

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

LUÍSA DA CUNHA NUNES ABI RAMIA

**CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA FEMINISTA PARA O TRABALHO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA E
DEMOCRÁTICA**

NITERÓI

2021

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

LUÍSA DA CUNHA NUNES ABI RAMIA

**CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA FEMINISTA PARA O TRABALHO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA E
DEMOCRÁTICA**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense/Niterói, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura no Curso de Graduação em Pedagogia

ORIENTADORA:

Prof.^a Dr.^a MARIA NAZARETH DE SOUZA SALUTTO DE MATTOS

Niterói

2021

LUÍSA DA CUNHA NUNES ABI RAMIA

**CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA FEMINISTA PARA O TRABALHO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA E
DEMOCRÁTICA**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense/Niterói, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura no Curso de Graduação em Pedagogia

Aprovada em ___ de _____ de ____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Nazareth de Souza Salutto de Mattos
UFF – Universidade Federal Fluminense
ORIENTADORA

Prof.^a Dr.^a Alessandra Frota Martinez de Schueler
UFF – Universidade Federal Fluminense
PARECERISTA

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha avó Heloísa(in memoriam) exemplo de dedicação aos estudos acadêmicos, e a minha madrinha Palmira(in memoriam) que me proporcionava muito carinho e alegria com sua presença, duas pessoas especiais que ansiavam pela minha formação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Cecília e Murilo, que fizeram o possível para me manter em instituições de ensino que consideravam de qualidade e se esforçaram para me mostrar que o melhor caminho era aprender.

Agradeço a minha tia Simone, ao meu tio e padrinho Luiz Augusto, a minha avó Lielza e a todos da minha família que sempre me apoiaram.

Agradeço também a minha irmã Raíra que mesmo com os conflitos entre nós é um exemplo de dedicação aos estudos acadêmicos e a todos os meus irmãos que mesmo eu não estando tão presente na vida deles nunca se esquecem de mim.

Agradeço o esforço e dedicação das minhas professoras e meus professores, desde a Educação Infantil até a graduação, me ensinaram muito e hoje em dia consigo compreendê-los melhor.

Agradeço a todas as crianças que passam pela minha vida e que me trazem um enorme aprendizado e me dão força para continuar na educação.

Agradeço às professoras presentes nas minhas experiências de estágio e trabalho na Unidade Educação Infantil - UFF, na rede municipal de Niterói e no Colégio São Vicente de Paulo, em especial as amizades que fiz nessas instituições.

Agradeço em particular as amigas que fiz no CSVP, Mariane, Julia, Ingrid, Allana e Paula, que no fim desse processo ouviram minhas reclamações e crises de ansiedade, me ajudando e me apoiando.

Agradeço a todos os meus colegas de curso, principalmente algumas pessoas estiveram comigo em momentos especiais Thaynara, Ana Cristina, Samara, Bárbara e em particular Brunna que passou noites acordada escrevendo artigos e montando seminários comigo.

Agradeço à minha orientadora, Nazareth, que me ensinou as especificidades na educação e cuidado dos bebês e das crianças e me incentivou a estudar mais sobre a Educação Infantil através da sua didática amorosa. Agradeço a paciência e o carinho, mesmo após os meus longos períodos de procrastinação, e as enormes contribuições na minha vida e formação.

“...o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado”

bell hooks

RESUMO

Esta monografia teve por objetivo discutir aspectos do Feminismo Marxista Antirracista como possibilidade de um trabalho emancipador e democrático para e na Educação Infantil. A construção do trabalho se constituiu a partir de revisão de literatura, com análise e busca da articulação da teoria feminista e o que preconiza os documentos oficiais que orientam o trabalho na Educação Infantil. A luta pelo direito à creche, face do movimento feminista periférico pautado a partir da década de 1970 ao indagar “De quem é o direito à creche?”, aponta, em plano político e social, do papel político e social, do papel da mulher e das crianças, desde que são bebês. Compreender feminismo e Educação Infantil, como proposta de uma educação democrática, antirracista deveria ser assumido como responsabilidade de toda a sociedade na educação das crianças, desde que são bebês. Sendo essencial os estudos de gênero, raça e classe na formação dos educadores. Fundamentam a construção do trabalho autoras e autores como bell hooks(2017, 2018), Chimamanda Ngozi Adichie(2017), Fúlvia Rosemberg(1996, 1997,2015), Joana El’Jaick de Andrade(2018), Regina Facchini(2018), Ana Lúcia Goulart de Faria(2018), Daniela Finco(2015 e 2018), Márcia Aparecida Gobbi(2015), Elina Elias Macedo(2015, 2018), Djamila Ribeiro(2018), Reny Scifoni Schifino(2015), Adriana Alves da Silva(2015, 2018), Márcia Anacleto da Souza(2018), Maria Amélia de Almeida Teles(2015, 2018),Rodrigo Saballa de Carvalho(2015), Flávio Santiago(2018) e documentos oficiais como as DCNEI(Brasil, 2009).

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Feminismo; Formação; Crianças;

ABSTRACT

This monograph aimed to discuss aspects of Anti-racist Marxist Feminism as a possibility of an emancipatory and democratic work for and in Early Childhood Education. The construction of the work was constituted from literature review, with analysis and search for the articulation of feminist theory and what advocates the official documents that guide the work in Early Childhood Education. The struggle for the right to day care, in the face of the peripheral feminist movement ruled from the 1970s on, asking “Whose right is the day care?”, Points out, in a political and social plan, the political and social role, the role of women and children, since they are babies. Understanding feminism and early childhood education, as a proposal for a democratic, anti-racist education should be assumed as the responsibility of the whole society in the education of children, since they are babies. Gender, race and class studies are essential in the education of educators. The hooks (2017, 2018), Chimamanda Ngozi Adichie (2017), Fúlvia Rosemberg (1996, 1997,2015), Joana El'Jaick de Andrade (2018), Regina Facchini (2018), underlie the construction of the work Ana Lúcia Goulart de Faria (2018), Daniela Finco (2015 and 2018), Márcia Aparecida Gobbi (2015), Elina Elias Macedo (2015, 2018), Djamila Ribeiro (2018), Reny Scifoni Schifino (2015), Adriana Alves da Silva (2015, 2018), Márcia Anacleto da Souza (2018), Maria Amélia de Almeida Teles (2015, 2018), Rodrigo Saballa de Carvalho (2015), Flávio Santiago (2018) and official documents such as the DCNEI (Brazil, 2009).

KEY-WORDS: Child education; Feminism; Qualification; Children;

SUMÁRIO

1.Feminismo e Educação Infantil: um encontro.....	10
2.Mulheres em luta pela creche: educação como responsabilidade da sociedade.....	15
2.1. Feminismos Plurais.....	15
2.2. Feminismo Marxista e creche para trabalhadoras.....	18
2.3. Feminismo Negro e Interseccionalidade.....	23
3.Creche pública, gratuita, de qualidade: direito das crianças e das mulheres?.....	28
3.1. A luta e suas conquistas.....	28
3.2. Quais são os direitos.....	31
4.Por uma Educação Infantil feminista, anticapitalista e antiracista.....	42
5.Referências bibliográficas	49

FEMINISMO E EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ENCONTRO

Feminismo é um movimento para acabar com o sexismo, exploração sexista e a opressão.

Nos últimos anos de escola a teoria social e filosófica feminista já despertava meu interesse, e quando entrei no curso de pedagogia na Universidade Federal Fluminense pude me aprofundar mais nos estudos das ciências humanas em geral e paralelamente pesquisar e ler um pouco mais sobre o feminismo. Durante o curso gostava de fazer disciplinas de psicologia, porque nelas era possível conhecer as teorias sobre o desenvolvimento das crianças, e sobre os estudos de gênero e sexualidade. Logo nos primeiros períodos da faculdade fiz duas disciplinas obrigatórias de psicologia da educação e duas de escolha uma era especificamente sobre gênero, sexo e sexualidade e a outra sobre bebês, crianças e a importância do brincar.

Durante um ano fui bolsista da Unidade de Educação Infantil da UFF, uma experiência que me fez perceber a importância de uma educação emancipadora para as crianças. Também estagiei por alguns meses UMEI - Unidade Municipal de Educação Infantil, auxiliando professoras de apoio pedagógico, o que me proporcionou momentos de reflexão sobre o respeito da individualidade e a cidadania de cada criança. Depois, fui contratada como professora auxiliar de uma escola privada em outubro de 2018. Mesmo passando mais tempo com crianças de 3 a 6 anos como nos estágios anteriores, tive algumas experiências na educação e cuidado de bebês de 1 a 3 anos nos grupos do maternal, que me despertou um desejo maior em estudar mais a fundo sobre a Educação Infantil, então fiz mais duas disciplinas extras sobre Educação Infantil na universidade. Foi dessa forma que começou a surgir meu interesse pelo tema deste trabalho monográfico.

Acredito que o meu conhecimento, mesmo que breve, de teorias sobre a psicologia, educação e cuidado de crianças de 0 a 6 anos e os estudos feministas me levaram a ter um olhar mais atento. Fui capaz de perceber como cada instituição escolar, famílias, educadores e as próprias crianças agem com relação à diversidade humana, das questões de gênero, raça, classes sociais entre outras questões que podem ser tomadas como categorias de análise das opressões existentes na

sociedade. Muitas pessoas podem considerar que a discussão desses temas na educação de crianças tão pequenas não é necessária, mas é nítido dentro das creches, escolas e nas notícias em todas as mídias, que o não reconhecimento da diversidade tem impedido a efetividade dos direitos das crianças, das famílias e até mesmo dos profissionais da educação.

Produzo essa monografia em uma situação à parte, neste momento o mundo passa pela pandemia de Covid-19, após nove meses de quarentena, em que as escolas estavam fechadas, redijo esse texto simultaneamente a retomada das aulas presenciais na cidade, mesmo sem a imunização das pessoas. A volta às aulas se deu sob pressão de alguns grupos de pais e da maioria das escolas particulares, com autorização da secretaria de educação municipal que depois de muitos meses evitando explicitou que estudos internacionais demonstraram ser possível essa retomada. O assunto gera discussões fervorosas em torno do papel da educação e das escolas numa situação como essa de pandemia. Não vem ao caso escrever sobre todo esse debate aqui, mas é um momento de questionamentos e reflexões sobre a função da Educação Infantil que atravessa e impacta o meu processo de escrita de alguma forma.

Durante meus estudos sobre o Feminismo conheci a obra da professora e feminista, norte-americana bell hooks¹ com o livro *Feminismo é para todo mundo: Políticas arrebatadoras* (2018). No ano de 2019 fui a bienal do livro e me deparei com o livro *Ensinando a transgredir: A educação como prática de liberdade*(2017) também de hooks. Neste volume, bell hooks, pseudônimo de Gloria Jean Watkins, relembra seu processo de escolarização, inicialmente na escola só para negros onde suas professoras negras lhe ensinaram, através da prática, a importância compromisso político com a educação anticolonialista, e depois nas escolas dessegregadas onde aprendeu a diferença entre a educação como prática de liberdade e uma educação somente com intuito de reforçar a dominação.

Relembrando seu processo de formação como professora, conta que na universidade o único espaço para reflexões críticas, mesmo com limitações, eram as

¹ Seu nome é em homenagem a sua avó Bell Blair Hooks, e é grafado em letras minúsculas, pois, como ela mesma diz, seus livros são a substância e não o que ela é, e que nomes e títulos não têm mais valor que suas ideias.

aulas de estudos feministas. Usando desse caminho para contextualizar sobre as suas experiências como professora universitária, Hooks comenta sobre sua admiração por Paulo Freire² e que suas obras foram seu primeiro contato com a pedagogia crítica.

Já profundamente engajada no pensamento feminista, não tive dificuldade em aplicar essa crítica à obra de Freire. Significativamente, eu sentia que esse mentor e guia, que eu nunca vira pessoalmente, estimularia e apoiaria minha contestação às suas ideias se fosse realmente comprometido com a educação como prática de liberdade. Ao mesmo tempo eu usava seus paradigmas pedagógicos para criticar limitações das salas de aula feministas (hooks, 2017, p.15).

Fazendo-a desenvolver um modelo para sua prática pedagógica:

Minhas práticas pedagógicas nasceram da interação, entre as pedagogias anticolonialista, crítica e feminista das quais uma ilumina as outras. Essa mistura complexa e única de múltiplas perspectivas tem sido um ponto de vista envolvente e poderoso a partir do qual trabalhar. Transpondo as fronteiras, ele possibilitou que eu imaginasse e efetivasse práticas pedagógicas que implicam diretamente a preocupação de questionar as parcialidades que reforçam os sistemas de dominação (como racismo e o sexismo) e ao mesmo tempo proporcionam novas maneiras de dar aula a grupos diversificados de alunos (hooks, 2017, p. 20).

Motivada pelas questões apontadas anteriormente, e pela leitura da obra de bell hooks, o principal objetivo desta monografia é tomar as teoria feminista, marxista e antirracista como possibilidade para o trabalho emancipador e democrático para Educação Infantil, partindo da história de luta do movimento das mulheres pela creche no Brasil, trazendo a contribuição do feminismo negro e do feminismo marxista. bell hooks não é uma autora que se denomina feminista marxista, mas tem sua prática e teoria inspiradas em Paulo Freire que assim como ela tem influências de autores socialistas e marxistas.

Metodologicamente a monografia se constitui a partir de revisão de literatura de produções do campo teórico dos estudos feministas e sobre a Educação Infantil

² Paulo Freire foi um Educador e filósofo brasileiro, reconhecido como um dos maiores pensadores da História da pedagogia mundial, também é Patrono da Educação Brasileira.

no Brasil, com autoras, em sua maioria feministas marxistas, e antirracistas, como Andrade(2018), Facchini(2018), Faria(2018), Finco(2015 e 2018), Gobbi(2015), Macedo(2015, 2018), Ribeiro(2018), Rosemberg(1996, 1997, 2015), Schifino(2015), Silva(2015, 2018), Souza(2018), Teles(2015, 2018). Tomei como base para sonhar uma a prática pedagógica feminista na Educação Infantil os livros de outra autora feminista além de hooks(2017, 2018), Adichie(2017).

A monografia começa com um breve relato sobre minhas motivações para a escolha de trazer as contribuições teoria feminista como um caminho para pensar o trabalho na Educação Infantil, onde apresento o objetivo e a metodologia deste trabalho.

No primeiro capítulo faço uma breve lembrança sobre a luta das mulheres por seus direitos até a defesa pelo direito à creche feita por trabalhadoras no Brasil, apontando a contribuição das feministas, classificando os Feminismos plurais existentes para a compreender qual vertente, epistemologias, metodologias e movimentos contribuíram de forma mais relevante para construção desta monografia que supões uma teoria e prática pedagógica para uma Educação Infantil emancipadora.

O segundo capítulo ainda recordando como se deu um movimento de mulheres pelo direito à creche, busco refletir sobre a questão “Creche pública, gratuita, de qualidade: direito da criança e da mulher?” do ponto de vista feminista. De tal forma, me proponho a identificar o momento da história dos estudos feministas a busca pela emancipação feminina se conecta com a necessidade da emancipação humana e se vincula a importância dos estudos de gênero para Educação Infantil. Fazendo assim um paralelo entre pautas feministas e as DCNEI - Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2009).

Concluo o trabalho nesse terceiro capítulo, dialogando com algumas propostas de bell hooks para *a educação como prática de Liberdade*, relacionando com autores que assim como ela, propõem uma aliança política entre as vertentes feministas anticolonialistas e anticapitalistas. Refletindo sobre o caminho para uma Educação Infantil emancipadora e democrática, chamando atenção para a imprescindibilidade da formação dos educadores com estudos que compreendam o

pensamento crítico, as teorias de gênero e antirracista e da construção de uma comunidade pedagógica que considere a educação como responsabilidade da sociedade.

MULHERES EM LUTA PELA CRECHE: EDUCAÇÃO COMO RESPONSABILIDADE DA SOCIEDADE

A educação só pode ser libertadora quando todos tomam posse do conhecimento como se este fosse uma plantação em que todos temos de trabalhar
bell hooks.

No presente trabalho monográfico julgo necessário compreender o contexto do Educação Infantil no Brasil, por isso neste capítulo quero lembrar passado de lutas e movimentos sociais até se tornar um direito na constituição de 1988, vendo que a efetivação desse direito ainda é um desafio para o país e que vai muito além do âmbito educacional. A luta pela creche se fortaleceu como um direito trabalhista, uma das bandeiras levantadas por mulheres durante a ditadura militar, um momento em que acontecia o avanço do capitalismo e com uma maior inserção de mulheres no mercado de trabalho, e por ser um movimento de mulheres recebeu uma grande contribuição do feminismo que florescia na época, se mantendo como uma bandeira feminista até hoje.

As feministas colocaram a creche no campo dos direitos das crianças pequenas. Assim, a creche e mais do que isso as crianças começam a ganhar status de política pública. As crianças começam a ser consideradas como cidadãs em desenvolvimento. As feministas exigiam creche como espaço de socialização de crianças e isso implica em adquirir qualidade profissional e condições adequadas para todos os atores envolvidos: crianças, mães, pais e profissionais (TELES, 2015, p. 25).

Feminismos Plurais

Uma vez que o objetivo do feminismo é “acabar com o sexismo, exploração sexista e opressão” (hooks, 2018) atualmente se faz necessário compreendê-lo como feminismos, um termo plural, já que “Os modos de refletir, de compreender as necessidades das mulheres, as causas das desigualdades ou opressões e de formular respostas variam muito, e é isso que faz dos feminismos um campo plural e diverso, povoado de relações de colaboração, mas também de

dissenso.”(FACCHINI, 2018). Os feminismos plurais podem ser classificados³ em vertentes, epistemologias, metodologias e movimentos, o que não faz de nenhuma dessas classificações menos importante em relação às outras, são somente modos de diferenciar.

As vertentes não são compatíveis entre si, cada uma delas tem uma perspectiva sobre a origem das opressões às mulheres, e sobre o que precisa ser feito para acabar com essas opressões, mas as mulheres que as defendem podem colaborar em algumas pautas. Não vem ao caso comentar sobre todas as vertentes aqui, mas é preciso compreender que cada uma delas parte de concepções divergentes de realidade. Das várias vertentes construídas, as que valem ser citadas aqui, são o Feminismo Liberal e o Feminismo Radical por terem sido constituídos nas primeiras reivindicações das mulheres e o Feminismo Marxista que se constituiu na crítica das mulheres proletárias as pautas feministas iniciais que vinham de uma realidade de mulheres brancas e de classe média a alta. Desta forma o Feminismo Marxista tem relação direta na luta das mulheres pela creche e com as produções de autoras feministas usadas nesta monografia.

As pautas de colaboração mais comuns entre as vertentes são sobre a luta contra violência doméstica, por direitos sexuais e reprodutivos, e a para que as mulheres sejam ouvidas. O Feminismo Liberal surgiu logo após as primeiras reivindicações feitas por mulheres, defende o direito da mulher ao próprio corpo, a liberdade de escolha, e que mulheres individualmente devem ir em busca da sua ascensão ou lugar de poder dentro da sociedade. Portanto, é criticado por outras vertentes por concordar com o sistema capitalista e acreditar na possibilidade da emancipação da mulher, por vias institucionais e políticas, desde que tenham os mesmos direitos sexuais, trabalhistas e educacionais dos homens. Na realidade entendida por essa vertente, desde que a mulher seja livre e reconhecida como um ser de direitos tanto quanto os homens será possível alcançar o fim das opressões contra as mulheres.

³Essa é uma tipologia que compreendi como adequada, nesse momento, para explicar brevemente os feminismos plurais da atualidade levando em consideração o vídeo no canal do Youtube, *Tese Onze*, da doutora em sociologia Sabrina Fernandes. FERNANDES, Sabrina. Vídeo: Sobre feminismos e vertentes. Youtube, 02 mar. 2019. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=08A7PD-frxo>>. Acesso em: 04 mar. 2021

O Feminismo Radical entende que raiz das opressões sofridas pelas mulheres está nos papéis de gênero existentes na sociedade, compreende o gênero como o mesmo que sexo biológico mas defende que os estereótipos referentes ao que seria feminilidade ou masculinidade são impostos pela sociedade, esses estereótipos assim como a diferenciação entre gênero⁴, identidade de gênero⁵ e sexo biológico⁶ não deveriam existir. Portanto, é acusado como transfóbico⁷, visto que não reconhece a existência de homens e mulheres transgênero⁸ e afirmam que mulheres trans se possuem se beneficiam nas relações de poder por nascerem com sexo biológico masculino.

O Feminismo Radical difere do Feminismo Liberal principalmente por não concordar que uma mulher pode se empoderar de forma individual, somente aniquilando o patriarcado, mudando completamente a estrutura política e econômica

⁴Gênero: Gênero como categoria de análise e na perspectiva pós-estruturalista, elaborada por “Joan Scott (1995 [1990]) consolida a distinção entre gênero como categoria analítica (como ferramenta de análise de relações sociais de poder) e como categoria descritiva (como sinônimo de homens e mulheres). Ela também enfatiza a necessidade de articular gênero, raça e classe para compreender o lugar que as mulheres têm ocupado no âmbito das sociedades humanas. Essa é a autora que elabora a definição de gênero que se tornou mais conhecida nos meios acadêmicos brasileiros, e que é composta por duas proposições: ,(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder’ (SCOTT, 1995, p. 86) É muito importante nessa definição o modo como a autora indica que essas relações de poder, que podem levar a desigualdades, estão, baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos’. Quando fala em ,diferenças percebidas entre os sexos’, está se referindo a algo que é do campo do social, contrapondo-se à ideia de uma diferença que seja estritamente biológica ou que anteceda o social. Ela não nega as diferenças anatômicas ou fisiológicas entre homens e mulheres,mas enfatiza que as relações de poder estão relacionadas ao modo como essas diferenças são percebidas pelas sociedades humanas, e aí está seu foco de análise. Judith Butler (2003) é mais explícita quanto a esse último ponto. Ela se contrapõe à ideia de que há uma separação entre sexo entendido como estritamente biológico, que sirva de base para um gênero entendido como elaboração social. Para ela, o sexo desde sempre foi gênero, pois é a partir de categorias sociais, marcadas por convenções e por relações de poder, que nós tomamos contato e podemos perceber diferenças anatômicas e/ou fisiológicas. Dizer que o sexo é a base para o gênero já é parte do funcionamento dessas relações de poder. Esse aparato de poder justifica desigualdades, a partir da ideia de uma ,natureza’ ou, biologia’, tidas como ordenamentos do mundo que estariam fora do âmbito do social ou teriam um tipo de anterioridade em relação ao social. Toda essa teorização afirma fortemente o caráter social e histórico das desigualdades entre homens e mulheres, e é ferramenta para olhar de modo mais complexo para os modos específicos pelos quais as diferenças se transformam em desigualdades nos vários tempos e lugares; mas também na articulação entre gênero, raça, etnia, classe, regionalidade, nacionalidade e outras diferenças sociais.” (FACCHINI, 2018, p. 43 e 44)

⁵ Identidade de gênero: gênero com que a pessoa se identifica independente das características do seu sexo biológico.

⁶ Sexo biológico: Características biológicas, como as genitálias, que diferenciam o sexo feminino e o sexo masculino.

⁷ Repulsa ou preconceito com pessoas transgênero ou transexuais.

⁸Transgênero: É um indivíduo cuja identidade de gênero difere em diversos graus do sexo biológico.

é possível acabar com a opressão patriarcal pois o machismo e a supremacia dos homens estão instituídos nas estruturas da sociedade. Vertente defendida pela autora Carol Hanish que cria o slogan símbolo da segunda onda feminista, quando as mulheres se questionam sobre opressões que sofriam no ambiente doméstico e para serem discutidas no espaço público.

Com o slogan O pessoal é político levaram a vida privada para a arena pública, revelando a violência doméstica e sexual. Tratavam de temas como corpo, sexualidade, prazer sexual e a maternidade. Queriam desfazer a ideia de que as mulheres têm um único destino selado de serem mães. O feminismo repudia a maternidade obrigatória e defende o direito de escolha. Procura, de forma enfática, desnaturalizar a maternidade e desfazer o destino traçado para as mulheres de serem mães e cuidadoras da família. O feminismo dos anos de 1970 enfrentou, desde seus passos iniciais, a questão da divisão sexual desigual do trabalho fora e dentro de casa (TELES, 2015, p. 24).

Feminismo Marxista e creche para trabalhadoras

O avanço do capitalismo gerou um processo em que o valor da força de trabalho se equiparava ao tempo de trabalho, dando sustento somente ao indivíduo e não mais a sua família, portanto, passa a se tornar necessária a complementação da renda familiar. Assim, as mulheres passam a dividir a sua força de trabalho entre os afazeres domésticos e tarefas fora de casa (sendo na indústria, comércio, ou atividades domésticas para outras famílias e até prostituição, entre outras), trazendo essas mulheres da classe trabalhadora para o meio social. Essa socialização feminina começou a gerar questionamentos entre as próprias sobre suas posições sociais, principalmente do porque se mantinham no papel exclusivo de mães e cuidadoras do lar que passa a ser visto como um impedimento para acesso à vida pública.

Como afirmara a socialista Rosa Luxemburgo, o acirramento da luta de classes e a organização proletária ampliou paulatinamente os horizontes das mulheres trabalhadoras, tornando suas mentes flexíveis, desenvolvendo seu pensamento e apontando para o grande objetivo a que deveriam dirigir seus esforços' (LUXEMBURGO, 1912). Segundo seu entendimento, o Socialismo teria conseguido proporcionar o 'renascimento' da massa de mulheres proletárias, que implicaria a crítica da posição ocupada pela mulher na sociedade capitalista, a ruptura com os valores tradicionais religiosos e

patriarcais, a rejeição da moral burguesa, o reconhecimento do seu direito de voto, associação e expressão, o anseio pela conquista de sua independência econômica e a luta pela construção de sua individualidade por meio do seu livre desenvolvimento intelectual e profissional(ANDRADE, 2018, p. 118 e 119).

No entanto, as questões das mulheres, principalmente sobre seu lugar na sociedade e papel na luta anticapitalista, continuaram sendo motivo de discussão e divisão de opiniões dentro do socialismo, o que fez com que o que era defendido por Marx tivesse papel fundamental na disseminação da questão feminina dentro do socialismo.

A expansão da influência do pensamento marxista dentro da socialdemocracia no final do século XIX foi fundamental para a incorporação da ,questão feminina' nos partidos socialdemocratas. Marx e Engels estabeleceram uma relação fundamental entre a dominação de classe e a dominação de gênero, de forma que a superação de ambas só poderia ocorrer a partir da profunda e radical transformação social, mediante a socialização dos meios de produção. Sob este prisma, portanto, somente a transformação revolucionária da sociedade – a abolição da exploração capitalista e a construção de uma ordem social socialista – poderia dar origem a um sistema verdadeiramente igualitário, capaz de conferir validade e efetividade aos preceitos legais que na sociedade burguesa só possuem existência formal(ANDRADE, 2018, p. 121).

Andrade aponta que “a abertura dos novos espaços políticos às reivindicações femininas deu-se de modo gradual e descontínuo no âmbito da socialdemocracia”(ANDRADE, 2018, p.120) já que as ideias de Marx sofreram oposição de outros membros importantes do socialismo que se justificavam afirmando que a mulher estaria protegida dos perigos do capitalismo continuando no ambiente doméstico.

Em 1866, Marx argumentara que somente com a participação direta no processo produtivo, exterior à esfera doméstica, e da inserção no trabalho coletivo as mulheres teriam condições de romper as amarras morais da família tradicional e posicionar-se de modo mais independente na luta de classes(ANDRADE, 2018).

As proletárias também fizeram críticas a posições tomadas por Marx, mas essas críticas proporcionaram um progresso nas discussões e teorias do Feminismo Marxista.

Embora muitas críticas tenham sido direcionadas a Marx e Engels – por supostamente menosprezarem a importância do trabalho doméstico para a produção social, ao caracterizarem-no como ‚improdutivo‘, idealizarem a família proletária como instância livre da influência de interesses materiais ou ainda de subsumirem as relações hierárquicas entre homens e mulheres à questão da exploração de classe –, gerações de feministas marxistas procuraram embasar suas críticas ao patriarcado calcadas no materialismo histórico, por este oferecer um arsenal teórico capaz de problematizar e historicizar as categorias, relações e instituições sociais (ANDRADE, 2018, p.123).

Considerando a tipologia usada aqui para classificar os Feminismos, os movimentos seriam a atuação política ampla em que a vertente se insere, nesse caso o Feminismo Marxista se enquadra essencialmente nos movimentos anticapitalista e socialista, mas nem todo Feminismo que se denomina socialista e anticapitalista será uma vertente Marxista. O Feminismo Marxista é uma vertente orientada pela noção da realidade, ideológica e política do Marxismo, em vista disso, constrói sua perspectiva a partir do materialismo histórico⁹ que consiste em considerar as relações entre causas construídas historicamente para conhecer a natureza e a explicação dos fenômenos. Portanto, defende que para o fim do sexismo e da exploração sexista é necessário o fim do capitalismo.

Nestes termos, o alcance da verdadeira igualdade entre os sexos pressuporia uma transformação radical da ordem social por meio da socialização da propriedade privada, posto que esta seria o fundamento da família monogâmica sob a sociedade burguesa. A derrota do Capitalismo, portanto, significaria a derrota do patriarcado, já que a base material da submissão da mulher ao homem seria minada. Tanto Marx como Engels chegaram à conclusão de que a libertação da mulher exigiria, como primeira condição, a inclusão de todo o sexo feminino na indústria social, o que, por sua vez, requereria a supressão da família individual enquanto unidade econômica da sociedade. A indústria doméstica se converteria em indústria social e o tratamento e a educação das crianças passariam a ser uma questão pública. Para tanto, a sociedade cuidaria, com o mesmo empenho, de todos os filhos, sejam legítimos ou ilegítimos (ENGELS, 2000, p.82) (ANDRADE, 2018, P.126).

⁹ Método de análise da sociedade a partir de uma perspectiva que considera a base econômica de uma sociedade que determina a sua cultura, religião, ciência, moral e relações da vida humana, usado pela primeira vez por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895)

Assim, tal concepção continuou sendo difundida veementemente por August Bebel¹⁰ tendo papel significativo tanto para defesa do fim da desigualdade entre os sexos, quanto dos direitos, principalmente educacionais, das crianças no socialismo.

A posição da mulher no organismo social como mãe e esposa ganharia novos contornos a partir de sua liberação em relação às tarefas domésticas, convertidas em serviços públicos prestados por profissionais dos dois sexos. De acordo com Bebel, seriam instituídas pelo Estado creches, jardins de infância, escolas, cozinhas coletivas (que contariam com a utilização de princípios científicos na determinação da qualidade nutricional dos alimentos e da higiene na forma de preparo), lavanderias, serviços de limpeza, enfermarias e hospitais. Embora a proteção social das crianças fosse ofertada pelo Estado, não excluiria a participação voluntária dos pais na educação dos filhos, sendo incentivada a sua presença nas juntas escolares e nas demais instituições de ensino. Na medida em que a sociedade se responsabilizasse por propiciar todas as condições necessárias ao desenvolvimento mental, físico e psicológico das crianças – incluindo habitação, saúde, educação, arte, lazer – pais e filhos gozariam de mais tempo livre para o convívio e estabelecimento de uma relação de afeto e respeito. Convém lembrar que a educação de crianças e adultos, preconizada por Bebel, deveria ser oferecida igualmente para homens e mulheres, de preferência em estabelecimentos mistos. Segundo o líder socialdemocrata, 'já que, ambos os sexos são plenamente qualificados para exercitar todo os direitos e deveres que a sociedade exige dos seus membros adultos' (BEBEL, 1923, p. 329), desfrutando das mesmas oportunidades todos seriam livres para seguir suas inclinações e desenvolver suas habilidades pessoais (ANDRADE, 2018, p.126 e 127).

Desse modo, durante todo o século XX revolucionárias feministas como Clara Zetkin, Alexandra Kollontai e Rosa Luxemburgo e outras, continuaram desenvolver discussões e material teórico sobre as questões da família, cuidado das crianças e do ambiente doméstico, principalmente do papel das mulheres na divisão social do trabalho como retrata Joana E'I Jaick de Andrade

As feministas revolucionárias, munidas do arcabouço teórico marxista, puderam diferenciar-se, assim, dos demais grupos feministas de vertente liberal que propunham reformas moderadas visando em geral atender aos anseios das mulheres oriundas das classes privilegiadas por acesso à escolaridade e maior

¹⁰Um dos principais líderes da socialdemocracia alemã e autor do livro *A mulher e o Socialismo*, de 1879.

independência econômica. Neste sentido, o esforço empreendido nos primeiros anos da Revolução Russa, visando à liberação das mulheres do trabalho doméstico e sua inclusão na indústria social com a criação de creches, lavanderias e restaurantes coletivos – embora tendo esbarrado em obstáculos de cunho econômico, político e cultural – serviu de exemplo para a formação de uma crítica radical ao sistema capitalista, capaz de apontar efetivamente na direção da emancipação feminina. A perspectiva feminista marxista, portanto, ao atrelar a opressão das mulheres na esfera doméstica à dinâmica sistêmica capitalista, foi responsável por reavivar a discussão teórica e o questionamento da divisão sexual do trabalho, seja no lar ou no mercado. Desta forma, propiciou uma maior reflexão acerca da flexibilização e precarização do trabalho feminino, da exclusão das mulheres das posições de poder e de determinados setores da economia, bem como da atribuição das tarefas domésticas e do cuidado com as crianças prioritariamente às mulheres, de forma gratuita. Com efeito, pode-se afirmar que as lutas e demandas conduzidas pelas feministas revolucionárias desde o século XIX, sobretudo sua ênfase na imperatividade da socialização dos trabalhos domésticos e do cuidado para com as crianças, contribuíram para consagrar internacionalmente o direito à creche como um direito social(ANDRADE, 2018, p. 140).

No Brasil do início do século XX o movimento feminista resurgia como símbolo de luta motivado pelos movimentos sufragistas¹¹ e abolicionistas¹² pelo mundo no fim do século XIX. Assim, com o crescimento da segunda onda feminista, e após muitas mulheres sofrerem física e psicologicamente com o mecanismo repressivo da ditadura brasileira, principalmente as trabalhadoras, muitas que faziam parte de sindicatos ou de grupos comunistas começaram a colocar em discussão o direitos das mulheres nesses espaços.

Foi sob este clima mundial de libertação das mulheres que as feministas brasileiras trouxeram para o cenário político questões da vida no cotidiano. Dentre elas apareceu a bandeira da creche, que levantou intensos debates junto ao poder público e à sociedade em geral. Havia uma forte opinião de que creches era uma política de países socialistas e, portanto, deveria o assunto ser considerado totalmente inadequado para ser pautado num país como o Brasil. Ora a creche era vista como coisa do socialismo, ora como um ato de caridade para com as mães pobres e suas crianças(TELES, 2015, p.24).

¹¹Lutavam pelo direito das mulheres ao voto.

¹²Luta pelo fim da escravização e exploração dos negros.

Desde as primeiras reivindicações feitas por mulheres, no início primeira onda feminista, surgiram críticas de que o ponto de vista destas mulheres não contemplava as necessidades e opressões vividas pelas mulheres trabalhadoras. Essas mulheres proletárias trouxeram essas questões para debate dentro do socialismo, onde o cuidado da família, da casa e das crianças, ainda era tido como um dever natural da mulher e necessário para a luta anticapitalista até o início do século XX.

Feminismo Negro e Interseccionalidade

Sendo assim, a vertente dá a perspectiva teórica e de orientação política, existindo também os epistemologias, que fazem um recorte temporal e local dos sujeitos. Os feminismos epistemológicos, em sua maioria, interagem com as vertentes contribuindo para a interpretação da realidade, exemplos são: o feminismo negro, feminismo classista, feminismo indígena, ecofeminismo, transfeminismo, feminismo descolonial, feminismo cristão e muitos outros, alguns podem não ser compatíveis com algumas vertentes por conta do fundamento teórico de percepção da realidade. No debate sobre a creche, principalmente a pública, cabe a reconhecimento e uso da maioria dessas epistemologias, dada a pluralidade das crianças e famílias atendidas pela creche, mas é pertinente citar a importância de uma metodologia essencial para a análise epistêmica, a interseccionalidade¹³.

Esse conceito vem sendo desenvolvido por mulheres negras ativistas há mais de um século, e recebeu maior atenção quando a crítica e teórica estadunidense Kimberlé Crenshaw o utilizou como tema de uma tese, em 1989, para analisar como raça, gênero e classe se interseccionam e geram diferentes formas de opressão(RIBEIRO,

¹³A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. (CRENSHAW, 2002, p. 177 apud RIBEIRO, 2018, p.65). Este conceito permite dar um passo além na noção de discriminações múltiplas muito propaladas nas análises sobre a situação das mulheres negras na diáspora africana e também de diferentes grupos de mulheres. Além disto, permite destacar a simultaneidade das experiências de violência e a indivisibilidade de seus efeitos. (WERNECK, 2009, p. 460 apud SILVA, 2015, p. 38)

2018, p. 65).

Entretanto é de extrema importância que as feministas aprofundem seu conhecimento sobre o conceito de interseccionalidade remetendo o seu significado e sua história para o protagonismo das mulheres negras para que não perca seu sentido.

Interseccionalidade constitui-se em ferramenta teórico-metodológica fundamental para ativistas e teóricas feministas comprometidas com análises que desvelem os processos de interação entre relações de poder e categorias como classe, gênero e raça em contextos individuais, práticas coletivas e arranjos culturais/institucionais. Há, contudo, uma plêiade, por vezes contraditória e vazia de sentido, de usos e concepções acerca do conceito (RODRIGUES, 2013, p.01 apud RIBEIRO, 2018, p. 73).

Praticamente o conceito de interseccionalidade e feminismo negro se começaram a ser construídos juntos quando mulheres negras fizeram crítica as primeiras reivindicações por igualdade entre homens e mulheres, pois eram feitas por um movimento onde as mulheres que estavam a frente eram brancas e de classe abastada. Um momento marcante nessa história foi o discurso da ativista negra *Sojourner Truth* em um encontro de mulheres em 1851, com o questionamento “e eu não sou uma mulher?” que revela a invisibilidade da mulher negra na sociedade. *Truth* experienciou a transição entre a escravização e o que chamavam liberdade dos negros na época da abolição nos EUA, e observou que as reclamações não abarcavam a realidade das mulheres negras.

Julgo muito interessante quando a poeta afirma: ‘é melhor vocês mesmas reformarem a si mesmas em primeiro lugar’, porque essa estrofe aponta para uma possível cegueira dessas mulheres em relação às mulheres negras no que diz respeito à perpetuação do racismo e como naquele momento esse fato não era considerado relevante como pauta feminista por elas. Interessava, ali, a conquista de direitos para um grupo específico de mulheres, o que se perpetuou durante muito tempo, mesmo quando mulheres negras começaram a escrever a respeito da invisibilidade da mulher negra como categoria política e a denunciar esse apagamento (RIBEIRO, 2018, p. 71 e 72)

O feminismo negro se fortaleceu com contribuições de intelectuais e

ativistas negras dos EUA a partir dos anos 70, já no Brasil mesmo com importante arsenal teórico de mulheres negras brasileiras só se desenvolve no campo político nos anos 80 quando começam a organizar coletivos em busca da visibilidade.

O feminismo negro, construído no contexto de sociedades multirraciais, pluriculturais e racistas como são as sociedades latino-americanas – tem como principal eixo articulador o racismo e seu impacto nas relações de gênero, uma vez que ele determina a própria hierarquia de gênero em nossas sociedades (CARNEIRO, 2003, p. 51). O conceito apresentado por Carneiro faz compreender que o racismo determina também as relações de gênero, e que coloca em questão o objetivo da luta feminista negra na arena social. Pode-se destacar também o conceito de Sebastião (2010), que referencia o feminismo negro no Brasil como sendo o movimento político, intelectual e de construção teórica de mulheres negras comprometido com a mudança social e atuante num campo ideológico no qual estão inseridas. O feminismo negro é um conceito que vem sendo forjado na luta do movimento de mulheres negras pelo reconhecimento das especificidades do grupo no contexto da luta feminista e do combate ao racismo (SEBASTIÃO, 2010, p.34) (apud RIBEIRO, 2018, p.75)

Diante disso, para falar das propostas de uma pedagogia feminista e antirracista na creche é essencial lembrar das contribuições das mulheres negras na luta por esse direito, porque na perspectiva hegemônica do gênero feminino essas são as mulheres mais invisibilizadas assim como suas demandas. Djamila Ribeiro, sobre este tema, observa que:

falar de luta por creches é essencialmente falar de mulheres que mais sofrem com a omissão do Estado e se veem desamparadas em vários sentidos e com menos possibilidades de transcendência. Há uma relação direta entre trabalho escravo e escravismo; os direitos negados e a situação de pobreza da maioria da população negra são decorrência de uma estrutura social herdeira do escravismo (RIBEIRO, 2018, p. 65).

A circunstância de serem obrigadas a deixar seus filhos para cuidar dos filhos ou da casa dos outros não mudou até hoje, quando escravizadas tinham obrigação de amamentar e cuidar dos filhos da senhora, atualmente as mulheres negras ainda são maioria no cenário do cuidado das crianças como domésticas e

babás, funções que exigem que essas mulheres tenham deixem seus filhos pequenos aos cuidados de outros como vizinhas ou os filhos mais velhos. Visto que, outro problema presente em cidades de todo Brasil mas principalmente nas regiões mais pobres é a falta de vagas nas creches e escolas, então “pensar numa luta feminista sem pensar nessas mulheres é ineficiente”(RIBEIRO,2018, p.66).

De acordo com hooks (1989), mulheres negras e brancas compartilham a luta contra o sexismo. O pessoal não se sobrepõe ao político, como muitos interpretam a máxima ,o pessoal é político, mas o pessoal é ponto de partida para conectar politização e transformação da consciência, isto é, ler criticamente a experiência de opressão das mulheres. A conexão teoria e prática é uma das dimensões importantes do feminismo negro; considera que o aprofundamento do pensamento também é mediado pela militância, e que a inter-relação entre ambas é parte essencial para desenvolver o pensamento feminista negro, além de também pontuar a sua própria condição de mulher negra como elemento importante para o desenvolvimento de suas ideias (BARRETO apud RIBEIRO, 2018, p.72).

Por isso, uma das principais intelectuais negras e feminista bell hooks, assim como outras, aponta que para uma efetiva educação feminista é necessário que exista diálogo entre as mulheres negras e brancas, para que feministas compreendam que além da raça ter impacto na construção da identidade sexual, também existe um passado de dominação racial que produz efeitos nocivos na solidariedade entre as mulheres negras e brancas.

Minhas práticas pedagógicas nasceram da interação entre as pedagogias anticolonialista, crítica e feminista, cada uma das quais ilumina as outras. Essa mistura complexa e única de múltiplas perspectivas tem sido um ponto de vista envolvente e poderoso a partir do qual trabalhar. Transpondo fronteiras, ele possibilitou que eu imaginasse e efetivasse práticas pedagógicas que implicam diretamente a preocupação de questionar as parcialidades que reforçam os sistemas de dominação(como o racismo e o sexismo) e ao mesmo tempo proporcionam novas maneiras de dar aula a grupos diversificados de alunos.(hooks, 2017, p.20)

hooks reitera que brancas devem buscar um autoconhecimento e uma confrontação de seus pressupostos racistas, não sendo necessário recorrer a

mulheres negras para isso, mas buscando compreender as estruturas da sociedade e seus próprios lugares. Negras buscando formas de compreender e expressar a raiva ressentida identificando quem são brancas aliadas e todas se engajando na construção de uma solidariedade feminina construindo uma discussão essencial para uma educação feminista e antirracista.

A creche não só libera a força de trabalho feminino, mas facilita condições para o acesso à autonomia das mulheres. Pode também contribuir para enfrentar as desigualdades sociais nas relações de gênero, sendo uma das questões cruciais o sexismo. A creche deve desenvolver uma educação não sexista e não racista. A creche é uma maneira concreta de enfrentar a desigual divisão sexual do trabalho, fator determinante para se manter a discriminação, subjugação e exploração das mulheres (TELES, 2015, p. 29).

CRECHE PÚBLICA, GRATUITA, DE QUALIDADE: DIREITO DA CRIANÇA E DA MULHER?

As crianças são o melhores teóricos, pois não receberam a educação que nos leva a aceitar nossas práticas sociais rotineiras como “naturais”, por isso, insistem em fazer as perguntas mais constrangedoramente gerais e universais, encarando-as com um maravilhamento que nós, adultos, há muito esquecemos. Uma vez que ainda não entendem nossas práticas sociais como inevitáveis, não veem por que não poderíamos fazer as coisas de outra maneira

(EAGLETON apud hooks, 2017, p.83).

A luta e suas conquistas

O direito à creche no Brasil, vai muito além do âmbito educacional, tendo um passado turbulento, que revela denso processo histórico, diverso do modo como concebemos Educação Infantil no contexto atual. Retomaremos alguns aspectos desse percurso histórico. A creche surgiu como um direito trabalhista, uma bandeira levantada por mulheres. Durante os anos 70, ativistas marcadas pelo sofrimento físico e psicológico do mecanismo repressivo da ditadura brasileira, que tiveram seus corpos violados, seus filhos sequestrados ou abortados, faziam questionamentos sobre as opressões sofridas pelas mulheres. Trabalhadoras insatisfeitas com a exploração nas fábricas e com suas duplas jornadas de trabalho, dentro e fora de casa, também reivindicavam a garantia de direitos para acesso a necessidades básicas, e a revisão de suas longas jornadas de trabalho com salários baixos. Direitos esses essenciais para a emancipação feminina como a licença maternidade, e o direito à creche, entre outros, o que fez com que a creche fosse vista, num primeiro momento, como um lugar somente de assistência, para que crianças ficassem enquanto suas mães trabalhavam. A época entre os anos 1970 e 1985 foi marcada por lutas e conquistas das mulheres, e mesmo em meio a ditadura no Brasil, a luta por creches era pauta constante em jornais alternativos produzidos por militantes de diversas organizações e partidos clandestinos.

Os temas abordados eram de resistência à ditadura, com reivindicações democráticas como: o respeito aos direitos humanos, luta pela anistia e também questões referentes à classe trabalhadora,

ou seja, as questões salariais, da jornada de trabalho e também a luta por terra. Tudo sempre pela ótica da mulher, além de tratar das questões especificamente feministas como o direito ao aborto e de repúdio à violência contra a mulher, etc(MACEDO, 2015, p.80 e 81).

Direito à creche também era tema em congressos e encontros de mulheres resultando no “*Movimento de luta por creches*” que fez com que as feministas repensassem suas práticas em uma época de “redemocratização” no Brasil, considerando o vínculo entre emancipação feminina e a emancipação humana necessárias para transformação da sociedade e superação das desigualdades. Uma luta que anteriormente era representada pelas mães trabalhadoras passou a ser defendida “pelos sindicatos e pelo movimento feminista, passou a abarcar e até a fundamentar-se no direito à educação das crianças pequenas em espaços públicos e coletivos.”(MACEDO, 2015,p. 83).

Num primeiro momento nos anos 70 a luta é por uma creche para nós, as mulheres: “tenho direito de trabalhar, estudar, namorar e ser mãe. Sem creche não poderei curtir todos eles”. O prazer do convívio das crianças nas primeiras creches (ditas) selvagens, italianas e francesas, por exemplo, levou pesquisadoras feministas a observarem como são as crianças quando estão fora da família, o que levará, nos anos 80, o próprio movimento feminista a levantar a bandeira também de creches para as crianças pequenas e não só para suas mães trabalhadoras(FARIA, 2006, p. 284 apud MACEDO, 2015, p.83).

Nesse momento as feministas já tinham uma dimensão de como a creche poderia favorecer as mulheres e da importância da educação para o desenvolvimento das crianças mas ao longo dos anos baseadas nos estudos de gênero, compreendendo como se dão as relações de poder e as desigualdades sociais dentro da sociedade, começaram a construir uma perspectiva sobre a da educação de crianças pequenas dentro do movimento.

A creche é a política social que mais favorece as mulheres que, inevitavelmente, nas condições materiais contemporâneas são obrigadas a conciliar trabalho e família, em duplas ou mais jornadas, considerando a ainda perversa invisibilidade do trabalho doméstico. Outra questão importante é que a creche atende principalmente à

necessidade das camadas menos favorecidas economicamente, pois as camadas médias podem pagar creches privadas ou contratam outras mulheres que exercem a função de babá ou empregada doméstica que cuida das crianças. Mesmo os auxílios creche pagos por algumas empresas só beneficiam as mulheres que têm empregos formais e com carteira assinada. Nesta perspectiva, a creche é compreendida e defendida por nós como uma política social em um território de desestabilização da divisão sexual do trabalho, no âmbito de constantes reflexões e práticas que apontam a indissociabilidade dos conceitos de educar e cuidar(MACEDO E SILVA, 2018, p.147 e 148).

. Depois de um tempo de mobilizações, o movimento de luta por creches começou a perder forças, mas mesmo assim a creche continuou sendo tema em discussão nos jornais e as feministas mantiveram suas pesquisas e publicações sobre as questões de gênero e para a reivindicação da educação das crianças pequenas, em 1988 se consolida com o novo nome GT Educação da Criança de 0 a 6 Anos um grupo de trabalho organizado em 1891 na ANPED -Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, que “defende direito de todas as crianças à educação pública e não apenas para as crianças consideradas carentes, rompendo com modelos assistencialistas e de educação compensatória”¹⁴(ANPED, 2017 apud MACEDO, 2015, p.88)

Em texto apresentado no Congresso Menor e Constituinte, em outubro de 1985, Fúlvia Rosemberg (1985, p. 3) reafirma a reivindicação para um atendimento à criança de 0 a 6 anos que não ficasse restrito à assistência e custódia, mas que considerasse os aspectos educacionais “na medida em que se considera que o desenvolvimento se dá através das atividades da vida diária. Isto é, a criança pequena aprende e se desenvolve enquanto toma banho, troca fralda, mama, corre ou brinca.” E destacou que as conclusões dos encontros sobre “Menor e Constituinte” reivindicavam os direitos à educação universal, gratuita e obrigatória dos 0 aos 14 ou 18 anos, o que trazia implicitamente a ideia de que a educação da criança de 0 a 6 anos deveria ser compartilhada entre família e sociedade e que os serviços de creches deveriam ser obrigação do Estado e uma opção das famílias(MACEDO, 2015, p.89).

¹⁴ Apresentação GT07 30 anos – 2007.Disponível em:https://anped.org.br/sites/default/files/images/apresentacao_gt07_30_anos_ligia_aquino.pdf

Quais são os direitos?

O itinerário histórico acerca da legislação da Educação Infantil, seus instrumentos e sua concepção de educação é lembrado por fragmentações em seus programas e encadeamentos opostos entre assistência e a educação. Não obstante, as demandas por direitos das mulheres e crianças chegaram ao Conselho Nacional Conselho Nacional¹⁵ de Mulheres que apresentou proposta para o texto da constituição onde seria dever do Estado oferecer vagas em atendimento em instituições educacionais para crianças de 0 a 6 anos e 11 meses e opção das famílias a matrícula de seus filhos/as. Contribuindo assim na conquista das políticas relacionadas à infância, na Constituição Federal de 1988, que representam um momento histórico na legislação ao reconhecer a criança como cidadã e tornando o oferecimento de creches, assim como o de pré-escolas, uma política de Estado. Mas é em 1996 que com a promulgação da LDB - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional que a Educação Infantil se torna a primeira etapa da Educação Básica.

A Constituição brasileira de 1988 garante não só o direito das mulheres e dos homens trabalhadores, do campo e da cidade, a terem creches e pré-escolas para seus filhos e filhas, mas assegura, como opção da família, o direito da criança de 0 a 6 anos de ser educada em um contexto coletivo da esfera pública, tendo creches e pré-escolas como agências educativas. A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, em seu artigo 29, determina que a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. A tarefa do cuidado e educação, indissociáveis, das crianças acaba sendo realizada não apenas na esfera doméstica, mas também na pública em creches (para crianças de 0 a 3 anos) e em pré-escolas (para crianças de 4 a 5 anos e 11 meses – com a nova Lei 11.247/2006)(FARIA et al. 2015, p.10).

No entanto, se faz importante reafirmar que as questões acerca da história

¹⁵ Vinculado ao Ministério da Justiça com o objetivo de promover políticas que visassem eliminar a discriminação contra a mulher e assegurar sua participação nas atividades políticas, econômicas e culturais do país, em 1985 foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher.

da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção estão intimamente ligadas com a história do atendimento relacionado à Educação Infantil no Brasil, já que a educação das crianças pequenas corresponde a inúmeros preceitos da reprodução da vida social. As feministas fazem parte das conquistas do em torno da educação das crianças, e mantêm seus pressupostos, tendo papel essencial na desnaturalização do cuidado das crianças como obrigação das mães e mulheres no geral, e na defesa dos direitos das crianças, afirmando como a educação das novas gerações como responsabilidade da sociedade.

O feminismo tem se esforçado para desnaturalizar o amor materno – que não constitui um sentimento inerente à condição de mulher. Não é um dado. Não vem de um determinismo biológico. Como os demais sentimentos humanos, o amor materno varia de acordo com o contexto histórico/político/econômico das sociedades. A maternagem e a paternagem são algo aprendido. Tanto a mãe como o pai podem cuidar igualmente de suas crianças. A creche oferece cuidados e o convívio com outras pessoas adultas e com crianças pequenas de diversas faixas etárias, assim como de famílias diferentes, com experiências distintas, o que enriquece de forma significativa o processo de socialização e educacional. Creche é uma política pública de fortalecimento da sociedade e da cidadania. Deve ser um equipamento laico, com profissionais qualificados para um trabalho social de fundamental importância (TELES, 2015, p.25).

Ao longo dos anos, no mundo todo, ocorreram transformações nos âmbitos econômico, político, social e cultural da sociedade. Juntamente com o empenho de movimentos sociais, movimentos interfóruns de Educação Infantil e pesquisadores de todo o Brasil promoveram mudanças nas concepções sobre infância, seus direitos e na Educação Infantil. Então a sociedade civil pressionou o legislativo e o judiciário resultando em novas políticas públicas para a infância em diferentes setores governamentais, além da assistência social, na saúde e na educação.

As pesquisadoras feministas, com os seus estudos sobre gênero e sexualidade, contribuíram na construção da visibilidade pública da criança “estudos da pedagogia, sociologia, antropologia e psicologia indicavam que a guarda das crianças pequenas era também responsabilidade da sociedade, devendo ser disponível para todas as famílias e não apenas para as mães que trabalham fora de

casa.”(MACEDO, 2015, p.87). Estudos que transformaram a perspectiva das feministas que anteriormente se apoiavam em concepções desenvolvimentistas da criança, e passaram a reconhecer as culturas infantis e “comprovar que as crianças pequenas são seres pensantes muito além do ser incompleto ou vir a ser apontado por alguns” (FARIA, 2006 apud MACEDO, 2018, p.87).

Como se toda a dinâmica psicológica das crianças se esgotasse na família, sempre em uma relação etária assimétrica. (...) A saída do campo familiar no caso da formação da identidade sexual traz uma complexidade (e conseqüentemente riqueza) maior: é fora dele que se podem observar nas sociedades contemporâneas, outras combinações entre poder, gênero e idade. (ROSEMBERG, 1996, p. 21) A problematização trazida pelo conceito de gênero resultou na exploração de novos temas e na exigência de grupos feministas de um reexame crítico da produção do conhecimento científico que muitas vezes também não se ampliou a ponto de questionar o padrão adultocêntrico (ALANEN, 2011; ROSEMBERG, 1976 e 1996) Mesmo os estudos que focavam as crianças e as relações de gênero, quase sempre tinham como ponto de partida as suas relações familiares. Até hoje reflexões teóricas sobre as diversas hierarquias presentes na sociedade (classe, raça e gênero)muitas vezes não consideram a subordinação etária (MACEDO,2015,p.88).

A perspectiva da criança como sujeito social e históricos, detentora de direitos sociais está presente nas DCNEIs¹⁶ e vem com intuito de garantir que as propostas pedagógicas considerem a criança como centro do planejamento curricular, “que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”(BRASIL,2009, p.1) e faz da Educação Infantil reconhecida como significativa e imprescindível no âmbito educacional, sendo uma exigência social.

Crianças como construtoras da realidade social: A pedagogia que

¹⁶Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares(BRASIL, 2009, p.1).

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. (MACEDO, 2016, p.45)

O progresso nos estudos científicos sobre o desenvolvimento infantil, o aumento do número de mulheres no mercado de trabalho e o reconhecimento de que somos sujeitos de direitos desde bebês são alguns dos aspectos que acarretaram no aumento da demanda por atendimento em creches e pré-escolas, fortalecendo a defesa da sociedade civil por políticas públicas que direcionassem melhor o trabalho dentro desses espaços. Portanto, a atribuição preconizada ao trabalho na Educação Infantil é de que as crianças são sujeitos socioculturais.

Somente desde a década de 1970 são realizadas pesquisas com crianças pequenas convivendo entre elas em ambientes educativos coletivos (em creches e pré-escolas) com profissionais docentes (e não com parentes, voluntários...), e mostram que as crianças desde bem pequenininhas são capazes de estabelecer múltiplas relações, são comunicadoras por excelência, são portadoras de histórias, são, enfim, sujeitos de direitos. Além de imitarem, se conformarem, reinventarem e reproduzirem a cultura de sua época colocada à disposição pela sociedade burguesa, machista, eurocentrista, colonialista, adultocêntrica (como já estudado e constatado com crianças escolares e crianças maiores), também as crianças pequenas (e as grandes!) são curiosas, descobrem, imaginam, inventam, divertem-se, transgridem, resistem... São, portanto, capazes de sofisticadas formas de organização do pensamento e de diversas formas de manifestá-las mesmo antes de ler e escrever com as letras(Faria, 2011, p. XIV apud Souza, 2018, p. 102).

Verificando isso, Souza(2018) indaga “Se as crianças são sujeitos culturais que comunicam, ainda que não se expressem por meio da fala e da escrita, o que elas nos dizem a respeito daquilo que veem (ou não veem) quando o assunto é o negro, sua presença na sociedade, a cultura e história que representam enquanto membros de um grupo étnicoracial?” e traz questionamentos sobre o que pensam e percebem as crianças sobre a diversidade, as diferentes culturas, construção e valorização da identidade, principalmente a negra, e sobre o conhecimento da história dos negros e africanos, demonstrando a dimensão e justificativa para um

debate sobre a luta antirracista na Educação Infantil.

As crianças aprendem quem são por meio daqueles com os quais se relacionam: outras crianças e adultos. Aprendem a dimensão do afeto, da brincadeira, da estética, do mundo natural e social, com olhos, ouvidos, sorrisos, risadas, choros, toques, movimentos corporais, ou seja, aprendem com o corpo inteiro. O que é dito à criança, e como é dito; os materiais a sua disposição, mas também as representações em torno dela, de sua origem sociocultural, de seu corpo e aquilo que comunica enquanto lugar de possibilidades de ser (ou não ser) e ocupar lugares sociais, tudo isso interfere e revela a existência da educação das relações étnicoraciais, sob aportes transformadores e igualitários, ou reprodutores da desigualdade racial(SOUZA, 2018, p. 103).

Desse modo, a qualidade da educação nas creches, que atendem crianças de 0 a 3 anos e na pré-escola, que recebe crianças de 4 a 5 anos depende do “combate à desigualdade racial, por meio da igualdade no cuidar e educar, e do conhecimento e da valorização da história e cultura negra e africana”(SOUZA, 2018, p.91) e a importância da temática étnico-racial para a qualidade do atendimento nas creches aparece em documentos oficiais do Brasil desde 1995 exemplos são: Um dos “*Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* : ‘Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa’.” (CAMPOS, ROSEMBERG, 2009, p. 13 apud SOUZA, 2018, p.2009) que “afirma a creche como lugar da diversidade cultural, étnico-racial e religiosa, de gestão democrática e de relação com a sociedade. Assim, aponta um caminho de superação de desigualdades desde o atendimento de crianças de 0 a 3 anos.”(SOUZA, 2018, p.92) e nos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009) como mostrou Souza(2018, p.100):

As dimensões, ‘Planejamento Institucional’ e, ‘Espaços, Materiais e Mobiliários’ estabelecem,explicitamente, que a qualidade da educação nas instituições de Educação Infantil deve considerar se

1.1.3. A proposta pedagógica estabelece diretrizes para valorizar as diferenças e combater a discriminação entrebrancos, negros e indígenas, homens e mulheres e pessoas com deficiências? (BRASIL, 2009, p. 36).

5.2.6. Há brinquedos, móveis, livros, materiais pedagógicos e

audiovisuais que incentivam o conhecimento e o respeito às diferenças entre brancos, negros, indígenas e pessoas com deficiência? (BRASIL, 2009, p. 50).

O processo histórico da introdução do combate ao racismo nos diferentes segmentos da educação é longo e complexo, mas é resultado da exigência e da luta dos próprios negros depois da abolição. “Para o movimento negro do início do século XX, a Educação foi considerada instrumento de ascensão social e melhoria das condições de vida.”(SOUZA, 2018, p.93) e a preocupação com educação teve resultado para os estudiosos participantes desse movimento.

[...]materializou-se em ações de diferentes entidades negras no Brasil, como as associações e irmandades negras, a imprensa negra e clubes negros que se organizavam para oferecer, sem quaisquer subsídios ou interesse do poder público, instrução que possibilitasse a disputa por trabalho numa sociedade preconceituosa e discriminadora.”(SOUZA, 2018, p.93)

A reivindicação pelo direito à educação era temática primordial do movimento negro, em congressos defendiam que para a superação do preconceito e da discriminação racial no âmbito educacional era indispensável o “estudo do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira’ (SANTOS, 2005, p. 23 apud SOUZA, 2018, p. 94) em vista de exigir a inclusão da temática nos currículos e a revisão dos materiais didáticos.

[...]várias propostas antirracistas, dentre elas: o monitoramento dos livros didáticos visando à desconstrução de preconceitos raciais, e a formação docente para o trabalho com a diversidade étnico-racial, a fim de identificar práticas discriminatórias e suas consequências na trajetória escolar das crianças negras (SANTOS, 2005 apud SOUZA, 2018, p.94)

As mudanças nas leis educacionais ocorreram aos poucos em estados e municípios que “modificaram as legislações educacionais na década de 1990, e incluíram o trabalho com história e cultura negra e africana, e/ou a abordagem da

educação das relações étnico-raciais nas escolas”(SOUZA, 2018,p.95), já no âmbito federal a primeira conquista foi em 2003 com a mudança feita pela lei 10.639 de 9 de janeiro na LDBEN¹⁷ 9394/96 onde o ensino obrigatório da história e cultura Afro-Brasileira fica mais aparente.

Contudo, um espaço ainda restrito aos modelos disciplinares, as etapas do ensino que excluem, como vimos, a Educação Infantil, o ensino superior e a formação de professores. Além disso, a lei em si não define responsabilidades ou recursos para o efetivo alcance dessa política de combate ao racismo nas escolas.(SOUZA, 2018, p.96)

A regulamentação de combate ao racismo na educação só passa a abranger a Educação Infantil em 2004 com as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*(Parecer CNE/CP nº 3/2004) definindo também normas para órgãos gestores e para a formação docente. Conquistas foram se sucedendo nesse período, sendo pauta em secretarias e fazendo parte de diversas diretrizes curriculares nacionais da Educação¹⁸ assim como as da Educação Infantil(BRASIL, 2010) aparecendo tanto:

na organização do trabalho pedagógico, com a definição dos tempos, espaços e materiais da proposta pedagógica nas creches e pré-escolas, as Diretrizes orientam que a educação deve assegurar: *O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afrobrasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação* (BRASIL, 2010, p. 21 apud SOUZA, 2018, p.98) .

Quanto na definição dos princípios sob os quais a proposta pedagógica das creches e pré-escolas deve se sustentar:

As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os

¹⁷ LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL 9394/96

¹⁸ Do ponto de vista da legislação educacional, verificamos que a luta antirracista nas escolas alcançou documentos orientadores dos currículos, que passaram a incluir a importância do trabalho no campo da diversidade étnico-racial, da história e das manifestações culturais afro-brasileiras e africanas.(SOUZA, 2018, p. 97)

seguintes princípios:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.(BRASIL, 2009, p. 2).

Entretanto, Souza(2018) verifica a partir de pesquisas em creches municipais feitas por Santiago(2014) e Oliveira(2004) como ocorre o racismo e as discriminações raciais no ambiente das creches, que também é a realidade na pré-escola¹⁹. Os autores apontam que existe um processo de racialização dos corpos de crianças negras e brancas que gera uma hierarquização dos sujeitos, culturas e modos de vida, onde crianças brancas são destinadas a ocupar um lugar de domínio do outro. Observam esses processos principalmente pelo modo como as educadoras estabelecem as relações de cuidado e afeto diferenciadas entre crianças brancas e negras, onde crianças negras são consideradas bagunceiras, sujas, desordeiras entre outros adjetivos desqualificantes do tipo.

De acordo com as pesquisas, esses adjetivos traduzem ações e falas presentes no cotidiano das creches, os quais estão, “diluídos” em currículos baseados ainda no mito da democracia racial. São falas e ações reveladas no transcorrer do cotidiano e da organização dos espaços e tempos das creches, e negadas por um discurso de existência da igualdade na educação. Igualdade esta que vê a todos como iguais e, ao mesmo tempo, nega a criança negra, os conflitos ou as hierarquias raciais na creche, como se ali fosse um, “paraíso racial”, ou como se aquilo que não se vê ou ouve pudesse justificar a presença ou ausência do próprio fato social: o racismo(SOUZA, 2018, p.105).

O mito da democracia racial²⁰ é um dos principais problemas do Brasil em

¹⁹ Como é possível constatar em notícias e artigos no site do *Instituto Geledés*, citados nas referências deste trabalho.

²⁰ Gomes (2005) afirma que o mito da democracia racial nega a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como decorrência do racismo e, neste sentido, escamoteia a existência de tratamento e oportunidades desiguais segundo os traços fenotípicos. Enquanto mito, a ideia de uma ‘democracia racial’ sustenta-se numa narrativa que falseia a realidade, ao mesmo tempo em que

relação a luta antirracista, assim como faz com vários outros setores da sociedade, acaba por iludir e atrapalhar o progresso das ações antirracistas dentro das escolas. Assim, na Educação Infantil não é diferente e “destina os sujeitos, desde bebês, a ocupar lugares sociais e a cercear suas potencialidades cognitivas dentro de um conjunto de estigmas e estereótipos negativos.”(OLIVEIRA,2014 apud Souza, 2018, p.106).

Por isso, como em outras etapas e níveis da educação brasileira, a luta antirracista requer a articulação das especificidades do trabalho educativo com as crianças de 0 a 3 anos, ao processo de desconstrução de mentalidades docentes (a) que afirmam a existência da democracia racial ou igualdade na creche – deslocadas da problemática do racismo na sociedade brasileira –, e (b) que as crianças dessa faixa etária ainda não, percebem' a diferença. Esta realidade, como tenho visto no cotidiano das creches e em encontros de formação continuada, também evidencia o quanto é importante debater a problemática da percepção existente em relações étnico-raciais nas creches, em consonância às concepções arraigadas de criança e infância.(SOUZA, 2018, p.92)

Podemos verificar então uma justificativa para o uso do conceito de interseccionalidade na análise da realidade e das relações entre as crianças e das crianças com os adultos. Pois, o racismo em suas várias facetas está presente no início da vida das crianças e nos primórdios do seu processo de institucionalização na infância, assim além desta as crianças podem sofrer outras opressões dentro da sociedade e do ambiente educacional, como as de gênero, de classe e a subordinação etária, que é uma opressão relacionada às crianças.

Destacamos que a subordinação etária é também uma das formas de opressão produzidas pelo Capitalismo com discursos que desvalorizam as crianças e suas produções. As infâncias sofrem com ações opressoras, como a crescente e antecipada escolarização e a ampliação do confinamento e segregação das crianças. Nossa organização social é de tal modo 'adultocêntrica', que nossas reflexões sobre a criança e seu universo cultural correm sempre o risco de, repetindo a organização social, situar a criança em condição passiva face à cultura. Pensamos sempre na criança recebendo (ou não recebendo) cultura, e nunca na criança fazendo cultura ou, ainda, na criança recebendo e fazendo cultura ao mesmo tempo

permite a perpetuação de estereótipos, preconceitos e discriminações construídos contra os negros.(SOUZA, 2018, p.105)

(PERROTTI, 1982, p.18 apud MACEDO E SILVA, 2018, p.156).

Na América Latina, ocorre um fenômeno social e no âmbito educacional de cisão entre a creche e a pré-escola no primeiro segmento da educação básica. Rosemberg(2015) discute criticamente a realidade da Educação Infantil no Brasil, mostrando como o adultocentrismo é um dos fatores que trabalha na manutenção da perspectiva assistencialista sobre a creche e no afastamento das culturas infantis do atendimento na pré-escola. Não pretendo aqui, transcorrer sobre toda a complexidade das relações de poder e desse fenômeno, mas ressaltar que a dominação/subordinação etária é mais uma armadilha da sociedade capitalista e patriarcal para o controle social. Essa perspectiva sobre as crianças ignora e desqualifica as crianças como sujeitos, fazendo parte de todo o mecanismo que prejudica a qualidade desses atendimentos.

A relevância das práticas pedagógicas voltadas para o fim da subordinação etária está dentre as funções sociopolíticas e pedagógicas nas DCNEI “construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa”(BRASIL, 2009, p.17).

Como mulheres e feministas, reconhecemos a força e a capacidade de resistência e luta ao estarmos juntas contra o patriarcado e o machismo. É a partir desta experiência que propomos o reconhecimento também da força do coletivo infantil e a importância de propiciar tempo e espaço para que as crianças possam compartilhar a vida com outras crianças, desde o nascimento. Para que possam também resistir ao adultocentrismo, uma vez que o nascimento de uma sociedade mais justa e igualitária exige novas formas de ser e pensar, e as crianças têm muito a contribuir. Cabe perguntarmos se estamos dispostas/os a aprendermos com e junto delas? (MACEDO E SILVA, 2018, p.157).

Portanto, é importante refletirmos e discutirmos se existe efetividade desses direitos das crianças no cotidiano da Educação Infantil, e se os educadores atuam nesses espaços para a legítima cidadania da infância. Como educadores precisamos nos questionar sobre as intencionalidades e materialidades existentes

nesse espaço. Revisarmos projetos pedagógicos das creches e escolas de Educação Infantil, observar se baseiam-se em perspectivas de igualdade que consideram diferentes culturas²¹, que se preocupam com o combate ao racismo e ao sexismo. Questionarmos nossas próprias mentalidades em torno das questões raciais, LGBTQIA+²², além das desigualdades de classe e sobre relações de poder dentro da sociedade. Se verificamos que não é como deveria ser, se não promovemos um trabalho de transformação ao invés do de reprodução das desigualdades dessa sociedade, qual caminho podemos traçar para que as crianças tenham uma educação emancipadora que afirma e dá legitimidade a sua cidadania?

Deveria sempre contar com a participação de órgãos públicos sob a perspectiva de equidade de gênero, raça/etnia e direitos humanos na construção de suas diretrizes de modo a assegurar uma base sólida para a educação democrática e não violenta numa perspectiva de se alcançar uma sociedade digna e plural. As feministas organizaram e construíram reflexões sobre a educação de crianças pequenas numa perspectiva de se conquistar e garantir direitos fundamentais para toda sociedade. Hoje, as creches são uma realidade, mas falta a elas uma política nacional feminista de igualdade de gênero que contenha diretrizes capazes de contemplar o histórico desta luta e recuperar os propósitos iniciais de educar crianças pequenas e favorecer a realização pessoal e profissional de suas mães e de seus pais.(TELES, 2015,p.25 e 26)

²¹Principalmente as mais presentes no Brasil e apontadas pelas DCNEIs(BRASIL,2009), as culturas afro-brasileira e indígena.

²²LGBTQIA+ é o movimento político e social que defende a diversidade e busca mais representatividade e direitos para a comunidade. O seu nome demonstra a sua luta por mais igualdade e respeito à diversidade.

POR UMA EDUCAÇÃO INFANTIL INSPIRADA NAS TEORIAS ANTISEXISTA, ANTICAPITALISTA E ANTIRRACISTA

[...] me lembro do poder que temos como professores, e da nossa terrível responsabilidade. O compromisso com a pedagogia engajada leva em seu bojo a disposição a ser responsável, não a fingir que os professores não têm poder para mudar a direção da vida de seus alunos.

bell hooks

A legitimidade educacional e efetivação dos direitos de todos, crianças, famílias e profissionais, nas instituições de Educação Infantil implica a transformação de suas práticas institucionais e concepções sobre sua função social. Para tanto é necessário refletir e elaborar práticas pedagógicas que reconheçam as crianças como protagonistas de seus próprios processos educativos, mas nunca deixando de lado a importância e responsabilidade dos educadores. Na educação das crianças de 0 a 6 anos, se faz imprescindível a articulação entre cuidado e educação sempre considerando-as como sujeitos ativos nas relações e como produtoras de cultura. Considerando as contribuições da teoria feminista marxista e antirracista apontadas por mim no capítulo anterior pretendo comentar sobre a possibilidade para o trabalho na Educação Infantil.

bell hooks, importante pesquisadora, professora e feminista negra estadunidense, ao relatar o seu processo de formação como docente nos instiga: A academia não é paraíso. Mas o 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. (2013, p. 273) Esta é a razão pela qual seguimos levantando a bandeira de creches estatais, públicas, laicas e gratuitas, em que a Pedagogia da escuta e das diferenças proporcione maior liberdade para que as crianças entre elas e em

conjunto com as professoras possam vivenciar práticas de despatriarcalização(MACEDO E SILVA, 2018, p.157, 158 e 159).

O posicionamento das feministas em vista da despatriarcalização²³ e da desnaturalização do amor materno caminham juntas na desconstrução da prerrogativa de que o cuidado é inerente às mulheres²⁴ e se justifica na intenção de garantir o direito das crianças à educação. A fim de promover que a educação seja efetivamente uma política pública.

É na perspectiva de ,descolonização global' que também visualizamos a creche como estrategicamente esse lugar de despatriarcalização do Estado, tendo como desafio político a construção de uma Pedagogia da Educação infantil transgressora, com um olhar feminista transnacional para os direitos das crianças, com a intencionalidade libertadora manifesta de educar crianças feministas (ADICHIE, 2017). Visa a outras práticas educativas para as crianças pequenas, bem como fomenta pesquisas e novas teorias, em busca de práxis emancipatória e descolonizadora, por meio de poéticas da resistência para a formação docente(MACEDO E SILVA, 2018, p.155).

As vertentes feministas anticolonialistas, anticapitalistas e antipatriarcais acreditam na força da coletividade, e defender um espaço encontro das culturas infantis e uma Educação Infantil promotora da equidade, vai muito além de pensar um futuro com uma sociedade mais justa mas sim aprender com as crianças.

Como mulheres e feministas, reconhecemos a força e a capacidade de resistência e luta ao estarmos juntas contra o patriarcado e o machismo. É a partir desta experiência que propomos o reconhecimento também da força do coletivo infantil e a importância de propiciar tempo e espaço para que as crianças possam

²³ Patriarcado entendido com sistema de dominação masculina tendo “como referência o materialismo histórico dialético e nos aproximamos do entendimento de Heleieth Saffioti (2000, 2004), que embasada da teorização de Engels, vinculando a dominação masculina ao capitalismo e argumentando que apesar das conquistas do feminismo a base material em que se fundamenta a opressão permanece.”(MACEDO e SILVA, 2018, p.145)

²⁴ A responsabilidade feminina pelo cuidado é construída, material e simbolicamente, como parte de uma relação de poder de gênero articulada pela divisão sexual do trabalho, cujos princípios fundamentais são a separação e a hierarquia. Isso significa que o espaço de reprodução social se define, social e historicamente, como atribuição feminina e o espaço da produção social, como masculina, conferindo-se maior valor a esse (KERGOAT, 2009 apud ROSEMBERG, 2015, p.116)

compartilhar a vida com outras crianças, desde o nascimento. Para que possam também resistir ao adultocentrismo, uma vez que o nascimento de uma sociedade mais justa e igualitária exige novas formas de ser e pensar, e as crianças têm muito a contribuir. Cabe perguntarmos se estamos dispostas/os a aprendermos com e junto delas? (MACEDO E SILVA, 2018, p.157).

Faria e Santiago(2018), indo contra o contexto conservador, hetero-patriarcal e adultocêntrico que vem se re-instaurando nas políticas sobre educação de crianças no Brasil, com inspiração em uma iniciativa²⁵ para o fim a violência contra a mulher em uma creche na Itália, trazem “para o centro da discussão a potencialidade da criação de pedagogias da infância que tenham princípios feministas, e que rompam com as diversas formas de hierarquização das relações de gênero”(FARIA e SANTIAGO, 2018, p. 251). A intenção dos autores é refletir sobre pedagogias que podem se encontrar com as já existentes com o propósito de construir uma educação que promova o pensamento crítico em relação às desigualdades desde a creche. Tanto hooks(2017) quanto Faria e Santiago(2018) defendem que devem ocorrer elos entre diferentes correntes feministas, que se formaram a partir das diferentes opressões vigentes a partir do processo de colonização, não com a intenção de criar uma homogeneização mas construir alianças políticas para a luta contra o hetero-patriarcado.

As conexões feministas transnacionais tensionam as redes de poder binárias impostas pela colonialidade, pois estas tendem a essencializar e homogeneizar as formas de ser e existir enquanto mulher no mundo, de maneira a não explicitar os diferentes emaranhados presentes nas redes de poder que constroem os sujeitos e as relações entre si e com o outro. O objetivo não é criar uma percepção salvacionista, na qual toma as mulheres brancas europeias como lideranças na criação de uma agenda política para mulheres negras, imigrantes, latino-americanas, mas sim a possibilidade de se pensar ações conjuntas e os elementos de lutas que se interseccionam nas pautas de reivindicação.(FARIA e

²⁵ Iniciativa numa creche na cidade de Bologna - Itália..Essa iniciativa fez parte das comemorações da Jornada Internacional para a Eliminação da Violência Contra a Mulher, que tem o dia 25 de novembro como marco representativo dessa luta. A data foi escolhida em memória do assassinato brutal, em 1960, das três irmãs, Patria Mercedes Mirabal, Minerva Argentina Mirabal e Antonia María Teresa Mirabal, que são consideradas um exemplo de mulheres revolucionárias, pelo esforço com que tentaram combater o regime ditatorial da República Dominicana.

SANTIAGO, 2018, p.252-253).

No fim do primeiro capítulo dessa monografia comentei sobre a defesa de hooks em prol da solidariedade feminista, a professora afirma que “Quando criarmos esse espaço feminino onde pudermos valorizar a diferença e a complexidade, a irmandade feminina baseada na solidariedade política vai passar a existir.”(hooks, 2017, p.149). Sendo essa assertiva um dos aspectos onde dialogam sua teoria com argumentação de Santiago e Faria(2018) quando apresentam a fala de Nilma Lino Gomes(2017)²⁶ que explica a importância da interseccionalidade nessas alianças políticas, visando o protagonismo dos grupos das diferentes opressões mas lutando juntas pelos propósitos em comum.

[...] temos que nos apegar muito mais daquilo que nos aproxima. Naquilo que nos une, digamos assim, porque é assim que a gente se separa no contexto das lutas sociais. E o que nos une? O que nos aproxima? Eu diria que é o fato de nós sermos sujeitos sociais diversos que lutamos por igualdade, equidade, direitos, e entendemos que colonialismo, racismo, patriarcado, capitalismo, LGBTfobia, transfobia e tantas outras formas de opressão oprimem a todos nós. Tentam desumanizar a todos nós. Violentam a todas nós. Mas são fenômenos tão estruturantes e tão perversos que até mesmo a forma de nomeação como elas incide sobre cada um de nós tem a ver com a raça, tem a ver com o gênero, tem a ver com a sexualidade, tem a ver com a classe, que nos coloca em posições diferentes dentro desse rol de desigualdades e discriminações. Para enxergar o que nos aproxima, depois de passar por essas experiências últimas que tenho passado no campo da gestão, da militância, eu penso que será importante disputar menos entre nós mesmas, no próprio campo das lutas emancipatórias. Nós precisamos estar dispostas a algo que é tão difícil que é redistribuir o poder. Será que nós conseguimos? Será que nós conseguimos entender que a redistribuição do poder significa que nas lutas emancipatórias, se ali está colocada a questão de raça, o protagonismo é das mulheres negras e dos homens negros. Se ali está colocada a questão LGBT, o protagonismo é dos trans e das trans. Se ali está colocada a questão de classe, o protagonismo é de todas nossas articuladas juntas. Entender o momento dos protagonismos estando aliados nas lutas para mim seria uma interseccionalidade emancipatória. Eu acho que essa é a interseccionalidade que nós temos que buscar. Uma

²⁶ Anotações e gravação realizadas por Santiago e Faria durante a mesa-redonda *Mulheres negras, resistências e interseccionalidades* no 13º Congresso Mundo de Mulheres & Seminário Internacional Fazendo Gênero 11

interseccionalidade que emancipe. Bom, finalizando, não é reproduzir no campo das lutas emancipatórias dos resquícios que o próprio racismo, o patriarcado, o capitalismo, a LGBTfobia, a transfobia, deixaram impregnadas em nós mesmas, e que nós temos que lutar contra eles (GOMES, 2017 apud FARIA e SANTIAGO, 2018 - grifos dos autores).

Deste modo, podemos compreender que o adultocentrismo que é constituído dentro das estruturas coloniais, é uma opressão hetero-patriarcal. A representatividade opera para o fim dessas das opressões hetero-patriarcais. Quando falamos em impedir feminicídio e a violência contra a mulher, estamos falando de uma pauta em comum entre as vertentes feministas. Uma violência hetero-patriarcal(Santiago e Faria,2018), com raízes nos estereótipos de gênero, formas de vida padronizadas que se materializam nos espaços e discursos da sociedade, inclusive nas creches e escolas.Faria, afirma que para dar fim a esse processo de linguagem sexista, provocada pela intenção da homogeneidade são necessárias novas pedagogias que partem de várias linguagens, heterogêneas e que apresentem diversificadas formas de vida.

Uma das primeiras expressões dessa forma de violência são os estereótipos de gênero com relação às crianças pequenininhas e a produção das culturas infantis que elas engendram, pois prescreve modos de vida, limitando as possibilidades de existência e marcando as trajetórias das meninas e dos meninos com ranços negativos. O capitalismo e o sexismo são condições estruturantes nas relações humanas, responsáveis por gerar formas combinadas de opressão em toda a sociedade (DAVIS, 2016) A violência hetero-partriarcal tem como um dos seus pilares de sustentação a linguagem pautada no sexismo, impondo estruturas linguísticas divididas, binariamente, entre masculino e feminino, e, em alguns casos, apaga a presença feminina dos contextos coletivos, obrigando a utilização linguística do masculino genérico.(FARIA e SANTIAGO, 2018, p. 255)

Faria, afirma que para dar fim a esse processo de linguagem sexista, provocada pela intenção da homogeneidade são necessárias novas pedagogias que partem de várias linguagens, heterogêneas e que apresentem diversificadas formas de vida. Então as várias linguagens deveriam incluir a arte, as expressões corporais e artísticas.

Isso exige uma organização do espaço físico, do tempo e dos materiais, com elementos que favoreçam a produção das culturas infantis entre as crianças e o convívio com adultos, construindo momentos intencionalmente organizados, que articulem os três atores que sustentam a Educação Infantil: família, criança e docentes. No entanto, para isso não basta apenas os conhecimentos acadêmico científicos, é essencial também uma formação estética e em arte (FARIA, 2014 apud FARIA e SANTIAGO, 2018 p.256).

Fazendo um relato sobre a iniciativa da creche italiana²⁷, e dialogando com autores italianos do campo da educação de bebês e crianças, sustentam que as experiências estéticas, movimentação do corpo e produção artística além de favorecer a produção das culturas infantis, facilita a horizontalidade entre família, docentes e crianças.

Ao tomarem as ruas e ao utilizarem diferentes formas de linguagem com as crianças pequeninhas e os/as adultos/as que acompanhavam a iniciativa, as docentes de Bologna rompem com o modelo geralmente unitário e rígido de educação, proporcionando às pessoas envolvidas um ato educativo permeado de imaginação, experiência, vivências estéticas, o qual não delimitava regras, receitas e técnicas para explicar a violência heteropatriarcal, mas possuía como foco o encontro, a troca e produção horizontal de relações, bem como de conhecimentos. Enfim, como diz Gomes (2017), redistribuindo o poder entre adultos, adultas e crianças (Faria e Santiago, 2018, p.259).

A pedagogia engajada de hooks também se preocupa com as diferentes linguagens e com as culturas de seus sujeitos. Embora fale sobre suas experiências e baseie sua teoria na prática de ensino universitário, defende um diálogo entre todos que estão dispostos a mudar ou criar novas práticas de ensino.

²⁷ Ao encontro dessa concepção de Educação Infantil, durante o dia 25 de novembro as professoras e as crianças pequeninhas tomaram conta de todo o entorno da creche de Bologna, promovendo uma caminhada contra a violência hetero-patriarcal pelas ruas do bairro, a qual contou com alguns momentos de performance artística, dança e recitação de poesias feitas por poetisas e leitura de biografia de mulheres vítimas de violências. Esse momento transbordou os muros físicos da creche e envolveu os moradores e moradoras, as pessoas que passavam pela rua, as quais muitas paravam para acompanhar a história que estava sendo contada naquele momento, seja por meio de uma performance corporal, a leitura de uma poesia ou uma biografia narrada. (FARIA e SANTIAGO, 2018, p.258)

É crucial que os pensadores críticos dispostos a mudar nossas práticas de conversem entre si, colaborem para uma discussão que transponha fronteiras e crie um espaço para a intervenção. Hoje em dias, quando a “diferença” é tema quente nos círculos progressistas, está na moda falar de “hibridação” e “cruzar fronteiras”, mas raramente encontramos exemplos concretos de indivíduos que realmente ocupem posições diferentes dentro das estruturas e partilhe ideias entre si, mapeando seus terrenos, seus vínculos e suas preocupações comuns no que se refere às práticas de ensino. A prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos começar a cruzar as fronteiras , as barreiras que podem ou não ser erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de outras diferenças.(hooks, 2018 p.174)

Concluindo, acredito que o caminho é o diálogo que deveria se construir principalmente dentro das universidades ou em qualquer outro espaço de formação de educadores. O diálogo e a formação tanto nos estudos, as discussões e as novas práticas de ensino devem se basear nos estudos de gênero, e em pensar a interseccionalidade dentro do contexto da Educação Infantil. A prática docente pode estar sempre em construção, num movimento de troca e de escuta, entre professores e outros profissionais da escola, com as famílias, com as pessoas que moram perto desse espaço, mas principalmente sempre ouvindo as crianças e construindo junto delas.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda N. *Para educar crianças feministas: um manifesto*. São Paulo: Cia das Letras, 2017.
- ARRAES, Jarid. *Mãe negra, criança negra, identidade e Transformação*. Portal Geledés, 2015. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/mae-negra-crianca-negra-identidade-e-transformacao/>>. Acesso em: 20/01/2021
- CAMPOS; Maria Malta. ROSEMBERG, Fúlvia. *Crêcheros para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. – 6.ed. Brasília : MEC, SEB, 2009. 44 p. : il.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidente da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988.
- BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*. Lei n.8.068, de 13/07/1990: Brasília. DF. 1990.
- BRASIL. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.
- BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília , DF, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. PARECER CNE/CEB n. 20/2009 de 11 de novembro de 2009 . Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil . Brasília: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. nov. 2009.
- BRASIL. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil / Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009
- CORSINO, Patrícia, (org.). *Educação Infantil: Cotidiano e Políticas*. Coleção educação contemporânea. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- FERNANDES, Sabrina. Vídeo: Sobre feminismos e vertentes. Youtube, 02 mar. 2019. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=08A7PD-frxo>>. Acesso em: 04 mar. 2021
- FINCO, Daniela; GOBBI, Márcia; FARIA, Ana Lúcia Goulart de, (org.). *Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora*. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica: Associação de leitura do Brasil- ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas- FCC, 2015.
- FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967
- HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

PRADO, Miguel Arcanjo. *Mães acusam creche de BH de racismo contra crianças*. Portal Geledés, 2015. Disponível em: <
<https://www.geledes.org.br/maes-acusam-creche-de-bh-de-racismo-contra-criancas/>
 >. Acesso em: 20/01/2021

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Educação infantil, classe, raça e gênero*. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 96, p. 3-86, 1996

ROSEMBERG . *Teorias de gênero e subordinação de idade: um ensaio*. Pro-Posições, Campinas, v. 7, n.3, p. 17-23, 1997.

SANTIAGO, Flávio. *Infâncias, Intersecção e Educação Infantil: Quem tem direito ao afeto?* Portal Geledés, 2019. Disponível em: <
<https://www.geledes.org.br/infancias-interseccao-e-educacao-infantil-quem-tem-direito-ao-afeto/>
 >. Acesso em: 20/01/2021

SOUZA, Yvone Costa. *Espelho meu: as crianças e a questão étnico-racial*. Portal Geledés, 2011. Disponível em:
 <<https://www.geledes.org.br/espelho-meu-as-criancas-e-a-questao-etnico-racial/>
 > Acesso em: 20/01/2021

TELES, Maria Amélia de Almeida; SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de, (Org.) . *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.