mãe semi-analfabeta fez questão de garantir a educação e a alfabetização para que ela fosse capaz de progredir em seus estudos, tivesse oportunidade de mobilidade social e como consequência uma vida diferente da de seus familiares até então. A constituição de Angela enquanto sujeito, mulher e educadora perpassa as suas vivências e a forma assim como uma combinação de significados que se cruzam entre si.

Camila: Aí, você veio para cá?

Angela: Pesquisei as escolas, e fala-se muito daqui. Fala que o trabalho é muito diferenciado, que as crianças têm muita liberdade, que existe uma autoria infantil. Cheguei aqui e eles não usam nem câmera fotográfica. Oi? Os bilhetes vêm pronto e cola. Oi? Comecei a não entender. “A gente tem que fazer cantinho. - Por que tem? - Porque é um projeto da escola. - Como assim? - Sempre foi assim. - Como assim sempre foi assim? - Aqui a gente sempre canta. - Ninguém canta. Não ouço ninguém cantar. - Aqui todo mundo pula corda. - Não vejo ninguém bater corda. - Aqui todo mundo sai no território”. Eu vejo a Vitória e a Edna saindo no território. Fico assustada. Aí, a minha primeira briga aqui foi “vocês são fake”. E eu não falei porque eu quero brigar, [mas] porque eu fiquei decepcionada. E eu achei mesmo que algumas coisas iriam acontecer. Como não aconteceram, eu fui embora. Visibilidade para a criança pobre aqui não existe para mim. A gente olha com olhar de caridade. Não é esse olhar que a gente tem que ter.

Camila: Você acha que tem um olhar mais de caridade, de assistencialismo?

Angela: Eles não olham para essas crianças e entendem que eles têm que saber nome. Nome não é prioridade aqui. Saber contar não é prioridade. Por que eu entendo que brincar é importante? A gente tem que pensar que essas crianças vão concorrer de igual para igual pelas poucas vagas das escolas privadas aqui da região e elas têm que ter competência para passar. Essa é minha preocupação. O que mudou minha vida, Camila, foi estudar. Então, eu não consigo ver outro elo para quebrar a pobreza que não seja estudar. O ciclo de miséria da vida da gente só é quebrado com estudo. E eu não vejo a escola preocupada com isso. Porque a escola preza pela infância do brincar. A mãe da Maya, por exemplo, é doula. Ela fica puta que eu dou nome. Ela fala que a filha dela sabe escrever o nome. Oi? Só tem sua filha na escola? Que sociedade estamos construindo? Uma sociedade onde os privilegiados vão continuar sendo privilegiados.

[...] Eu entrei na Educação Infantil com quatro anos de idade, mas já lia e escrevia. Minha mãe é semi-analfabeta, e me alfabetizou muito cedo com medo de eu não aprender a ler e escrever. (...) Ela me batia para aprender, porque ela tinha muito medo. Ela entendia que eu não podia chegar na primeira série sem saber ler e escrever. Se eu chegasse na primeira série sem saber ler e escrever, eu corria o risco de ser como ela, que só fez até a quarta série. (...) E eu era a filha dela mais escura. Ela falava assim: “Você tem que saber ler e escrever, Angela. Você TEM que saber. - Mas, mamãe, eu sou criança. - TEM que saber”.

Angela intersecciona os eixos de gênero, raça e classe em sua prática e em sua vivência justamente para que as percepções da diferença na Educação Infantil sejam meios de afirmar a diversidade, deslegitimar racismo e preconceitos para que não se convertam em práticas excludentes para as crianças em situações mais vulneráveis.

Angela: Quando terminava o ano, eles estavam redondinhos, e a gente mensurava. No final do ano, a gente tinha uma tabela que a gente mensurava se ele pulava corda, se ele sabia pegar lápis, se ele sabia escovar os dentes, se ele organizava as coisas dele sozinho. A gente mensurava por estágio o que eles tinham que aprender até o final do ano. Quem falava isso não era a coordenadora, não era a diretora, era o grupo de professoras, porque a gente apresentava essa planilha depois que tinha terminado as avaliações, tudo. “Estou terminando o primeiro estágio do Infantil I e eu tenho tantas crianças que contam até 10, tantas crianças que pedalam, tantas crianças...”. Se ela não sabe pular corda, você tem que colocar no seu planejamento do ano que vem mais corda. Se a sua criança não consegue cantar na roda, você tem que botar mais roda no ano que vem; se a criança não escreve o nome, ela tem que ter mais nome ano que vem. Esse tipo de coisa parece uma bobagem, mas tornava a gente mais coletiva, porque eu falava assim: “Eu sou boa em roda, quer brincar de roda comigo? Camila? A gente pode planejar ano que vem o quintal juntas”. Isso fez com que o repertório fosse comum na escola. Um grupo de crianças numa festa, por exemplo, a gente falava: “Vamos cantar tal coisa?”. Vinha todo mundo e todos sabiam cantar aquilo. A minha parceira dava A-E-I-O-U, mas ela também brincava no quintal da tia Paula. Eu entendia que estava tudo bem ela dar A-E-I-O-U, porque era a concepção dela do que ela tinha que dar, mas, no final do ano, eles pulavam corda. Então, ela chegava no objetivo que a escola tinha, que era um objetivo maior. O objetivo maior da gente era que ele soubesse limpar a bunda sozinho;

que ele fosse competente para dizer que gosto disso e não gosto daquilo e experimentasse novos alimentos; que ele fosse competente para levar a trazer recado para a casa e convencesse o adulto dele de que a fala dele era importante. Então, esses argumentos todos que, para a gente, eram muito importantes, eu não vejo aqui. (Informação verbal)

As falas aqui selecionadas para a reflexão sobre a preocupação das professoras entrevistadas com a disciplina dos corpos e a socialização das crianças revelam suas concepções de Educação Infantil e suas atribuições enquanto primeira etapa da constituição dos pequenos e sua relação com o mundo dentro da escola. Retomando a ideia de que os valores e performances de corpo e gênero ensinados nessa etapa de ensino refletem e se tornam referência para as crianças ao longo de sua vida, o corpo de tais professoras e suas identidades no espaço público e em suas vidas pessoais é invadido e questionado pelas demandas do trabalho docente e também a partir das normas da matriz heterossexual, que como vimos anteriormente são parâmetros para famílias da escola em que atuam.

Na instituição escolar, enquanto um ambiente que não está isolado das desigualdades e opressões presentes no espaço público ou pelas racionalidades patriarcais dominantes, alunos, docentes e funcionários desempenham cotidianamente esse jogo materializado em seus corpos.

Assim como as preocupações com o desenvolvimento integral das crianças permeia o campo tanto do público quanto do privado, uma vez que escola e família são responsáveis por oportunizar, em diferentes aspectos, vivências e experiências que permitam às crianças crescerem de maneira saudável física e cognitivamente, os corpos das professoras de Educação Infantil também se constituem nesse limite, nessa fronteira, uma vez que, quando não estão com a família, as crianças estão a maior parte do tempo com essas profissionais. Quem é que serve de referência, quem ensina esses alunos a se constituírem como indivíduos e também como coletivo? O que as famílias esperam dessas professoras enquanto pessoas? O quanto essas mulheres são lidas como profissionais ou como representações, projeções de membros da família, de “tias” ou “segundas mães”? O que significam seus corpos e suas vidas quando acaba o expediente e elas seguem para suas vidas pessoais, fora da escola? A escola segue com elas?

Camila: Você acha que você sendo uma profissional da educação, isso tem muito a ver com a sua vida pessoal? Você separa assim as coisas?

Angela: Na minha casa, se você entra na minha sala... A Patrícia foi lá. Ficou assustada. Eu tenho um canto da minha sala que é só caixa. Estava até o teto. Agora que eu descobri que vou para Monteiro, desceu um pouco do teto.

Angela: Não. Meu namorado acha muito estranho (...) porque eu sou educadora o tempo inteiro. Então, eu reparo se as crianças na rua estão de chupeta, se o adulto atendeu a criança. (...) eu tenho uma série de caminhões de madeira, que são grandes, que eles puxam na rua, alguns quebraram. O senhorzinho que vende para mim conserta sem me cobrar nada. Eu saí de lá com 350 paus de brinquedo. Ele fez uns aviões e carrinhos menores que dá para brincar no chão. E eu saí de lá com os brinquedos. Aí, eu vi uns tapetes bonitos e a moça me pediu 80 paus. Eu falei: "IMAGINA". Meu namorado falou: "Você gasta 350 em brinquedos para as crianças e não gasta 80 com tapete para sua casa. - Irmão, 80 para pisar e 350 é para brincar daqui até eu me aposentar. Você entende isso? - Ah, mas é diferente". Ele não percebe. Minha mãe, hoje, já entende. Mas com ela também foi difícil.

Camila: Você teve que abrir mão de alguma coisa quando você se tornou professora?

Angela: Na verdade, quando eu me casei, ficou difícil meu casamento. Meu ex-marido falava que eu só falava de escola. O meu namorado atual também fala isso.(...) Você entende que a questão pra mim são as crianças? Minha preocupação é sempre com os pequenos. (Informação verbal)

A profissão de educadora e o olhar atento de cuidado com crianças acompanham Angela para além da escola, permeando também sua vida pessoal e as relações que estabelece fora do ambiente escolar. Em sua casa ela tem caixas de material, ela faz escolhas financeiras pensando também nas crianças e no brincar, para ela isso tem muito mais valor do que um item de decoração para sua casa, o que interfere em suas relações íntimas e gera questionamentos por parte de seus companheiros e também de sua mãe, como ela cita de maneira tranquila, sem se deixar afetar, pois sua prioridade é muito clara: são os pequenos.

Camila: Ser professora teve alguma influência na sua identidade pessoal? Você abriu mão de alguma coisa por ser professora?

Mônica: Não sei se abri mão, mas eu fiz escolhas. A segunda graduação que eu fiz, leituras que eu fiz ao longo da vida, estudos.(Informação verbal)

Mônica enuncia que fez escolhas, em seu caso relacionadas à dedicação ao trabalho fora do horário do expediente também, investindo em formação, outra forma como o trabalho intervém na vida dos educadores, uma vez que a formação inicial parece sempre insuficiente e as instituições que nos empregam não oferecem tempo e nem oportunidades de formação dentro do horário de trabalho.

Fora da escola as professoras pensam também sobre seus corpos. No espaço público, na rua, por vezes, encontram famílias. Mônica lida de forma casual, cumprimenta as famílias e, inclusive, já ouviu falas positivas de mães sobre sua presença em shows de punk rock.

Camila: Mas você deixa de ter alguma experiência, tipo não ir tomar uma cerveja na esquina, porque vai passar a mãe de um aluno e vai te ver?

Mônica: Não, eu tomo, cumprimento. Há uns anos, em 2006, eu morava aqui na frente da escola e a Augusta é aqui do lado. Eu ia em show de punk rock lá na Augusta e encontrava as mães. “Nossa, a professora num show de punk rock, que legal”. (Informação verbal)

Vitória também não vê problema em ser vista no espaço público, menciona que deveria se sentir preocupada com o que as famílias julgam de suas atividades fora da escola, em sua vida pessoal, mas que não o faz, pelo contrário: como já sabe que em certo grau já existe um preconceito sobre seu corpo e sua performance enquanto professora de Educação Infantil por causa das suas tatuagens, ela mesmo conta que já aconteceu de enunciar para as famílias em reunião que fora do espaço escolar, “depois das 19:00”, ela tem total liberdade para ser quem ela quiser e que não aceita questionamentos sobre seu profissionalismo relacionados à sua vida pessoal.

Camila: Se você quiser tomar uma cerveja ali na esquina, você deixa de fazer? “Ai, pode vir um pai”.

Vitória: Se o pai vier, eu vou chamar para tomar. Não, eu nunca me senti assim. Talvez eu tivesse que me sentir. Mas se o cara estiver bebendo a cerveja lá, eu vou chamar para tomar comigo. Eu tento pontuar também isso. Por conta de eu ter que explicar a tatuagem, eu pontuo para a família que eu estou professora, mas eu não sou professora 100% do meu dia. Eu sou mãe no outro período, depois eu sou filha. E eu posso ser qualquer outra coisa. Depois das 19h... Uma vez eu falei assim na reunião, devia ter falado de outro jeito, mas eu falei assim: “Se eu quiser rodar bolsinha ali na Augusta, eu posso, porque depois das 19h eu sou a Vitória que não tem ligação com essa escola”. Tem pai que abusa, agora com WhatsApp, ele quer usar o limite depois do horário de trabalho. Depois das 19h, eu não sou nada, amigo. Nem me pergunta. Eu acho que é importante você ter que dividir isso. Mas eu já abri mão, porque eu tinha relatório para entregar, o pessoal me chamou para sair e eu não consegui ir. Por conta de uma demanda de trabalho, mas não porque eu sou professora e automaticamente tem algumas atitudes que eu não possa fazer. De verdade, eu não me preocupo com esse filtro. Se as pessoas têm, é um problema que elas têm que trabalhar. Se eu estivesse fazendo isso dentro da escola, junto com as crianças, eu poderia ser questionada. Mas se eu estou fora daqui, não. Esse espaço só me pertence quando eu estou aqui dentro. (Informação verbal)

Assim como com Angela e Mônica, a vida pessoal e social de Vitória também é perpassada por suas atribuições profissionais, uma vez que ela diz recusar convites de amigos

para sair por ter que fazer relatórios, trabalho que muitos profissionais da educação também levam para casa. Em outro momento da entrevista, Vitória disse que abre mão de seus finais de semana para tais atividades pedagógicas.

Em vista do que as professoras trouxeram sobre suas relações com o público e o privado, a escola e a rua, percebe-se que a educação e o profissional interferem em suas vidas pessoais enquanto demandas de trabalho que elas levam para casa, horas extras não remuneradas, mas que em termos de tentativas de controle de seus corpos a partir de olhares julgadores, não. A ideia da confusão entre professora de Educação Infantil e mãe, na tentativa de conformidade de “corpos de mulheres” em corpos de “professoras” (MUNIZ, 2002) não as constrange, elas lidam a partir de suas próprias concepções sobre gênero e normatividade, opressão dos corpos de mulheres que foram adquirindo ao longo de suas trajetórias de vida.

O cotidiano das relações sociais de gênero – desde o trabalho doméstico e o cuidado das crianças, emprego mal pago e dependência econômica até a violência sexual e a exclusão das mulheres de centros-chave de poder político e cultural – ganhou um novo significado através do feminismo à medida que deixou o domínio do “tido como certo” para ser interrogado e enfrentado. O pessoal, com suas qualidades profundamente concretas, mas fugidias, e suas múltiplas contradições, adquiriu novos significados no slogan “o pessoal é político”, quando grupos de conscientização forneceram os fóruns para explorar experiências individuais, sentimentos pessoais e a própria compreensão das mulheres sobre suas vidas diárias. Como notou Teresa de Lauretis, esse original insight feminista proclamou “uma relação, por complexa que possa ser, entre socialidade e subjetividade, entre linguagem e consciência, ou entre instituições e indivíduos...”. (BRAH, 2006, p.359)

Mesmo com todo o trabalho que realizam dentro e fora da escola, com toda a entrega, a preocupação e as formações que compõem a vida das professoras de Educação Infantil, sua categoria continua sendo muito desvalorizada dentro e fora do âmbito da educação em nosso país. O fato da Educação Infantil ser ainda uma etapa de ensino de corpo docente majoritariamente feminino e o estereótipo que turva o papel profissional das professoras com o papel de “mãe” ou “tia” contribui em muito para que as professoras não sejam devidamente reconhecidas e que seu trabalho não seja compreendido dentro da importância que tem para a formação de crianças capazes, com potência para seguirem suas trajetórias escolares culminando em transformações em suas vidas e na constituição da sociedade. No capítulo que se segue abordaremos as questões relacionadas à desvalorização das profissionais de Educação Infantil e como isso é tratado dentro da categoria, do ponto de vista político, de reivindicação de direitos, a partir das experiências de Angela, Mônica e Vitória.

## CAPÍTULO 2 – PARTICIPAÇÃO PÚBLICA E POLÍTICA NA IDENTIDADE PROFISSIONAL

No capítulo anterior, discutimos como se dá a produção dos corpos das professoras de Educação Infantil e os estereótipos, dispositivos, instituições que participam da construção de suas identidades enquanto sujeitos, mulheres e profissionais. Neste capítulo retomaremos algumas das questões que apareceram no segundo capítulo e que podem nos ajudar a pensar, dentro dos conceitos e das problemáticas apresentadas, principalmente as que dizem respeito ao corpo dessas professoras no espaço público, o quanto é político na formação e na identidade de Angela, Mônica e Vitória enquanto professoras de Educação Infantil.

A ocupação dos espaços públicos do território pelas crianças é, como vimos, um dos eixos que orientam as práticas pedagógicas das três professoras. O direito das crianças à cidade, assim como o direito da população, especialmente das mulheres e das mulheres menos privilegiadas e seus filhos, à creche/escolas de educação infantil são pautas continuamente em disputa em uma sociedade adultocêntrica, patriarcal, machista, racista que ainda entende que o lugar da mulher é estar em casa cuidando de seus filhos e que a educação das crianças é de exclusividade da família; que o papel da escola é apenas de ensinar conteúdos, que podem inclusive ser ensinados em casa também, como bradam os defensores de projetos como o PL 3179/12 que visa legalizar o ensino domiciliar – projeto que foi aprovado em maio de 2022 pela Câmara dos Deputados e enviado para o Senado. O *homeschooling* é uma das bandeiras bolsonaristas que, através da propagação de pânico moral e de desinformação, incitam discursos que apregoam que a socialização das crianças, inclusive com adultos, professoras, que diferem de seus familiares, seja no aspecto físico quanto em seus valores e modo de vida, é um perigo iminente de contato com a diversidade e com todas as possibilidades que a visão de mundo ligadas ao convívio e respeito às diferenças implica para esse grupo.<sup>31</sup>

A escola representa uma abertura para a vida social mais ampla, em que o contato é muito diferente daquele estabelecido na família, na vizinhança e no círculo de amigos mais íntimos. (GOMES, 2002, p.45)

Em tempos de defesa da democracia, o direito de ser e conhecer a si mesmo e ao outro é um direito das crianças, um direito à cidadania. (TELES; SANTIAGO; FARIA, 2018)

---

<sup>31</sup> <https://www.cartacapital.com.br/educacao/camara-aprova-projeto-que-regulamenta-o-homeschooling-no-brasil/>. (Acesso em: 28/03/2023)

Não é por acaso que tal perspectiva, onde a casa e sua ética são o ponto exclusivo de uma visão da sociedade, tenda a ser tomada como um discurso pré-político ou politicamente "alienado" ou meramente ingênuo. Mas ele é uma fala da mesma "ordem" e do mesmo "gênero" da construção populista - ambos fundados num espaço da sociedade brasileira que traduz o mundo como um assunto de preferências, laços de simpatia, lealdades pessoais, complementaridades, compensações e bondades (ou maldades!) O espaço da casa! (DA MATTA, 1997, p.34)

O corpo das mulheres na rua, o corpo das mulheres em luta segue sendo uma ameaça à sociedade e ao mesmo tempo uma necessidade fundamental para a transformação da mesma e a garantia de direitos. A história de luta pela creche pública, universal e de qualidade é também a história da luta das mulheres no Brasil e todas as experiências de opressão e repressão que esses corpos sofrem. A categoria "professor" também é uma categoria que continua tendo que enfrentar muitas dificuldades para manter os escassos direitos que conquistou e se articular em mobilizações para que a docência seja minimamente reconhecida em nosso país como uma profissão que deve ser respeitada e valorizada. Sendo assim, é importante pensarmos sobre o papel das professoras de Educação Infantil, enquanto mulheres e docentes, no cenário da participação política e reivindicatória em que seus corpos e suas identidades estão situadas.

Desconstruir conceitos naturalizados em relação à educação e ao cuidado, problematizando mito do amor materno e a divisão sexual do trabalho são tarefas fundamentais para o processo de politização docente na educação infantil (SILVA, 2015), questões que transbordam do movimento feminista e buscam pautar as lutas no campo dos movimentos sociais que perpassam as políticas públicas na luta pela educação. Canavieira e Palmem (2015) também enfatizam protagonismo dos movimentos sociais - em especial o movimento de mulheres e a luta feminista no processo histórico de reconhecimento e conquista de direitos no âmbito da Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, no contexto de reabertura política pós ditadura militar, Constituição cidadã de 1988 e a lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996. Cabe salientar que a história da luta feminista por creche no Brasil, conforme afirma Teles (1999), também foi permeada por uma educação para transgressão e subversão de ranços assistencialistas, com um movimento das mulheres de periferia repleto de processos criativos, como a utilização de paródias às cantigas de roda. (TELES; SANTIAGO; FARIA, 2018)

A luta pela creche é uma luta interseccional, uma vez que cruza diferentes eixos de opressão: gênero, raça, classe, sexualidade e perpassa adversidades discriminatórias que engendram e perpetuam desigualdades na população. A desvalorização da profissional de Educação Infantil e a forma como essa desqualificação é percebida e problematizada, ou não,

pelas próprias professoras e seus colegas de profissão é um dos indicativos do quanto ainda há para se disputar e pensar sobre o lugar dessas mulheres dentro e fora da escola.

Vitória: Ah, professora de EI não faz nada. Só brinca com a criança. Primeiro, a categoria não sabe a importância do professor de EI, muito menos essa etapa da formação. Segundo, porque você tem que ter uma faculdade, determina que você é melhor (...) A história da EI eram as “tias”, que eram pessoas formadas só no magistério e que não precisavam ter uma formação de nível superior para atuar com esse público. Então, o cara que é do Fundamental II, principalmente, que fez matéria específica, já se acha superior a você que está dando aula de 1º a 5º ano, porque você é polivalente. Quem sabe de tudo não sabe nada. É isso que a gente ouvia. Imagina na EI? “Cara, você nem trabalha. Assim é fácil dar aula. - Então, amigo, a porta está aberta. Você acha que é fácil vai lá?”.

Camila: Como você acha que a professora da EI é vista em relação a outros professores de outros níveis de ensino? Você acha que tem uma comparação?

Mônica: Possivelmente. Eu acho que nós somos muito desvalorizadas. É muito comum: “O que você faz? - Sou professora de pequeninhos. - Ah, é?”. Tem uma desvalorização social, intelectual.

Angela: Professora de EI já apresenta um perfil social de mulherzinha.(...) Eu sinto que passa por isso, mas passa também diretamente pela desvalorização que a mulher tem na nossa sociedade. Eu percebo que o meu empoderamento está por eu vir de uma família de matriarcas. (...) A EI no Brasil ela ainda é das mulheres mais burras. (...) Existe uma relação no Brasil, que está vinculada ao machismo, à mulher como servil, que luta diretamente contra a formação das mulheres. Elas querem um lugar que não lhes cabe mais. Minha mãe achava meu ex-marido péssimo, porque ele não me sustentava.

Camila: Você acha que na EI a gente encontra mais esse perfil de mulher?

Angela: Sim. (Informação verbal)

As falas de Vitória, Mônica e Angela revelam diferentes faces da desvalorização das professoras de Educação Infantil no Brasil que se fundem também a outras camadas, evidenciando que as profissionais dessa etapa de ensino são, dentro da categoria docente, as mais questionadas, de forma explícita ou velada, em relação ao seu profissionalismo pela sociedade, por professores de outras etapas da Educação Básica e também por suas colegas na Educação Infantil.

Depois da dimensão do cuidar, a do brincar é a mais presente no imaginário social como a função das professoras de Educação Infantil. A desvalorização da importância do brincar na infância e do quanto é necessário muitas vezes um trabalho dirigido, na medida em que as brincadeiras são também momentos de aprendizagem, implica na desvalorização da professora que “não faz nada. Só brinca com criança”, como vimos na fala de Vitória.

A questão da formação acadêmica também é outra fonte de desqualificação dessas professoras. Para assumir o cargo de professora na Educação Infantil não é exigido diploma de curso superior: admitem-se professores com nível médio na modalidade normal.<sup>32</sup> De acordo com o Censo Escolar realizado pelo INEP em 2021, 19% dos professores de Educação Infantil não possuem formação de nível superior no Brasil. Reforça-se então uma ideia de que para “só” brincar e cuidar de crianças não é necessário muito estudo, o que leva a uma hierarquização entre as diferentes etapas de ensino, uma vez que a partir do Fundamental I exige-se que os professores tenham diploma de nível superior.

A comparação com as “tias” e com a origem assistencialista da Educação Infantil também aparecem na fala das professoras quando pensam na “desvalorização social, intelectual” de sua profissão.

Segundo Vianna, o fato de ser mulher anteceder o de ser professora culmina na definição de estereótipos para a prática docente de homens e mulheres. Desse modo, quando as professoras definem características de responsabilidade, paciência, cuidado, docilidade e carinho como sendo importantes na sua prática escolar, estão, na verdade, definindo estereótipos que atribuem a educação de crianças às mulheres. Além disso, acabam por desvalorizar a profissão docente, já que essa parece uma prolongação do lar e da função de ser mãe. (COSTA; RIBEIRO, 2011, p.482)

Entre as próprias professoras de Educação Infantil também existe uma diferenciação entre as docentes e a sugestão de que, nessa etapa de ensino, muitas professoras incorporam os valores patriarcais e machistas que as rebaixam enquanto mulheres e profissionais.

Elis, a professora que só me concedeu autorização para as entrevistas da primeira etapa da pesquisa, me disse que seria interessante que eu fizesse observações em CEIs, porque ela trabalhava em CEI e percebe uma diferença entre as professoras “que limpam bunda de neném”, “que brincam no parque”, ou “que já se apresentam de maneira mais formal”, em termos de vestimentas, sugerindo uma espécie de hierarquização da identidade docente. Ela ainda me relatou que, quando chegou para trabalhar em uma EMEI, perceberam na hora que ela vinha de CEI, por sua roupa e sua postura.

Em sua fala, Angela enuncia que as professoras de Educação Infantil são “burras”, no sentido de serem despolitizadas e também de terem um perfil mais “servil”, de “mulherzinha”, “que luta diretamente contra a formação das mulheres”, pois apresentam pensamentos e atitudes machistas e incorporam a acomodação dos símbolos da performance da boa mulher submissa

---

<sup>32</sup> <http://sejaumprofessor.mec.gov.br/internas.php?area=como&id=requisitos>

e recatada, o que as tornaria vulneráveis e coniventes/cúmplices da desvalorização que sofrem diariamente, tanto mais em um contexto de retrocessos de direitos que

[...] atingem diretamente as mulheres com discursos propagados pelas grandes mídias, que valorizam o recato e a permanência no espaço do recato doméstico do lar. A bancada evangélica no Congresso Nacional tem propagado o machismo e contra-atacado o movimento feminista, com propostas que extrapolam o conservadorismo e revelam-se reacionárias. Mauro Iasi expõe definições do que seria o conservadorismo: O conservadorismo não é um desvio cognitivo ou moral, não é fruto de uma educação mal feita ou de preconceitos vazios de significado. O conservadorismo é uma das expressões da consciência reificada, nos termos de Lukács, ou do chamado senso comum, nas palavras de Gramsci, isto é, é uma expressão da consciência imediata que prevalece em uma certa sociedade e que manifesta, ainda que de forma desordenada e bizarra, os valores determinantes que têm por fundamento as relações sociais determinantes.

Iasi expõe que o conservadorismo apresenta-se como expressão de um interesse geral, mas que é a manifestação da luta de classes e não um debate sobre valores. Assim como o discurso misógino do qual foi vítima a presidenta Dilma Rousseff. Da mesma maneira atua o discurso hegemônico, que repete que o melhor para as crianças pequenas é estar em casa com suas mães, e que embora essas mulheres acessem o mercado de trabalho é sua obrigação o trabalho doméstico, o cuidado e a educação das crianças. (TELES; SANTIAGO; FARIA, 2018)

Nos capítulos anteriores entendemos que os perfis de Angela, Mônica e Vitória enquanto mulheres e enquanto professoras distinguem-se dos estereótipos do feminino dócil, delicado, de fala mansa. A seguir entenderemos que, dentro e fora da escola, as professoras reivindicam direitos e se engajam em questões políticas, mobilizando corpos docente e discente como um compromisso que assumem e consideram enquanto funcionárias públicas e enquanto defensoras de uma concepção da escola de Educação Infantil como um espaço para se aprender e respeitar as diferenças, no sentido de uma Educação Integral:

As creches, para Marchesi, Benedetti e Emiliani (2013) podem ser apontadas como um dos poucos locais na sociedade em que podemos ver o encontro de várias linguagens, o qual, ao invés de criar dissonâncias nas relações interpessoais, contribui para a comunicação entre todos os sujeitos presente naquele espaço. As creches são importantes espaços de convívio confronto: encontros e conflitos com a diversidade, levando a oportunidades de afirmação das diferenças, sejam estas linguísticas, etárias, de gênero, classe ou étnico-raciais. Como afirma Faria (2003. p.73), podemos conceber as creches como um oásis [...] um lugar onde se torna criança, onde não se trabalha, onde se pode crescer sem deixar de ser criança, onde se descobre (e se conhece) o mundo através do brincar, das relações mais variadas com o ambiente, com os objetos e as pessoas, principalmente entre elas: as crianças. (TELES; SANTIAGO; FARIA, 2018)

Angela, Mônica e Vitória assumem seus perfis como professoras que reivindicam seus direitos como o respeito às mulheres e à profissão de educadora e os direitos das crianças também, como direito à creche a à educação de qualidade, inclusive para que outras mulheres também possam trabalhar e se tornarem independentes financeiramente de modo a não se tornarem vítimas de uma sociedade patriarcal que as quer no ambiente doméstico.

O julgamento estético, politicamente construído, traz a ideia da acomodação dos mecanismos de poder sobre o corpo individual (Foucault, 1995), assim como a disciplina, vigilância e treinamento dedicados à norma hegemônica e aplicados às profissionais da Educação Infantil (Louro, 2014, p.80), vistas como espelho para a formação das crianças, que começaria na escola de educação infantil. Sendo da ordem da delicadeza e da discricção as primeiras impressões que esses alunos e alunas têm da identidade visual feminina ideal, esse modelo vai se formando como conceito em suas ideias posteriores sobre como uma mulher deve se apresentar para ser lida e respeitada como tal na sociedade, o que exclui tudo o que é “desviante” de tal norma: os corpos, os comportamentos que “bagunçam” a matriz heterossexual e, por consequência, as estruturas de poder (Butler, 1999).

A ideia de identidade de gênero associada diretamente à orientação sexual, como vemos na redação de políticas de educação no Brasil (Vianna; Unbehaum, 2004) e nas cenas referidas na apresentação, com todo o alarde negativo e pânico moral que se cria nas famílias em torno desse falso conceito, fragiliza a autoridade pedagógica da coordenação e do corpo docente das instituições educacionais, que se tornam alvos privilegiados do controle. Como afirma Guacira Louro,

Ora, as formas adequadas de fazer, de meninos e meninas, homens e mulheres ajustados/as aos padrões das comunidades pressupõem uma atenção redobrada sobre aqueles e aquelas que serão seus formadores ou formadoras. De um modo muito especial, a professora mulher é alvo de preocupações. Para afastar de sua figura as “marcas” distintivas da sexualidade feminina, seus trajes e modos devem ser, na medida do possível, assexuados. Sua vida pessoal, além de irretocável, deve ser discreta e reservada (LOURO, 2014, p.110).

O controle social sobre o corpo das professoras interfere não apenas em suas identidades pessoais, determinando o tipo de postura, as vestimentas e as marcas corporais que seriam ideais para quem se dedica a educar crianças pequenas, como também em suas identidades

profissionais, o que se dá pelo viés da linguagem, questão cara à Butler e Scott. Esta define a linguagem como:

[...] um sistema que constitui sentido, ou seja, qualquer sistema estritamente verbal ou de outro tipo mediante o qual se forma significado e se organizam práticas culturais, e pelo qual as pessoas representam e compreendem seu mundo, incluindo quem elas são [...]" (SCOTT, 1999, p.203-222).

Levando também em conta a concepção de identidade de Alberto Melucci, a heteronormatividade pesa em suas identidades docentes uma vez que são chamadas de “tias”, o que lhes tira o heterorreconhecimento do caráter profissional de sua atuação e o posiciona no âmbito do afetivo, do familiar, lhes transferindo, ainda, certo peso simbólico que – assim como a assexualização pela via de certa assepsia de marcas de gênero – relativiza seu lugar como mulheres completas, dada a acepção assumida pela palavra “tia”, quando nomeia as mulheres solteiras ou sem filhos da família, que dependem, assim, dos filhos de outros para realizar sua “função materna”. Uma vez que se insere na cultura de desqualificar o trabalho da professora de Educação Infantil, essa estratégia discursiva, que apela à vocação ou à natureza, pode gerar efeitos sobre a consciência que estas trabalhadoras têm a respeito de seus direitos trabalhistas, ou da adequação das funções que exercem em seu cotidiano com o regime de trabalho ou função em que foram contratadas ou sobre a legitimidade de reclamar o que lhes é devido em situações de injustiça.

Rejeitando o costume de tratar educadoras por tal alcunha, Freire justifica-se do seguinte modo:

A recusa, a meu ver, se deve, sobretudo a duas razões principais. De um lado, evitar uma compreensão distorcida da tarefa profissional da professora, de outro, desocultar a sombra ideológica repousando manhosamente na intimidade da falsa identificação. Identificar professora com tia, o que foi e vem sendo ainda enfatizado, sobretudo na rede privada em todo o país, quase como proclamar que professoras, como boas tias, não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve. O ideal será quando, não importando qual seja a política da administração, progressista ou reacionária, as professoras se definam sempre como professoras. (FREIRE, 1993, p. 244).

Na recusa de serem chamadas ou identificadas como “tias” e também de permitirem que seus corpos sejam julgados pelas famílias fora da escola, em suas vidas privadas – tomando cerveja, batendo tambor, “rodando bolsinha na Augusta”, se assim quiserem, conforme as falas apresentadas no capítulo anterior –, as professoras entrevistadas já deixam claras as suas posições políticas, suas concepções enquanto docentes e também rejeitam a ideia de que o corpo

no espaço público, o corpo na rua, é um corpo da desordem em comparação com a casa, onde as mulheres e as crianças deveriam estar segundo a lógica patriarcal, lembrando Roberto da Matta:

Em todo caso, se a casa distingue esse espaço de calma, repouso, recuperação e hospitalidade, enfim, de tudo aquilo que define a nossa idéia de "amor", "carinho" e "calor humano", a rua é um espaço definido precisamente ao inverso. Terra que pertence ao "governo" ou ao "povo" e que está sempre repleta de fluidez e movimento. A rua é um local perigoso. (DA MATTA, 1997, p.40).

Na forma como descrevem seus corpos e suas performances/identidades, Angela, Mônica e Vitória enunciam suas posturas de insubmissão a quaisquer padrões impostos pelo olhar conservador e preconceituoso de ideal de mulher e de professora de Educação Infantil: “ogra”, “não é mulher não”, “desajeitada, desengonçada, nada feminina”, “eu não tenho carro, eu ando a pé, eu não como carne, eu tomo cerveja, eu falo palavrão, eu falo alto, eu toco tambor. Eu não sou uma boa vista”, “cara de brava”, “falo alto”, “detesto que me chamem de tia”, “tatuagens era pra um público drogado, roqueiro”, “sento de perna aberta”, “eu já meto o louco”...

Em seus relatos de experiências pessoais e profissionais, vividas durante seu tempo de trabalho na Escola Campo e em outras instituições em que trabalharam, as professoras trazem momentos de reivindicações e de resistência diante de atitude e posições com as quais não concordavam ou das quais se viam vítimas de desrespeito:

Vitória: Para eles pagarem meu salário, eu tinha que levar minhas contas, porque eles não acreditavam que eu precisava do dinheiro. Fui receber tudo no final do ano, porque eu entrei com um processo. E aí, a gente teve que fazer um acordo, porque eles não me pagaram nada.

Vitória: Tem um mito na educação de que, assim, até as mães têm isso, “se você brigou com meu filho, quando você tiver um filho...”. Na outra escola da manhã, a mãe veio... A menina fez uma reclamação para a filha dela e ela falou assim: “Fala para a professora ter um filho que aí ela faz isso com o filho dela”. Eu tive que responder assim: “Minha filha tem dez anos e eu nunca precisei fazer isso com ela. Então, não fiz com ela e não vou fazer com a sua. Esse assunto não se trata pela agenda, se trata pessoalmente”. A mulher não apareceu mais na escola. Vitória: Então, eu consigo ver todos os problemas que a gente tem, porque todas as escolas têm. Todos os problemas que a gente tem, mas aqui é um nível que eu não consigo comparar com outros lugares. A gente reclama, a gente briga, você já viu isso. Com as minhas andanças, a gente está no céu e não sabe. Eu entendo que as discussões são para cada vez melhorar com a criança. Essas brigas não são negativas. (Informação verbal)

As três falas de Vitória acima relatam situações em que ela narra momentos de assertividade e de “briga”, no sentido de confronto a partir de situações injustas com ela. Na primeira fala ela conta da primeira escola em que ela trabalhou e que não a pagava, de modo que ela teve que reiteradamente provar que precisava do dinheiro, como se o salário não fosse um direito seu enquanto profissional e, por fim, procurar meios legais para conseguir receber o que a escola lhe devia, ainda assim conseguindo receber apenas uma parte. Na segunda fala, ela narra uma situação em que foi assertiva com uma mãe que a desrespeitou na esfera pessoal e profissional, o que ela afirma ser comum na Educação Infantil. Por fim, em sua terceira fala ela conta sobre como ela e colegas da Escola Campo lidam com os problemas que aparecem no cotidiano da instituição, pontuando que lá é um espaço em que elas têm voz para reclamar, para brigar e discutir de uma maneira que não é negativa, mas sim propositiva no lugar de pensar sempre em melhorar a escola para as crianças.

Nas falas a seguir, Vitória traz uma situação em que exerceu “esse poder que eu tenho agora de fala” na primeira aula da disciplina optativa que fez sobre gênero e sexualidade na faculdade de pedagogia que cursou:

Vitória: No primeiro dia de aula, ela [a professora] queria saber por que a gente procurou o curso se era optativa. E aí, a galera com aquela fantasia trágica. Todo mundo quer ser o cara bom para o professor. E aí, eu já cheguei assim: “Ah, porque eu sou preconceituosa”. Todo mundo com pudor... É foda ver isso.

Camila: Todo mundo chega desconstruído lá.

Vitória: É mentira. Tudo mentira. É que eu não tinha ainda esse poder que eu tenho agora de fala. Na época, eu não tinha, (mas se eu tivesse, ia falar): “Tudo mentiroso vocês”. Todo mundo horrorizado comigo. Tem uma amiga minha que estudou lá, madrinha da minha filha, a Ivy, ela me dava carona. Eu falava assim: “Professora, eu vou dar um exemplo. Desculpa a palavra, porque eu sou da ZL. Quando eu venho com a minha Ivy, que está aqui do lado, ela me dá carona, e um cara me fecha, eu falo: 'Mas é um viado mesmo'. Se é uma mulher, 'Sua vaca, sua puta'”. Aí, você vê que o pudor das pessoas começa, porque todo mundo faz isso. (Informação verbal)

Vitória demarca o espanto que sua fala causa nas pessoas, “Todo mundo horrorizado comigo”, uma vez que ela verbalizou atitudes que ela pressupõe que todo mundo faça, mas que as pessoas têm certo pudor em admitir. Em outro momento de nossa conversa, Vitória traz a importância pra ela da honestidade e do quanto ela combate as injustiças em sua vida e na escola. Em um momento de hipocrisia como esse, ela se fez ouvida dentro do que é a verdade pra ela.

Na fala a seguir, Vitória afirma o tipo de exemplo que ela quer ser na vida de suas estudantes: “o padrão é você quem faz”. Fazer o que te faz feliz, respeitando os limites do outro

é o aprendizado que ela quer deixar e pelo qual ela passou após imposições que viveu como consequência da criação machista que recebeu de sua família. Para Vitória, “transgredir algumas regras”, normas ditadas pela matriz heterossexual, pela sociedade patriarcal, é parte de sua identidade e de sua prática enquanto educadora.

Vitória: Então, se eu puder ser algum exemplo para elas, para além de qualquer coisa, se fosse para a vida, é que o padrão quem faz é você. Desde que você seja feliz com o que está fazendo, o mundo não tem nada a ver com isso. É o que eu tento fazer. Fazer as coisas que eu gosto, do jeito que eu gosto, respeitando o outro, porque o limite termina quando o do outro começa. Então, ser esse modelo de você ser o que você quiser. Hoje, com as imposições que a vida me deu, me mostrou que eu posso ser o que eu quiser e fazer o que eu quiser, do jeito que eu quiser. O machismo não me dizia isso. Eu tinha que ser a dona de casa que fazia a comida para o filho, que não pode sair à noite, que não pode beber, que não pode falar palavrão, que não pode dirigir, porque quem faz isso é o homem da casa. Eu faço tudo aquilo que me disseram que não era para fazer. E falta muita coisa ainda. Eu acho que a gente está aí para transgredir algumas regras. (Informação verbal).

Angela também relata embates que teve em seus locais de trabalho por motivos diversos relacionados ao modo como ela acredita que a educação deva ser construída, levando em consideração o respeito com os alunos e com as condições de aprendizagem que são oferecidas a eles. Desde brigar porque não queria ler uma autora que no momento não fazia sentido para ela pois sua escrita era “acadêmica demais” – em contraste com o contexto, em que Angela trabalhava de alfabetização de pessoas “muito humildes, muito pobres” –, até ter brigas políticas porque um projeto importante não foi levado adiante pelo presidente de uma instituição ou sentir a necessidade de pedir remoção de uma outra instituição, com medo de ser penalizada, pois questionou a gestão não democrática e hipócrita de uma diretora. Assim como Vitória, Angela também transgredir regras que não condizem com a sua concepção de educação, do que quer deixar de legado para os alunos ao longo de sua trajetória enquanto educadora, como ela relata em relação ao seu trabalho com os meninos da FEBEM, quando mesmo sem a idade necessária, ela conseguia “passar batido” e buscá-los para serem alfabetizados.

Angela: Aí, ela começou a trazer as coisas para mim, e eu não gostei da Emília Ferreiro. Não gostei. Eu achava que ela falava demais, acadêmica demais. A gente lidava com pessoas muito humildes, muito pobres. [...] Nessa associação, tinha essas pessoas que eram elitizadas, porque sabiam coisas, e você tinha a Floripes, que era a mulher que arrumava a hóstia do padre. Ela era machista, racista, preconceituosa e preta. Você entende? A gente vivia num lugar muito diverso, e a gente tinha que aprender a lidar com essas coisas. Eu lembro, por exemplo, que as primeiras brigas que eu tive foi quando eu não queria ler Emília Ferreiro e eles queriam que eu lesse. Eu fiquei de bico com eles e eles me chamaram de criança, que eu não sabia o que estava fazendo, e se eu queria agir

assim, para eles tudo bem, porque eles podiam chamar minha mãe para me levar embora. [...] Eu fiquei conhecida ali em Ermelino, porque eu ia buscar menino na FEBEM, só que eu não tinha idade. Mas eu era grande e passava batido. Para você ver como a FEBEM controlava bem as coisas. Eu levava o termo... Como ele estava em liberdade assistida, para ele poder ficar em casa com a família, eu ia com a família buscá-lo enquanto educadora que acompanha ele no contraturno. E a escola não dava certo com essas crianças. Elas acabavam sendo alfabetizados, quando eram, com a gente. [...]

Camila: Aí, você saiu de lá? (Do CEU quando entrou uma diretora autoritária)

Angela: Eu me removi. Eu ia ser penalizada. Ela disse que eu não trato as pessoas com humanidade, porque eu falei que a gestão dela me incomodava, que não era democrática, que eu estava acostumada com gestão democrática e que o discurso era diferente da prática dela. [...] De lá, eu fui para um núcleo de alfabetização. Eu tive uma briga política dentro da Associação, para variar, porque a gente escreveu um projeto para fora do Brasil para ganhar um dinheiro para fazer a horta deles. Uma ONG que trabalhava com questões ambientais, na Holanda, tinha inscrições abertas para projetos ambientais no terceiro mundo e nós nos inscrevemos para fazer a horta. A gente tinha uma horta num terreno cedido por um vizinho e a gente queria comprar o terreno. O dinheiro que veio dava para comprar, e o presidente da Associação disse que não. Nossa, minha filha, a gente virou a Ermelino Matarazzo de ponta cabeça. (Informação verbal)

Com a sua trajetória enquanto uma educadora que não se cala, Angela conta que é conhecida como uma professora difícil de lidar e que ela acha engraçada a maneira com que vê as coisas de formas muito diferentes das pessoas em geral e que acredita que isso vem de sua formação enquanto pessoa e de suas vivências pessoais que transformaram seu olhar.

Angela: Eu tenho muita tranquilidade em lidar com as diversidades, a ponto de a minha parceira na outra escola ser uma evangélica da Congregação Cristã. Ninguém queria me pegar, porque dizem que eu sou difícil. Eu falava assim para ela: “Fala aí, irmã. O que você quer que eu escolha? (Eu era a segunda da escala, e a primeira estava de licença). Diz aí o que você quer que eu vou escolher”. As pessoas falavam: “Não é justo. - Você vai me escolher? Não. Ela vai. O que você quer, irmã, fala aí. - Eu quero o infantil I. - Beleza. Eu quero aquele infantil I ali. Você quer dar continuidade no grupo? - Quero. - Ela quer o infantil II. Aquele ali ó”. O povo ficava louco da vida. Camila, isso está vinculado diretamente com eu respeitá-la na forma dela de ser. [...] Montei um núcleo de alfabetização de adultos na Vila Granada, no fundo de uma igreja, num lugar onde era um velório. Foi muito legal. Aprendi muita coisa. Mas o que é muito engraçado, Camila. Eu nunca consegui ver as coisas do mesmo lugar que as outras pessoas. Não sei se é porque eu tive outra formação de família, de pessoa, porque eu tive outras experiências na adolescência e infância, eu nunca tive o mesmo olhar. (Informação verbal).

A partir do perfil que as professoras revelam sobre si e suas trajetórias é possível afirmar que essas professoras consideradas difíceis brigam e reivindicam suas posições enquanto profissionais, seus direitos e de seus estudantes, pontuando que para elas o que é importante de

ser enfrentado está ligado com a questão do respeito. Saber-se um sujeito de direitos, com voz ativa dentro de uma comunidade, respeitando os limites do outro e sendo respeitado, é importante dentro de suas práticas, é parte do que ensinam e do que exigem em seu trabalho até porque a docência para elas, como veremos nas falas a seguir, é também um compromisso com a formação de uma sociedade mais democrática, de maior equidade e menos desigual, uma vez que assim entendem o papel de uma funcionária pública.

Vitória: O CEFAM era um projeto que o Quércia implementou no estado de valorização do magistério, que era uma escola integral. Duas vizinhas nossas, da rua, passaram no CEFAM e estudaram lá. Elas falavam como era bom. Minha mãe sempre procurou as melhores escolas públicas que tinha, porque era isso que a gente podia ter do público. Então, eu fiz meu primeiro grau no Charles De Gaulle, que é no Itaim Paulista, e, na época, era escola referência, tinha lista de espera. No ensino médio, minha mãe já não curtia esse negócio de estudar à noite. Com essa conversa das meninas, ela falou para ir fazer, porque eu ia ter uma profissão junto. A minha geração é marcada por isso, por um curso que te dá uma profissão, não só estuda. Você “vira alguém” no final desse curso. Aí, eu fui fazer o vestibulinho. (Informação verbal)

Angela narra com orgulho as conquistas e as trajetórias profissionais de seus alunos que alcançaram formações e titulações em universidades públicas de prestígio e reconhecimento em instituições internacionais.

Angela: Bom, aí, eu comecei a trabalhar no Mova-SP. Eu tive a sorte de, nesse lugar, ter muita gente que ganhava muito pouco, mas que eram pessoas que tinham muita vontade de estudar. Eu tinha 14 e eles 23, 24. Então, eu fui cria deles. Um deles é doutor em Antropologia pela UNESP, e trabalha com alfabetização indígena em tupi-guarani. O outro deles tem uma pousada em Olhos D'Água e trabalha com comércio de troca local. Ele é o organizador da feira que acontece uma vez por mês. É um povo tudo autodidata. A outra é uma psicóloga que trabalhava só com questões de estupro de mulheres, e hoje é formadora fora do Brasil pela ONU. Fala dos direitos das mulheres ao corpo delas. [...] Quando eu fui fazer a faculdade... O CEFAM colocou uma coisa de que como a gente era bolsista, você tinha que devolver na sociedade o que foi investido em você. Todos os professores, de todos os anos, falavam isso. Então, eu senti a obrigação de devolver para a sociedade o investimento na minha educação. Para além do professor, foi o melhor ensino que eu podia ter. Acho que várias pessoas podiam ter. O CEFAM era um ensino de excelência. (Informação verbal)

Vitória perpassa a sua trajetória de formação escolar no ensino público, rememorando o quanto em sua geração era importante considerar uma formação que culminasse em uma profissão, que no caso dela foi o magistério. Uma vez aluna do CEFAM, instituição conhecida por seu projeto pedagógico progressista, “um ensino de excelência”, Vitória também

desenvolveu um senso de responsabilidade de devolver para a sociedade o investimento que a mesma fez em sua formação enquanto bolsista.

Vitória: Eu tive o professor Flávio, que até hoje é meu professor referência de língua e literatura. (...) Eu entendo ele como perfil de professor que não é o que eu queria, porque ele está formado numa coisa mais ditatorial – é ele quem manda. Eu mesclo as coisas. Não tenho como desprezar. A formação que eu vim, que é de 80, estava saindo de uma ditadura. Então, minha formação é essa de “Ordem e Progresso”. Mas eu tento me libertar disso dando voz e vez, que eu não tive isso. (Informação verbal)

Pensando em termos de retornar à sociedade o que aprendeu, Vitória conta de um professor que foi referência para ela, apesar de ter participado de uma formação mais autoritária, em um sentido patriota e positivista, uma vez que ela se formou na escola quando o Brasil estava vivendo uma ditadura militar. Ela coloca também que seu compromisso é de “dar voz e vez” enquanto educadora, reiterando o que lhe é tão caro de ensinar: que é preciso falar, é preciso não se calar diante de injustiças, não se sentir reprimido enquanto sujeito.

Considerar os seus papéis enquanto educadoras da rede municipal de ensino e as implicações que esse compromisso público traz para as suas práticas pedagógicas e para as suas vidas, colocou as professoras entrevistadas em situações em que precisaram ter atitudes combativas dentro do contexto da educação pública em nosso país, um território em permanente disputa. Reconhecer-se enquanto corpo potente, que não se submete, que nunca fez parte do padrão da “mulherzinha”, da “tia” que não questiona, das “mulheres burras” que não se desfazem de seus ideais machistas e que estão presentes na Educação Infantil legitimando, de forma consciente ou não, o estereótipo da professora maternal, dócil, do corpo controlado, disciplinado, faz com que tanto Angela quanto Vitória sintam-se pontos fora da curva da norma imposta pela sociedade. Tais considerações sobre si mesmas e suas performances é hoje, para elas, motivo de orgulho em suas trajetórias, legados que elas desejam passar adiante com a consciência de que seus corpos e suas concepções são forjados/construídos a partir de muita luta e resistência.

A escola de Educação Infantil é também um lugar de disputa, de descolonização e de despatriarcalização do Estado:

Partimos da compreensão de que a creche como política pública está no rol das iniciativas que podemos denominar como de despatriarcalização do Estado, reforçando espaços reflexivos para imaginar estratégias de modificação dessa situação, como argumentam Matos e Paradisi (2014, p.68) [...] como parte de um processo longo, dinâmico e conflituoso de reconhecimento das mulheres enquanto sujeitos sociais e políticos e de fortalecimento de uma visão das relações de gênero que revele a hierarquia e

a subordinação sobre as quais, ainda nos dias de hoje, as mulheres estão submetidas. Sendo assim, despatriarcalizar aqui significa conduzir e produzir orquestradamente estratégias e mecanismos de descolonização patriarcal e racial do Estado brasileiro e da sua forma de gestão pública, com vistas a reforçar uma nova etapa que tenha foco na conquista de resultados cívicos de políticas públicas. Trata-se de pensar um formato de Estado, finalmente, voltado para a promoção da justiça social e da cidadania inclusiva de todas e todos em nosso país. Como veremos na próxima seção deste ensaio, aqui continuamos com um Estado colonial e patriarcal. A opressão colonial e a opressão de gênero coexistem. (2014, p."71) (TELES; SANTIAGO; FARIA, 2018)

Na fala a seguir, Angela narra um exemplo de situação em que é possível constatar o encontro entre eixos de opressão colonial e opressão de gênero em torno de uma discussão sobre a futilidade, ou não, que envolve uma criança preta brincar com uma Barbie. Partindo de um contexto dado em nossa sociedade em que a boneca Barbie é historicamente a representação do estereótipo de uma mulher branca, loira, magra, cisgênero, heterossexual, para a família de Cora, esse não seria um brinquedo que acrescentaria no desenvolvimento de uma criança preta como uma referência positiva. Já para Angela, a ressignificação da Barbie tradicional, um modelo de “uma Barbie preta sarará”, e o fato de Cora brincar com a boneca, é um elemento que vai permitir que Cora vivencie tudo, possa brincar com os brinquedos que ela escolher, o que somaria em seu aprendizado, na construção de sua autonomia, do seu poder de tomar decisões que façam sentido para ela, para que no futuro ela possa carregar bandeiras como uma menina forte.

Angela: Tem uma discussão que a gente tinha no conselho de escola na leste que era de passar as bandeiras. Tinha uma família preta que não deixava a filha dela brincar com Barbie, porque ela dizia que ela não ia criar uma menina fútil. Aí, eu dei uma Barbie preta sarará, como ela era. Ela ficou muito brava comigo, porque eu dei a Barbie. Eu falei: “Para. A Cora tem que ter o direito de brincar com a Barbie. Isso não quer dizer que a Dora vai ser uma menina fútil. As bandeiras que nós estamos carregando hoje, vão precisar de meninas fortes que carreguem na próxima geração. E a Dora é uma delas. Então, a gente vai passando a bandeira. E passar a bandeira é deixar eles viverem tudo, desde o fútil até o extremamente inteligente, para que eles construam o meio termo, que não é um meio termo meu ou se, é deles. Hoje, a Cora está adolescente e já está no movimento estudantil. (Informação verbal)

### *Resistência e formação docente*

Há que se atentar também para a própria resistência ao poder, cujo exercício está presente em todas as relações e circunstâncias, penetrando-as e delimitando papéis/funções/lugares. (Foucault, 1997:88-90). (MUNIZ, 2002)

Os exemplos de embate que as professoras entrevistadas narraram são alguns capítulos de uma longa história que é a luta da categoria docente em nosso país. Luta que não significa apenas mobilizações políticas organizadas, como greves e manifestações, mas também a luta diária dentro de cada uma das instituições de ensino, nas salas de aula, no cotidiano do chão da escola.

Como relatei na Introdução, desde o primeiro dia que me encontrei com as professoras da Escola Campo ouvi conversas sobre bater na porta de alguma instituição pública para cobrar direitos. Um dos eixos de nossas conversas e da pesquisa é justamente a participação política das professoras de Educação Infantil em relação às demandas dessa etapa da educação básica e também da categoria docente e da importância, ou não, que essas pautas e a necessidade de mobilização, de organização coletiva têm para elas e para seus pares, de acordo com as suas experiências.

Angela relata que o voluntariado, que ela exerce desde os nove anos de idade, na verdade foi um dos motivos que a levou para a profissão de educadora. A sua formação enquanto sujeito/pessoal passa por esses valores do voluntariado e da organização estudantil. Angela descreve-se como “militante desde pequena” trazendo a afirmação de que na periferia, onde cresceu, ou se é militante ou se é criminoso, dentro da lógica classista de que relega as populações pobres dois estereótipos: do vagabundo ou do trabalhador que luta dia e noite por sua sobrevivência. Levar para a escola uma desconstrução de tais estereótipos racistas é um de seus objetivos:

Neste sentido, a luta antirracista na creche caminha lado a lado com a defesa da formação da/o profissional da Educação Infantil - uma demanda histórica do movimento de defesa da creche pública e de qualidade que abrange a compreensão pedagógico com a especificidade do trabalho crianças de 0 a 5 anos, da indissociabilidade do cuidar e educar nessa etapa da educação e da organização de espaços e tempos caracterizados por mentalidades educativas de superação das desigualdades de raça, e também de gênero, classe social e idade (TELES; SANTIAGO; FARIA, 2018)

Camila: O que te levou para essa carreira?

Angela: Eu comecei a ser voluntária com 9 anos no Centro Cívico da escola. Eu era voluntária na biblioteca e nas aulas de educação física do CB I (Ciclo Básico I), que era a antiga primeira série. (...) Eu era voluntária, porque era o Centro Cívico. Na época, não existia grêmio. (...) E aí, eu sempre estive nesse meio. (...) Eu fui crescendo, sempre fui voluntária. Tudo o que você imaginar eu fiz. Eu fiz coleta de jornal para fazer livro em braile. Fiz coleta de selo de cigarro, que, na época, dava cadeira de rodas. O que você imaginar desse tipo de ação comunitária eu fiz. Eu sempre fui alguém que andou muito pelo bairro e tinha muito vínculo com as pessoas, então não era muito difícil de conseguir as coisas. Quando eu terminei a oitava série, a gente já estava com a documentação toda pronta para o grêmio. A próxima turma que entrasse ia ter um grêmio estudantil. Era bem legal isso. Eu sempre fui militante. Sou militante desde muito pequena. Minha mãe trabalhava o dia inteiro, eu ficava em casa sozinha com a minha irmã. Eu cuidava dela. E na periferia, nega, se você não é militante, você é bandido. Maloqueira, né? Sempre fui maloqueira. (Informação verbal)

Em outros momentos de nossa conversa, Angela relata mobilizações em que participou durante seus anos enquanto professora de Educação Infantil. Porém, quando perguntada sobre o perfil das professoras de Educação Infantil enquanto categoria, como ela percebe a preocupação política das colegas com quem já trabalhou, ela traz um contraste: Angela descreve mulheres “burras, pouco politizadas”, que se preocupam especialmente com fazer carreira no funcionalismo público, e dessa forma, não se mobilizam enquanto coletivo.

Angela: Esse perfil aí de mulheres burras, pouco politizadas, que acham que vão fazer carreira para chegar a ser supervisora a partir desses degrauzinhos. (Informação verbal)

As falas e percepções de Mônica fazem coro com o que Angela relatou. Ela também participou de diversas greves durante os anos em que está na rede municipal, inclusive na organização de mobilizações, e afirma que as professoras de Educação Infantil em geral são “despolitizadas, fazem pouca greve, participam de poucas manifestações (...) são até conservadoras”, que mesmo que elas, enquanto funcionárias públicas, estejam respaldadas pelo direito de greve, “é difícil”. Mônica atribui a despolitização à formação limitada das professoras: para ela o curso de Pedagogia não contempla uma formação política, que ela entende como necessária para essa profissão. Ela cita que as professoras “mais interessantes” com quem ela trabalhou tinham outras formações também e que na Escola Campo as suas colegas se mobilizam, que inclusive “tem algumas professoras que relatam ter se transformado politicamente através dos anos aqui convivendo com a escola, práticas da escola” (Informação verbal).

Camila: Você possui alguma experiência de participação ou tem algum conhecimento de mobilização por direitos trabalhistas na sua categoria?

Mônica: Várias greves. Esse ano a gente pagou 22 dias de greve. Foram 17 sábados e mais alguns dias de recesso.

Camila: Você acha que as professoras de EI se mobilizam mais, se mobilizam menos?

Mônica: Eu acho que menos. Eu acho que o ideal é que as professoras de EI não tivessem apenas a formação de pedagogia, sabe? Porque eu acho que dá uma limitada, uma focada, e elas acabam sendo... É curioso, porque não era para ser, mas acho que elas acabam sendo um pouco despolitizadas, excessivamente especializadas. Mas também é uma profissão que exige que você não seja despolitizada, mas acaba acontecendo isso. As professoras mais interessantes com as quais eu trabalhei tinham outras formações também, não apenas a pedagogia. Aqui, a Campo, é um ponto fora da curva nesse sentido, porque a gente tem algumas que são só pedagogas, mas que ao longo participaram de greves e tal. Tem algumas professoras que relatam ter se transformado politicamente através dos anos aqui convivendo com a escola, práticas da escola. Mas, de maneira geral, as professoras de EI são despolitizadas, fazem pouca greve, participam de poucas manifestações. Eu diria que são até conservadoras. (...) Na prefeitura a gente tem estabilidade de emprego, a gente não corre o risco de perder. Mesmo assim é dureza. Eu fiz comando de greve em algumas escolas da região, no ano passado, foi difícil, bem difícil. (Informação verbal)

bell hooks pensa o processo de formação do docente a partir das possibilidades que a sala de aula oportuniza, para além da academia, que é aprendizado, mas é um espaço limitador. Em consonância com a fala de Mônica, bell traz o quanto é fundamental que os educadores não se restrinjam ao que aprendem em ambiente acadêmico e que vão além, em coletivo com seus colegas, exercitando a liberdade e transgredindo fronteiras com mente e corações abertos, em expansão.

“A academia não é um paraíso. Mas aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade”. (*apud* TELES; SANTIAGO; FARIA, 2018)

Sobre como as escolas de Educação Infantil deveriam ser tratadas nos cursos de formação de educadores, Teles, Santiago e Faria também pensam a partir de um olhar que leve em consideração o direito das crianças e a proposta da creche como uma proposta revolucionária, que deve ser assim compreendida pelos docentes como uma responsabilidade social a partir do viés político, que como Mônica afirma, muitas vezes não é contemplado

propriamente e nem problematizado nos cursos de pedagogia, o que influencia na baixa adesão ou mesmo na ausência de mobilização das professoras de Educação Infantil enquanto categoria profissional.

As crianças pequenas são sujeitos de direitos e estão devidamente reconhecidas na Constituição Federal. No entanto, assim como as pessoas adultas, elas precisam de cuidados, assistência e educação. A maternidade deve ser entendida como função social, abater pelas ameaças e pelos perigos, nos embates. Como criar creches e não maternidade compulsória e seus efeitos firma-se a responsabilidade social em relação às crianças pequenas. As crianças precisam e gostam da convivência social com outras pessoas adultas e outras crianças. A creche é uma proposta avançada, até revolucionária, que enfrenta a divisão sexual do trabalho, e é assim que ela deve ser tratada nos cursos de formação de educadores e educadoras. (TELES; SANTIAGO; FARIA, 2018)

Vitória reitera e complementa as falas de Mônica, retomando que na Escola Campo o corpo docente é majoritariamente mobilizado, enquanto na rede municipal em geral há professoras que têm medo de se manifestar, por mais que, teoricamente, não corram riscos de serem prejudicadas em relação à manutenção de seus cargos. Outro ponto em que as falas das professoras convergem é em relação à formação, mas Vitória vai além e afirma que não é apenas na categoria docente que as pessoas não têm acesso à instrução política, ao que significa a Constituição e quais são os deveres e os direitos dos cidadãos, inclusive os relacionados à manifestações.

Camila: Você acha que as professoras de EI se mobilizam bastante ou não?

Vitória: Aqui, desde que estou há dez anos, a gente é mobilizado porque... A gente naturalmente aqui fecha a escola, entendeu? Um ou outro que, por conta da construção política que ela tem, ela associa que as lutas têm a ver com Lula Livre. Uma coisa não tem nada a ver com a outra. E aí, ela se isentou de lutar pela categoria. Eu sou pontual, mas, geralmente, na prefeitura a mobilização é cortada por conta de quem está no estágio probatório, porque as meninas têm muito medo de não serem efetivas. E uma coisa não tem nada a ver com a outra. Então, quem acaba mobilizando mais é quem já é titular do cargo, já está efetiva no cargo e que já faz muito tempo parte do grupo.(...) É mais quando é creche, porque o cuidar é mais fundamental do que o educar. Elas prejudicam muito as mães trabalhadoras. Então, eu acho que na creche é mais complicado elas poderem ter esse posicionamento político em detrimento de prejudicar a criança e a família. Eu vi uma crescente de mobilização. Mas acho que, historicamente, as pessoas não... Não é só no perfil docente. A população não sabe que tem o direito a brigar por... Que ela tem o dever e o direito de participar da vida política do país. Então, colocaram na cabeça de quem faz isso é o baderneiro, o que não tem nada para fazer, o vagabundo, sendo que ele está lá lutando pelo direito de todo mundo. Eu acho que consciência de classe reverbera na educação, mas eu não percebo isso em todas as escolas. Escola particular dificilmente participa de greve. (Informação verbal)

Mônica: Eu fiquei até surpresa, porque quando teve a parte da reforma da previdência, o SINPRO convocou e muitas escolas, escolas bilíngues que têm a tradição de nunca reclamar, porque estão ligados a uma cultura americana, fecharam. É porque eu estou vendo que a água está batendo na bunda do pessoal e o jeito é esse. Mas eu acho que a gente não construiu, a gente não sabe o que é uma Constituição, o que é direito seu, como você conseguiu esse direito. Se você tivesse essa historicidade, você ia dar valor e tentar garantir, porque boa parte das pessoas que reclamam do vermelho que está protestando, a maior parte dos direitos que ele tem hoje foram esses mesmos vermelhos lá no passado que lutaram pelos direitos. Os caras nem sabem quem é esse... (Informação verbal)

Quando fala sobre a mobilização da equipe da Escola Campo, Vitória cita uma professora que não aderiu às reivindicações pois as confundia com o movimento Lula Livre, que tomou a pauta política no contexto em que eu estava fazendo as entrevistas. A polarização da sociedade brasileira desde a campanha eleitoral de 2018 quando Lula, o candidato que liderava as pesquisas, foi preso injustamente a partir da ação de um juiz que se tornaria Ministro da Justiça no governo encabeçado pela candidatura oposta, vencedora, tomava o país deturpando a consciência de grande parte da população que, não possuindo formação política, não demonstrava discernimento sobre o que é uma coisa e outra. Assim, toda e qualquer luta e reivindicações de direitos foram entrando em um mesmo lugar no imaginário social de “coisa de vagabundo”, de “baderneiros”, de gente que “defende bandido e presidiário”.

Na contramão desse pensamento e justamente por entenderem que, mais do que nunca, é preciso formar crianças que tenham conhecimento político, de seus direitos enquanto cidadãos, enquanto crianças, enquanto estudantes de escola pública, as professoras da Campo mantiveram-se firmes em suas práticas pedagógicas e em seu propósito de “educar para transgredir”. O que pude acompanhar quando participei de uma mobilização organizada por toda a comunidade escolar, funcionários, crianças, famílias da Escola Campo e das escolas do território, quando o terreno da escola sofreu ameaças de ser vendido para a iniciativa privada. Foi um mês todo de mobilização com passeatas, visita ao Ministério Público, à Câmara dos Vereadores, reuniões com burocratas, jornalistas, com vereadores. Uma luta pelas e junto com as crianças que resultou em vitória: o terreno não pode mais ser vendido e as crianças ficaram com sua escola.

As possibilidades emancipatórias das relações entre mulheres e crianças e das crianças entre elas nos espaços coletivos de Educação Infantil são também destacadas como fomentadoras da aprendizagem e da construção de conhecimentos por Bufalo (1997, p.35), que afirma: “[...] a valorização das

manifestações culturais infantis é um ato político. Enquanto não se compreender com maior clareza o teor da relação infância-política, dificilmente poder-se-á apreender com a devida nitidez a questão da produção cultural pelas crianças, já que esta produção diz respeito à infância e a todo ser humano independente da sua idade”. Vamos assim redesenhando o termo despatriarcalização, que, como na pesquisa de Matos e Paradisi (2014), é entendido a partir das políticas públicas que fortalecem as mulheres e o poder feminino agindo em oposição ao patriarcalismo, cavando espaços reparadores e que buscam a igualdade de oportunidade entre homens e mulheres. Outro pressuposto desta argumentação é das crianças como construtoras da realidade social: A pedagogia que reconhece as crianças como atuantes e construtoras da vida social entende que a vivência em coletividade, em instituições educativas, com adultos/as, com formação adequada, é imprescindível para a construção de uma educação emancipatória e que não apenas reproduza as diversas formas de opressão. [...] (TELES; SANTIAGO; FARIA, 2018)

Angela, Mônica e Vitória para além de prezar pela mobilização de professoras de Educação Infantil, também prezam pela mobilização das crianças e entendem o quanto isso é necessário para a vida deles e da comunidade, ainda mais no contexto político em que nosso país entrou a partir de 2018, com a eleição de Jair Bolsonaro para a presidência da República e com o evento da pandemia, quando resistir e se mobilizar se tornou literalmente uma questão de sobrevivência.

### CAPÍTULO 3 - PANDEMIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL SEM O CORPO

Angela: Olha só, a pandemia não foi um problema porque a pandemia foi um problema. A pandemia foi um problema porque ela botou na vitrine todos os problemas que a gente sempre teve. A escola tomando conta das crianças e a família se eximindo disso; o adultocentrismo; o machismo; o racismo. Tudo isso aflorou. E vamos combinar que nosso presidente é um fertilizante bom para essas coisas. (Informação verbal)

A crise desmascarou um governo autoritário, fascista e nada preparado para a gestão de um momento tão complicado para o planeta. Demonstrou para todo o mundo que o Brasil pratica a necropolítica e é um país racista, misógino e machista. (TELES; SANTIAGO; FARIA, 2018)

No capítulo anterior, analisamos as falas das professoras entrevistadas a partir de questões relacionadas à construção de suas identidades docentes e enquanto mulheres no campo político, refletindo sobre a desvalorização das professoras de Educação Infantil dentro e fora do campo da Educação e sobre como a maternalização da profissão influencia nesse processo. Vitória, Mônica e Angela são professoras que revelam que o engajamento em mobilizações que pautam os direitos das professoras e também das crianças faz parte de sua prática docente, assim como a formação das crianças enquanto cidadãos com voz ativa e participativa em sua comunidade.

Na Introdução, contextualizei de maneira mais detalhada a situação política no Brasil quando se deu minha entrada em campo. Em 2019, quando realizei a primeira série de entrevistas, já estávamos vivendo um contexto político social desafiador com o primeiro ano do governo Bolsonaro<sup>33</sup> – situação que se agravaria nos anos seguintes, a partir da revogação de vários direitos e do bloqueio a agendas progressistas: pautas relacionadas aos direitos humanos, combate ao racismo, à lgbtfofia, ao machismo e à violência contra a mulher sendo abandonadas e combatidas pelos autoproclamados “cidadãos de bem” com o argumento de que seriam vitimizações e “mimimi”; o desmonte do Ministério da Cultura; atitudes que remetem à censura; homenagens e falas do presidente e seus aliados rememorando de maneira saudosista a ditadura militar e seus torturadores; forte presença das religiões evangélicas nos aparelhos do Estado; aumento do desmatamento na Amazônia e desmonte da fiscalização ambiental; combate à demarcação de terras indígenas; ataque a movimentos sociais; descaso e corte de

---

<sup>33</sup> Disponível em <https://g1.globo.com/retrospectiva/2019/noticia/2019/12/27/retrospectiva-2019-relembre-o-que-marcou-o-primeiro-ano-do-governo-bolsonaro.ghtml>. (Acesso em: 28/03/2023).

verbas destinadas à Educação, especialmente a universidades públicas, duramente atacadas em diversos âmbitos; perseguição a professores em todos os níveis de ensino. justificada pela falsa premissa do combate ao “ensino ideológico de esquerda” nas escolas e universidades<sup>34</sup>; questões de gênero e sexualidade demonizadas reiteradamente como uma grande ameaça à família, à educação das crianças e aos valores tradicionais pela ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damara Alves, advogada e pastora (FERREIRA, 2022), entre outros retrocessos e processos que violentaram a população brasileira.

Com esse cenário chegamos a 2020, o ano em que nos deparamos com a pandemia da COVID-19. A pandemia enquanto evento catalisou e escancarou o descaso do Estado e das instituições públicas com as populações mais vulneráveis, especialmente no que diz respeito aos direitos básicos: saúde, alimentação, moradia e educação.

Ressaltamos que vivemos tempos sombrios de dupla tragédia à brasileira, a do vírus e a do verme no poder, pois há ainda uma valorização exacerbada de atitudes pouco cuidadosas, egoístas e desumanas. Cuidar é considerado algo banal, enquanto atitudes pouco humanas são dadas como símbolos da modernidade. A pandemia no Brasil desgovernado, assassino, com um necroestado, como afirma Safatle (2019), escancarou as desigualdades sociais, matando milhares de pessoas, no genocídio das(os) jovens negras(os), ao feminicídio político de Marielle Franco, passando pelas crianças como Miguel, Ágata, João Pedro, dentre outras inúmeras, e o extermínio de populações indígenas, com a invasão de seus territórios. (AMARO; SANGENIS, 2021, p.71)

Neste capítulo analisaremos como a pandemia e os seus desdobramentos afetaram a vida e o trabalho das professoras entrevistadas. Conforme enunciado na Introdução, com a pandemia não foi possível seguir o planejamento inicial do trabalho de campo. Assim, após a reformulação do projeto de pesquisa dentro das possibilidades que se apresentaram, entrei em contato com Angela, Mônica e Vitória em 2022 para realizarmos novas entrevistas. Angela e Vitória falaram comigo *via zoom*, uma das tantas ferramentas que incorporamos ao nosso dia a dia enquanto educadoras e pesquisadoras, e Mônica respondeu às perguntas por escrito. É este o material que serve como base para este capítulo em que vou desenvolver reflexões sobre a pandemia como evento crítico, a educação em isolamento, o trabalho e articulação das professoras de Educação Infantil perante as limitações e vulnerabilidades que surgiram e/ou se agravaram com a pandemia e, por fim, como os corpos de professoras e estudantes foi vivido

---

<sup>34</sup> <https://cartacampinas.com.br/2020/09/relatorio-internacional-mostra-perseguiacao-do-governo-bolsonaro-a-professores-e-pesquisadores/>

nesse momento e as consequências da falta da escola de Educação Infantil presencial sobre os mesmos.

A noção de Estado e da pandemia como evento crítico que utilizamos aqui remete ao que Vianna e Lowekron, citando Veena Das, explicam como:

“O Estado – em qualquer de suas formas, instâncias e escalas – que fere, que precisa ouvir, saber, promover, reparar etc., é de certo modo uma peça ou arena chave nessas confecções e reconfecções de sentidos para a vida que se alterou ou que se tornou imprecisa demais, atravessada por ‘eventos críticos’ e levada ao limite de sua inteligibilidade” (Das, 2007 *apud* VIANNA; LOWEKRON, 2017).

O Estado, com seu poder de regular, inventar e reinventar, interfere nos modos de viver de toda uma população, especialmente em momentos em que esta se encontra passando por situação de necessidades extremas ou por contextos inéditos como foi a pandemia no Brasil.

A pandemia teve consequências relacionadas ao gênero, incidindo sobre as mulheres que sofreram com questões que enfrentam em seu cotidiano, mas que o isolamento, a necessidade de ficar dentro de casa por muito mais tempo, expandiram em gravidade. A desvalorização do trabalho doméstico, a violência doméstica e a sobrecarga de trabalho, especialmente para aquelas mulheres que possuem filhos e não puderam contar com as escolas e creches fechadas são alguns exemplos dessas questões.

[...] durante a pandemia, as mulheres brasileiras trabalharam muito mais, por vezes ganhando menos. O desemprego cresce, ao mesmo tempo que os salários diminuem e – mesmo com Ensino Superior – a desigualdade de gênero e raça se interseccionam com classe, em um índice dramático da pandemia: os salários baixíssimos, a informalidade crescente e a insalubridade laboral. Para além desses fatos, elas tiveram de enfrentar uma série de questões que surgiram após a declaração oficial de pandemia. Com as creches fechadas, as profissionais da saúde ou de comércio essenciais não contavam com o apoio destas instituições educativas para cuidar e educar suas filhas e seus filhos. As escolas, algumas adotando atividades remotas, triplicaram a jornada já desgastante de muitas mães, que trabalham nos serviços considerados essenciais, já davam conta do trabalho doméstico e cuidavam da família, e agora também a quádrupla jornada, acompanhando suas filhas e seus filhos sob a orientação das respectivas escolas, creches e pré-escolas por elas/eles frequentadas. (AMARO; SANGENIS, 2021, p.66)

As escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo fecharam suas portas em março de 2020. Professoras e estudantes permaneceram em isolamento até fevereiro de 2021. Parte dessas professoras participaram de uma greve pelo direito a voltarem para a escola apenas depois de serem vacinadas, de forma que retornaram para as instituições em junho, cento e vinte dias depois, com a vacina aplicada. A reação à

notícia de que as escolas seriam fechadas, as demandas da prefeitura e das famílias durante o período de isolamento, o retorno para a escola e seus desdobramentos são os tópicos que veremos a seguir.

É importante informar que durante o período de isolamento, Mônica e Vitória continuavam atuando na Escola Campo, porém Angela estava em outra EMEI, também localizada na região central de São Paulo.

Angela narra sua primeira reação em relação às notícias da pandemia descrevendo uma incredulidade na gravidade da situação, que em um primeiro momento parecia distante, algo que estava vindo de outros continentes até que chegou na escola em que ela trabalhava na época, o que a assustou. As falas de uma profissional da saúde corroborando a questão da fatalidade da doença a colocaram em estado de alerta para o que estava por vir.

Angela: Quando começou, na verdade, eu não acreditei que isso era muito sério. Acho que eu e todo mundo. Eu achei que fosse um exagero(...) Eu lembro quando fechou a escola, eu fiquei bastante assustada. Uma conhecida tem uma irmã que é da saúde, trabalha no Emília Ribas. Ela fez umas falas bem graves, do tipo “Não sabemos quem vai sobreviver a isso”. Eu pensava “Gente, não é possível. Uma mulher séria dizendo isso. Vai ver eu não entendi alguma coisa”. (Informação verbal)

Em um outro momento, já com a escola fechada, Angela vê na televisão uma criança que ela identifica como um ex-aluno seu na Praça do Patriarca com a sua família em uma condição de extrema vulnerabilidade; é então que ela compreende o que havia ouvido da profissional da saúde, em relação à sobrevivência: à ameaça da morte naquele contexto estava ligada não só à doença contraída pelo vírus, mas também à falta de estrutura mínima para que as famílias pobres pudessem ter acesso à moradia e alimentação, por exemplo.

Angela: Bom, começou o processo e a gente ficou em casa. (..) A gente ficou em casa em março, né? Em março, eu estou ouvindo o jornal da manhã da Globo e eu vejo uma criança. (...) Uma criança que eu insistia muito para trocar ela de horário, porque não era frequente na escola. Uma família com cinco crianças, a mãe analfabeta, a criança vinha sem banho para a escola. Uma condição bem, bem precária. E eu vi essa criança com o cachorro, com o padrasto, com os irmãos na fila na praça do Patriarca comendo o que estavam oferecendo ali. Cara, eu morri do coração, porque eu entendi o que a moça tinha dito. Não sabia se a gente ia sobreviver, mas não era porque ia morrer da doença, é porque era uma situação tão grave que a gente ia viver, tão no limite, tão no fio da navalha... Eu lembro que me deu desespero. (Informação verbal)

O desespero de Angela ao pensar nas crianças e suas famílias se dá pois ela tem a consciência de que são pessoas que estão às margens do Estado (Das e Poole, 2004) e que a

crise da pandemia para essa parcela da população se tornaria uma questão de sobrevivência em todos os níveis de significação da palavra no contexto de um governo aporofóbico. O ímpeto que Angela sentiu ao temer a perda da vida desse estudante, assim como o de outros que poderiam estar em situação semelhante ou pior remete ao que Vianna e Farias lembram que

chama atenção Butler (2004:21-23), a perda instaura uma dúvida primordial sobre quem é esse “eu” que passa a existir sem “você”. O luto, desse modo, não apenas se inscreve na solidão pessoal, mas também atua sobre um senso complexo de comunidade” (VIANNA; FARIAS, 2011, p.83)

Desde que havíamos conversado pela última vez, em 2019, Angela viveu uma série de situações graves na escola em que trabalhou assim que saiu da EMEI Campo em dezembro daquele ano, que não é também a mesma EMEI em que ela estava durante o isolamento. O contexto político incidiu sobre a forma como passou a se dar o contato de determinadas famílias com ela, mais especificamente com um “pai bolsominion”, que dentro da lógica machista e armamentista propagada pelo então presidente da República e seus apoiadores, sentiu-se no direito de confrontá-la através de ameaças violentas em um episódio que envolvia seu filho: “A gente recebeu uma intimação do Ministério da Família sobre por que a gente estava indo contra os princípios da família.” relata Angela. Em um outro momento, ainda falando sobre o ocorrido, Angela pontua que ela identificou nesse caso, mais uma vez, o questionamento de sua competência enquanto professora de Educação Infantil por causa de sua aparência “não padrão” que ela associa diretamente com a negação da figura da mulher ideal para cuidar de crianças, “recatada e do lar”, que foi sendo retomada desde o governo Temer e reiterada com fervor durante o governo Bolsonaro, conforme já mencionado no capítulo dois.

Angela: Então, eu estava na Escola B, tive dificuldades lá, porque um pai bolsominion quase botou a arma na mesa, manja? (...) Camila, eu sei que eu não sou padrão. A gente falava muito sobre isso quando você estava na Campo comigo. Eu não sou padrão. Mas não ser padrão não quer dizer que eu não seja competente. É muito importante perceber a diferença entre ser padrão e ser competente. Eu não sou padrão. As pessoas não conseguem me colocar na caixinha. Eu não estou dentro da caixinha. Eu não sou a favor da família e dos bons costumes. Recatada e do lar (risos). Mas entenda, eu sou muito boa no que eu faço. (Informação verbal)

Essa fala de Angela e o fato desse pai achar que está em seu pleno direito de tratar assim uma professora nos remete ao conceito do corpo abjeto (BUTLER, 2015; 1999) e da precariedade desses corpos dentro da sociedade patriarcal e heteronormativa (BUTLER, 2009) nas relações de coprodução entre gênero e Estado e também aos reflexos dos “poderes masculinos do Estado”, conforme lembram Vianna e Lowekrown, que teorizam a partir de

Wendy Brown, em seu ensaio “Encontrando o homem no Estado” (*Finding the man in the State*):

Segundo a autora, os elementos do Estado identificáveis como masculinos correspondem não a alguma propriedade contida nos homens, mas a convenções de poder e de privilégio constitutivas do gênero dentro de uma ordem de dominação masculina. Dito de outro modo, “a masculinidade do Estado refere-se àquelas características do Estado que significam, atuam, sustentam e representam o poder masculino como forma de dominação” (Wendy Brown, 2006:188, tradução nossa). O argumento defendido pela autora é o de que o Estado pode ser masculino sem intencionalmente ou abertamente perseguir “interesses” de homens precisamente porque as dimensões múltiplas da masculinidade, social e historicamente construídas, moldaram os múltiplos modos de poder circulando através do domínio chamado Estado. (VIANNA; LOWEKRON, 2017)

Dentro da escola, Angela também traz relatos relacionados às mudanças que percebeu em relação ao currículo e ao projeto político pedagógico de respeito à diversidade e às diferenças, que inclui o questionamento e a desconstrução de estereótipos racistas em datas comemorativas, por exemplo. O retrocesso que ela percebe em relação ao que vira prioridade para ser problematizado dentro de uma escola em comparação com o trabalho que ela desenvolve, a entristece.

Angela: Eu acho que os bolsominions trouxeram à tona coisas horrorosas que estavam no armário e que as pessoas tinham vergonha de dizer. Agora elas não têm mais. Então, eu tenho vontade de chorar todos os dias quando vejo algumas coisas acontecendo, sabe. É muito triste. (...) Por exemplo, a gente não trabalha com datas comemorativas. As crianças saíram em 19 de abril com fitas adesivas aqui fazendo o indígena. Índio, né? Eles não são indígenas, eles não têm múltiplas culturas. Eles são uma cultura só com três penas aqui, que nem são penas, são papéis. (...) É. Esse é o mundo que a gente está vivendo. E eu assino uma ocorrência porque a criança foi de xixi para a casa, mas isso não gera uma ocorrência, entendeu. (...). (Informação verbal).

Para além da tristeza com o desrespeito e o desserviço à educação das crianças que ela observa na escola, Angela também declara sentir medo da possibilidade de um segundo mandato de Bolsonaro, ao analisar seu posicionamento diante das perspectivas que se colocavam naquele ano eleitoral. Nesse momento desolado, Angela teme inclusive que a situação tome proporções ainda mais violentas e autoritárias que poderiam culminar em uma ditadura.

Angela: É outra vida, é outro universo. Na verdade, Camila, a gente está num outro lugar do planeta. Está bem feio, viu? Eu tenho medo dessa eleição, eu tenho medo do que pode... Você vê que a discussão dele toda não é uma campanha eleitoral, é como sobre como não funciona o sistema eleitoral. Quer

dizer, já diz claramente para gente que ele acha que vai perder e que ele vai causar. Se a gente não estiver muito bem guardado, muito bem respaldado, a gente corre o risco de cair numa ditadura de novo.

A insegurança, o desalento e as preocupações de Angela também perpassam um cenário futuro que ela não consegue enxergar como positivo nem para a Educação nem para a classe trabalhadora, com a Reforma da Previdência, consolidada em novembro de 2019, com uma agenda de privatizações de instituições públicas fomentada pelo governo federal e também presente no nível municipal, além de toda a precarização do trabalho que vem com a ideia de terceirização, Angela demarca a injustiça de que se sente vítima enquanto funcionária pública da Educação:

Angela: Agora, Camila, a gente tem já um projeto para a gestão da escola ser terceirizada. Está na câmara dos vereadores tramitando. Quer dizer, logo a gente vai ter tudo terceirizado. (...) Eu fico com a sensação de que eu vou ser a última geração a me aposentar. Não vai ter os próximos. Eu não sei como vai ser. Que futuro você tem para a educação pública, uma educação terceirizada. (...) meu filho tem três anos de profissão e ganha o mesmo que eu, que tenho 22 anos e dois cargos e dois concursos públicos. Não está certo. (Informação verbal)

As implicações de um governo omissivo, violento e que mina dia a dia os direitos da população, que age contra a classe trabalhadora e as próprias instituições públicas gerou reações e mobilizações mesmo durante um momento de pandemia em que o protocolo recomendado era o distanciamento social. O negacionismo propagado através de *fake news*, redes sociais, declarações na mídia e as *lives* do presidente da República, as escusas negociações e discussões sobre a vacinação contra a COVID-19 (posteriormente explicitadas ao longo das sessões da CPI da Pandemia)<sup>35</sup> ao mesmo tempo em que havia uma necessidade social para que as pessoas voltassem a trabalhar sem que estivessem imunizadas, gerou atos de protesto pelo país.

Bolsonaro incitava o povo a enfrentar o vírus com referências à virilidade, atreladas à sobrevivência “O vírus tá aí, vamos ter de enfrentá-lo, mas enfrentar como homem, pô, não como moleque”; “Vocês não entraram naquela conversinha mole de ficar em casa e a economia a gente vê depois. Isso é para os fracos”<sup>36</sup>

No âmbito da educação pública do município de São Paulo, nosso recorte, os professores organizaram uma greve que durou cento e vinte dias como forma de resistência à

<sup>35</sup> <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/10/o-caminho-da-cpi-da-pandemia-da-instalacao-ao-relatorio-final>

<sup>36</sup> Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/retrospectiva-as-piores-declaracoes-de-bolsonaro-durante-a-pandemia/> (Acesso em: 28/03/2023)

volta às salas de aula sem que professores e alunos tivessem sido vacinados, como aparece na fala de Vitória:

Vitória: Aí, voltei ao presencial em junho, porque eu entrei em greve. A gente queria a vacina. Do jeito que estava, estava uma bosta. Não dava para continuar a EI no online. Só que a gente não tinha segurança para voltar, porque as crianças não eram público-alvo da vacina; nós ainda não éramos pela idade. Pode não parecer, mas a faixa etária dos professores atualmente é de 40 a 50. Então, a gente não chegou na parte do idoso e comorbidades. (...) Então, a gente queria o direito à vacina para retomar a presença.

A prefeitura demorou muito a fazer a negociação com o governo do Estado, porque o governo do Estado que fez toda campanha em relação à vacina. A gente precisava que a prefeitura... Tanto que os professores do estado começaram a vacinar antes da gente. A gente vacinou e voltou no dia seguinte. Foi logo no começo de junho. (Informação verbal)

Em sua fala, Vitória relata a disputa política, de medição de forças, símbolo recorrente na reiteração da identidade masculina e viril do governo, um dos eixos de significação do bolsonarismo “imbrochável”<sup>37</sup>, entre o presidente Bolsonaro e o governador de São Paulo, João Doria<sup>38</sup>. Com a eleição de 2022 se aproximando e com seu manifesto interesse em ser pré-candidato à presidência da República, Doria, antes um aliado, tornou-se um opositor ferrenho de Bolsonaro e seu trabalho para que a vacinação no estado de São Paulo ocorresse o quanto antes foi o clímax dessa disputa.

“Morte, invalidez, anomalia. Esta é a vacina que o Doria queria obrigar a todos os paulistanos tomá-la. O presidente disse que a vacina jamais poderia ser obrigatória. Mais uma que Jair Bolsonaro ganha”<sup>39</sup>, afirmou o próprio Bolsonaro sobre o episódio.

Nessa disputa aparece a masculinização do Estado e a insistência no discurso já mencionado de tensionar o tempo todo gênero e sexualidade. Reiterando seu desprezo pelos corpos e vidas considerados por ele como abjetos, fora das normas da matriz heterossexual, Bolsonaro declarou que a vacina poderia ter efeitos colaterais como virar jacaré, mas também que era possível que nascesse barba em alguma mulher ou que a voz de algum homem ficasse fina, colocando a vida da população em risco diante de uma declaração sem nenhum embasamento científico, com o pretexto de estar protegendo a sua população de se tornarem

<sup>37</sup> No já mencionado discurso de sete de setembro, em 2022, Bolsonaro usou mais uma vez o termo “imbrochável”. O ex-presidente já havia utilizado a palavra não dicionarizada, pelo menos, em outras cinco declarações públicas anteriores, desde 2018, sempre com o intuito de verbalizar que sua potência sexual seria incontestável: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-62795997> (Acesso em 28/03/2023)

<sup>38</sup> <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-54639750> (Acesso em 28/03/2023)

<sup>39</sup> <https://www.cartacapital.com.br/politica/retrospectiva-as-piores-declaracoes-de-bolsonaro-durante-a-pandemia/> (Acesso em 28/03/2023)

corpos abjetos, comparando as pessoas que não estariam dentro dos padrões e estereótipos da mulher delicada e do homem viril com um animal. A disputa que revelaria qual seria o homem público mais forte em detrimento da saúde e da sobrevivência da população que esteve privada da vacina estava ligada ao que Vianna e Lowekrow definem como masculinidades do Estado da seguinte forma:

É possível notar, assim, que as relações em torno das masculinidades do Estado não se estabelecem apenas de um modo ou com um divisor. Sem desconsiderar a importância de perceber o caráter não menos dominador e opressivo da proteção estatal (Brown, 2006; Young, 2003), argumentamos que, na prática, as masculinidades protetora, agressiva e burocrática quase nunca aparecem, como nos modelos teóricos, de maneira isolada, mas, sim, articulam-se nos mesmos sujeitos políticos e práticas de governo. Desse modo, a separação entre os diferentes aspectos da masculinidade, assim como entre atributos femininos e masculinos moralmente (des)valorizados, só pode ser entendida como parte dos efeitos de disputas políticas e simbólicas, acusações e outros processos de delimitação de fronteiras sociais que atravessam e constituem mutuamente gênero e Estado.(VIANNA; LOWEKRON, 2017)

Enquanto isso, os alunos e professores da Educação Infantil da rede municipal não se sentiam seguros de ir para a escola e sofriam todas as consequências do ensino remoto para seu desenvolvimento físico e cognitivo, conforme veremos mais adiante neste capítulo. Vitória aderiu à greve e só voltou para o presencial quando, por fim, a prefeitura negociou a vacinação dos professores com o governo do Estado.

Já Angela, “militante desde muito pequena” como ela relatou em trecho da entrevista que analisamos no capítulo anterior, mesmo com toda a oposição e revolta em relação ao caráter necropolítico e genocida de um governo que minimiza uma doença fatal chamando de “gripezinha” e afirmando, sem provas, que a melhor vacina era ser infectado com o próprio vírus, não foi “competente para fazer greve” como ela narra na fala abaixo:

Angela: E as pessoas foram para a greve. Eu não conseguia ir, Camila.(...) Não consegui ir para a greve. Foi uma discussão que eu tive, inclusive, com alguns professores do território: “Se as crianças estão perdendo a mobilidade, a fala em casa, como é que eu vou fazer greve?”. Existe uma coisa que é questão de qualidade de trabalho, e existe outra que é consciência. O que eu vou fazer com a minha consciência se depois eu descobrir que essa criança não anda porque a escola está fechada? E aí, eu não consegui. Não é que não consegui, não fui competente para fazer greve. Fui trabalhar. Tive pouquíssimas faltas. (Informação verbal)

As decisões de participar ou não das mobilizações políticas durante a pandemia foi uma angústia partilhada pela parcela da população brasileira que queria se mobilizar contra o

governo, mas que se viu de mãos atadas em um cenário novo em que parecia não haver saída para a vida. O medo estava em toda parte, dentro de casa, sem sair na rua para se manifestar para receber a vacina e com medo de se infectar mesmo assim e não estar imunizado, e o medo também estava na rua, em ir para a companhia de outras pessoas e se infectar. A parcela da população consciente da gravidade do momento e da necessidade de reivindicação política viu-se cindida entre aqueles que contavam com a possibilidade de ficar em casa, mesmo que a partir da organização e aderência à greves, e aqueles que não tinham essa opção, uma vez que vinculados a circuitos de mercado de trabalho já muito atravessados pela precarização, trabalhadores informais ou “uberizados”<sup>40</sup>.

Angela voltou para a escola levando em consideração os seus princípios morais, a sua “consciência”, que lhe dizia insuportável participar da responsabilidade sobre o atraso de desenvolvimento de uma criança que “não anda porque a escola está fechada”. Assim como nos capítulos anteriores, Angela demonstra que sua prioridade são sempre as crianças, que a educação para ela tem a função pública de formação integral e que ela entende seu papel como professora como uma missão de responsabilidade social com os pequenos em um lugar inegociável de cuidado e compromisso com a vida das crianças:

Angela: No retorno para a escola, as coisas tomaram outra proporção, porque os protocolos sanitários previam cadeiras e não crianças, né?

Camila: Sim. Distanciamentos que não cabiam na escola, né?

Angela: Mas teve que caber, né? Eu tinha muito medo de morrer daquilo, cara. Eu fui contra fechar a escola desde o começo, Camila. Fechar a escola é dizer que as crianças não são importantes. Isso era muito claro, que era mais importante o comércio, que era mais importante ganhar dinheiro do que as crianças. Não que eu não soubesse disso. É que, na verdade, alguém colocou isso na vitrine. "Que se foda, as crianças que morram em casa". (Informação verbal)

No retorno das professoras ao presencial elas se depararam com os desafios da escola nas novas configurações. Nos cuidados e protocolos que elas deveriam seguir, tendo agora que redobrar a atenção com a dimensão do cuidar e reinventar as formas de educar e brincar nesse ambiente de distanciamento, estranho aos seus corpos e aos das crianças, que precisam de contato para se desenvolverem e aprenderem de maneira saudável.

Vitória: Aí, nosso trabalho é fazer com que eles se misturem mesmo não tendo muito contato. Mas eles se tocam (...) a gente estava montando bolhas. Minha sala não se misturava com nenhuma sala. E foi efetivo, porque teve poucas contaminações na escola que foram de COVID. Foi efetivo nosso

<sup>40</sup> <https://diplomatieque.org.br/a-pandemia-da-uberizacao-e-a-revolta-dos-precarios/> (Acesso em 28/03/2023)

protocolo na escola, e continuamos com o protocolo mesmo com a abertura que o governo fez. Conversamos com as famílias e mantivemos a máscara. Nós só reduzimos a distância entre as crianças, mas o que a gente viu? O crescimento de doenças, como viroses, e as crianças estão faltando muito. O governo disse para tirar a máscara e o povo foi lá e tirou ao invés de pensar assim “Eu estou me sentindo seguro? Foi um médico cientista que disse que está tudo bem?”. Não. As crianças chegam na escola com a máscara, mas quando saem do portão, a família vai lá e tira. (Informação verbal)

As estratégias de respeito aos protocolos sanitários regulamentados pela Secretaria Municipal de Educação e distribuído para as professoras<sup>41</sup>, como por exemplo a formação das chamadas bolhas sanitárias para reduzir a exposição de crianças e adultos foi, segundo Vitória, efetivo em sua turma. Porém, o trabalho feito na escola não continuava do portão para fora. A atitude de algumas famílias diante da desinformação em parte propagada pelo governo e seus apoiadores foi mais um desafio para essas professoras, que se apoiaram em seu trabalho com as crianças e no discurso de que a vida delas importa em primeiro lugar e que elas têm direito à decisão e também de se sentirem seguras dentro da escola.

Angela: Voltando para a escola. Quando a gente voltou para a escola, Camila, a gente recebeu um novo grupo de crianças, porque esse outro grupo foi para a primeira série. Estava há dois anos comigo e foi para a primeira série. A diferença desse novo grupo de crianças é que a polarização Bolsonaro/ não Bolsonaro já estava clara, né? ... Acho que mudou tudo mesmo. Eu tenho a sensação, Camila, que a gente é uma escola antes da pandemia e uma escola depois da pandemia. A gente tem crianças e famílias que estão tão limitadas que você não consegue fazer conversas básicas sobre, por exemplo, a criança ter feito xixi na roupa. Parece que as crianças viraram alguma coisa entre uma cadeira muito cara... Sabe quando você compra aquelas cadeiras de design? (...) É só uma cadeira. Você pode comprar outra, mas é muito cara. Então, os caras ficam discutindo o quanto não pode arranhar a cadeira, mas aí você também não pode sentar na cadeira para não arranhar. (Informação verbal)

Ainda sobre a dificuldade de conexão e de respeito das famílias novas com ela, Angela relata:

Angela: Então, o que acontece na minha prática? Primeira reunião, eu só falo como as coisas vão ser conduzidas ao longo do ano. Na segunda reunião, que o grupo já está com a bola mais baixa... É difícil, né? Imagina que você ponha o seu filhinho, que é seu príncipezinho ou sua princesinha, com uma professora com cara de ogra como eu. É difícil. É sério. Eles têm muito preconceito, cara. Eu sofro muito preconceito quando eu chego nas escolas. (...) Eu ouço coisas do tipo se eu já dei aula para educação infantil. É, porque as pessoas tratam crianças de uma forma medíocre, como se fossem cachorro.

<sup>41</sup> “Protocolo volta às aulas”: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/09/Protocolo-volta-as-aulas.pdf> (Acesso em 28/03/2023)

Elas batem na cabeça e fala “Ai que bonitinho”. Eu não trato criança assim. Eu falo com criança de igual para igual. Falo: “Qual é que é, irmão? Qual é o seu problema?” (risos). Eu falei pro meu namorado: “Olha esse carinha. Está vendo esse carinha? Ele bate um palmo acima do meu joelho e teve a coragem de levantar a mão para mim”. Você precisava ver a cara da mãe dele quando eu falei: “Não estou entendendo. Jura mesmo que você está levantando a mão para mim? Olha o seu tamanho” (Informação verbal)

Nessas falas de Angela, ela traz as dificuldades de lidar com um novo grupo de crianças na volta para o presencial e com uma nova configuração de famílias, no contexto da polarização agravada pelo evento da pandemia e das já mencionadas questões com sua aparência e performances fora do padrão da professora maternal, delicada e feminina esperada por famílias, notadamente aquelas apoiadoras de Bolsonaro. A percepção de Angela é que a comunicação com as famílias ficou dificultada. Ela faz uma comparação com cadeiras caras, como se as crianças, pela visão das famílias, fossem bibelôs intocáveis e a professora não soubesse o que fazer com elas, o que revela um maior desrespeito com a dimensão profissional das educadoras e sugere que a família está se entendendo com mais direito a interferir na escola e nas práticas pedagógicas – prática característica do bolsonarismo também, que agregou em discursos e propostas de lei que a educação da criança deve ser restrita ao lar e na escola ela só deveria ir para aprender “conteúdos”.

Angela também narra alguns embates com famílias que questionavam o uso da máscara na escola e o quanto o trabalho feito com as crianças acerca da consciência da importância do uso das máscaras foi efetivo:

Angela: Eu falei: “Vai lá e discute com o grupo de crianças”. Eu não discuto, cara. Tem coisas que sou eu que decido, e tem coisas que é o grupo de crianças. Por isso que eu faço em grupo. Porque se eu decidir que as coisas ficam, Camila, tem um tom. Se o grupo de crianças decidir que as coisas ficam, tem outro tom. Eu tive reunião na sexta-feira, e eu parei na porta e falei para eles: “Só entra de máscara”. Eu fico com as máscaras na pontinha do dedo para ir oferecendo. Eu falei para eles: “Esse grupo de crianças decidiu isso. Se vocês realmente se preocupam com o grupo, o mínimo que vocês devem fazer é cumprir o que eles combinaram. (...) Aí, eu falei para eles: “O mínimo que a gente tem que fazer é preservar o grupo de crianças. Preservar o grupo de crianças é pensar que eles não têm como ficar sem máscara”. Desde o começo, as crianças foram muito mais fáceis de usar máscara do que os adultos. Eu achei, Camila, que ia ser difícil. (...) Eu conversei com os dois grupos de crianças que eu tenho e os dois decidiram permanecer de máscara por conta das crianças que não tomaram vacina. Tem na premissa que essas crianças não estão protegidas. Tem uma fala de um garotinho, que é bem legal: ‘E não é que ele não quer. Ele não tem direito à vacina. Ele não tem cinco anos’. Quer dizer, se um cara de cinco anos é competente para entender isso, me conta em que momento o adulto não é?

Já Vitória conta que nunca aconteceu de alguma família questioná-la explicitamente “por força do coletivo”, mas que caso ocorresse ela também usaria os argumentos da proteção da vida das crianças e do poder de decisão delas.

Vitória: Na minha sala, por exemplo, as famílias, se tem alguém que pensa assim, por força do coletivo, ele não se manifesta. E se se manifestar, é assim: “Você pode ter essa visão lá fora, mas aqui dentro nós cuidamos de crianças. Você acha que a gente não tem que proteger a crianças? (...) É uma situação que a gente nunca imagina que ia viver. (...) É um momento atípico. Nesse momento, como professora, eu acho que a gente criar essa cultura da higiene, porque querendo ou não você não lavar a mão... Agora a gente está sendo forçado a lavar a mão, a se preocupar de passar um álcool na mão. A gente já saiu da sala, a gente foi no museu lá na USP. Eu levei álcool em gel, quando a gente desceu do ônibus: “Pessoal, um monte de gente pega aqui nesses ferrinhos. Então, nossa mão está com bactéria de um monte de gente”. As pessoas não pensam nisso. Elas acham que aquilo está limpo. Talvez o nosso legado, mais para frente, seja essa questão da higiene. As crianças muito pequenas estão vivenciando esse processo de higienização frequente das mãos, de cuidar do outro, e, talvez, lá na frente a gente tenha uma mudança de comportamento em relação a essa higiene. Não sei. A minha esperança é que, por exemplo, estou gripada, então eu vou de máscara, porque eu estou gripada e não vou passar meu vírus para ninguém. Essa é minha esperança daqui para frente. Mas é tudo muito incerto. (Informação verbal)

Na segunda fala acima, Vitória explicita que deposita sua esperança no legado de aprendizado que esse momento e que a seriedade com que ela conduz sua turma e conecta o cumprimento dos protocolos ao respeito ao corpo e à saúde do outro, o quanto é essencial nossos hábitos de higiene em termos do coletivo, vai deixar para as crianças. Em tempos que “nunca imaginou que ia viver” a educação também se desloca para aquilo que é mais importante pra vida naquele momento, ensinar as crianças a viver em sociedade novamente a partir de outras perspectivas.

A dimensão do cuidado nunca foi tão importante na história da nossa geração: cuidado com as compras, cuidado consigo e cuidado com os/as demais. Nesta perspectiva, destacamos como as mulheres, que historicamente cuidam, estão sendo cuidadas ou se cuidam? Evidenciamos a emergência do autocuidado como uma estratégia revolucionária para nos fortalecermos no cotidiano, entrelaçando esta dimensão como uma ação política, reforçando a necessidade coletiva de como precisamos nos cuidar, singularmente em conexão com as nossas redes sociais, dentro de uma perspectiva radical de reverter os processos de aniquilamento de alguns corpos – das mulheres, das crianças, dos negros, dos pobres, dos “corpos” excluídos ou descartáveis da história. Cabe ressaltar que nos inspira o conceito do autocuidado com o feminismo negro de Audre Lorde (2019), radicalmente crítico em sua dimensão alinhada ao consumo do neoliberalismo, ressaltando que se situa em uma práxis

feminista fundamentalmente antipatriarcal, antirracista e anticapetalista que nos alimenta em nossas utopias. (AMARO; SANGENIS, 2021, p.70)

Angela e Vitória seguiram, no desafiador cenário pandêmico, como representantes fortes de suas turmas, como o adulto referência, a pessoa responsável pela educação e pela segurança das crianças, ainda que isso envolvesse embate com colegas de profissão e com famílias, reafirmando os seus perfis de mulheres e professoras que não se submetem perante questionamentos rasos, sem fundamentos, que beiram o irracional: “A gente não discute com gente louca.”, me disse Angela sobre tais confrontos. Uma vez que o Estado e sua agência masculina (FERNANDES, 2020) foram omissos os posicionamentos das professoras e suas posturas de liderança e força foram fundamentais para a sobrevivência de seus estudantes.

Angela: Fazer atividades de verdade era o de menos. Tinha que sobreviver a tudo isso para poder chegar no ano seguinte e começar tudo de novo. (Informação verbal)

#### *Organização e agência: Educação Infantil e sobrevivência no isolamento social*

Mesmo com as novas implicações em ser professora de Educação Infantil no contexto de um governo de posicionamentos misóginos, contra professores e a Educação Pública, Angela, Mônica e Vitória mantiveram suas posturas de líderes de grupos, posição reforçada como masculina no imaginário do Brasil bolsonarista. Entenderemos agora como foram as suas atuações durante o período pandêmico referente ao isolamento e à volta ao ensino presencial, quais foram as demandas e as ofertas de suporte das escolas em que estavam trabalhando e das instituições públicas responsáveis pela Educação no município de São Paulo. Como ocorreu a Educação em isolamento, o que foi preciso aprender e garantir em um cenário de urgência e desespero? Quais foram as implicações para toda a comunidade escolar nesse cenário?

Para começarmos a responder tais perguntas é oportuno atentarmos para as considerações finais de uma pesquisa realizada com profissionais da Educação Infantil em 2020 que nos dá um panorama da situação dos profissionais e das crianças no início do período de isolamento:

Os/as docentes da educação infantil representam 27% da força de trabalho da educação básica no Brasil. Atuam em creches e pré-escolas. São mais de 95% de mulheres, com idade média de 40 anos. As prefeituras municipais são o principal empregador: 72,6% têm vínculo de trabalho com órgãos públicos dos municípios, em geral da educação (INEP, Censo Escolar, 2019). Segundo resultados da pesquisa, em junho de 2020, 78% dos/as respondentes da EI estavam em trabalho remoto, realizando atividades de ensino. Para tanto, utilizavam maciçamente o celular, em seguida o notebook e por último o computador. Mais de 90% não possuíam experiência anterior de trabalho

remoto. (...) Essa situação é desafiante também pelas dificuldades de adesão dos estudantes/das crianças às atividades on-line. Seja pela fragilidade dos equipamentos e conexões disponíveis, seja porque a maioria dos brasileiros acessa a internet pelo celular, com plano de dados limitados. E “o celular é do adulto”, conforme depoimento de professora da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, colhido em novembro para este artigo, sobre a situação do alunado da escola onde trabalha, situação conhecida por meio de levantamento realizado pela instituição. Nessa escola de ensino fundamental, mais de 94% das crianças compartilham o smartphone, que é do adulto, que o utiliza para trabalhar e se comunicar. Outro depoimento de diretora de uma escola de educação infantil (EMEI), do mesmo município, revelava que 80% dos familiares atendidos não possuíam acesso à internet, o que praticamente impedia a comunicação com as crianças. A pesquisa do Gestrado foi realizada em junho e já estamos perto do fim de 2020. Em agosto, os docentes continuavam se sentindo ansiosos e, embora tendo superado em parte o despreparo para o ensino remoto, se sentiam mais sobrecarregados do que no início da suspensão das atividades presenciais. Mais que seus colegas das outras etapas da educação básica, estavam “preocupados com estratégias de acolhimento e apoio emocional para as crianças”, na possibilidade do retorno às aulas nas escolas de educação infantil. (VIEIRA; FALCIANO, 2021, p.802.).

A Educação Infantil foi a etapa em que os profissionais foram os mais afetados pelas medidas trabalhistas adotadas pelos governos na tentativa de reduzir impactos financeiros na pandemia, segundo a pesquisa “*Trabalho Docente na Educação Básica em tempos de pandemia*” realizada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da UFMG, em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE). As medidas que mais apareceram como prejudiciais aos profissionais da educação foram: antecipação do recesso, antecipação de férias, congelamento salarial por tempo determinado, cancelamento de contratos temporários, retirada de auxílio transporte, suspensão temporária de contratos de trabalho e redução da jornada de trabalho.

Então tem diferença na incidência dessas medidas conforme as etapas. Nós perguntamos em qual etapa se observou maior impacto das medidas. E foi na educação infantil que se observou o maior impacto das medidas, seguidas pelas que atuam no ensino fundamental. 50% respondeu o que o impacto foi o mesmo para todos, mas um terço dos respondentes, quase 25%, declararam que o maior impacto foi na educação infantil. Em seguida, 7% foi no ensino fundamental, nos anos iniciais e foi muito menos percebido nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. O que nos leva também a concluir que aquelas profissionais que trabalham mais diretamente com a infância, com as crianças pequenas foram as mais impactadas. (COUTINHO et al., 2020).

Em relação às maiores dificuldades vividas pelos professores durante o período de isolamento os resultados foram:

Em primeiro lugar, 62% afirmaram que foi o aumento de horas diárias de trabalho. Então isso foi uma percepção. O não fornecimento pelo empregador de apoio, desde apoio psicológico, apoio tecnológico, infraestrutura para o trabalho remoto, a inexistência de formação para o uso das tecnologias digitais e mídias diversas, a compatibilização de trabalho doméstico com trabalho remoto. Essas quatro tiveram uma frequência muito alta. A gente sabe que a categoria docente, ela é majoritariamente feminina. Na educação infantil ela é praticamente 100% - na creche é 97%, 95% na pré - escola. E nós sabemos também que as mulheres se ocupam muito dentro de casa com as tarefas domésticas. (COUTINHO et al, 2020.).

“Tivemos nossos direitos trabalhistas atingidos durante o confinamento, como por exemplo a suspensão na contagem de nosso tempo de serviço durante o período”, relata Mônica sobre questões trabalhistas durante a pandemia. Ela também menciona em outra resposta ao questionário que estava disponível 24 horas para as famílias no Whatsapp.

A atenção às famílias, em alguns casos, exigiu ainda mais das professoras, que se disponibilizaram a atendê-las em nome da preocupação com a saúde mental e o desenvolvimento dessas crianças. Vitória narra um desses casos:

Vitória: Eu tive uma criança que me solicitou que não era suficiente esse tempo. Ela estava ficando muito triste, muito angustiada, então a mãe conversou comigo no particular, perguntou se teria algum problema para mim. Eu falei que estaria em trabalho das 13h às 19h. E essa era a demanda também da prefeitura, você estar à disposição da escola. (...) Essa criança era de quarta-feira, das 18h às 19h também, e era religioso. Eu trabalho com calendário, e ela circulava às quartas-feiras para ir contando quantos dias faltavam para falar comigo. Foi o ano todo de 2020. Aí, a turma de 2020 foi para o fundamental. Ela ficou seis meses de 2021 também, mesmo ela estando em outra escola, também virtual, e me solicitou até o meio do ano. Em 2021, quando começou o presencial no revezamento, a mãe fez uma reunião comigo. A mãe queria encerrar. Falou: ‘Cara, você tem que dar conta da outra escola. Eu agradeço muito tudo o que você fez para minha filha, mas eu sei que a realidade está mudando para todo mundo e você não vai estar disponível para minha filha das 18h às 19h’. Estão, a gente fez uma reunião, a mãe explicou. Falei que se ela precisasse de mim, ela podia me procurar, só que eu não ia conseguir nesse horário. Tinha que ser mais para noitinha, mas que noitinha é para dormir. Foi isso. A gente ficou um ano e meio tendo um contato muito próximo nós duas. (Informação verbal)

Mesmo não sendo mais uma estudante de sua turma, em nome do vínculo que criaram e do contexto de insegurança e medo na pandemia, Vitória continuou atendendo a criança. Já Angela foi solicitada por uma família através de telefonemas e se dispôs a ir até a casa da criança para ajudar a família “no meio da pandemia, de máscara, louca”.

Angela: Durante o processo que a escola ficou fechada, eu continuei acompanhando as crianças. Eu tive criança que parou de falar; criança que reduziu a mobilidade; criança que era muito tímida e, simplesmente, deixou até

de usar roupa. Tinha uma família que me ligava e falava: “Angela, não sei o que vou fazer, a Tatá não quer por roupa”. Eu fui lá algumas vezes para conversar com a criança no meio da pandemia, de máscara, louca.

Camila: Aquele medo louco que a gente estava.

Angela: Eu não achava que eu podia deixar aquele cara daquele jeito sem tentar fazer alguma coisa. Eu era um adulto referência que talvez pudesse ajudar com alguma coisa. Crianças que estão em tratamento psiquiátrico. (Informação verbal)

Mônica conta que no momento remoto a orientação da escola era principalmente de fortalecimento de vínculos e produção de registros em uma preocupação de continuar a documentar o trabalho que se faz, mesmo que não na escola. Para isso, ela diz que não lhe foi oferecida estrutura ou equipamento: ela fazia atividades, vídeos e chamadas com crianças e famílias de sua própria casa utilizando seus recursos pessoais. A opção de Mônica foi de manter o contato com as famílias e as crianças via whatsapp.

Camila: Quais foram as demandas da escola?

Mônica: Fomos orientadas a construir e fortalecer o vínculo com as crianças e famílias e produzir registros. Segui com autonomia para pesquisar estratégias e percursos com a turma.

Camila: A escola te ofereceu e/ou cobrou determinada estrutura?

Mônica: Não ofereceu estrutura (...) e nós Professoras oferecemos nossos recursos pessoais (celular, notebook, internet). (...) Optei por enviar áudios diários às crianças e manter contato frequente com elas e suas famílias via whatsapp e promover dois encontros à distância semanais. (Informação verbal)

Vitória relata que também utilizou o grupo do whatsapp que já possuía com a sua turma do ano anterior e que isso foi um facilitador para ela. Ela comenta que, em um primeiro momento a demanda foi acolher as crianças e as famílias que estavam preocupadas com elas e tentar explicar para eles, de uma forma didática, o porquê deles terem que ficar em casa, distantes uns dos outros.

Vitória: Então, eu tinha um facilitador (o grupo de whatsapp). Eu tinha a minha turma e estava dando continuidade. A turma de 2019, continuou comigo em 2020. Eu continuei professora delas. Poucas crianças entraram na turma, mas tinha o grupo e eu adicionei. Eles mandavam mensagem querendo saber como eu estava. Aí, eu tive que fazer uma chamada de vídeo para explicar para eles que a gente não ia voltar, que estava tudo bem comigo, mas no mundo estava acontecendo uma coisa esquisita, com um bichinho que a gente não vê, e que a gente precisava se proteger para continuar aqui, porque esse bichinho estava fazendo muito mal para as pessoas. (Informação verbal)

Apesar de entender e optar por usar o WhatsApp como uma ferramenta de trabalho, Vitória ressalta, assim como Mônica, que se utilizou de seus recursos pessoais para tal, o que

não deveria acontecer, mas que acontece com frequência na compra de coisas para a escola como ela afirma. Essa fala retoma as questões discutidas no capítulo dois sobre a mistura e a intrusão da vida profissional na vida pessoal das professoras de Educação Infantil. Angela relatou que compra brinquedos para levar para as crianças na escola e agora Vitória narra que “Boa parte de coisas que a gente compra pra escola é com nosso dinheiro” e que no cenário pandêmico isso gasto se manteve, mas de uma outra forma, através da necessidade de garantia da conexão e da continuidade do trabalho com os estudantes à distância.

Vitória: A vantagem foi que nós tínhamos o grupo de WhatsApp. Não são todas as professoras que preferem, porque implica em gasto pessoal. A prefeitura não dá chip, não coloca WI-FI, não dá porcaria nenhuma para a gente. Quem tem WhatsApp usa do seu tempo extra, que não é pago, e usa seus dados móveis, seu celular, todos os recursos que tem a ver com a parte pessoal. Seu salário deveria ser para prover as suas necessidades pessoais e não profissionais. Boa parte de coisas que a gente compra para a escola é com o nosso dinheiro. Enfim. Mesmo com verba, porque a burocracia é muito grande. (Informação verbal)

Além da falta de recursos em termos financeiros, Vitória também aponta para a falta de oferta de formação para os novos ambientes digitais de trabalho que as professoras precisariam utilizar.

Em abril de 2020, a Prefeitura de São Paulo optou por adiantar o recesso e os feriados para que a escola ficasse fechada como se fosse um período de suspensão das aulas que acontece normalmente em datas específicas ao longo de todos os anos, pois ainda não se tinha dimensão da gravidade da situação que iria se desenvolver nos meses seguintes. Assim, Vitória conta que foi durante esse período que ela ficou estudando essas ferramentas virtuais para voltar a atender as crianças e que além dessa preocupação ela também pensou nas crianças em situação de vulnerabilidade que têm a escola como local principal de alimentação diária.

Vitória: A gente não sabia do Zoom; *Google Sala de Aula* era um contexto muito específico, somente para os cursos EAD. Então, a gente teve que se reinventar de uma hora para outra. Tipo um mês. (...) Chegou abril, eles puxaram tudo o que era feriado, recesso do meio do ano para poder... Eles não tinham ideia que ia demorar tanto tempo. Eles acharam que em um mês ia voltar. A gente ficou esse tempo estudando como fazer as interações com as crianças à distância. Além disso, saber que tem crianças em situação de vulnerabilidade. Como é que a gente resolve essa questão sendo que a gente sabe que a escola é também um lugar de alimentação para essas crianças. Não era só o cuidar e interagir. (...)E aí, uma família, como faz parte de um grupo de música, fez uma assinatura coletiva para o Zoom. Só que o link que ela tinha era gratuito. Ela não tinha autorização para usar para outra finalidade. Então, ela conhecia a ferramenta, baixou, abriu a sala e a duração era de uma hora. Aí, fiz uma primeira reunião com as famílias, perguntei se tudo bem fazer pelo menos uma reunião para que a gente se encontrasse. Essa reunião ficou às segundas-feiras das 18h às 19h. Eu

tinha, de 35 matriculados, 20 crianças participando, e ia revezando. (...) Tentei retomar um trabalho que a gente estava fazendo sobre planetas, sobre cozinha experimental. Tentei, mas percebi que não tem como com a EI. Não é desse jeito no online. Não dá. Então, eu e minha parceira planejamos interações que tinham brincadeiras. (...) Ou perguntava para as crianças: “O que vocês aprenderam em casa que vocês podem ensinar para a gente?”. Eles ensinavam brincadeiras para a gente (...) Ficou nessa pegada mais lúdica. Eles tinham muito para falar, então uma hora não era suficiente. A gente entendia que era muito tempo de tela e de concentração para a criança, mas eles ficavam. Não dispersavam, entendeu? Era uma necessidade deles esse contato (...) Esse contato virtual com as outras crianças fez com que as famílias ficassem muito mais próxima. A gente conseguiu dividir ansiedades, medos. A gente ficou muito aflito juntos. O virtual possibilitou que tivesse essa rede de apoio entre as famílias e nós. (Informação verbal)

Como veremos mais adiante neste capítulo, famílias do grupo de Vitória se uniram para viabilizar a continuidade do contato com a escola durante o isolamento, como a família que disponibilizou a sala de Zoom para essas interações. Ao longo dos encontros, Vitória e a educadora que é sua parceira foram experimentando formas de retomar os trabalhos que estavam fazendo no presencial e encontraram muita dificuldade. Sem formação para trabalhar com ensino à distância, as professoras foram construindo estratégias para priorizar a interação com as crianças através de brincadeiras e de trocas sobre a vida delas dentro de suas casas e sentiam o quanto isso era necessário para eles, que prezavam por esse contato.

Sobre esse período do isolamento e da adequação ao virtual, Vitória afirma: “Eu tive um trabalho muito insano”. Quando a Prefeitura disponibilizou a ferramenta do *Google Sala de Aula* a demanda das professoras mudou, pois agora precisavam postar diariamente atividades e fazer uma reunião semanal, o que preocupou Vitória em relação ao tempo de exposição das crianças à tela e também devido à baixa adesão à ferramenta. As crianças continuavam interagindo mais pelo WhatsApp; Vitória ainda criou um canal no YouTube para postar vídeos com propostas, e mesmo assim a interação ainda era pouca pois “cada família estava na sua loucura”.

Angela também relata que sua ferramenta principal de contato com famílias e crianças foi o Whatsapp, pois o Google Sala de Aula “não funcionava” porque as famílias “não têm nem acesso à comida, vão ter acesso à internet?”. Assim, em contato com outras professoras do território da escola que faziam o mesmo, Angela enviava e recebia as atividades pelo aplicativo de mensagens.

Para além de enviar as atividades ou manter o contato com as crianças, as professoras de Educação Infantil organizaram também pelo Whatsapp uma mobilização que contempla as

preocupações enunciadas tanto por Angela quanto por Vitória em trechos anteriores deste capítulo com as crianças em situação de vulnerabilidade.

Na tentativa de manter as aulas à distância a todo custo, as instituições que coordenam a educação pública na cidade de São Paulo e as escolas enfrentaram obstáculos maiores do que a falta de estrutura, de formação para as professoras e de recursos financeiros, como vimos até aqui. A principal dificuldade enfrentada pelas professoras para oferecer o mínimo de continuidade de educação escolar dentro de casa com alguma qualidade para as crianças foi a questão da vulnerabilidade das famílias. Apesar de, como mencionado no capítulo de apresentação da escola, o público das escolas do território em questão variar entre famílias de classe média e famílias pobres, parte dessas últimas foram extremamente afetadas pelo contexto da pandemia com o desemprego, falta de moradia, de acesso a cuidados com a saúde, fome. Quando questionada sobre quais foram as demandas das famílias, Mônica respondeu: “Atenção, acolhimento, gêneros alimentícios e de higiene, ajuda de diversas ordens para acessar benefícios sociais”.

Como já mencionado, o momento em que Angela sentiu pela primeira vez que a pandemia era algo muito grave e que seria uma questão de sobrevivência não apenas por causa do vírus, mas por todos os efeitos que uma pandemia pode causar a uma população abandonada e desprezada por um governo de atitudes de caráter necropolítico foi quando ela viu no jornal um de seus ex-alunos, na Praça do Patriarca, com sua família comendo a refeição que estava sendo oferecida ali em uma ação social. A partir desse episódio, Angela conta como foi a articulação das professoras e das famílias das escolas do território para garantir a sobrevivência dessas famílias em diferentes situações de vulnerabilidade.

Aqui retoma-se a ideia de ausência dos homens e do Estado enunciada por Fernandes (2020), uma vez que foram as professoras, em sua maioria mulheres, enquanto civis que se mobilizaram em socorro dessas famílias:

De modo geral, a ideia de ausência está associada ao correlato da falta. Contudo, de acordo com diferentes contextos de enunciação, outros sentidos aparecem para o termo, tais como inação, carência ou abandono. Logo, adentramos um campo semântico variado no qual determinadas ideias flutuam: ausência, precariedade, escassez e pobreza são significados polissêmicos que falam de algo que não existe e que poderia e/ou deveria existir. Essa última acepção nos remete a seara das responsabilidades éticas, morais e afetivas num campo eminentemente político que diz respeito a mobilização de um conjunto de deveres, direitos e pleitos de reconhecimento [...]. (FERNANDES, 2020, p.)

O abandono por parte do Estado de sua função de prover e garantir direitos foi, nessa situação, exposto pela imagem que Angela viu daquela família de seu aluno em uma situação

de precariedade, inédita, para ela até então, em relação ao histórico conhecido do estudante. Mais uma vez, é possível constatar um momento em que a pandemia escancarou os problemas sociais agravados por esse contexto; nesse caso em específico como a situação de uma família em vulnerabilidade, tomou, em um curto período de tempo, uma proporção extrema de desamparo.

Angela: eu entrei em contato com o conselho tanto da Campo quanto da [Outra escola]. Eu sabia que tinha pessoas muito articuladas na Campo, inclusive uma família que era de um deputado. Eu entrei em contato e falei: "A gente tinha que fazer alguma coisa. É o Luiz, da escola de vocês.. E corri atrás para conseguir o endereço do Luiz. Ele estava morando numa ocupação. Eu mandei uma cesta básica. Na verdade, eu mandei três, mas só uma chegou. As outras duas, eles tinham discutido com o pessoal da ocupação e tinham sido expulsos, porque o companheiro da mãe do Luiz tinha arrumado encrenca lá dentro bêbado. (...) Parece que quis bater na companheira, que é a mãe do Luiz. (...) Eu comecei a ver esses caras morando na praça do Paissandú. Passei um dia, eles estavam lá. Passei dois, eles estavam lá. Passei três, eles estavam lá. Aí, comecei a passar todo dia para ver se eles estavam lá. Descobri que eles estavam morando lá. Cinco crianças, um cachorro e dois adultos. Um dia eu levava banana, no outro iogurte. E ela sempre negando que eles estavam morando lá por medo de perder as crianças, né?

Eu fui construindo essa relação para ela confiar em mim. Aí, ela foi morar num porão perto da favela do Moinho. Ela pagava 700,00. A gente conseguiu fogão, conseguiu tudo. Mas nesse processo com essa família, quando isso estourou, a gente descobriu que as outras famílias estavam com problemas também. Então, eu fui acompanhando essa família de perto, mas veio um processo assim "Precisamos saber das outras crianças". (Informação verbal)

Angela conta que acompanha a família dessa criança até hoje, que atualmente eles moram em uma favela na cidade de São Paulo e que ela e uma professora parceira pagam juntas e levam duas cestas básicas por mês para a família; conta ainda que as crianças estão na escola: "A única coisa que eu peço para ela é que as crianças estejam na escola, sabe?", um comentário típico de Angela, que em outros momentos de nossas conversas demarca sempre a importância que a educação e a escola tiveram na construção de sua história de vida, mulher preta nascida e criada na periferia por sua mãe semi-analfabeta que insistiu para que ela estudasse e tivesse uma vida mais digna do que a de seus familiares.

A seguir, Angela pontua o que ela persiste em falar para as famílias, dada a lógica da ausência do poder público que deveria garantir os direitos básicos da população e como a comunidade começou a se organizar para fazer esse papel dentro do possível no momento:

Angela: Eu tinha um grupo de WhatsApp com um grupo de crianças. E meu grupo de crianças, como eu sou muito chata, eu acho... Mas eu sou chata,

Camila, porque eu acho que as famílias precisam entender que elas são a mudança. Não tem que esperar alguém vir fazer.

Então, meu grupo já tinha se articulado. Eu comecei contar que eu tinha visto uma família (nunca contei quem era a família que estava nessas condições) etc... Como estava todo mundo, fui perguntando para cada um. Isso gerou dentro das escolas do território – os conselhos começaram a se conversar –, a necessidade de saber como as crianças estavam. E a gente descobriu que tinha um monte de gente passando fome. Foi quando a gente começou o processo de cestas básicas. Começou com a gente, cada um dando um pouco do que tinha em casa para montar algumas cestas. Eu comecei pelas redes sociais, e ganhei um caminhão com 700 cestas básicas. (...) Mas, com essas cestas, nós montamos duas mil e poucas cestas. A gente foi multiplicando isso, e pedindo dinheiro, claro. Todo mundo que eu conheço me deu dinheiro. Ainda bem que eu tenho cara de honesta.

Aí, a gente criou uma conta, que era a conta de um conselheiro da Campo Prestes, e todo mundo colocava nessa conta o dinheiro. Toda entrada a saída era feita pela mulher dele, e a gente só fazia os processos de comprar e montar as cestas, e as escolas se organizavam para falar com as famílias para retirarem as cestas.

Cara, eu vi cada história. As famílias chorando, porque estavam sem comer há dois dias, sabe? É foda... (voz chorosa). Eu fui uma criança que passou fome. Então, eu tenho dificuldade com isso. Eu acho que comer e morar é o básico. Ninguém deveria viver sem. (...) (Informação verbal)

Nesse momento da entrevista, Angela se emocionou ao resgatar uma memória violenta de sua vida. Ela também foi uma criança que em algum momento não teve acesso aos direitos básicos garantidos por lei, que chegou a passar fome e sabe a dor inenarrável que essa condição causa. Nesse momento da nossa conversa também me emocionei e agora, no momento da escrita, relembro Carolina Maria de Jesus: "O Brasil precisa ser dirigido por uma pessoa que já passou fome. A fome também é professora." Angela sempre reitera em suas falas que as crianças são a prioridade na vida dela, que ela é professora o tempo todo, que chega a ter rugas em seus relacionamentos pessoais porque essa preocupação com a educação e o desenvolvimento das crianças é fundamental na sua vida como um todo. Angela assume esse papel de professora enquanto representante do grupo de forma incontestável, como constatamos também em sua atitude de desistir de fazer greve, mesmo com toda a sua trajetória de vida militante, em nome de seu grupo.

Sobre a representação dentro de um grupo, nos explicam Vianna e Farias, referindo-se a Pierre Bourdieu:

Como chama atenção Bourdieu (1984:49-55), o trabalho de constituir um representante – e de constituir-se enquanto representante – implica um trabalho de delegação e de apagamento relativo das fronteiras entre o grupo representado e o representante. Para poder se identificar ao grupo e dizer “eu sou o grupo” ou “eu sou, então o grupo é”, o mandatário deve se anular no

grupo, declarar “não existe senão o grupo”. Nesse sentido, a modéstia é, mais que um atributo pessoal, uma obrigação do “cargo” (VIANNA; FARIAS, 2011, p.90)

Como responsável pela articulação de seu grupo, Angela relata a intensidade com que o uso de recursos pessoais, como o próprio Whatsapp, foi fundamental para que as professoras conseguissem ajudar ao máximo as famílias e como a mobilização para o auxílio fundiu-se com os dias e a vida pessoal dela, de forma que ela enxergava a iniciativa como um “dever”, mesmo que para cumpri-lo ela tenha passado por situações difíceis.

Angela: Bom, a gente tinha que mandar as coisas para as crianças (...) Tinha que mandar, e a gente mandava. A gente ia acompanhando. Ficou tão intenso esse acompanhamento pelo WhatsApp, etc., que todas as turmas fizeram grupo. Foi por lá que a gente se articulou e conseguiu fraldas, remédios. Ansiolítico a gente conseguiu para ajudar, porque os caras estavam... A gente tinha família que não podia sair de casa porque a vó era cardíaca e morava com as crianças. Era ela e as crianças. Outra família que a gente ajudou bastante era a avó com câncer, o avô ogro que batia na avó com câncer e três crianças criadas por eles porque a mãe tinha abandonado. Assim, a gente passou por situações muito complicadas. (Informação verbal)

Nesse outro momento, Angela afirma que além das cestas básicas, as professoras também acompanhavam casos específicos de famílias que sofreram<sup>42</sup> com questões de saúde mental e com a violência doméstica, dois problemas sociais que também aumentaram significativamente em números de casos durante o período de isolamento.

A cruel violência doméstica, aumentada com o confinamento das mulheres em casa com seus agressores, a sobrecarga do trabalho que recai sobre as mulheres, com a histórica desigual divisão sexual do trabalho, com toda a sua complexidade interseccional e/ou consubstancial de classe, raça e gênero (HIRATA, 2020), reforçou a urgência do debate a respeito da economia do cuidado (Live de Monica Bolle e Debora Diniz, 2020), evidenciando a problematização da responsabilização feminina, seja das mães, tias, avós, quase que exclusiva com as crianças, sem as creches, pré-escolas e escolas. (AMARO; SANGENIS, 2021, p.68)

Vitória também conta sobre como foi esse movimento de suporte às crianças e suas famílias com outros detalhes. Por exemplo, ela narra como foi feito o mapeamento das famílias em vulnerabilidade a partir de alguns critérios, como o da exclusão digital, que nesse contexto foi o que primeiro chamou primeiro a atenção. A petição para o Ministério Público sobre o

---

<sup>42</sup> <https://www.paho.org/pt/noticias/2-3-2022-pandemia-covid-19-desencadeia-aumento-25-na-prevalencia-ansiedade-e-depressao-em> (Acesso em 28/03/2023)

cartão merenda e a junção com coletivos do Bexiga também são complementos importantes que ela traz sobre a mobilização, assim como sua fala forte de que a comunidade escolar, a partir da articulação das professoras, “universalizou o direito à alimentação” às famílias em vulnerabilidade das escolas do território.

Vitória: No primeiro momento, fomos nós, a escola. As escolas do centro. Nós temos um coletivo chamado (...) que são as escolas que saíam no território e se encontravam pelas saídas. É um território que as comunidades se ligam. (...)

Então, a gente fez primeiro o mapeamento. Crianças que não respondem WhatsApp. Pode ser que a família nem tenha celular. Primeira questão que a gente pensou: a pessoa não responde? Procuramos contato pessoal. Não atendeu telefone? No WhatsApp não respondeu? Já colocamos no grupo de vulnerabilidade. Quem hoje em dia não tem um celular com WhatsApp. Quem não tem é quem não pode. Todo mundo tem um celular hoje. A gente já entende que está na exclusão digital. Então, esse carinho não ia conseguir acesso à professora, escola ou qualquer outra coisa. Aí, nós mobilizamos os conselhos de escola para pegar doação para famílias que a gente já sabia antes que estava em vulnerabilidade, ou famílias que se mostraram ou para a escola ou para as professoras que precisavam de alimentos. Nessa conversa, as famílias falavam: “Meu marido perdeu emprego”. Vulnerabilidade. Perder emprego numa situação de pandemia, não vai achar outro.

Nós começamos, juntamos com coletivos do Bexiga, famílias doaram dinheiro, as famílias doaram alimentos. Aí, a gente mapeou e montou cestas básicas nossas. Fizemos uma petição para o Ministério Público perguntando por que o cartão merenda é só para meia dúzia de crianças se todas elas têm direito à merenda. Quando ela está na escola, não é classificação de risco, certo? Todo mundo tem direito à merenda. A gente pediu para que todos tivessem direito ao cartão merenda. Se a família não tem necessidade de dinheiro, a gente orientou as famílias a comprarem alimentos e doaram para as crianças que estão em necessidade. A gente universalizou o direito à alimentação. (...) Aí, a prefeitura começou a mandar cestas básicas para as crianças que conhecidamente estavam nos programas sociais. Então, já entende-se que estão em vulnerabilidade. Não importava o serviço, se usasse o vale-gás, o vale-aluguel, o bolsa família, é vulnerabilidade. Então, eles mandavam para essas famílias. E teve uma ou duas cestas básicas que foram para todos os alunos da escola, que era uma cesta saudável. (Informação verbal)

Vitória termina seu relato reiterando a ausência do poder público na vida dessas pessoas. Ao mesmo tempo em que ela e as professoras mobilizadas são também o poder público, representam o Estado e o movem porque sabem como funciona, ela afirma a falta desse poder, pontuando que a mobilização durante o período de isolamento foi preponderantemente civil e mais em caráter assistencialista, focado na sobrevivência dessas famílias naquele momento. Mas também pontua que, enquanto civis, falta “braço” pra garantir direitos para a vida dessas pessoas, o que as políticas públicas deveriam fazer.

Vitória: Então, foi a forma que a gente conseguiu. Claro que o que eles precisavam, na verdade, era emprego, moradia. Só que isso a gente não consegue resolver. Acaba ficando mais numa questão de assistência social, de ajuda inicial, mas era o que a gente tinha para o momento. A gente sabe que essa é uma iniciativa que tem que ser do poder público. A gente não tem braço para fazer esse meio de campo. Teria que ter uma política pública de habitação, trabalho e assistência para que pudesse mapear melhor essas pessoas e direcionar para um trabalho, o que daria autonomia para ela. (Informação verbal)

Sobre a união das famílias para ajudarem umas às outras, Angela relata a importância das redes de apoio na região central da cidade, que ela compara com a periferia, pontuando a ação das pessoas e, mais uma vez, a indiferença do Governo:

Angela: São redes de proteção que a gente precisa aqui no centro, porque aqui a gente não tem, Camila. Tem muita história das famílias serem sozinhas. Na periferia, você tem a mãe, o pai, o avô, a tia, o tio, todos em volta. Eu trabalhei do lado de uma favela e várias vezes eu vi não ter comida e alguém tinha um angu. O suficiente. Alguém trazia o angu, o outro fazia uma salada com o que tinha na geladeira, o outro fazia não sei o quê e punha uma mesa coletiva, entendeu? Ia todo mundo pegar o prato naquela casa. Diminui a fome e diminui os problemas sociais. E não é porque o governo fez alguma coisa, mas é porque as pessoas se articularam entre elas para dar uma coisa melhor para aquelas crianças, para passar por aquele momento. (Informação verbal)

As falas de Angela e Vitória sobre o Estado não tomar nenhuma atitude em relação a políticas públicas para ajudar as famílias vulneráveis, em situação de pandemia ou não, remete ao texto de Vianna e Farias sobre a relação entre mães de filhos assassinados pelo Estado, em que elas relatam uma cena e, a partir da análise dela, estabelecem uma relação entre o Estado masculino, passivo, e as mães, mulheres em enfrentamento:

A cena – ou palavra-ato – que melhor expressa essa formulação talvez seja a que foi capturada durante o funeral da mãe de um homem morto por policiais militares em uma incursão a uma favela do Rio: “enquanto o Estado está lá sentado, comendo e bebendo do bom e do melhor, estamos aqui enterrando mais uma mãe” (Vianna; Farias, 2011:92). A frase, dita por outra “mãe de vítima” às pesquisadoras em momento de luto coletivo trouxe à baila o que elas chamaram da figura antropomorfizada do Estado, esse ser simultaneamente carnalizado e moralizado no seu estar sentado, comendo e bebendo enquanto mais um funeral ocorre. *O gênero, aqui tomado como gramática, relação e acusação, pode ser apreendido como algo que migra e circula entre corporalidades postas em antagonismo e enfrentamento, as mães e o Estado.* Nos termos das autoras, o Estado aqui é evocado em sua plena dimensão de ideia (...), ou seja, como entidade que tem concretude não apenas em suas formas institucionais, em sua dimensão de administração e governamentalidade, mas como entidade simbólica que atravessa e ordena o cotidiano das pessoas: aquele que faz, que deve fazer, que pode realizar ou escolher não realizar. (...) Chama atenção de forma pungente que essa ideia-ente “o Estado” é, antes de qualquer coisa, masculina, do mesmo modo que

do outro lado estão figuras eminentemente femininas” (VIANNA; LOWENKRON, 2017, grifos nossos)

Mesmo que em um contexto diferente, é possível fazermos uma relação com a situação das professoras de Educação Infantil que se mobilizaram e o governo Bolsonaro, tão cheio de imagens, falas e outros símbolos – como seu deboche de pessoas sufocando com falta de ar e a ostentação de um estilo de vida incompatível com um momento em que a população de seu país está morrendo aos milhares todos os dias por negligência do Estado. Segundo o *Dossiê Abrasco Pandemia de Covid-19*, três de cada quatro (75%) dos óbitos por COVID-19 poderia ter sido evitado se o presidente tivesse tomado medidas adequadas<sup>43</sup>. No dia em que o Brasil chegou a 10.600 mortes, parte dos mais de 690.000 óbitos por COVID-19 contabilizados durante o governo bolsonarista, o então presidente cancelou um churrasco que havia prometido fazer no dia anterior, andou de jet ski com apoiadores e declarou a jornalistas que a pandemia era uma neurose<sup>44</sup>. Tais declarações somadas a falas de Bolsonaro negando haver fome “pra valer” no país<sup>45</sup> tornaram-se tema de lambe-lambes gigantes expostos no elevado João Goulart, ou “Minhocão”, no Centro da cidade de São Paulo, mesma região em que estão as escolas do território, como a Escola Campo e também local onde abrigam-se pessoas em situação de rua e vulnerabilidade extrema.<sup>46</sup> Retomando a citação de Vianna e Farias (2017), as figuras femininas das professoras de Educação Infantil articuladas para suprir as necessidades básicas das famílias, se contrapõem ao Estado masculino, simbolizado em Bolsonaro e seu desprezo pelo sofrimento da população, em uma postura análoga à mencionada pela “mãe de vítima”: “enquanto o Estado está lá sentado, comendo e bebendo do bom e do melhor, estamos aqui enterrando mais uma mãe” (Vianna; Farias, 2011:92).

---

<sup>43</sup> <https://www.cut.org.br/noticias/os-sete-erros-de-bolsonaro-que-permitiram-75-das-690-mil-mortes-por-covid-19> (Acesso em 28/03/2023)

<sup>44</sup> <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-05-10/brasil-passa-de-10600-mortes-por-covid-19-enquanto-bolsonaro-anda-de-jet-ski-e-chama-pandemia-de-neurose.html> (Acesso em 28/03/2023)

<sup>45</sup> <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/eleicoes/2022/noticia/2022/08/26/ja-viu-alguem-pedindo-pao-na-porta-da-padaria-pergunta-bolsonaro-ao-falar-sobre-fome-no-brasil.ghtml> (Acesso em 28/03/2023)

<sup>46</sup> <https://horadopovo.com.br/cartazes-em-sp-estampam-o-descaso-de-bolsonaro-com-a-fome-no-pais/> (Acesso em 28/03/2023)



Figura 3: Lambe-lambe exposto no Minhocão denuncia descaso de Jair Bolsonaro com a população em situação de vulnerabilidade. Fonte: <https://horadopovo.com.br/cartazes-em-sp-estampam-o-descaso-de-bolsonaro-com-a-fome-no-pais/>

Na volta ao presencial, Angela e Vitória contam que continuaram com as ações de cesta básica, em menor escala. Angela montou cem cestas básicas em sua casa, pois não podia mais utilizar o espaço das escolas para as ações. Vitória realizou um bazar com doações das famílias e montou, junto com outras professoras, kits com materiais e outros itens que elas doaram para as crianças em vulnerabilidade: “Uma criança minha é de abrigo e já levou um kit de roupa. Essas são as ações que a gente está fazendo, porque a pandemia continua”.

A pandemia continua e, no momento de realização das entrevistas, a falta de recursos para que as crianças retornem às escolas com segurança e qualidade também, como afirma Angela:

Camila: A prefeitura não ofereceu a vocês nenhum tipo de estrutura durante a pandemia?

Angela: Ofereceu. Depois que a gente já estava há uns três meses na escola, mandou oito máscaras. (...) Mandou um dinheiro para dentro da escola para comprar álcool. Nem isso a terceirizada oferecia, porque não era função dela. E não estou falando de álcool em gel para passar na mão. Falo de álcool para limpar as superfícies. Nada. Nada. Não se pensou em nada. (Informação verbal)

Sobre o retorno e o primeiro contato com os alunos e seus responsáveis no presencial, Angela destaca a falta de estrutura das dependências da escola, que fica ainda mais gritante em um momento em que se tem que cumprir protocolos sanitários; e também comenta como a falta da escola se imprimiu nos corpos das crianças, que retornaram para a escola após quase um ano em casa com as famílias, sem habilidades para fazer “o básico de uma criança de quatro anos”.

Angela: Primeira reunião, protocolos. E, assim, dividimos a turma em dois grupos de atendimento. Ia atender dez crianças, então cinco famílias e crianças em um dia, e cinco no outro. Fizemos a experimentação dos espaços da escola. Os adultos logo descobrem que a descarga não funciona; que as crianças não têm força para apertar; que nem todos os vasos sanitários têm tampa e tiveram que brigar para conseguir; que os lixos não têm pedal e, se têm, não funciona, e não podia colocar a mão no lixo; que as crianças não são competentes para abrir e fechar a bolsa, porque ficaram um ano em casa e os adultos estavam cagando para elas; que elas não sabiam comer sozinhas; que elas não sabiam limpar a bunda; que elas não sabiam fazer o básico. Manja o básico de uma criança de quatro anos? (Informação verbal)

O balanço que Vitória faz do quanto foi possível, ou não, transportar a experiência da oferta da Educação Infantil com qualidade para as telas nas casas das crianças é de que a distância não permitiu que aprendizados acontecessem dentro de propostas sem interação corpo a corpo e, assim, o desenvolvimento das crianças foi prejudicado.: “A pandemia restringiu a finalidade básica da EI, que é o cuidar, educar e interagir”.

Vitória: Crianças choraram, eu chorei, famílias choraram, porque foi um momento de muita incerteza para todo mundo. E qual o problema maior para a EI? Nós temos o contato próximo. O cuidar e o educar caminhando juntos. Os aprendizados são dados principalmente a partir das interações que as crianças fazem entre elas e com os adultos. Então, a pandemia restringiu a finalidade básica da EI, que é o cuidar, educar e interagir. (...) Como a maior parte das atividades são próximas, não tem como ter educação à distância com EI, porque é outro contexto. (...) As pessoas acham que na EI o professor está sentado, as crianças estão sentadas e é assim que funciona. Na minha prática, não é assim. Não era, porque aí veio a pandemia e o contexto mudou. A gente está tendo dificuldade em retomar aquilo que era. (...) (Informação verbal)

A “dificuldade para se retomar aquilo que era” continuou um desafio mesmo com a volta ao presencial, os protocolos previam que as pessoas continuassem em distanciamento, o que caberia às professoras regularem. Além de cuidar dos corpos dessas crianças em termos sanitários, as professoras também se depararam com a urgência de educar esses corpos que retornaram à escola despreparados para aprenderem com autonomia. A dificuldade a “voltar ao que se era” esbarra aqui também: como são os corpos de crianças pequenas depois de quase um ano em isolamento causado pela pandemia no contexto brasileiro? Qual é a possibilidade de se

ensinar de forma integral na Educação Infantil levando em consideração os protocolos sanitários estabelecidos para o retorno ao presencial?

A pandemia suscitou novas medidas de proteção para a preservação de nossas próprias vidas e daqueles que amamos. Mesmo diante de discursos problemáticos do atual presidente da República, que garante: “Não sou coveiro”, “Chega de frescura e de mimimi, vão ficar chorando até quando?” diante da pior fase da pandemia no país, com quase três mil mortes, diariamente, a empatia transpõe-se como a capacidade mais requerida. O próprio Presidente da República tem desdenhado do vírus mortal que assola a humanidade há mais de um ano. Com uma não política de combate à pandemia, chegamos hoje a mais de 300 mil mortos pela Covid-19 no Brasil. Encontramo-nos agora no terceiro mês de um novo ano que mais parece uma extensão terrível do anterior. O crescimento vertiginoso do número de contaminados exigiu novas medidas de isolamento no Estado de São Paulo, e as escolas e creches passam a ser consideradas essenciais. Como forma de “conter” a proliferação do vírus nesses espaços, alguns “protocolos” sanitários irrealistas foram destinados às escolas e creches. Em uma iniciativa de evitar o contato físico – tão importante para a Educação Infantil – são colocados Protocolos sanitários que estabelecem regras para orientar a jornada presencial de bebês e crianças como, por exemplo, o distanciamento físico de no mínimo 1 metro, em todos os contextos e espaços, nas refeições, parques, salas, corredores como uma condição essencial para a saúde, além de prescrever o uso individualizado de brinquedos (não pode mais trocar com a/o amiga/amigo) e a não permanência das famílias no espaço educativo, sequer nos períodos iniciais do ingresso dos bebês e crianças à instituição (FPEI, 2021). Como acolher sem contato? Como secar as lágrimas e conter o choro a distância? Neste movimento de questionamento e recusa, o Fórum Paulista de Educação Infantil elaborou o potente manifesto *Prô, tô sem colo*, que reafirma, enfaticamente, que para receber as crianças nesses espaços, somente com radical segurança para elas e para todas as pessoas adultas, profissionais docentes e não docentes que trabalham nos espaços educacionais. Os ambientes educativos, desde a Educação Infantil, em creches e pré-escolas, são compostos por 95% de mulheres, com suas triplas e quádruplas jornadas de trabalho, sendo as mais prejudicadas pela patriarcal divisão sexual do trabalho. (AMARO; SANGENIS, 2021, p.69)

Na primeira semana de fevereiro de 2021, Angela retorna para a escola “morrendo de medo” e se reúne com as outras professoras para estudar os protocolos. Ela conta que leu todas as páginas, tanto que virou referência para os outros funcionários da escola, que a procuravam em sua sala para tirar dúvidas sobre o que se podia ou não fazer de acordo com as regras sanitárias. Mesmo assim, Angela continuou sentindo-se muito insegura, por motivos pessoais e pelo fato de que, na prática, os protocolos eram um tanto irrealistas considerando a estrutura da escola e os recursos de que a instituição dispunha para tentar cumpri-los:

Angela: Eu sou neurótica, porque eu tenho uma mãe velhinha. Ela tem 74 anos.

Camila: E a pandemia não acabou, né?

Angela: Não. Camila, eu pensava assim, se eu tiver que morrer, eu escolhi ser professora. Está na minha profissão ir para lá. Se ela pegar, eu vou me sentir culpada. Se eu passar para alguma criança, eu vou me sentir culpada. Meu, neurótica. A minha diretora falou assim para mim, quando fomos receber o segundo grupo de crianças: “Você está dizendo que desde o começo não tem um metro e meio de distância entre uma carteira e outra? - Não sou eu que estou dizendo. É a trena que você colocou no chão agora”. É isso, sabe. As pessoas achavam que a gente não queria receber as crianças. Elas não entendiam que a gente estava com medo, com muito medo. Elas não percebiam que, bem ou mal, elas ficavam dentro na salinha delas e a gente ficava com as crianças todos os dias. E as famílias ficavam na porta da escola sem máscara, cara. Os bolsominions então, nossa, usavam aquelas máscaras que parecia uma calcinha velha, bem porosa. (Informação verbal)

Mais uma vez, a não cooperação de determinadas famílias, apoiadores de Bolsonaro e sua postura negacionista, é fonte de insegurança e fator de risco para a comunidade escolar. A falta de investimento e empenho da prefeitura para providenciar uma equipe de limpeza com o número de profissionais suficientes para garantir o cumprimento dos protocolos sanitários fez, inclusive, com que a escola ficasse alguns dias sem atendimento. Angela também pontua o nível de precarização dos contratos da prefeitura com as terceirizadas e o descompromisso de suas colegas de trabalho com o cumprimento dos protocolos:

Angela: Não aumentou o número de funcionárias da limpeza na escola. Continuaram as três. E, por sinal, pioraram as condições de trabalho delas, porque a terceirizada perdeu a concorrência. Nós ficamos alguns dias sem atendimento, porque não tinha pessoal da limpeza. Quando a gente recebeu a menina da terceirizada, ela foi contratada sem direito a vale-transporte e vale-refeição, porque ela tinha que morar no bairro. Quer dizer, caiu a qualidade do atendimento, né? Trabalho escravo, cara. (...) A escola onde eu estou, a gente tira as crianças, senta elas no chão do lado de fora para poder limpar a sala para outra turma entrar. (...) Quem organizou isso, foi o grupo de professoras, a louca que vos fala, que era de EMEI... Porque a EMEF, né? (Faz um barulho com as mãos). As professoras que eu tenho lá são a maioria de EMEF. Nunca viram EMEI na vida. Eu falei: “Não, precisa limpar a sala antes do outro turno entrar, gente. As crianças não podem colocar a mão na mesma superfície que o grupo anterior colocou. Se der alguma coisa, tem que fechar as duas turmas”. “Ahhh, era assim no EMEF. - Gente, eu não sei como era na EMEF. Eu sei que eu sigo o protocolo”. Elas me chamavam de a louca do protocolo. (...) Pergunta se os panos são trocados e higienizados como está no protocolo. Claro que não. Nem tem pano na escola. Esses dias precisaram de um pano e não tinha nenhum limpo para limpar os pezinhos depois de carimbar. Insano. (Informação verbal)

Com toda a insegurança e a falta de recursos, mais uma vez o cuidado com os corpos de crianças e adultos se sobressai na nova realidade da experiência da Educação Infantil:

Sem vacinas, com um governo genocida e insensível às escolas, pré-escolas e creches sem serem consideradas essenciais é um ataque direto às vidas de milhares de profissionais que mal recebem Equipamentos de Proteção Individual (EPIs). Resta, no entanto, uma alternativa para a maioria das trabalhadoras e dos trabalhadores: enfrentar o cotidiano tão improvável e cuidar. Cuidar de si, cuidar das outras e dos outros e cuidar de sua própria integridade física e psicológica, e reinventar outros modos de vida. (AMARO; SANGENIS, 2021, p.71)

Vitória também relata insegurança na volta ao presencial, com o descompromisso das pessoas em cumprir os protocolos, com o negacionismo de colegas diante do vírus, e com o fato das crianças serem vetores da doença e não estarem todas vacinadas. Além de insegura, Vitória afirma que também se sente frustrada, pois mesmo que estejam mais perto uns dos outros no presencial em relação ao isolamento, ainda não é possível retomar as propostas com as crianças da forma como trabalhavam antes do evento pandêmico. Os protocolos sanitários, a necessidade de distanciamento social continua interferindo nas práticas pedagógicas das professoras de Educação Infantil.

Vitória: Como professora, me sinto frustrada, porque a Campo tinha um trabalho muito libertário, e a gente está tendo que ter mesa na sala para a situação de conter a pandemia. O povo não está nem aí para a pandemia mais, mas a gente tem esse comprometimento para as crianças não ficarem doentes, e porque a maior parte das crianças não está vacinada. Querendo ou não, elas são vetores da doença, porque não têm nenhuma proteção. Então, a gente se protege nisso. As mesas me garantem esse mínimo de distanciamento entre as crianças. Eu tenho aquela mesa e ponho para brincar lá. Se eu deixo como era antes, é todo mundo se esbarrando, pegando um no outro. A gente quer gradativamente tirar as mesas da sala e ir voltando ao que era. Nosso objetivo... Tem professor que já está nessa pegada, mas porque ela não acredita na ciência, acha que máscara é focinheira. (Informação verbal)

Sem conseguirem desenvolver as práticas pedagógicas à distância, com as crianças dentro de casa por todo esse tempo e as famílias com muitas demandas além da responsabilidade do cuidado e da educação dos pequenos, as professoras de Educação Infantil se espantaram com a defasagem de habilidades motoras e de competência para realizar tarefas do dia a dia com certo grau de autonomia com que as crianças voltaram para a escola.

Vitória: A gente percebeu que... Cara, eu não consigo mapear o porquê. Acho que aí a parte da psicologia, sociologia talvez lá na frente consiga explicar isso. Não sei se era mais fácil para a família, mas eles não ensinaram as crianças a se limpar, a comer. Eu acho que eles nem conversavam com as crianças, porque elas não sabem interagir com nada. Muito louco. Eu acho que eles deixavam as crianças com o celular e tv o dia inteiro, mal falavam com a criança. Por exemplo, a parte de grafismo e coordenação motora fina da mão... (...) E essas crianças não sabem desenhar, não sabem pegar.

Então, assim, não oportunizaram vivências para a criança que normalmente são feitas quando tem a escola na jogada. É muito surreal o que está chegando agora. (...) As crianças não negociam, elas querem tudo para agora. A palavra birra, por conta da EI, a gente tenta evitar, mas nesse contexto ela faz todo sentido, porque as famílias, para não ver a criança gritando em casa, faziam a vontade da criança, não negociavam as relações. (...) Eles não prestam atenção, eles não conversam, eles não interagem entre eles e, infelizmente, a questão de gênero também chegou, de brincadeira de menino e menina. Para nós, pelo menos na Campo não tem, nosso banheiro é de criança. A gente já extinguiu banheiro de menino e menina. E aí, as crianças ficam se agrupando por sexo. Não entendi, por que tem uma mesa só de menino? E tem professores também fazendo isso, o que está nos assustando. Professores que chegaram na escola e estão fazendo essa diferenciação de brinquedo de menino e menina. Cara, enfim, é um trabalho que tem que fazer anualmente, porque ou as pessoas esquecem... Não sei se esse é o contexto político e as pessoas estão apoiando um lado que defende essa divisão entre sexos. Não sei. (Informação verbal)

Vitória relata que não sabe explicar o que aconteceu durante o período de isolamento, mas que as crianças retornaram para a escola presencial sem saber se limpar, comer ou mesmo interagir, principalmente de forma respeitosa, sem saber conversar quando quer algo, sem saber esperar. Em sua perspectiva, as famílias não proporcionaram experiências e atividades para que as crianças pudessem se desenvolver física e cognitivamente, como ela percebe ao constatar que as crianças não possuem destreza com as mãos. Outro aspecto que Vitória aponta como marca da falta da escola no corpo das crianças é a maneira como esses corpos estão automaticamente se agrupando de maneira generificada, o que ela estranha, pois o trabalho que fazem na escola é para que não exista esse tipo de divisão pelo gênero, nem mesmo no uso dos banheiros. Essa fala de Vitória e os pontos que ela ressalta retomam um dos eixos da Educação Infantil, em seu sentido de pré-escola, de também, de certa forma, educar as famílias que não demonstram dar conta de socializar as crianças para a instituição escolar, perfil que no cenário pandêmico de isolamento social revelou-se mais regra do que exceção entre as famílias de sua turma e da turma de Angela como constatamos em seus relatos.

A falta da escola também se revela em professores novos que chegaram e que, desconhecendo o trabalho que fazem na Escola Campo, não tiveram a oportunidade da

formação cotidiana que as professoras que lá trabalham há alguns anos relataram, e reproduzem práticas sexistas, que vão na contramão do Plano Político Pedagógico da Escola Campo, com as crianças, como separar brinquedos de menina e de meninos. Vitória se mostra confusa, e cita como uma de suas hipóteses para tais comportamentos o contexto político que incentiva e proclama como a maneira correta de educar as crianças: “Menino veste azul, menina veste rosa”, como declarou a então Ministra Damares Alves<sup>47</sup>.

Angela, que durante o período de isolamento chegou a ir até a casa de uma criança conversar com ela porque a família não conseguia fazê-la colocar roupa, que não participou da greve por receio de prejudicar o desenvolvimento das crianças com a falta da escola em seus corpos, também relatou a situação lamentável e impressionante em que parte de seus estudantes chegaram na escola.

Angela: Estamos na escola, mas ela está como está. Ano passado a gente recebeu crianças que não eram competentes para subir um degrau de dois dedos de altura. Sentava para subir e descer o degrau. Crianças com obesidade. Não é aquela criança fortinha que você sabe que vai crescer e vai espichar. Não. Crianças que não comiam, que não tinham controle de esfínteres, não sabiam falar. Eu ainda tenho crianças que falam muito mal. (...) Cara, eu fiz um boletim de ocorrência esse ano. Um pai me ameaçou, porque a criança saiu de cocô, com a bunda suja. Não é que ele fez cocô na roupa, ele não soube se higienizar. Aí, me ameaçou de morte. Eu falei para ele: “Você está me ameaçando?”. Eu tentei conversar “Não grita. Gritando assim você não vai conseguir nada. Me conta o que aconteceu”. O cara gritando, esbravejando. (Informação verbal)

Esse relato traz alguns exemplos da situação em que as crianças voltaram para a escola, com a autonomia muito limitada, com dificuldades motoras e de fala, crianças de quatro e cinco anos sem o controle de esfínteres. Em outro momento de nossa conversa, Angela conta que chegou uma criança de cinco anos que ainda usava fraldas; ela conta ainda que a diretora queria aceitar a criança na escola e Angela teve que argumentar com ela que o desfralde é feito na creche, que tem uma estrutura como banheiro e funcionários para acompanhar esse processo, coisas que a EMEI não possui. Na fala acima, Angela também relata que precisou fazer um boletim de ocorrência contra um pai que a ameaçou de morte porque seu filho chegou em casa com “a bunda suja”. Ao narrar a atitude do pai, Angela retrata mais um exemplo de como foi violentada de forma explícita por um pai que se achou no direito de tratar a professora dessa forma, colocando inclusive a sua vida em jogo, como algo sem importância perto da “bunda

---

<sup>47</sup> <https://revistacult.uol.com.br/home/menino-veste-azul-menina-veste-rosa/> (Acesso em 28/03/2023)

suja” que ele não ensinou a limpar. Será que ele limpa o filho em casa ou lá a criança fica suja também e ele acha aceitável? Mas é no contexto da escola que isso se torna inaceitável.

Mais uma vez, Angela foi vítima de um homem que, identificado com o papel masculinizado do poder, materializado no presidente da República, como vimos em exemplos anteriores, performa a virilidade através do desprezo e da ameaça à vida de uma professora mulher que deveria dar conta de um cuidado com o filho que ele, enquanto homem, não deveria exercer (FERNANDES, 2020), já que o cuidado é um papel feminino dentro da lógica heteronormativa. Como nos explicam Vianna e Lowenkron sobre a violência como zona de significação:

Podemos pensar, assim, que a violência como zona de significação (Vianna, 2014b) desempenha papel fundamental nas relações de coprodução entre gênero e Estado, fornecendo um ponto de articulação de especial valor para designar as formas corretas ou incorretas em que essas relações se desenrolam, bem como para distinguir a legitimidade de pessoas, afetos, governos e administrações. (VIANNA; LOWENKRON, 2017)

Angela narra também uma conversa que teve com uma diretora sobre a responsabilização das famílias nesse contexto. A diretora discorda, acha que as famílias não têm culpa de as crianças retornarem nessas condições para a escola; já Angela pensa que sim, que as famílias têm que ser responsabilizadas por não terem se ocupado dessas crianças durante o isolamento. Na fala a seguir ela faz uma comparação generificada, alegando que as meninas voltaram com menos dificuldades, já que os meninos não sabiam fazer quase nada e sofreram muito mais com o retorno para a escola, onde tiveram que intensificar o desenvolvimento de sua autonomia.

Angela: No começo, as crianças não sabiam onde era a orelha. Principalmente os meninos. Olha, os meninos coitados. Eu tenho dó deles. Eles são criados para serem inúteis mesmo. Por isso que as meninas acabam namorando com meninas... Deus do céu. Era assustador ver como os meninos não sabiam abrir e fechar a bolsa. Botar e tirar a roupa, sabe? Coisas simples. E as meninas tinham menos dificuldades. Claro, você tem famílias que são melhores e famílias que são piores, mas, no geral, os meninos sofreram muito. (Informação verbal)

A fala acima sugere que durante o isolamento, dentro de casa, meninos e meninas com quem Angela teve contato no retorno à escola, tiveram seus corpos educados pelas famílias de maneiras distintas, reiterando a lógica machista de que as mulheres precisam ser mais autônomas dentro do espaço doméstico para servir aos homens; já estes, devem ter sempre

alguém que faça as coisas por eles, no caso das crianças pequenas, a figura da mãe ou da professora.

Em um dos momentos de nossa conversa, Angela afirma sobre as crianças: “Eles são vítimas como a gente” – o a gente aqui se referindo a elas, as professoras. O sofrimento que o governo Bolsonaro e a pandemia causaram e ainda causam e os retrocessos na Educação Infantil foram e são vividos pelas crianças e pelas professoras Angela, Mônica e Vitória que buscam, com recursos materiais e emocionais dar conta, em uma constante disputa com o Estado e com os homens ausentes na criação das crianças (FERNANDES, 2020), prover o melhor dentro da Educação Infantil possível na pandemia, evento em que a violência desceu ao ordinário:

Essas situações nos remetem às discussões de Das (2007) sobre “a violência que desce ao ordinário”. Entretanto, essa “descida ao ordinário”, ao mesmo tempo que permite localizar as diversas linhas de tensão que atravessam a ação de mulheres e crianças, não se refere tanto à forma como as pessoas convivem com situações de violência, pois volta-se especialmente à maneira pela qual as pessoas procuram habitar o cotidiano a partir da domesticação de atos violentos. Na rotina do dia a dia, as mulheres buscam controlar e dar conta das situações, daquilo que é inconcebível ou perturbador, em tentativas, práticas e gestos. (FERNANDES, 2020)

O estudo “Desigualdades e impactos da covid-19 na atenção à primeira infância”<sup>48</sup> identificou que pobreza, insegurança alimentar, falta de acesso a serviços de saúde e educação e problemas no ambiente familiar foram fatores de risco amplificados pela pandemia na vida das crianças, o que pode gerar consequências a curto e a longo prazo. Segundo a pesquisa:

A pandemia afetou desproporcionalmente as crianças de alguns grupos, sendo as mais prejudicadas aquelas que vivem em situações de vulnerabilidade, com baixo nível socioeconômico, as que foram historicamente submetidas a desigualdades estruturais baseadas em cor/raça e as de países de baixa e média renda como o Brasil. (...) As crianças praticaram menos atividades físicas, interagiram e brincaram menos, ficaram mais tempo diante das telas e aprenderam menos (...) muitas crianças estão ingressando no ensino fundamental sem terem vivido adequadamente as experiências da educação infantil.

---

<sup>48</sup> [https://www.nexojornal.com.br/expresso/2022/09/21/Os-dados-sobre-o-impacto-da-pandemia-na-primeira-inf%C3%A2ncia?position-home=1&utm\\_medium=Email&utm\\_campaign=NLDurmaComEssa&utm\\_source=nexoassinantes](https://www.nexojornal.com.br/expresso/2022/09/21/Os-dados-sobre-o-impacto-da-pandemia-na-primeira-inf%C3%A2ncia?position-home=1&utm_medium=Email&utm_campaign=NLDurmaComEssa&utm_source=nexoassinantes) (Acesso em 28/03/2023)

Conscientes de seus lugares de vítimas perante todo esse cenário, e dada as suas trajetórias enquanto mulheres, professoras e funcionárias públicas que não se submetem, as professoras Angela, Mônica e Vitória seguiram resistindo, e seguem trabalhando dentro das suas concepções de Educação Infantil, que visa formar crianças potentes, desenvolvidas de forma saudável física e cognitivamente, cidadãos democráticos, que conheçam seus direitos, pessoas que se pautam pelo respeito às diferenças e que sabem a importância e a força do coletivo, conscientes das questões de raça, classe, gênero que perpassam as suas vidas.

Porém, estamos atentas aos movimentos de resistência, opondo-se aos “projetos históricos das coisas”, com os “projetos históricos dos vínculos” (SEGATO, 2020), reforçado com a consciência inexorável da morte e da nossa interdependência como seres humanos com nossa vulnerabilidade exposta pelo vírus, sobretudo do feminismo transnacional, que, por sua vez, vem denunciando as múltiplas facetas da violência patriarcal, como as mulheres argentinas, que clamaram “o feminicídio não entra em quarentena”, ações sendo articuladas pela sociedade civil, no âmbito coletivo, muitas vezes na organização espontânea das massas e apontando possibilidades de somarmos esforços para reinventarmos outros modos de educar, de cuidar, de produzir a vida. É preciso “esperançar” e praticar a célebre frase de Luxemburgo (1918): “Há todo um velho mundo ainda por destruir e todo um novo mundo a construir. Mas nós conseguiremos, jovens amigos, não é verdade? Nós conseguiremos!” (AMARO; SANGENIS, 2021, p.73)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As observações no trabalho de campo possível, as entrevistas e trocas com Angela, Mônica e Vitória, seja na primeira etapa da pesquisa, seja na segunda, no presencial ou através da tela de um computador, me ajudaram e tornaram viáveis considerações sobre nossas perguntas iniciais e as que foram surgindo durante o percurso da pesquisa, com tudo o que foi aparecendo de não esperado e significativo.

O projeto de pesquisa e as perguntas que vieram primeiro e me instigaram a investigar o corpo das professoras de Educação Infantil vieram, como mencionado na Introdução, de uma experiência que eu mesma havia tido em uma escola de Educação Infantil privada. Com o contato com a EMEI durante a pesquisa, percebeu-se que há uma diferença entre o que eu esperava encontrar, imaginado a partir do perfil de professoras que trabalham com estudantes que são vistos como clientes e que muitas vezes são submetidas a normas e procedimentos que fazem parte do currículo explícito ou implícito de uma instituição privada, e o que eu encontrei – mulheres com o perfil de Angela, Mônica e Vitória, professoras da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo, que entendem-se como professoras a partir de concepções freireanas e do currículo da cidade; que são funcionárias públicas e operam em uma outra lógica que não a da educação mercadoria e que valorizam e impõem, quando necessário, sua autoridade enquanto profissionais que acreditam e prezam pelo desenvolvimento de uma educação integral, que forme cidadãos críticos e de voz ativa, algo que traduzem em suas práticas pedagógicas, na construção do Plano Político Pedagógico da sua escola e na convivência com as crianças. Seus objetivos são crianças que conheçam os seus direitos, o seu território e que convivam e respeitem a diversidade e as diferenças, não se atendo a reconhecer apenas o modelo da mãe ideal como um modelo de referência.

A despeito de relatarem eventuais surpresas por parte dos estudantes ou das famílias em relação a elas, isto é, a despeito de existirem os olhares de controle, encarnados nesses atores escolares, os corpos das professoras entrevistadas não são controlados de uma forma institucional através de documentos oficiais ou de ordens explícitas: suas produções vão se constituindo dentro e fora da escola, enquanto parte de um coletivo e também das performances que tais professoras desempenham no mundo, que levam em conta suas vivências desde a infância. As concepções de gênero que aprenderam em seus ambientes familiares, as referências de feminilidade que receberam das mulheres que fizeram e fazem parte de suas

vidas, professoras, mães, avós, irmãs, assim como o contraponto que a presença de homens, das ideias de masculinidade que foram desenvolvendo ao longo de suas vivências fazem parte da construção de suas identidades enquanto mulheres e enquanto professoras, algo que se pode perceber quando as professoras citam que consideram seus corpos e suas atitudes fora dos padrões por diversos motivos, seja por motivos de não querer parecer com um determinado estereótipo, seja por um motivo de querer ser exemplo de uma ideia de mulher e de profissional que elas não tiveram e que querem ser para as crianças também.

É oportuno frisar que Angela, Mônica e Vitória não representam todas as professoras de Educação Infantil; elas são casos específicos, reunidas pelo acaso de terem sido elas a que encontrei quando do início do trabalho de campo, e nos ensinam sobre mulheres que são questionadas e confrontadas por quem não as conhece e por quem não concorda com suas ideias e suas performances de gênero: famílias e colegas de trabalho. A partir de nossas trocas, principalmente na segunda etapa da pesquisa, durante a pandemia no contexto do governo Bolsonaro, é possível afirmar que a escola enquanto instituição continua a reproduzir a mentalidade e as estruturas sociais em seu âmbito institucional, e que enquanto esses forem determinados pela matriz heterossexual, é essa performatividade que vai continuar a se exigir de alunos e professores e é a partir de tal norma que continuará se dando a produção social de seus corpos, especialmente o de mulheres, corpos controlados e oprimidos desde sempre pelo Estado. A mudança de paradigma nas exigências machistas e patriarcais que regulam seus corpos e suas práticas deve começar a partir também da administração escolar, que passará a respeitar e valorizar mulheres a partir do momento em que as identidades das profissionais, especialmente as da Educação Infantil, sejam fortalecidas, através, por exemplo do reconhecimento de seu trabalho como prática docente e não como doação e vocação voluntárias.

Com as tímidas, porém significantes conquistas no campo progressista no sentido de enfrentamento de desigualdades e injustiças que vinham despontando antes do governo Bolsonaro, a manutenção da matriz heterossexual veio e vem sendo anunciada como ameaçada em âmbito público e na educação de crianças por grupos bolsonaristas, fundamentalistas e instituições patriarcais. É preciso atentar para a cruzada anti-gênero que tal pânico moral causa e entender que o gênero e o corpo, enquanto sua materialização na educação, são permanentes territórios de disputa. Dando continuidade ao projeto conservador que já estava em voga quando do começo da minha pesquisa, o governo eleito em 2018 esforçou-se em normatizar ainda mais a educação, eliminando corpos diversos da sociedade como um todo, com foco nas

pessoas indígenas, negras, LGBTQIAP+ e mulheres. A imposição da matriz heterossexual foi então radicalizada e institucionalizada a partir desse projeto patriarcal que tem as questões de gênero como alvo na educação e que, a partir de dogmas neopentecostais, prega que o lugar da mulher é o lar, a família heteronormativa.

O evento da pandemia serviu para inflamar ainda mais os ânimos dos apoiadores de Bolsonaro e seus aliados, colocando em evidência o quanto seus ideais racistas, machistas, misóginos, aporofóbicos, anticientificistas, LGBTQIAP+fóbicos, são o seu projeto de país, um projeto necropolítico, de eliminação de tudo o que eles não reconhecem como semelhante. O escancaramento desses grupos, e o incentivo da masculinidade, da virilidade, do uso de armas e da lei do mais forte teve impacto direto na educação, seja por falta de investimentos, de recursos, de desmonte de instituições públicas, seja na educação que as crianças dessas famílias receberam, ou não, no período de isolamento.

Diante do desolador cenário de ausência do Estado, as professoras, a partir de seu senso de comunidade, tomaram as rédeas da articulação da sobrevivência das crianças de suas turmas, subvertendo então o papel de gênero do homem enquanto provedor, enquanto aquele que protege, uma vez que foram essas mulheres consideradas fora dos padrões de gênero, que tiveram a coragem e se dispuseram a se organizar coletivamente para salvar as vidas de famílias em vulnerabilidade, estendendo os sentidos do *cuidado* ligado à Educação de crianças, conferindo-lhe também uma dimensão pública indissociável da ideia de *responsabilidade* – uma responsabilidade coletiva, partilhada, muito mais vinculada à vida em sociedade do que a destinos de gênero.

Na volta das crianças e das famílias para a escola, a polarização ficou ainda mais clara e famílias, em especial pais, como vimos nos relatos das professoras entrevistadas, levaram embates violentos para dentro da escola, sentindo-se no direito de ameaçar e perseguir professoras mulheres de Educação Infantil, enquanto também colocavam em risco toda a comunidade escolar ao não cumprir os protocolos sanitários de proteção contra o vírus da COVID-19.

Para além de cuidar dos corpos das crianças que sentiram imensamente a falta da escola em seu desenvolvimento físico e motor, retornando para a escola sem habilidades básicas esperadas de crianças de suas idades, as professoras continuaram alertas e combativas em relação a tudo que poderia aumentar ainda mais a insegurança diante de um cenário já tão desesperador, em relação aos protocolos sanitários e também na reinvenção de práticas pedagógicas possíveis, que pudessem ir retomando aos poucos o trabalho que faziam antes da

pandemia com o objetivo do desenvolvimento de crianças saudáveis e autônomas. Dada a centralidade do corpo na Educação infantil, conforme exploramos no capítulo 2, é possível sugerir que o corpo das crianças oferece testemunho da violência do evento crítico da pandemia – seja a violência da suspensão abrupta da rotina e do convívio na instituição escolar, seja a violência da fome e da precariedade, seja ainda a violência de certo “abandono” por parte da família (ainda que tal “abandono” possa ter sido efeito da precarização geral da vida, do excesso de trabalho na passagem para o remoto), ou mesmo efetiva violência, conforme os dados que registram o aumento nos casos de violência doméstica. Se as professoras nos ensinaram sobre a centralidade do *corpo disposto*, presente, para mediar os processos de aprendizagem dentro da escola – algo que elas demonstram ter pouco a ver com as normas de gênero e muito com a prática reflexiva de construção profissional –, a situação das crianças nos retorno registra os dolorosos efeitos da ausência dessa relação; é como se, ao retirar o corpo das professoras e das crianças do espaço público, a pandemia tivesse deixado como consequência um conjunto de corpos *impotentes e indispostos* ao convívio.

A partir da Escola Campo e da experiência das professoras-interlocutoras, bem como de referências que mobilizamos, conclui-se, portanto, que os anos de 2018 a 2023 foram anos de retrocesso na Educação Infantil, em termos de projeto pedagógico, currículo e respeito às diversidades e diferenças e que o corpo é um elemento central na Educação Infantil. O corpo disposto, a interação corpo a corpo é fundamental para que o aprendizado e o desenvolvimento pleno das crianças aconteçam. Angela, Mônica e Vitória, por mais que tenham visto anos de trabalho transformados em corpos de crianças com muitas dificuldades, não arrefeceram, mesmo que inseguras e sem perspectivas de melhora na Educação em futuro próximo. Suas identidades, assim como seus corpos, continuaram sendo produzidos em um lugar de resistência.

A escola desde sempre exclui corpos: a partir da construção do abjeto pretende-se formar apenas aqueles que estão dentro da norma e que serão reconhecidos como sujeitos. Em contrapartida, é importante ressaltar que a norma produz também a resistência a ela e que falar de feminismo é falar de corpos diversos, inclusive como uma forma de sobrevivência. Como afirma Butler, em entrevista: “Pensar os corpos diferentemente me parece parte da luta conceitual e filosófica que o feminismo abraça, o que pode estar relacionado também a questões de sobrevivência” (PRINS; MEIJER, 2002, p.157)

As aprendizagens de gênero processadas na infância têm influência na formação constante da identidade desses sujeitos durante suas vidas. A resistência e existência de corpos

de professoras dentro de escolas, na Educação Infantil e em todos os níveis, que não correspondam aos ideais heteronormativos, que não remetam somente aos símbolos culturalmente disponíveis que definem a mulher feminina e mãe ideal de seus alunos é imprescindível para mostrar que outros corpos são dignos e que uma educação que preze o respeito, a cidadania e a equidade pode ser possíveis.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, J. S. Índícios do sistema coeducativo na formação de professores pelas escolas normais durante o regime republicano em São Paulo (1890/1930). *Educar*, n.35, p. 139-152, Curitiba: Editora UFPR, 2009.

AMARO, Ivan; SANGENIS, Luiz Fernando Conde (org.) *Direito à vida, direito à educação em tempos de pandemia [livro eletrônico] : livro 1*. Petrópolis, RJ : ANPED, 2021. ePub

ALVES, Zélia Mana Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena G. F. Dias da. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. *Paidéia* (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto , n. 2, p. 61-69, July 1992.

APPLE, M. Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes médicas, 1995.

\_\_\_\_\_. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.64, pp. 14-23, fev. 1988.

\_\_\_\_\_. Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 60, pp. 3-14, fev. 1987.

\_\_\_\_\_. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BERTH, Joice. O que é empoderamento. Coleção Feminismos Plurais. Belo Horizonte, MG: Letramento, 2018.

BOGDAN, R. C., BINKLEN, S. K.. *Investigação Qualitativa em Educação*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: BestBolso, 2014, 3ª ed.

BRAH, A.. Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos Pagu*, n. Cad. Pagu, 2006 (26), p. 329–376, jan. 2006.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.

Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar*. Brasília: INEP: 2018.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero*. Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015, 8ª ed.

\_\_\_\_\_. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo in LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. Performatividade, precariedade y políticas sexuales. *Revista de Antropología Iberoamericana*, Madrid.: Antropólogos Iberoamericanos em Red, v.4, n.3, p.321-36, set./dez. 2009.

CARVALHO, M.P. de. No coração da sala de aula: gênero e trabalho docentes nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.

\_\_\_\_\_. *Avaliação escolar, gênero e raça*. Campinas: Papirus, 2009

CATANI, A. M.; CATANI, D. B.; PEREIRA, G. R. DE M.. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área. *Revista Brasileira de Educação*, n. Rev. Bras. Educ., 2001 (17), maio 2001.

CERISARA, A.B. *Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo: Cortez, 2002.

CLASTRES, Pierre. O arco e o cesto. In: \_\_\_\_\_. *A sociedade contra o Estado*. São Paulo: Cosac Naify, 2015, 2ª ed.

CORREA, Mariza. Do feminismo aos estudos de gênero no Brasil: um exemplo pessoal. *Cad. Pagu*, Campinas, n. 16, p. 13-30, 2001 .

COSTA, Ana Paula; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Ser professora, ser mulher: um estudo sobre concepções de gênero e sexualidade para um grupo de alunas de pedagogia. *Rev. Estud. Fem.* [online]. 2011, vol.19, n.2, pp.475-489.

COUTINHO AS; LOPES E; VIEIRA LF; TRÓPIA P. Direitos trabalhistas e trabalho remoto na educação infantil durante a pandemia: resultados de pesquisa. *Rev Zero-A-Seis*. 2020; 22 esp:1478-503.

DAMATTA, Roberto. *A casa e a Rua: espaço, cidadania, mulher e a morte no Brasil*. 5 ed. - Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DAS, Veena e POOLE, Deborah. State and its Margins: Comparative ethnographies. In: DAS, V. e POOLE, D. *Anthropology in the Margins of the State*. New Mexico, School of American Research Press, 2004.

DEMARTINI, Z. & ANTUNES, F. F. Magistério Primário: profissão feminina, carreira masculina. In: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lucia Gaspar da (orgs.) *Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. Bragança Paulista: Edusf, 2002, p.39-67

ERICKSON, Frederick “Metodos cualitativos de investigacion sobre la enseñanza”. In: Wittrock, M.C, (org). *La investigación de la enseñanza, II. Metodos cualitativos y de bservación*. Barcelo, Ediciones Paidos, 1989. p. 195-301

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. *Educ. Soc.*, Campinas , v. 20, n. 69, p. 60-91, Dec. 1999.

FINCO, Daniela.; FARIA, Ana. Lúcia. G. (Org.) ; GOBBI, Márcia Ap. (Org.) . *Creche e Feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora*. 1. ed. Campinas: Edições Leitura Crítica, ALB, Fundação Carlos Chagas, 2015.

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.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988, 22ª ed.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1995.

\_\_\_\_\_. *Os Anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 1ª ed.

FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 2ª ed. São Paulo: Olho d'água, 1993.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educ. Pesqui.* [online]. 2003, vol.29, n.1, pp.167-182

\_\_\_\_\_. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?. *Revista Brasileira de Educação*, n. Rev. Bras. Educ., 2002 (21), p. 40–51, set. 2002.

GEERTZ, Clifford. *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Editorial Gedisa, 1992.

HARAWAY, Donna. “Gênero” para um dicionário marxista. *Cadernos Pagu* 22, 2004, pp. 201-246.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017.

KRAMER, S. Na gestão da educação infantil, nós temos meninas no lugar de professoras? Caxambu: Anais ANPED..., 2005.

LAQUEUR, Thomas: *Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud*, Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 2001

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

\_\_\_\_\_. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*, v. 19, n. Pro-Posições, 2008 19(2), p. 17–23, maio 2008.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU.

MACEDO, Lenilda Cordeiro de; DIAS, Adelaide Alves. A Educação da Primeira Infância no Brasil entre os Séculos XIX e XX. In: *IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: História, Sociedade e Educação no Brasil, 2012, João Pessoa*. IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: História, Sociedade e Educação no Brasil. João Pessoa: UFPB, 2012. v. 1.

MAUSS, Marcel. As técnicas do corpo. In: \_\_\_\_\_. *Sociologia e Antropologia*, São Paulo, Cosac Naify, 2003.

MEAD, Margaret: *Sexo e Temperamento*, São Paulo, Ed. Perspectiva, 1999.

MELUCCI, Alberto. *O jogo do eu*. Porto Alegre: Unisinos, 2004.

NOBLIT, George. Poder e desvelo na sala de aula. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 21, n. 2, p.121-137, jul./dez.1995.

ONGARI, B. e MOLINA, P. *A educadora de creche: construindo suas identidades*. São Paulo: Cortez, 2003.

PAOLI, Maria Célia. Trabalho e marginalidade: um estudo de caso. *Revista de Administração de Empresas*, 13(3), Rio de Janeiro, jul-set., 1973, p.113-134.

PEREIRA, Luiz. *A escola numa área metropolitana*: São Paulo: Pioneira, 1967.

PRINS, Baukje; MEIJER, Irene Costera. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. *Estudos Feministas*, v.1, 2002, pp. 155-167.

ROCKWELL, Elsie. *La experiencia etnográfica : historia y cultura en los procesos educativos* . - 1ª ed. -Buenos Aires : Paidós, 2009.

RUBIN, Gayle: “O Tráfico de Mulheres: notas sobre a ‘economia política’ do sexo”. [tradução de Júlio de Assis Simões do artigo originalmente publicado em: REITER, Rayna (Ed.): *Toward an Anthropology of Women*. Nova York, Monthly Review, 1973].

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica in *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 16 (2), jul-dez 1990, pp. 5-22.

SILVA, Hugo Leonardo Fonseca da. *As trabalhadoras da educação infantil e a construção de uma identidade política*. 2006. 291f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

TELES, Maria Amélia de Almeida; SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Orgs.) Por que a creche é uma luta das mulheres? Inquietações femininas já demonstram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

VALE DE ALMEIDA, Miguel. Género, Masculinidade e Poder: revendo um caso do sul de Portugal. *Anuário Antropológico/95*, RJ, Tempo Brasileiro, 1996

VIANNA, Cláudia. O sexo e o gênero da docência. *Cad. Pagu* [online]. 2002, n.17-18, pp.81-103.

\_\_\_\_\_. *Os nós do “nós”: crise e perspectivas da ação docente em São Paulo*. São Paulo: Xamã, 1999.

\_\_\_\_\_. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). *Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações*. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180. <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44242>

\_\_\_\_\_. *Políticas de educação, gênero e diversidade sexual breve história de lutas e resistências*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

VIANNA, Cláudia, UNBEHAUM, Sandra. Gênero e políticas educacionais: impasses e desafios para a legislação brasileira In: *Gênero e educação: educar para a igualdade*. São Paulo: CEM/SME/SP, 2004, p. 19-48.

VIANNA, Adriana; FARIAS, Juliana. 2011. A guerra das mães: dor e política em situações de violência institucional. *Cadernos Pagu*, v. 37.

VIANNA, Adriana e LOWENKRON, Laura. 2017. O duplo fazer do gênero e do Estado: interconexões, materialidades e linguagens. *Cadernos Pagu*, v. 51.

VIEIRA, L. M. F., & Falciano, B. T. (2021). Docência na educação infantil durante a pandemia: percepções de professoras e professores. *Retratos Da Escola*, 14(30), 788–805.

**ANEXOS****ANEXO A. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Concordo em participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada *Tensões entre educação, infância e gênero: um olhar a partir da produção do corpo de professoras de educação infantil*, que tem como pesquisadora responsável Camila de Assis Novaes, mestrando no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. A pesquisa tem por objetivo verificar se há um padrão estético e comportamental de caráter heteronormativo que norteia as atitudes e técnicas corporais das professoras de três instituições de Educação Infantil do município de São Paulo, em seu local de trabalho e, em caso afirmativo, a partir de quais normas e práticas organiza-se o mesmo. Para tanto, buscaremos saber como essas mulheres enxergam seus corpos durante a prática docente e o que entendem por um corpo e uma performance do mesmo que sejam adequados para atuar na Educação Infantil.

Minha participação consistirá em conceder uma entrevista que será transcrita. Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade e anonimato. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

---

Assinatura da Pesquisadora Responsável

---

Assinatura do Participante

São Paulo, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

## **ANEXO B. ROTEIRO DE ENTREVISTA**

### **EIXO 1: TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL**

- 1) Onde e quando você nasceu?
- 2) Como era a dinâmica em sua família, em relação a cuidados com as crianças e com a casa? Quem era o principal provedor da casa? E quem era o principal cuidador?
- 3) Qual é a relação que você possuía com os responsáveis por sua criação quando criança em termos de cuidados e educação?
  - 3.1) Sua família tem alguma filiação religiosa? Qual? E você?
- 2) Você tinha alguma referência de modelo de feminilidade em sua família ou nas instituições educacionais que frequentou?
- 3) Você possui alguma lembrança de suas professoras durante sua trajetória escolar?
- 4) O que a levou a escolher a carreira docente e, mais especificamente, a Educação Infantil? Há familiares que atuavam na docência? Quem?
- 5) Como foi sua formação para a docência?
- 6) Há quantos anos você trabalha nesta escola?
- 7.a) **(Para professoras da rede municipal)** Há quanto tempo você está na rede? Você fez alguma formação continuada, buscada individualmente ou oferecida pela própria rede, em relação à diversidade de gênero e sexual?
- 7.b) **(Para professoras da conveniada e da rede privada)** Como você conseguiu este emprego? (contato direto, indicação, agência de emprego)? Você se lembra de algum fato durante a entrevista, no que se refere às exigências da associação/escola? Você já realizou alguma formação, buscada individualmente ou oferecida por empregadores, em relação às questões de gênero ou sexualidade?

### **EIXO 2: RELAÇÃO COM O CORPO**

- 1) Como você descreveria um corpo feminino? Em sua concepção, o que caracteriza um corpo feminino?
- 2) feminilidade no que se refere a “jeitos” ou modos de se comportar: quais seriam os jeitos ou comportamentos femininos?

3) Em relação a seu corpo e a seus “jeitos”, como você sente que seu corpo é visto por pessoas que não te conhecem muito?

4) Em algum momento da sua vida, você tem lembranças de que seu corpo foi tratado de maneira diferente em relação aos meninos e homens? Em que sentido? Você consegue lembrar de alguma situação específica?

5) Você acha que uma mãe se torna mulher de um jeito diferente de uma mulher sem filhos? Em caso afirmativo, como? Corpo, comportamentos, atitudes?

### EIXO 3: IDENTIDADE DOCENTE E PESSOAL

1) O que caracteriza uma professora para você?

2) Você se sente de alguma forma desvalorizada no mercado de trabalho por ser professora de Educação Infantil?

3) Você possui alguma experiência ou tem algum conhecimento de mobilização por direitos trabalhistas em sua categoria? Participa de sindicato? Participou de manifestações recentes em defesa da educação? O que achou?

4) Ser professora, isto é, ser uma profissional da educação teve alguma influência em sua identidade pessoal? Você abriu mão de algo em sua vida quando se tornou professora?

### EIXO 4: RELAÇÃO ENTRE CORPO E EDUCAÇÃO INFANTIL

1) Em sua formação acadêmica, em algum momento, houve menção ao comportamento ideal de uma professora de Educação Infantil em termos não-pedagógicos? (Ou: você teve mais professores homens ou mulheres durante sua formação para docência? Os professores homens, faziam comentários sobre a prática docente para além da dimensão pedagógica – “piadas”, provocações... E as professoras mulheres? Havia colegas homens? Como se manifestavam em relação às expectativas relativas a um professora de educação infantil?)

2) Qual é a imagem que você acredita passar para seus alunos e para a comunidade escolar da instituição em que você trabalha? A partir de quais indícios você entende que é vista desse modo?

3) Quais são os critérios que você usa para se vestir para trabalhar? Há alguma norma na instituição onde você trabalha? Em caso afirmativo, quais?

4) Você acredita haver um corpo mais apto para trabalhar na Educação Infantil?

5) Você se acha parecida com as mães de seus alunos? Acha que eles enxergam as mães deles em você e nas suas colegas? Em que sentido?

## ANEXO C. QUESTIONÁRIO SOBRE A PANDEMIA

- a) Como foi o período de quarentena para você em termos de vida pessoal?
- b) Em termos profissionais, quais foram as demandas da escola? Houve trabalho remoto?
- c) Quais foram as demandas das famílias em relação à escola?
- d) A escola te ofereceu e/ou cobrou algum tipo de estrutura específica para o trabalho remoto? (Equipamentos, cenário...)
- e) Você teve contato, observou diferenças entre as suas demandas enquanto professora de educação infantil e demandas e relatos de professores de outros níveis (fundamental, médio...)?
- f) Caso você tenha dado aulas online, como você se apresentava nas chamadas? (Cenário, roupas, cabelo, maquiagem...) Houve alguma orientação da escola em relação a isso?
- g) Você teve que fazer adaptações em sua casa para que ela se tornasse também seu ambiente de trabalho durante o confinamento?
- h) O que mudou em sua rotina com as demandas profissionais durante a pandemia? Você trabalhou mais ou menos horas?
- i) Você teve contato, observou a diferença entre as rotinas de homens e mulheres durante o confinamento?
- j) Alguma prática corporal relacionada a saúde física ou alguma possibilidade de terapia psicológica foi oferecida a você pela escola durante a pandemia?
- k) Como você percebeu seu corpo durante a pandemia? Seu corpo mudou durante a pandemia? O que isso significa hoje para você?
- l) O uso das máscaras foi/é controlado pela instituição? Há algum padrão de máscara a ser (ou não) usado? A instituição disponibilizou máscaras para você?
- m) Houve/você acompanhou algum movimento de reivindicações trabalhistas ligadas à educação ou à educação infantil no período do confinamento?