

Maria Amélia de Almeida Teles
Flávio Santiago
Ana Lúcia Goulart de Faria
[orgs.]



Por que a creche é uma luta das mulheres?

Inquietações feministas já demonstram que as crianças
pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade!

Por que a creche é uma luta das mulheres?

**Inquietações feministas já demonstram que
as crianças pequenas são de responsabilidade
de toda a sociedade!**

Maria Amélia de Almeida Teles

Flávio Santiago

Ana Lúcia Goulart de Faria

(Organizadoras e organizador)

Por que a creche é uma luta das mulheres?

**Inquietações feministas já demonstram que
as crianças pequenas são de responsabilidade
de toda a sociedade!**

Copyright © das autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e autores.

Maria Amélia de Almeida Teles; Flávio Santiago; Ana Lúcia Goulart de Faria (Orgs.)

Por que a creche é uma luta das mulheres? Inquietações femininas já demonstram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 295p.

ISBN 978-85-7993-512-1

1. Creche. 2. Luta das mulheres. 3. Feminismo. 4. Educação antirracista. 5. Educação infantil. I. Autoras/autor. II. Título.

CDD – 370

Capa: Hélio Márcio Pajeú. Com charge de Gilberto Maringoni

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Revisão gramatical sob a responsabilidade de Wilma Rigolon

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Nair F. Gurgel do Amaral (UNIR/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2018

Dedicatória

Dedicamos este livro a Marielle Franco,
mulher, negra, mãe, feminista,
socióloga, "cria da Maré", sua memória
se expande e luto é verbo!

Sumário

Prefácio – Redes Feministas na Universidade: compromisso político e acadêmico na defesa dos direitos das mulheres e das crianças pequenas - Daniela Finco	9
Apresentação – Maria Amélia de Almeida Teles	15
Feminismos e estudos sobre mulheres e gênero no Brasil: um olhar a partir das articulações presentes na luta por creches - Regina Facchini	35
Feminismo negro como perspectiva emancipatória - Djamila Ribeiro	65
Por uma educação antirracista desde a creche! - Márcia Anacleto da Souza	91
O feminismo marxista e a demanda pela socialização do cuidado para com as crianças - Joana El-Jaick Andrade.	117
Creche: uma bandeira da despatriarcalização - Adriana Alves da Silva e Elina Elias de Macedo	145
Creche em tempos de perdas de direitos! - Maria Amélia de Almeida Teles	163

Por que um capítulo para apresentar uma pesquisa sobre creches no local de trabalho, realizada em 1983? - Maria Amélia de Almeida Teles	181
Creches e berçários em empresas privadas paulistas - Maria Amélia de Almeida Teles; Maria Aparecida Medrado; Adriana Maria Carbonell Gagnani	187
Creche, raça e classe: relações complexas numa creche de empresa privada - Clélia Virgínia Rosa	227
Da descolonização do pensamento adultocêntrico à educação não sexista desde a creche: por uma pedagogia da não violência - Flávio Santiago e Ana Lúcia Goulart de Faria	251
Anexo 1 Consolidação das leis do trabalho	279
Anexo 2 Portaria DNSHT nº 1 de 15 de janeiro de 1969	283
Anexo 3 Delegacia Regional do Trabalho em São Paulo	287
Minicurrículos das autoras e do autor:	291

Prefácio

Redes Feministas na Universidade: compromisso político e acadêmico na defesa dos direitos das mulheres e das crianças pequenas

Daniela Finco

A Educação Infantil, no Brasil, nasce como um instrumento emancipador das relações entre homens e mulheres na sociedade. Esse fenômeno não pode ser esquecido, quando pensamos no papel do professor na Educação Infantil. E, em um contexto no qual a infância está em constante mudança, ela agora aparece não só como sujeito de direitos, mas como sujeito público de direitos, sujeito social de direitos. Os direitos das crianças pequenas foram se reconfigurando com as pesquisas destes últimos anos, que passaram a observar o que as crianças pequenas fazem quando estão entre elas num ambiente coletivo organizado não por parentes, mas por profissionais adultos e/ou adultos com intencionalidade educativa.

Os cursos de formação docente para a Educação Infantil, ao envolverem as contribuições feministas e as relações de gênero, revelam muitos desafios ligados tanto à questão da construção da identidade docente de creches, quanto ao do direito efetivo dos bebês e de seus pais e mães trabalhadoras a uma creche com relações

emancipadoras. Destaca-se assim a necessidade da discussão da contribuição feminista e das questões de gênero, como uma questão urgente e relevante em relação à qualificação profissional para atuar em todas as etapas da educação, principalmente na creche.

A proposta desta importante contribuição traz, dentre tantas outras, uma potente chave de leitura, a inserção da perspectiva de gênero no espaço de formação docente. A obra nos leva a refletir a respeito do envolvimento ativo da universidade, repensando criticamente seu programa de estudo, desenvolvendo uma consciência histórica e política das desigualdades sociais de gênero desde a pequena infância. Provoca-nos a repensar uma questão central: a neutralidade dos projetos de formação docente, ao apresentar sua ótica explícita, instrumentos formativos para a consciência feminista e de gênero. O contexto educativo da Universidade se configura como um espaço fundamental para promover uma cultura da diversidade de gênero voltada à crítica das formas sistemáticas de relações de poder desiguais entre os sexos, da eliminação das formas de discriminação e crítica aos modelos culturais da nossa sociedade.

O livro aborda os desafios da formação docente para a Educação Infantil e a meta de incorporar a perspectiva de gênero no processo educacional formal desde as primeiras relações na infância. Revela um importante cenário político da luta pela Educação Infantil de qualidade, com a contribuição dos movimentos feministas e dos movimentos pelo direito à Educação Infantil, traçando um paralelo dos direitos

das mulheres e das crianças, na reivindicação do direito à creche como direito das crianças e opção das famílias. Neste contexto, o histórico de luta e a relevância da parceria dos movimentos feministas com a universidade revelam uma potente e necessária parceria para que a universidade possa fortalecer sua função democrática e antissexista. A obra mostra que experiências do feminismo universitário e movimentos sociais ainda revelam lacunas e apontam para espaços a serem ocupados.

A experiência do curso de formação relatada neste livro aponta para potência de programas universitários, que elencam gênero como parte de seu projeto de institucionalização e transversalização. Assim como revelou a pesquisa *Intrusas en la universidad* (2013), um projeto da Universidade Autônoma do México, que apresenta enfoque de gênero como uma proposta teórica para questionar saberes, valores e atitudes dentro do espaço acadêmico. Representa uma ferramenta indispensável para o processo de conscientização. De uma perspectiva não apenas acadêmica, mas fundamentalmente política, apontando que novas questões precisam ser levantadas. O projeto denuncia, por exemplo, as zonas de segregação disciplinar conceitualmente trabalhadas, alerta para mecanismos eficientes de ordenação e exclusão de mulheres e homens em diferentes cursos, mas principalmente com referência aos cursos de Pedagogia e Enfermagem, por exemplo.

A relevância destas iniciativas não somente importante para dar visibilidade à magnitude das

desigualdades, mas principalmente para a criação de medidas institucionais, sistemas para eliminar as desigualdades e promover a discussão de gênero no âmbito acadêmico, construindo uma eficaz intervenção antidiscriminatória. Hoje, uma universidade responsável é aquela comprometida com o processo de democratização, equidade e justiça social, que realiza pesquisas e analisa a persistência da discriminação e, acima de tudo, promove redes feministas para pensar estratégias e diretrizes para a combatê-la. Quando pensamos na construção de uma "perspectiva transnacional" dos estudos feministas (BACHETTA e FANTONE, 2015), podemos compreender os desafios atuais no âmbito nacional e internacional, visando construir estratégias coletivas de enfrentamento da discriminação, da violência de gênero, envolvendo os espaços acadêmicos das Universidades.

O livro *Por que a creche é uma luta das mulheres?* dedica-se a identificar política e historicamente o contexto político voltado para a Educação Infantil, levando em consideração a luta dos movimentos feministas. Traz a perspectiva de gênero nas políticas de Educação Infantil, a partir da contribuição dos movimentos feministas que revelam as marcas das pressões sociais na reivindicação do direito à creche, com especial e merecido destaque às lutas das mulheres e o movimento feminista no Brasil, suas demandas por sociedades mais justas e igualitárias.

A leitura nos permite compreender as teorias feministas e de gênero como poderosas armas para apontar as desigualdades; ajuda a entender por que,

apesar dos direitos conquistados nas últimas décadas, estamos retrocedendo nos direitos das crianças e das mulheres. Na teoria política produzida nas últimas décadas, a contribuição do feminismo se mostrou crucial (BIROLI e MIGUEL, 2015) identificando de que modo o patriarcado como forma de organização das relações sociais reduz as oportunidades de participação social das mulheres. Ao compreendermos a dimensão política das teorias feministas, buscamos apontar possibilidades de compreensão das relações de poder que permeiam a vida das mulheres e crianças.

Referências

- BACCHETTA, Paola; FANTONE, Laura (Org). *Femminismo queer postcoloniali: critiche transnazionali all'omofobia, all'islamofobia e all'omonazionalismo*. Verona, Itália: Ombre corte/Culture, 2015.
- BIROLI, Flávia ; MIGUEL, Luiz Felipe. *Feminismo e Política: uma introdução*. São Paulo: Editora Boitempo, 2015.
- BUQUET, Ana; COOPER, Jennifer A. MINGO, Araceli; MORENO, Hortensia. *Intrusas en la universidad*. Universidad Nacional Autónoma de México. Programa Universitario de Estudios de Género: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2013.

Apresentação

Maria Amélia de Almeida Teles

A construção deste livro é resultado das discussões e debates promovidos ao longo da disciplina optativa *Direito à Infância e à Educação: Educação Infantil em creches, uma história das mulheres*, do curso de licenciatura em Pedagogia, a qual só foi possível ser realizada por meio do edital da Pró-reitoria de Graduação da Unicamp¹. Num primeiro momento, voltei no tempo, ao lidar, em sala de aula, com a minha própria condição de ativista feminista de décadas de atuação e, principalmente, como antiga trabalhadora de uma creche da periferia de São Paulo, Creche Municipal do Parque Figueira Grande (região de Campo Limpo, zona sul), implementada em 1980, uma das primeiras creches construídas, como equipamento de caráter público e gratuito, integrada à primeira rede municipal de creches do país para crianças de 0 a 6 anos de idade, em período integral. Esta rede municipal passou a ser construída a partir das reivindicações apresentadas junto ao público e à prefeitura de São Paulo, pelo Movimento de Luta por Creche (1979 – 1984), que se desenvolvia num processo de muita

¹ Para maiores informações, acesse a Resolução GR-038/2010, de 20/08/2010, disponível em: http://www.pg.unicamp.br/mostra_norma.php?consolidada=S&id_norma=1661

mobilização e de entusiasmo, reunindo mulheres da periferia, sindicalistas, intelectuais e feministas.

Eu sou militante política desde os anos de 1960, fui do Partido Comunista, meu pai era sindicalista e portuário do Sindicato de Santos (SP), onde recebi muita influência política de grupos vinculados às lutas operárias. Mas sou mineira de nascimento e de coração, apesar de ter vivido pouco em Minas. Atuei por muitos anos vinculada à imprensa clandestina: fiz parte da equipe responsável pela edição do Jornal *A Classe Operária*; da imprensa democrática e alternativa, no Jornal *Movimento*, e da imprensa feminista, no *Brasil Mulher*. Fiz parte de diversos movimentos populares, mas atuei intensamente no Movimento de Luta por Creche e fui uma das eleitas pela comunidade para trabalhar na primeira creche pública e direta, construída na área do Campo Limpo. Conheci Ana Lúcia quando trabalhava no Jornal *Movimento* (1976 -1980), e ela fazia o mestrado na Universidade Federal de São Carlos e editava a *Revista Plural*, com um grupo de mestrandas e professores. Nossos encontros sempre foram muito proveitosos; discutíamos o feminismo, as dificuldades da esquerda em aceitar as lutas libertárias das mulheres e, principalmente, a luta por creches. Penso que a creche e o feminismo motivavam nossas conversas pelos cantos da sede do Jornal. Mais tarde, talvez em meados dos anos de 1980, fui conhecer a sua atuação na estruturação da rede municipal de creches na cidade de Piracicaba (SP), a primeira rede vinculada à Secretaria de Educação e não à da Assistência, o que era o padrão. Na época, Ana Lúcia integrava uma equipe pedagógica, responsável pela criação do CEPEC

(Centro Polivalente de Educação e Cultura), com creche, pré-escola e educação complementar para as crianças dos anos iniciais do fundamental. Enfim, eu e a Ana Lúcia nos unimos pelo feminismo e pela creche e, mesmo distantes, física e profissionalmente, mantivemo-nos unidas no propósito de não perder de vista o processo de conquista e de invenção da creche com que sonhamos. Algumas de suas orientandas, como Andressa Galdino da Luz, me procuraram para entrevista em seus trabalhos acadêmicos. Participei da defesa da Dissertação de Mestrado da Reny Scifioni Schifino, em 2012 e, no “Fazendo Gênero” em 2013, onde houve um Seminário sobre Feminismo e Creche, coordenado por Ana Lúcia e Daniela Finco. Este seminário temático foi transformado em livro e eu fiz um capítulo intitulado *A participação feminista na luta por creche!*, da publicação com o mesmo nome². Militantes feministas que tanto contribuíram na mobilização e construção do conceito de creche e na formulação de políticas públicas se afastaram ou foram ocupar outros espaços. Mas eu e a Ana Lúcia ficamos nesta luta. Ela, na vida acadêmica, e eu, na militância de rua e de movimentos. E eu e ela sabemos como faz falta aquele movimento dos anos de 1980, porque tinha muita energia e era pioneiro. Nós não desistimos e continuamos a reinventar a vida.

² FINCO, Daniela; GOBBI, Marcia Aparecida; FARIA, Ana Lúcia G. *Creche e Feminismo* – desafios atuais para uma educação colonizadora. Campinas: Fundação Carlos Chagas, Unicamp, ALB. 2015.

Eis que, em outubro de 2016, Ana Lúcia me mandou uma mensagem eletrônica, perguntando se eu não topava participar de um edital da FE/Unicamp para ser professora visitante por 5 meses. Disse que não, pois não sou acadêmica e, por isso, não teria nenhuma chance e não tinha cabimento a sua proposta. Aqui está a primeira mensagem de Ana Lúcia:

Querida Amelinha

Topa dar uma disciplina na graduação do curso de pedagogia da UNICAMP?

Abriu um edital. É por 5 meses, no primeiro semestre do ano que vem com bolsa de março a julho.

Pensamos na seguinte disciplina 'Direito a Infância e educação em creche: uma história das mulheres'

Estamos em cima da hora .

Precisa enviar o projeto até 11 /11

Te mando attached o edital.

Aguardo resposta espero que positiva

Bjão inté Ana Lúcia

Neguei, mas depois vieram outros e aí ela me apresentou, virtualmente, ao Flávio³, o que me fez aceitar e encaminhar uma proposta conforme o edital. Fazer ementa, planejamento e cronograma de aulas, separar textos de leitura obrigatória, preparar uma bibliografia só de mulheres autoras. Tudo encaminhado, tivemos que aguardar a resposta. Mas de fato eu não esperava ser aprovada. E não acreditei

³ Trata-se de Flávio Santiago, doutorando da FE/Unicamp, orientando da Ana Lúcia Goulart de Faria e um dos organizadores desse livro.

quando o Flávio me mandou mensagem dizendo que era exatamente isso que aconteceu: eu tinha sido aprovada. Ele enviou então a decisão pela aprovação tomada pela Congregação da FE/Unicamp. Bom, daí em diante, tive que encarar. Quando iniciaram as aulas, passei a me hospedar em Campinas, pois as aulas terminavam muito tarde para eu voltar a São Paulo. E posso dizer que valeu a insistência da Ana Lúcia e do Flávio. Ambos me acolheram de forma tão carinhosa e construtiva, e seria um erro não abraçar a proposta, o que fiz de forma muito prazerosa e militante. Pensando bem, os feminismos precisam revisitar a luta pelas creches e, mais do que isso, colocar em suas agendas não só a questão da demanda crescente e reprimida, mas, em particular, a qualidade dos serviços oferecidos, educação, cuidados e assistência às crianças pequenas.

Durante o curso, pude colocar em pauta atualidades dos feminismos contemporâneos, em particular das questões mais candentes que surgem hoje, com muito vigor e intensidade, entrelaçadas com a perspectiva de classe, étnico-racial e sexualidades /gênero, com destaque aos recém-criados coletivos feministas nas periferias e nos meios escolares. Levantamos algumas das vertentes feministas, em particular as mais ligadas aos movimentos populares de mulheres. Assim, busquei levar para a Universidade as principais necessidades e reivindicações dos movimentos feministas e de mulheres. Levei textos, bibliografia e filmes produzidos por mulheres. Procurei levar também para dentro do espaço de sala de aula as ativistas que estão em plena atuação, mobilizam e

organizam, no cotidiano, a luta feminista e, assim, constroem diariamente a história das mulheres.

As atividades foram realizadas às segundas-feiras, das 19h às 23h, numa estrutura de encontro que começava com a apresentação do resumo da atividade da semana anterior, em seguida, eram feitos comentários e pequenos debates referentes ao noticiário da mídia e das redes sociais, com notícias interessantes e boas ou também com aquelas absurdas e ruins. Dessa forma, podia-se avaliar semanalmente o envolvimento da turma em relação à disciplina. Além disso, buscou-se, de imediato, problematizar a aplicação prática dos conhecimentos ali apresentados e debatidos acerca da realidade na qual estavam atuando estudantes, profissionais e professoras/es. Ou pelo menos que tais conhecimentos construídos em sala de aula pudessem ser instrumentos para uma reflexão da realidade em que estamos atuando e que nos cerca diariamente, na qual precisamos construir intervenções pedagógicas em defesa da democracia e da justiça. A turma gostou desse roteiro. Uma das estudantes escreveu no seu texto de avaliação:

Os resumos das aulas anteriores ajudavam muito, pois às vezes, a pessoa tinha outra visão do que foi dito na aula anterior e eu agregava ao texto que havia escrito no meu caderno. Gostava muito da apresentação das notícias apesar de ultimamente não serem nada animadoras, mas eu ia saber das informações ali na sala de aula porque não tinha tempo de me informar durante o dia⁴.

⁴ Laura Ruiz de Freitas, estudante que concluiu a disciplina.

As ferramentas empregadas nas apresentações dos temas planejados foram de diversas formas, ora com o emprego de *power point*, ora com leituras de textos em grupo, ora com depoimentos de pessoas previamente convidadas, acompanhados de debates. Houve também iniciativas criadas por alunas/os. Trouxeram depoimentos de militantes feministas pelo *Whatsapp*. Mas também contribuíram com trabalho de pesquisa que fizeram junto às promotoras legais populares⁵,

⁵ O *Projeto Promotoras Legais Populares* (PLPs) foi criado a partir da iniciativa da União de Mulheres do Município de São Paulo, com o apoio da organização THEMIS - Gênero e Justiça (RS), do Instituto Brasileiro de Advocacia Pública (IBAP), e do Movimento do Ministério Público Democrático (MPD). A atuação das PLPs é pautada por ideais de justiça, democracia, dignidade e defesa dos direitos humanos das mulheres e do acesso à justiça e ampliação da cidadania, lutando pela equidade de gênero e por uma sociedade onde as mulheres sejam reconhecidas e respeitadas no que se refere ao seu valor humano, social, político e econômico.

Usada em diferentes países, a nomenclatura *Promotoras Legais Populares* corresponde ao projeto de formação de mulheres que trabalham para o fortalecimento dos direitos da população e para o combate à discriminação e à opressão, por meio do conhecimento dos direitos e dos caminhos de acesso à justiça. As promotoras legais populares podem prestar orientação, aconselhar e promover a função instrumental do direito no dia a dia das mulheres, com intervenções individuais ou coletivas.

Tendo os cursos como proposta motora, o projeto possui diversas frentes de atuação: acompanhamento de casos e trabalho prático das Promotoras Legais Populares (PLPs); promoção de seminários e debates; fortalecimento de campanhas contra a impunidade; foi o primeiro movimento a propor a criação do Juizado Especial para os Crimes de Violência de Gênero (1998) e desenvolveu campanhas para

quando foram a uma região periférica ver como se aplicam, na prática, os feminismos das interseccionalidades, junto às mulheres populares. Essas estudantes foram até o Núcleo de Promotoras Legais Populares (PLPs), localizado no DIC-1 (periferia da cidade de Campinas), para observar e conversar com elas a respeito das intersecções no feminismo⁶.

Como professora visitante da Faculdade de Educação/Unicamp, quero aqui ressaltar alguns pontos dessa experiência e as impressões extraídas tanto da minha parte como da turma.

atuar na formação de crianças e adolescentes, como a que se chamou “Eu Quero crescer sem violência!”. (<http://promotoraslegaispopulares.org.br/quem-somos/> Acesso em: 08 jan. 2017).

⁶ Muitas feministas têm se esforçado para mostrar os efeitos distintos e complexos quando há sobreposição de discriminações por raça/etnia, sexualidade /gênero e classe social. Há desigualdades entre as mulheres, o que deve ser considerado, pois forjam e estabelecem contradições tão cruciais, que devem ser enfrentadas tanto na militância, como no campo institucional. São necessários instrumentos para uma abordagem integrada e articulada das discriminações sobrepostas com as dominações e opressões, que precisam ser devidamente nomeadas e aprofundados seus efeitos sociais, econômicos, políticos nas mulheres desiguais entre si, mas historicamente discriminadas. Kimberlé Williams Crenshaw, feminista dos Estados Unidos, advogada e professora de direito civil, estudiosa da teoria crítica de raça e gênero, usou a expressão “interseccionalidades”, para mostrar como as discriminações de gênero, raça e classe social não podem ser analisadas separadamente, pois elas interseccionam ou interagem entre si. Seus estudos vêm dos anos de 1986/1987. O feminismo interseccional foi adotado, primeiramente, pelas feministas negras, mas também pelas feministas populares e teóricas (TELES, 2018, p.139).

Tive minhas alegrias, surpresas constantes e meus estranhamentos. Estranhei a falta de comunicação entre as diversas áreas de estudos da Universidade. Achei que suas Faculdades são muito isoladas umas das outras, o que me deixou intrigada. Principalmente aquelas cujos conteúdos têm mais afinidades. Talvez as atividades acadêmicas tomam muito tempo de toda gente envolvida, o que sufoca e não promove diálogos de suas práticas e saberes. Para mim, foi uma triste surpresa saber que a Unicamp ainda não tinha políticas de cotas na graduação, o que, só agora, será resolvido, pois, finalmente, as cotas foram aprovadas. Pensei que os assuntos aqui de fora, com a baita crise política que está ocorrendo no país, tomariam mais tempo nas conversas formais e informais. Enfim, vivi nestes cinco meses num espaço distante da minha realidade, o que me deixou, de início, bastante tímida. Nós, militantes de movimentos sociais, temos a prática de fazer tudo coletiva e horizontalmente e no meio acadêmico, não. Muitas vezes poderia ter ido mais longe nos conteúdos, nas atividades, porque a turma iria suportar e iria crescer mais. Por isso, quando chegou o final, me deu vontade de começar de novo, mas a partir da experiência adquirida e do imenso aprendizado que tive nestes cinco meses. Se fosse possível, queria fazer de novo o que fiz para desenvolver com mais profundidade e apontar maiores desafios. Assim como aproveitar melhor o tempo.

As avaliações escritas pelos/as estudantes me fizeram enxergar melhor a importância do trabalho feito, mas também me mostraram certas debilidades.

[...] eu já tinha vivenciado uma bibliografia composta apenas por homens, mas de mulheres falando sobre mulheres não é bom apenas pela reivindicação do nosso lugar de fala (...) como aprendi com esta disciplina, conheci escritoras, pesquisadoras, militantes, negras, lésbicas, brancas, heterossexuais, mães e as que optaram por não terem filhos, integrantes de partidos políticos... [...]

[...] Como professora em formação, mudou completamente minha forma de olhar para as crianças na creche, olhar pra as crianças como cidadãs de direitos, estes conquistados com muita luta e reivindicação, é totalmente diferente do que compreendê-las como que está naquele espaço enquanto suas mães trabalham... [...]⁷

[...] A bibliografia sugerida foi, sem dúvida, um convite a pensar a complexidade das lutas pela garantia e reconhecimento dos direitos humanos das mulheres no mundo e, em particular das mulheres brasileiras, sobretudo no que se refere à divisão sexual do trabalho e à maternidade como função social⁸. [...]

Ao reler agora essas avaliações, pensei se não teria sido importante ter uma aula ou algumas oficinas acerca da bibliografia, seus significados e os porquês de suas escolhas. Poderia ter tido o emprego de dinâmicas que dessem suporte, estímulo ou criassem oportunidades de leitura.

Houve uma dificuldade na leitura dos textos, como já comentei anteriormente. Uma das participantes observou “a grande carga de leitura proposta,

⁷ Raquel dos Santos Pereira, trecho do seu texto de avaliação, em 12 de junho de 2017.

⁸ Vanderlete Pereira da Silva, trecho de sua avaliação, em 12/6/2017.

principalmente para um curso noturno, com alunas/os que trabalham durante o dia e com pouco tempo para ler qualquer coisa.⁹

A minha pequena experiência de professora visitante me mostrou que é possível fazer muito em sala de aula, e para isso temos que garantir que haja possibilidades de se lidar com ferramentas que nos ajudem a analisar a realidade de maneira crítica e propositiva. Nos cursos de Pedagogia, deveria ter uma disciplina que abordasse “Direito à Infância e à Educação Infantil em Creche, uma História das Mulheres”. Deveria ser inserida na grade curricular de forma permanente e obrigatória. Como falar de Educação Infantil em creches sem falar das mulheres, sejam as mães das crianças pequenas, sejam as profissionais, mães ou não mães, que na sua grande maioria são mulheres, sem levantar a história das mulheres e o porquê de elas ocuparem esse lugar, mostrar que em momentos emblemáticos da História foram elas as protagonistas, colocando-se à frente, sem se deixar abater pelas ameaças e pelos perigos, frequentes nos embates. Como criar creches e não discutir a maternidade compulsória e seus efeitos antidemocráticos para uma educação igualitária e não sexista. As crianças pequenas são sujeitos de direitos e estão devidamente reconhecidas na Constituição Federal. No entanto, assim como as pessoas adultas, elas precisam de cuidados, assistência e educação. A maternidade deve ser entendida como função social,

⁹ Julia Colussi cursou a disciplina e fez estes comentários por escrito.

firma-se a responsabilidade social em relação às crianças pequenas. As crianças precisam e gostam da convivência social com outras pessoas adultas e outras crianças. A creche é uma proposta avançada, até revolucionária, que enfrenta a divisão sexual do trabalho, e é assim que ela deve ser tratada nos cursos de formação de educadores e educadoras.

Buscar condições para garantir a instalação e o funcionamento de creches com qualidade pedagógica específica para essa faixa etária, em espaços seguros e com profissionais docentes preparados /as para propiciar as produções das culturas infantis. Torna-se necessário construir possibilidades de brincar e interagir com as crianças pequenas, desde bebês, numa perspectiva de gênero. Ao conversar, ao falar, ao tocar uma criança, carregamos preconceitos e discriminações, ainda que inconscientes, e os bebês não falam, mas sentem e se comunicam. Temos que estar atentas/os para não educar para a submissão. Aqui trago a fala de uma das alunas:

[...] Minha experiência como estudante negra, agora professora, despertou em mim a vontade de contribuir, na minha prática pedagógica, com a transformação da trajetória escolar das meninas negras, buscando romper com o processo de exclusão escolar, tão naturalizado ainda hoje. [...]

[...]Frequentemente (nas escolas) presenciamos situações discriminatórias explícitas, o que normatiza a “inferiorização” da menina negra, percebido nos discursos dos docentes na estrutura da escola, no trato com as crianças ou ainda transmitem um “sentimento de dó”, o que fere ainda mais a dignidade.

Cabe ainda um destaque muito grande à sexualização dessas meninas, que na sua mais tenra infância já têm seus corpos objetificados.¹⁰

As atividades desenvolvidas na disciplina que tiveram contato e debates diretos com integrantes dos movimentos sociais foram as mais impactantes junto à turma. Isto traz uma sugestão para que as atividades acadêmicas sejam mais abertas aos diálogos com os diversos movimentos sociais que experimentam ações de transformação social. São as/os alunas/os que trouxeram, em sua avaliação, impressões como esta:

[...] a participação de diversos grupos de mulheres, para mim foi um momento único, em que me emocionei e pude ver a relação entre todos os conceitos e conteúdos sendo postos em prática na luta por uma sociedade mais justa, por uma educação descolonizadora, ao espaço da creche como um direito da criança, e diversas outras questões. Gratidão!¹¹

[...] ... acredito que ver os movimentos, o que fazem, como fazem, onde encontrá-los e se sentir ainda mais representada é muito bom. Saí dessas aulas bastante animada ...[...]¹²

Desse profundo debate e vivências estabelecidas com as/os estudantes, tivemos a ideia de construir este livro, organizado por mim, Ana Lúcia Goulart de Faria e Flávio Santiago, trazendo para o centro da discussão

¹⁰ Raissa Francisco dos Santos, trecho de sua avaliação, em 12 de junho de 2017.

¹¹ Mara. P. Ramos, trecho de sua avaliação em 12 de junho de 2017.

¹² Laura Ruiz de Freitas, trecho de sua avaliação em 12 de junho de 2017.

os temas debatidos durante a disciplina que ministrei no curso de licenciatura em Pedagogia. Ao longo de toda a obra, a creche é colocada em foco como um espaço para as crianças viverem experiências coletivas pautadas em relações horizontais, que visem à promoção da equidade, ao mesmo tempo em que é realçada a luta do movimento feminista pela sua construção, colocando em xeque a divisão sexual do trabalho e a maternidade compulsória, bem como destacamos a importância de se analisar as relações sociais a partir da intersecção entre raça, classe, gênero e idade. Elementos estes que prescrevem a necessidade de se pensar a creche não como um dado, mas como um espaço de direito, e que deve ser construído coletivamente.

No capítulo *Feminismos e estudos sobre mulheres e gênero no Brasil: um olhar a partir das articulações presentes na luta por creches*, Regina Facchini recupera alguns pontos na trajetória da relação entre estudos feministas, gênero e movimento feminista no Brasil pós-anos 1970. Parte de uma perspectiva que considera as articulações entre gênero e outras diferenças, como raça e classe, presentes na luta por creches. Para tanto, recupera alguns pontos no debate teórico referente ao conceito de gênero que permitem pensá-lo de modo articulado a outras diferenças sociais.

Djamila Ribeiro, no capítulo *Feminismo negro como perspectiva emancipatória*, destaca que falar da 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. Como destaca a autora, essas mulheres são em sua maioria, negras e pobres, e sofrem com a falta de vagas nas creches, precisando lutar para ter onde deixar seus filhos. Ao longo do seu capítulo, aponta que pensar numa luta feminista sem pensar nessas mulheres é ineficiente.

No capítulo *Por uma educação antirracista desde a creche!*, Márcia Lúcia Anacleto de Souza, em meio à defesa da superação das desigualdades raciais na educação, aborda o significado e os desafios para a Educação Infantil e, especialmente, para a creche, no que tange à educação das relações étnico-raciais. Apontando aspectos para a reflexão a respeito da relação entre a importância de abordar a temática no cotidiano desta etapa da educação brasileira, considerando fundamental uma política de formação articulada à defesa da creche pública e de qualidade.

No capítulo *O feminismo marxista e a demanda pela socialização do cuidado para com as crianças*, Joana El-Jaick Andrade têm por escopo analisar as discussões levantadas pelos defensores dos direitos das mulheres nas fileiras marxistas que lograram desnaturalizar o papel ocupado pelas mulheres na divisão social de trabalho, questionando sua exclusão da esfera pública e seu confinamento no lar. Deste modo, atrelaram a possibilidade de emancipação feminina à socialização do trabalho doméstico e do cuidado para com as crianças, no âmbito de uma sociedade sem classes.

Adriana A. Silva e Elina Elias de Macedo, no capítulo *Creche: uma bandeira da despatriarcalização*, propõem a defesa da creche como um dos elementos-

chave de despatriarcalização do estado, favorecendo a participação social e política das mulheres como trabalhadoras, tanto mães, como as professoras e educadoras de bebês. Bandeira de muitos dos movimentos feministas, a luta por creches compôs a pauta de luta do passado e está presente ainda hoje como reivindicação fundamental das mães trabalhadoras e dos movimentos que atuam em defesa dos direitos das crianças.

No capítulo *A Creche em tempos de perdas de direitos!*, de minha autoria, são destacadas algumas inquietações no processo pós-constitucional, que possibilitaram ampliar e consolidar a creche que ganhou *status* de política pública e se tornou pauta da agenda voltada principalmente para a educação. As políticas pós-constituição de implementação das creches, no entanto, levaram à redução dos direitos constitucionais das crianças pequenas, ao dividi-las em dois grupos: um de 0 a 3 anos (creche) e o segundo de 4 a 5 anos (pré-escola). Hoje a creche é uma realidade inegável, mas ainda está longe de alcançar as perspectivas de um espaço em defesa da equidade e de ações despatriarcalizadoras, antirracistas e sexistas.

Já o capítulo *Por que um capítulo para apresentar uma pesquisa sobre creches no local de trabalho, realizada em 1983?* traz os resultados da pesquisa inédita, até então, realizada pela Comissão de Creche do Conselho Estadual da Condição Feminina de São Paulo (CECF), no ano de 1983, publicado pela primeira vez com título *Creches e Berçários nas Empresas Paulistas*, no Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas. Naquele

tempo, no estado de São Paulo, havia por volta de 60 mil empresas e apenas 38 tinham creches ou berçários. Os dados apresentados na ocasião tiveram o efeito de uma denúncia política do não cumprimento da legislação trabalhista. Hoje, 30 após a Constituição Federal de 1988, a creche no local de trabalho sobrevive em número irrisório. Menos de 5% das empresas têm creches e o vale-creche tem valores aquém do preço do mercado.

Clélia Virginia Rosa, no capítulo *Creche, raça e classe: relações complexas numa creche de empresa privada*, aborda a creche de empresa privada como um cenário de relações complexas, protagonizadas por mulheres, com diferentes posições socioeconômicas e diferentes pertencimentos racial. O texto também aponta como a imprensa, por intermédio de jornais de grande circulação, foi abordando a temática das creches nos locais de trabalho; num primeiro momento, trazendo o protagonismo das mulheres na luta pela creche como direito trabalhista e, décadas mais tarde, o protagonismo sendo direcionado à empresa, por inserir a creche como item de seu pacote de benefícios.

Flávio Santiago e Ana Lúcia Goulart de Faria, no último capítulo, intitulado *Da descolonização do pensamento adultocêntrico à educação não sexista desde a creche: por uma Pedagogia da não violência*, partem da inspiração de uma iniciativa construída por docentes italianas em uma creche da cidade de Bologna – Itália, no dia da *Jornada Internacional para a Eliminação da Violência Contra a Mulher*, buscando estabelecer conexões transnacionais na luta contra as opressões

hetero-patriarcais, bem como destacam a necessidade de garantia ao direito à fala e representatividade, de modo a romper com as estruturas coloniais “que nos ensinaram a catequizar” didaticamente formas de vida, tanto quanto acreditar na existência de uma única verdade que prescreve um modo de ser e estar no mundo.

Devo fazer agradecimentos a todas as pessoas com as quais convivi durante este semestre na FE/Unicamp: às alunas e aos alunos que frequentaram o curso e que, juntos, compartilhamos as vivências relativas aos temas abordados; com paciência, cansaço, ansiedade, afetividade e atenção sempre, à Professora Ana Lúcia Goulart de Faria, que supervisionou todo o curso, desde seus primeiros passos até a finalização dos trabalhos, esteve firme no *Skype*, sempre com um sorriso enorme na tela; ao Flávio Santiago, doutorando da FE/Unicamp, que me deu toda a assistência necessária com competência e dedicação e acompanhou todo o curso da disciplina; às Diretoras Dirce Zan e Débora Mazza, ambas me acolheram com muito entusiasmo e carinho; às demais professoras, que me acolheram; ao Professor Heloani, sempre aguerrido na luta; à Coordenação Pedagógica e Administrativa, que deu todo suporte de que precisei; à Luciana Grandin, sempre disposta em retirar nossas dúvidas e contribuir para um bom andamento do semestre; à Pró-Reitoria de graduação - UNICAMP e ao Clóvis e Andrea, que proporcionaram a filmagens das aulas; à Thais Rodrigues Marin, da Secretaria de Pesquisa da Faculdade de Educação - UNICAMP, que me acolheu

no primeiro dia que cheguei e já foi logo pedindo uma entrevista; ao Centro Acadêmico de Pedagogia, que dividiu comigo e com a turma aspirações por uma política de cotas na graduação da Unicamp, e que conquistou uma vitória. Quero agradecer também às professoras, pesquisadoras, em especial, Iara Beleli, Adriana Piscitelli e Regina Facchini, e demais integrantes do Núcleo de Estudos de Gênero Pagu¹³, que me propiciaram diálogos enriquecedores.

Referência

TELES, Maria Amélia de Almeida. Uma professora visitante na faculdade de educação da UNICAMP. *Leitura: Teoria & Prática*. Campinas – SP, v. 36, n. 72, p.135-149, 2018.

¹³ Para maiores informações, acessar: <https://www.pagu.unicamp.br/>

FEMINISMOS E ESTUDOS SOBRE MULHERES E GÊNERO NO BRASIL: UM OLHAR A PARTIR DAS ARTICULAÇÕES PRESENTES NA LUTA POR CRECHES¹

Regina Facchini

O feminismo é uma filosofia universal que considera a existência de uma opressão específica a todas as mulheres. [...] Em seu significado mais amplo, o feminismo é um movimento político. Questiona as relações de poder, a opressão, a exploração de grupos de pessoas sobre as outras. [...] No decorrer dos tempos manifestou-se de formas variadas, todas elas estreitamente vinculadas às sociedades em que tiveram origem e da condição histórica das mulheres. [...] O feminismo tem também um caráter humanista: busca libertação das mulheres e dos homens, pois estes têm sido vítimas do mito do macho, que os coloca como falsos depositários do supremo poder, força e inteligência. (TELES, 2017 [1993], p. 22)

Este texto procura tratar das relações entre feminismos e estudos de gênero. Para tanto, considero o feminismo como um movimento político diverso e plural, por isso feminismos, que se articula a partir de repertórios compartilhados e de pessoas que se conectam a partir da luta em âmbito internacional. Esses repertórios focalizam as desigualdades,

¹ A pesquisa que dá base a este texto foi apoiada pelo CNPq.

assimetrias ou opressões que atingem a vida de um enorme conjunto muito diverso de mulheres (somos aproximadamente a metade da população do país e do planeta!), e que podem variar ao longo do tempo e do espaço, mas que também podem guardar algumas similaridades. Os modos de refletir, de compreender as necessidades das mulheres, as causas das desigualdades ou opressões e de formular respostas variam muito, e é isso que faz dos feminismos um campo plural e diverso, povoado de relações de colaboração, mas também de dissenso.

Considero também a existência de um campo de estudos de gênero, que foi se constituindo a partir do momento em que mulheres passaram a estar mais presentes nas universidades. E que passaram a contestar o modo como as vidas das mulheres eram abordadas, a partir do olhar até então predominantemente masculino, e a se engajar no estudo de questões que envolviam as desigualdades, opressões ou modos de exploração relacionados à divisão do mundo entre homens e mulheres.

Falar dessa relação entre feminismos e estudos de gênero é falar de colaboração e de uma alimentação mútua – as demandas e pautas do movimento feminista inspiram os estudos e os resultados de pesquisas. Reflexões acadêmicas podem colaborar para dar suporte às ações e reflexões dos feminismos e respaldo à apresentação de suas demandas para governos ou órgãos locais ou internacionais que possam de algum modo intervir para melhorar a situação das mulheres. Mas é também falar de relações que, eventualmente,

podem expressar tensões, desacordos, conflitos, críticas e acusações, que podem se reverter - ou não - num aprendizado mútuo e num refinamento das reflexões e de um pensamento feminista diverso e plural. É, ainda, falar de algo que se transforma ao longo do tempo, assim como se transformam as condições da vida das mulheres, o modo como as desigualdades se apresentam e as oportunidades para reagir.

Venho estudando essas relações nos últimos anos, mas escrever a respeito desse tema para um livro que focaliza as creches e a história das lutas das mulheres coloca de saída a questão das diferenças, especialmente as de gênero, raça e classe (mas pode haver outras, como de geração/idade, sexualidade, regionalidade, nacionalidade), que logo se apresentam quando consideramos os contextos em que a luta por creches é pauta prioritária da luta das mulheres.

Não escrevo este texto de um lugar neutro; sou uma mulher branca, que teve possibilidade de cursar uma universidade e seguiu com os estudos até se tornar pesquisadora e professora na universidade. Mas também sou uma mulher que foi mãe muito jovem, no final dos anos 1980, e que pôde se beneficiar das lutas pioneiras de outras mulheres por creche, para que pudesse articular a maternidade e a continuidade da vida profissional e, depois, dos estudos. Essas e outras lutas permitiram que, sendo filha de pais que puderam estudar muito pouco e residam em um bairro periférico da zona leste de São Paulo, eu pudesse sonhar em seguir estudando e, no momento em que se discutiam muito os direitos sexuais e reprodutivos das mulheres,

pudesse decidir por permanecer na universidade e colocar minha atuação a serviço da melhoria das condições de vida de outras mulheres.

Mesmo para as mulheres estudantes na universidade, na graduação e pós-graduação, a necessidade de uma política de creches ou de cuidados para com as crianças também existe e é uma reivindicação das estudantes, pesquisadores e docentes mulheres. E mesmo alguns congressos já oferecem esquemas para as crianças como um resultado da mobilização das mulheres.

Quando voltei a estudar, poder levar meu filho para uma creche toda manhã, ir para o trabalho, e contar com o apoio de uma mãe que o buscava ao final da tarde, foram condições que possibilitaram que eu pudesse estar aqui hoje escrevendo este texto. Minha trajetória poderia ter sido outra se eu fosse uma mulher menos privilegiada em termos de meu lugar nas relações raciais, se o bairro não contasse com creche ou houvesse maior dificuldade na obtenção de uma vaga, se eu não tivesse os suportes e as orientações que tive participando de movimentos sociais, ou se minha mãe tivesse piores condições de trabalho e não pudesse oferecer a colaboração que a minha pôde me oferecer. Assim, procuro enfatizar durante o texto o modo como gênero se articula com outras diferenças sociais - de raça, classe, sexualidade, geração, regionalidade, dentre outras - e como isso incide nas condições de vida das mulheres e nas compreensões presentes no movimento e nos estudos feministas e de gênero.

Embora os estudos que focalizam a trajetória do feminismo do Brasil partam de uma luta que se desenrola desde o final do século XIX, para falar da relação com os estudos acadêmicos partirei aqui dos anos 1970 e, mais especialmente, de tudo que se dá a partir do processo de redemocratização, após a ditadura militar nos anos 1960 e 70.

É certo que tudo que falarei aqui depende de lutas que se deram antes: das mulheres (eram ainda poucas em relação ao que vemos hoje, é verdade, e boa parte delas teve durante muito tempo sua imagem apagada dos livros de história) que lutaram pelo direito de estudar, de votar, daquelas que se engajaram na luta pela abolição da escravidão, pelo estabelecimento da República no Brasil, daquelas que escreveram na imprensa alternativa em diferentes momentos históricos, das que lutaram contra os momentos em que o Brasil mergulhou em ditaduras, das que foram presas e torturadas, das que morreram ou perderam a saúde ou os empregos que lhes davam condições de sobrevivência lutando, das que se engajaram em greves ou sindicatos para melhorar as condições de trabalho das mulheres e reduzir as diferenças salariais.

Essa história que antecede o que relato aqui pode ser lida em vários livros (dentre eles, TELES, 2017 [1993]; PINTO, 2003), mas dois pontos merecem destaque. O primeiro é que, embora ainda haja muita desigualdade e opressão presente na vida das mulheres, suas condições de vida no Brasil já foram muito piores do que as que temos hoje e é preciso reconhecer que as mudanças que produziram essa

melhora foram fruto de muita coragem e luta. O segundo é que essa luta envolveu diferentes pautas e demandas, que eram levadas a público por mulheres de diferentes inserções raciais e socioeconômicas, com base nas condições históricas específicas em que viviam suas vidas e percebiam suas necessidades.

Desse modo, as lutas por melhores condições de vida para as mulheres sempre tiveram que conjugar, por um lado, a ideia de desigualdades entre homens e mulheres que são percebidas em diferentes épocas e lugares, e que sugeriam falar em opressão ou exploração das mulheres pelos homens; e, por outro, a pluralidade dos modos como essa opressão ou exploração se dava a partir das diferentes formas em que era vivida em diferentes épocas e lugares, e a partir das múltiplas possibilidades contextuais de articulação entre gênero e outras diferenças sociais, como as que se relacionam a questões de classe, raça, sexualidade, etnia, regionalidade, nacionalidade, entre outras.

Gênero, estudos feministas e a diversidade das mulheres

Conjugar esse duplo olhar para as desigualdades que afetam as mulheres é um dos desafios que tem sido enfrentado pelos estudos de gênero e feministas. A própria emergência do uso de gênero como categoria de análise nos estudos feministas tem relação com a necessidade de colocar em suspensão a ideia de uma opressão universal das mulheres, de modo a compreender, de modo mais complexo e

contextualizado, essas desigualdades. Isso foi feito por meio de um deslocamento do foco de análise, que passa dos homens e mulheres em si para as relações sociais de poder, que se configuram de modo a produzir desigualdades e assimetrias.

A categoria gênero foi usada pela primeira vez para pensar a relação com o sexo atribuído às pessoas no nascimento, em 1958, por Robert Stoller, um psicanalista estadunidense que buscava explicar a não adequação de pessoas transexuais ao sexo que lhes havia sido designado. Nesse contexto, a categoria utilizada era a de “identidade de gênero”, o sexo era tido como biológico e o gênero como social (HARAWAY, 2004).

Nos anos 1970, uma antropóloga feminista estadunidense, Gayle Rubin (2017 [1975]), se apropriou dessa categoria de outro modo. Em meio aos debates no movimento e no pensamento feminista entre várias formas de pensar a desigualdade e as estratégias para enfrentá-la, em um influente texto chamado *O tráfico de mulheres*, essa autora enfatizava o caráter fundamentalmente social e histórico das distinções baseadas no sexo. Desse modo, rejeitava qualquer ideia de determinação biológica para as desigualdades - mas também a possibilidade de universalização das mulheres e da opressão, como era corrente a partir da utilização da ideia de “patriarcado”. Ela reagia também a um englobamento das questões de gênero pelas questões econômicas, que estavam presentes em algumas formulações marxistas. Apresentava, então, a ideia de um sistema sexo/gênero, definido como “uma

série de arranjos pelos quais a matéria prima do sexo humano e da procriação é moldada pela intervenção humana, social, e satisfeita de um modo convencional, por mais bizarras que sejam algumas dessas convenções” (RUBIN, 2017, p. 17).

Rubin enfatizava a especificidade e a importância desse sistema, afirmando que “sistemas sexuais têm uma certa autonomia e nem sempre podem ser explicados em termos de forças econômicas” (RUBIN, 2017, p. 18). Assim, um sistema sexual sofre influência de sistemas econômicos, como o capitalismo, por exemplo, como classe e gênero se articulam na vida das mulheres, mas não são o mesmo:

Nenhuma análise da reprodução da força de trabalho sob o capitalismo é capaz de explicar o enfaixamento de pés, os cintos de castidade e a inacreditável gama de indignidades (...) infligidas às mulheres em várias épocas e lugares (...), sequer chega a explicar porque são geralmente as mulheres, e não os homens, que fazem o trabalho doméstico em casa (p.15).

Ao distinguir sistema sexo/gênero de patriarcado, Rubin chamava atenção para a necessidade de historicizar e contextualizar as reflexões a respeito de sexo e gênero, estabelecendo “uma distinção entre a capacidade e a necessidade humana de criar um mundo sexual, e as formas opressivas empíricas nas quais os mundos sexuais foram organizados” (RUBIN, 2017, p. 19). Para ela, essa organização estaria relacionada aos sistemas de parentesco, entendidos como formas culturais específicas de organização dos fatos relacionados à reprodução, e que estariam

baseados na divisão dos gêneros, na heterossexualidade obrigatória e no controle da sexualidade da mulher.

Nas teorias de gênero que mais se difundiram nas universidades no Brasil, parte dessas reflexões permanece. A principal mudança reside na adoção de uma perspectiva que é chamada de pós-estruturalista, e que está presente em duas das autoras feministas que têm sido mais citadas no Brasil: Joan Scott e Judith Butler, que escreveram suas obras mais citadas aqui a partir do contexto estadunidense da passagem dos anos 1980 para os 1990. Dentre outras contribuições, ambos os textos produzem críticas à ideia de uma matéria-prima do sexo humano que possa ser interpretada como biológica e como pré-existente às regras e convenções sociais.

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. Há outras formas de teorizar essas relações de poder, como as perspectivas feministas francesas, que falam em “relações sociais de sexo” em vez de lançar mão da categoria gênero. Contudo, a crítica à naturalização/biologização das desigualdades e a ênfase no caráter social e histórico e no fato de serem relações sociais de poder perpassa toda a teorização feminista a partir dos anos 1970.

Embora, por vezes, sejam interpretadas dentro do próprio movimento feminista como parecendo muito abstratas em relação à vida e às necessidades das mulheres, é a partir de teorizações como essas - e das contestações a elas que são feitas por ativistas e por teóricas feministas - que a reflexão e a pesquisa visando à redução das desigualdades sociais vão avançando.

Os estudos sociais no tocante à ciência e à tecnologia têm mostrado explicitamente a participação da sociedade, de movimentos sociais, governos, interesses empresariais na produção do conhecimento científico. O campo dos estudos de gênero e feministas é uma das áreas científicas em que há maior relação de proximidade entre ativistas e pesquisadoras e, como veremos mais adiante, muitas pesquisadoras são também ativistas e muitas ativistas produzem pesquisas e conhecimento. Essas relações de proximidade envolvem colaboração direta e, também, conflitos. Os debates e colaborações têm sido as formas

de fazer avançar o conhecimento acerca da desigualdade baseada em gênero e as estratégias para superá-las ou para reduzir seu impacto.

É a partir do deslocamento teórico da ideia de uma opressão universal compartilhada pelas mulheres e da universalidade da mulher que se abriu a possibilidade de focar a reflexão na diversidade das mulheres, nos modos diversos pelos quais a desigualdade de gênero se produz na articulação com outras diferenças e outras desigualdades. As feministas negras, lésbicas, de países que não eram centrais na economia global, dentre outras, contribuíram muito com suas críticas para que isso acontecesse. As ativistas negras e os feminismos negros têm, em especial, chamado atenção para a necessidade de pensar como o racismo e o sexismo se articulam na produção de desigualdades.

Não se trata apenas de mostrar como as mulheres negras têm menos acesso ao mercado formal de trabalho e piores salários do que mulheres brancas (que já têm uma situação de desvantagem em relação aos homens brancos), ou como são as mulheres negras e mais pobres que mais adoecem ou morrem em situações obstétricas ou em decorrência de abortamentos inseguros. Os feminismos negros têm chamado atenção para necessidades e olhares específicos, que desafiam conceitos centrais dos feminismos que adquiriram maior visibilidade e que partem das demandas e questões de mulheres brancas.

Os olhares lançados pelos feminismos negros apontam questões relativas às relações e estruturas familiares, afetivas e com os filhos, com o próprio

corpo, com padrões de beleza e do que é tido como desejável sexualmente e no mercado matrimonial. Os afetos, a solidão, as perdas e a possibilidade de perda dos filhos, o modo como seus corpos são percebidos como mais resistentes ao trabalho pesado e à violência, inclusive sexual, a maneira como conquistas dos feminismos protagonizados por mulheres brancas podem não apenas não contemplar, como se converter em instrumentos de manutenção se supremacia racial são algumas das questões abordadas nos escritos de teóricas e ativistas negras (JABARDO, 2012). Ao longo deste livro, felizmente há textos escritos por feministas negras brasileiras.²

No campo teórico, um dos desdobramentos das críticas trazidas pelas feministas negras, lésbicas, mulheres de países explorados por potências econômicas em diferentes períodos, dentre outras, foi o

² Ao realizar pesquisa acerca da produção recente dos estudos de gênero nas Ciências Sociais brasileiras, Isadora Lins França e eu notamos que parte importante dos trabalhos que articulam gênero e raça têm circulado por publicações relacionadas ao ativismo, por documentos produzidos em diferentes esferas governamentais e por publicações relacionadas a institutos de pesquisa não vinculados à universidade, notadamente como resultado da produção de conhecimento por parte de mulheres negras inseridas nesses espaços. Mas também como resultado da desproporção entre brancas e negras, assim como há entre brancos e negros, nos vários níveis de formação nas universidades, em especial nas universidades públicas, que é onde se tem produzido a maior parte da pesquisa em gênero divulgada na forma de dissertações, teses e artigos em revistas indexadas (FRANÇA; FACCHINI, 2017).

desenvolvimento de teorias interseccionais, que procuram captar a complexidade da articulação entre gênero e outras diferenças sociais. Essas teorias, que formalmente são vinculadas à criação do conceito de interseccionalidade por Kimberlé Crenshaw (1989), cientista do direito e feminista negra estadunidense, são atualmente reconhecidas como uma das principais contribuições do pensamento feminista ao pensamento social. Atualmente há várias vertentes teóricas nos estudos interseccionais (PISCITELLI, 2008), mas esse é só um dos exemplos pelos quais o feminismo tem contribuído para e transformado a ciência.

Estudos sobre mulheres, gênero e feminismos e movimento feminista: breve relato histórico

Para além das formas de refletir acerca das desigualdades e das ferramentas teóricas ou dos dados empíricos que são desenvolvidos na relação entre pesquisa e ativismo, pensar essa relação e os avanços que foram propiciados na legislação e nas políticas públicas nas últimas décadas no Brasil implica levar em conta outros atores sociais e condições de possibilidade para a ação.

Ao que tudo indica, a criação dos primeiros grupos de estudo acadêmicos de gênero no Brasil ocorreu na década de 1970. É nesse mesmo período que os movimentos feminista, negro e homossexual começavam a participar do cenário público brasileiro de modo mais incisivo, ainda durante a ditadura militar (CORRÊA, 2001; SCAVONE, 2011; GROSSI,

2010). O movimento feminista brasileiro ganhava impulso com a declaração, pelas Nações Unidas, de 1975 como o Ano Internacional da Mulher, mas também com a volta de mulheres exiladas, muitas das quais tiveram contato com literatura e com grupos feministas durante o exílio, com a organização de mulheres nas comunidades de base nas periferias e com a criação de jornais de imprensa alternativa, como o *Brasil Mulher*, o *Nós Mulheres* e o *Mulherio*.

Nesse momento pioneiro no âmbito dos estudos acadêmicos, não havia estudos de gênero e muito menos um campo de estudos. Tratava-se de iniciativas propiciadas por um contexto intelectual de primeira expansão da pós-graduação no Brasil, e por um ambiente de grande efervescência política e cultural. Se os estudos desenvolvidos no período têm uma marca, ela é dada por uma forte articulação entre produção acadêmica e política: trata-se de mulheres que, movidas pela vontade de pensar alternativas de intervenção no mundo, eram ao mesmo tempo pesquisadoras e ativistas.

Nesse período, a temática da violência já se revestia de centralidade na pauta política do movimento, em sintonia com a bandeira “o pessoal é político”. Contudo, como ressalta Machado (2010), a pauta de maior visibilidade política envolvia a defesa da vida das mulheres, sintetizada no slogan “quem ama não mata”. A crítica à violência cotidiana e crônica contra as mulheres, que levou à criação dos grupos de SOS Mulher, a partir dos anos 1980, e as reivindicações referentes à liberdade sexual não encontravam terreno

fértil no debate público. No movimento organizado na periferia, a luta das mães trabalhadoras por creches era uma das pautas mais relevantes, conforme relata Teles (2017). Segundo a mesma autora, uma lista de propostas das candidatas ao legislativo foi publicada no jornal *Mulherio*, em 1982, incluindo o direito à creche, a descriminalização do aborto e o direito à aposentadoria aos 25 anos de serviço (TELES, 2017).

A partir do processo de redemocratização do país, estabeleceu-se um clima político muito favorável aos estudos a respeito de mulheres. O período pós-redemocratização é marcado pela abertura de espaços de interlocução entre o movimento social e o Estado, como os Conselhos dos Direitos das Mulheres (CNDM), criados a partir de 1983. Desses espaços, nasce a proposta da criação de delegacias especializadas e, também, o chamado “lobby do batom” na Constituinte, que demandava o combate à violência, a redefinição da classificação penal do estupro e a criação de delegacias da mulher em todos os municípios.

Em meados da década de 1980 foram criadas as Delegacias de Defesa da Mulher (DDM), que viriam a ser foco de muitos estudos acerca da violência e das políticas públicas. O Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, criado por lei em 1985, teve como primeira presidenta a renomada artista e feminista Ruth Escobar, sucedida pela socióloga feminista Jacqueline Pitanguy, tendo papel ativo na congregação das mulheres parlamentares de diferentes partidos para que atuassem em conjunto durante a constituinte, de modo que a Constituição de 1988 adotasse posições de defesa

das mulheres. Como relata Teles (2017), todas as demandas levantadas por mulheres de várias inserções sociais foram apresentadas e aprovadas, com exceção do direito ao aborto. A participação das feministas foi decisiva para impedir que deputados declarados evangélicos e católicos introduzissem no texto constitucional o direito à vida desde a concepção, o que proibiria o aborto até nos casos previstos em lei desde 1940 – a gravidez resultante de estupro e a que implica risco de vida para a mãe.

O clima favorável para os estudos a respeito de mulheres atravessou a década de 1990, com um interesse crescente pelos estudos acerca de mulheres, presente não apenas nas universidades, mas nas organizações feministas voltadas para a produção de conhecimento, incidência política junto a parlamentares e intervenção social, pelas quais circulavam cientistas sociais com diferentes formações. Essas informações ilustram um pouco do contexto de alimentação mútua entre universidade e outros campos de atuação e produção de conhecimento, fortemente conectados a partir dos trânsitos de cientistas sociais que se dedicaram aos estudos a respeito de mulheres nos anos 1980 e 1990.

Para além dos trânsitos, é preciso lembrar de que os estudos de gênero nas Ciências Sociais ofereceram um leque importante de pesquisadoras que assumiram funções públicas no executivo e no parlamento brasileiro, como a socióloga e ex-senadora Eva Blay, a já citada socióloga Jacqueline Pitanguy, ex-presidente do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, e as

sociólogas Eleonora Menicucci, ex-ministra da Secretaria de Políticas para as Mulheres, e Luiza Bairros, ex-ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, dentre outros exemplos.

É também em meados dos anos 1980 que a noção de gênero chega ao Brasil. A partir desse período categorias como *saúde reprodutiva*, *direitos reprodutivos*, *saúde sexual*, *sexualidade* e, mais recentemente, *direitos sexuais* vão aos poucos se agregando ao vocabulário de pesquisadores brasileiros nas décadas posteriores. Parte dessas categorias, como *saúde sexual e reprodutiva*, *direitos reprodutivos* ou *sexualidade e saúde reprodutiva* passou pelo estabelecimento de uma agenda internacional construída nas conferências das Nações Unidas e seguiu pelas mãos de agências internacionais.

Desde os anos 1970, a Fundação Ford e a Fundação MacArthur, dentre outras agências, tiveram importante papel no apoio financeiro à realização de pesquisas e no incentivo a programas de formação de pesquisadores. Centenas de pesquisadoras foram formadas com apoio desses recursos entre os anos 1970 e 1990. Outro fator importante para o desenvolvimento do campo de estudos de mulheres, gênero e feminismo no Brasil foi o impacto da epidemia do HIV/Aids e do projeto de modernização da Fundação Ford – “eduquem as mulheres, o país avançará” –, juntamente a processos de institucionalização que se deram ao mesmo tempo no âmbito do movimento social e da universidade.

No âmbito da política e do movimento social, os anos 1990 são marcados por: adoção de formatos institucionalizados pelos grupos ativistas – as

chamadas organizações não governamentais (ONG); participação em espaços institucionais de diálogo com o Estado; criação de redes nacionais de ativismo; articulação em âmbito internacional e sintonia com organismos internacionais, visando à incorporação pelo Estado brasileiro de resoluções de conferências e tratados internacionais. Esse contexto leva a uma ampliação da demanda pela elaboração de políticas públicas e, para dar suporte a elas, de dados e estudos referentes à situação das mulheres.

Nesse momento, há um primeiro crescimento dos núcleos de estudos de mulheres, gênero e/ou feminismo no Brasil. A maior demanda por estudos que pudessem dar suporte à elaboração de políticas públicas é respondida em parte por ONG, em muitas das quais atuavam pesquisadoras feministas. Nas universidades, essa necessidade encontra um campo fértil, já que nesse mesmo período há uma expansão das universidades públicas e da Pós-Graduação. Assim se dá a multiplicação de grupos e núcleos de pesquisa específicos em universidades públicas e a formação de uma geração de pesquisadoras/es nas temáticas que nos ocupam, processos que nesse momento já contaram com o apoio financeiro de órgãos de apoio à pesquisa brasileiros, como a CAPES e o CNPq.

É nos anos 2000 que são criados órgãos governamentais destinados a gerir políticas para mulheres: primeiramente em 2002, no segundo governo de Fernando Henrique Cardoso, com a Secretaria de Estado dos Direitos da Mulher, vinculada ao Ministério da Justiça, e, no primeiro governo Luiz Inácio Lula da

Silva, com a Secretaria Especial de Políticas para Mulheres (SPM), que manteve *status* de ministério entre 2003 e 2015.

Os anos 2000 são um momento de mudança importante, não apenas pela criação de órgãos de gestão de políticas públicas, mas pela ampliação das formas de participação, com a convocação de Conferências de Políticas para as Mulheres, que foram base para a elaboração de Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres. É a partir da ação transversal da SPM em relação a outros ministérios, e de sua articulação com o CNDM que se articula a Lei Maria da Penha (2006) e que são implantados sistemas de notificação de violência contra a mulher. Em 2009, a tipificação penal de estupro foi alterada, permitindo abranger outras práticas tidas como sexuais para além da penetração vaginal. Tais mudanças representam passos significativos na ampliação da visibilidade social dos feminismos e da violência relacionada a gênero no país, bem como na mudança de sensibilidades quanto ao que pode ser classificado como violência.

A ampliação da visibilidade dos feminismos é também possibilitada, a partir desse período, pela crítica à centralidade da atuação feminista em formato institucional, que passa a ser feita principalmente por feministas mais jovens. Essa crítica dá lugar ao surgimento de novos grupos e coletivos que apostam em discursos e modos de fazer mais horizontais, resultando em uma multiplicação de campos feministas e pluralização das práticas (ALVAREZ, 2014). Além disso, ganha força uma política de mobilização de

diferenças, e fortalecem-se reivindicações de lugares políticos específicos: as negras, as camponesas, as lésbicas, as indígenas e as jovens.

No âmbito das universidades, como consequência dos investimentos e das estratégias formativas desenvolvidas nos anos 1990, que também se articulavam a fortes demandas sociais, a primeira década dos anos 2000 é marcada por uma multiplicação dos grupos de estudos em gênero e/ou sexualidade e por sua expansão de modo mais consolidado pelas diversas regiões e áreas do conhecimento, pelo crescimento dos trabalhos apresentados em congressos disciplinares e interdisciplinares, como é o caso do Seminário Internacional Fazendo Gênero³.

É também o momento em que se amplia a quantidade de grupos de trabalho em congressos de associações científicas nacionais e em que surgem novos periódicos científicos do campo: além da *Revista Estudos Feministas* e dos *Cadernos Pagu*, criados na primeira metade da década de 1990, passamos a contar com outras publicações, como a revista *Gênero*, editada pelo Núcleo Transdisciplinar de Estudos de Gênero (NUTEG) do Programa de Estudos Pós-Graduados em Política Social da Universidade Federal Fluminense (UFF) desde

³ O primeiro *Fazendo Gênero* foi organizado em 1994 pelo Núcleo de Estudos de Gênero (NEG), criado em 1984, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A primeira edição contou com cerca de cem participantes. Em nove edições, o *Fazendo Gênero* cresceu a ponto de, em 2010, haver mais de 4.300 trabalhos inscritos, passando a ser um Seminário Internacional desde 2000 (SCAVONE, 2011).

2000 e a revista *Sexualidad, salud y sociedad*, editada pelo CLAM/IMS/UERJ desde 2009. Atualmente, há mais de vinte publicações periódicas acadêmicas feministas no Brasil, e o conteúdo dessas publicações está atualmente disponível na internet, o que facilita e amplia o acesso à produção crescente do campo. Dados de pesquisa que realizei no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, cerca de 70% dos grupos de pesquisa acerca de mulheres, gênero, feminismos e/ou sexualidade que estavam ativos em 2011 declaravam terem sido criados a partir dos anos 2000 (FACCHINI; DANILIAUSKAS; PILON, 2013, FRANÇA; FACCHINI, 2017).

Ao final de uma pesquisa para um balanço crítico da produção recente no campo de estudos a respeito de mulheres, gênero, feminismos e/ou sexualidades nas Ciências Sociais brasileiras, Isadora Lins França e eu constatávamos algumas mudanças. As duas últimas décadas no campo de estudos de gênero foram marcadas por extraordinário crescimento, intensa diversificação regional, disciplinar, temática e de perspectivas teóricas. Houve um aprofundamento dos debates já existentes no período anterior, que ganharam corpo com a continuidade do trabalho de pesquisadoras/es presentes na consolidação do campo e com a formação de novas/os profissionais (FRANÇA; FACCHINI, 2017).

O fortalecimento desse campo de estudos tem aberto caminhos para um conceito de gênero marcado pela articulação com outras categorias/diferenças sociais. Os estudos de gênero estão atualmente espalhados por todo o país e estudantes podem ter

acesso a esses estudos desde a graduação. É importante destacar o impacto das novas tecnologias de comunicação no acesso facilitado a bibliotecas, periódicos, teses e dissertações, permitindo atualização teórica e metodológica constante e uma maior interlocução entre pesquisadoras/es (FRANÇA; FACCHINI, 2017).

É também a partir da popularização do uso da internet, e da possibilidade de produção de conteúdo por usuárias que se dá com o surgimento dos blogs e, depois, das redes sociais, que ideias e debates feministas ganham novo espaço de disseminação. Vão, assim, além do que já ocorria nos grupos, formações e eventos nos quais as pessoas se reuniam presencialmente e nos espaços nos meios de comunicação, como televisão, jornais e revistas, nos quais a incorporação de debates feministas sempre dependia dos editores e eram tratadas, muitas vezes, de modo mais superficial (FERREIRA, 2015).

A partir da década de 2010, por meio de contatos transnacionais facilitados pela internet, surgem ocupações do espaço público coordenadas por redes compostas por feministas (principalmente a partir de *blogs*, *facebook* e *twitter*). A articulação entre blogs, redes sociais, coletivos e ocupação do espaço público constitui-se como lugar de aprendizados e de reconhecimento, ampliando o leque de linguagens políticas referentes a várias pautas do movimento (FERREIRA, 2015).

Tomando como exemplo a questão da violência e as formas de visibilizá-la, podemos lembrar das

Marchas das Vadias e das denúncias de estupros que ocorrem no contexto de universidades, a partir de 2014. As novas gerações de ativistas, beneficiadas pelas conquistas das gerações anteriores, encontram, enfim, formas de tratar de temas que não puderam ser levados a público com tal intensidade pelas gerações que as antecederam. Essas formas de intervenção a partir de questões do cotidiano implicam e difundem novas formas de classificar o que é tido como violência, em sintonia com a alteração da tipificação legal de estupro (FACCHINI; FERREIRA, 2016).

Campanhas criadas a partir de depoimentos em primeira pessoa, como #meuprimeiroassedio e #meuamigosecreto, politizam acontecimentos cotidianos e dão corpo a noções que investem na ideia da não excepcionalidade e do enraizamento cultural das condições que possibilitam a larga disseminação da violência sexual no país. Toda essa mobilização se articula a dados de pesquisas, como os do 9º Anuário Brasileiro de Segurança Pública, que indicam que a cada 11 minutos uma pessoa é estuprada no Brasil, ou do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), que indicam que somente 10% dos casos são denunciados e, em aproximadamente 70% dos casos, os agressores são conhecidos ou mesmo pessoas próximas à vítima (FACCHINI; FERREIRA, 2016).

E seguimos na luta

Em contraste com a maior visibilidade e difusão dos feminismos e das mudanças nas formas de pensar o

que pode ser classificado como violência, a virada desta última década é marcada por forte reação conservadora. Em uma legislatura apontada como uma das mais conservadoras das últimas décadas, é produzido um conjunto de propostas legislativas que retrocedem direitos, como no caso do PL 5069/2013, que altera e restringe a abrangência do atendimento a mulheres vítimas de violência sexual em hospitais, pela exigência da apresentação de Boletim de Ocorrência e exame de corpo de delito para a prevenção ou interrupção da gravidez decorrente de estupro.

Na contramão das evidências que apontam a violência sexual como algo frequente e fortemente enraizado nas desigualdades de gênero persistentes na sociedade brasileira, o necessário combate às formas de violência relacionadas a gênero a partir de políticas educacionais tem encontrado entraves na retirada sistemática de qualquer menção a “gênero” em planos municipais, estaduais e nacional de políticas para a educação. A primeira presidenta eleita no Brasil é afastada e impedida de terminar seu mandato e a composição do governo que a sucede reduz drasticamente o número de mulheres nos ministérios.

Em âmbito internacional, cresce o ativismo conservador e uma das noções mobilizadas é a de “ideologia de gênero”. O modo como essa noção é utilizada procura apagar a relação histórica que a categoria gênero tem para com a luta contra as desigualdades que afetam as mulheres. Os retrocessos em direitos e políticas sociais e nos direitos de trabalhadoras/es tendem a afetar especialmente a vida

de mulheres negras, das mais pobres e de todas aquelas que por questões regionais, étnicas e outras questões já têm suas condições de vida mais precarizadas. Além disso, a defesa pública de proposições e as medidas conservadoras no executivo e no legislativo têm encorajado discursos e práticas que reforçam a violência relacionada a gênero e a culpabilização das vítimas, o racismo e a violência contra as pessoas mais pobres, homossexuais e pessoas trans, populações indígenas e contra-ativistas. As próprias universidades têm sido atacadas por discursos que desvalorizam o investimento científico ou procuram associar a ideia de ciência apenas ao tipo de pesquisa que pode ser financiada por empresas.

Esse é um cenário muito desafiador para os direitos das mulheres, das várias mulheres, e que tende a afetar especialmente aquelas mulheres trabalhadoras que fizeram da luta por creches uma das principais pautas, que permanece ao longo do tempo, no movimento feminista. É um cenário social desfavorável, que nos chama à união é à solidariedade.

Procurei construir neste texto uma narrativa de como as lutas pelos direitos das mulheres se fortaleceram nas últimas décadas no Brasil, a partir de várias frentes, na luta política, nos grupos, ONG, formações, manifestações, campanhas, diálogos com governos e também nas universidades, na produção de conhecimento. As tensões e a reflexão crítica no interior do próprio campo feminista fazem parte desse processo, e tendem a atuar no sentido do fortalecimento da reflexão e da luta quando se sabe reconhecer quem

está do mesmo lado em alguma das frentes de luta. Os direitos conquistados ao longo do tempo e a maior difusão de informações têm colaborado para popularizar diversas perspectivas feministas e possibilitado falar e pensar a respeito de temas que eram silenciados.

Hoje, apesar do cenário de retrocesso, somos mais fortes e permanecemos em luta a partir de nossas várias frentes de atuação. A luta por creches segue sendo muito importante como demanda das mulheres relacionada à possibilidade de garantir cuidado e educação às crianças pequenas, e autonomia para trabalhar e como pauta que permite reflexões acerca da relação entre as mulheres e a família. Mas também é uma forma de fazer com que o Estado, que tem tendido a dar as costas aos direitos das mulheres e das populações mais pobres e negras, se implique com esses direitos e com a educação e com a vida dessas crianças.

Referências

ALVAREZ, S. E. Para além da sociedade civil: Reflexões sobre o campo feminista. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 43, p. 13–56, 2014.

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

CORRÊA, M. Do feminismo aos estudos de gênero no Brasil: um exemplo pessoal. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 16, p.13-29, 2001.

CRENSHAW, K.W. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, Chicago, v. 1989, n. 1, p. 139-167.

FACCHINI, R.; FERREIRA, C. B. C. Feminismos e violência de gênero no Brasil: apontamentos para o debate. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 68, n. 3, p. 04-05, 2016.

FERREIRA, C. B. C. Feminismos web: linhas de ação e maneiras de atuação no debate feminista contemporâneo. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 44, p. 199–228, 2015.

FRANÇA, I. L.; FACCHINI, R. Estudos de Gênero no Brasil: 20 anos depois. In: MICELI, S; MARTINS, C. B. (Org.). *Sociologia Brasileira Hoje*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2017, p. 283-358.

GROSSI, M. P. Gênero, sexualidade e reprodução. In: MARTINS, C. B.; DUARTE, L. F. D. (Eds.). *Horizontes das ciências sociais no Brasil: antropologia*. 1. ed. São Paulo: ANPOCS, 2010. p. 293–340.

HARAWAY, D. “Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 22, p. 201-246, 2004.

JABARDO, M. (ed.). *Feminismos negros*. Una antología. Madrid: Traficantes de Sueños, 2012.

MACHADO, L. Z. *Feminismo em movimento*. 2. ed. São Paulo: Editora Francis, 2010.

PINTO, C. R. J. *Uma história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.

PISCITELLI, A. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. *Sociedade e Cultura*, v. 11, n. 2, 18 dez. 2008.

RUBIN, G. O tráfico de mulheres: notas sobre a “economia política” do sexo. In: _____. *Políticas do sexo*: Gayle Rubin. São Paulo: UBU Editora, 2017, p. 9-61.

SCAVONE, L. Ciência e Militância: os estudos de gênero no Brasil. In: XXV Encontro Anual da ANPOCS, 2011, Caxambu. 35º Encontro Anual da ANPOCS/Textos Completos, 2011.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.20, n.2., p. 71-99, 1995.

TELES, M. A. de A. *Breve história do feminismo no Brasil e outros ensaios*. São Paulo: Editora Alameda, 2017.

FEMINISMO NEGRO COMO PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA

Djamila Ribeiro

Falar de mulheres negras é essencial para a luta feminista. Reconstruir caminhos e dar visibilidade a vozes consideradas implícitas dentro da normatização hegemônica, também. Logo, 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.

As mulheres negras escravizadas eram obrigadas a abandonar seus filhos para alimentar e cuidar dos filhos das sinhás. Após a abolição, a estrutura não se transforma, é reificada. As ex-escravizadas seguem trabalhando como domésticas e, mais uma vez, são obrigadas a abandonar seus filhos, seja porque moram no trabalho, porque saem de suas cidades em busca de trabalho em grandes centros ou porque simplesmente passam o dia trabalhando e são forçadas a pensar em arranjos familiares para dar conta dos filhos menores.

Nesse sentido, a participação dessas mulheres na Luta por Creches, em 1979, precisava ser visibilizada. Esse movimento foi fundamental para o

reconhecimento do atendimento em creches como um direito educacional das crianças brasileiras, uma conquista da mobilização da sociedade civil, em especial das mulheres, que nos anos 1980 foram à luta organizando unidades de atendimento e cobrando o Poder Público.

Porém, a realidade ainda está bem distante do ideal, sobretudo nas regiões mais pobres do país. A falta de vagas impede que a mulher tenha direito à cidade, por exemplo. Número de creches suficientes faz parte do projeto da ONU: Cidade segura para as mulheres.

Ainda são as mulheres negras e pobres aquelas a suprir essa demanda, trabalhando como babás e domésticas e, mais uma vez, precisando lutar para ter um local para deixarem seus filhos. Pensar numa luta feminista sem pensar nessas mulheres é ineficiente. Como afirma Audre Lorde, em *As ferramentas do mestre não vão desmantelar a Casa Grande*:

Se a teoria de feministas americanas brancas não precisa lidar com as diferenças entre nós e a diferença resultante em nossas opressões, então como você lida com o fato de que mulheres que limpam suas casas e tomam conta de suas crianças enquanto você vai a conferências sobre teoria feminista são, na maior parte, mulheres pobres e mulheres negras? Qual é a teoria por trás do feminismo racista?

Pensar essas intersecções nos leva a aprofundar o conceito de interseccionalidade. Sem refletir criticamente a respeito e aplicá-lo como ferramenta de políticas públicas e de luta, deixam-se de fora as mulheres que mais necessitam.

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.

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Cristiano Rodrigues, no artigo *Atualidade do Conceito de Interseccionalidade para a pesquisa e prática feminista no Brasil*, explica que no contexto anglo-saxão houve, ao longo dos anos 1980 e 1990, uma contínua apropriação do conceito de interseccionalidade por feministas dos mais diferentes matizes. McCall (2005) afirma que se trata do conceito mais importante para a perspectiva dos *women's studies*. Não por acaso, pesquisadoras feministas de diferentes disciplinas, abordagens teóricas e perspectivas políticas passaram a considerar a interseccionalidade em seus estudos (DAVIS, 2003).

Dada sua abrangência, interseccionalidade pode ser considerada, a depender de quem (e como se) usa a terminologia, um conceito, uma ferramenta heurística ou uma teoria. Um ponto comum, no entanto, a todas as feministas

que aderiram à interseccionalidade diz respeito à tentativa de focar em que medida raça, gênero e classe social interagem com a realidade sócio-material da vida de mulheres na (re)produção e transformação de relações de poder (RODRIGUES, 2013, p.7).

Se no contexto anglo-saxão pode-se afirmar que houve uma incorporação de perspectivas interseccionais por um grupo significativo de feministas, o mesmo não parece ser verdade para o Brasil. Há pelo menos três razões que possam justificar esse baixo interesse de feministas brasileiras por uma perspectiva tão amplamente estabelecida em outros contextos.

Giovana Xavier, professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, e organizadora do grupo de estudos e catálogo *Intelectuais Negras Visíveis*, reivindica a prática feminista como sendo negra. Em seu artigo, denominado *Feminismo: direitos autorais de uma prática linda e preta*, ela afirma:

Nesse diálogo, que também se refere a protagonismo, capacidade de escuta e lugar de fala, façamo-nos as perguntas: Que histórias não são contadas? Quem, no Brasil e no mundo, são as pioneiras na autoria de projetos e na condução de experiências em nome da igualdade e da liberdade? De quem é a voz que foi reprimida para que a história única do feminismo virasse verdade? Na partilha desigual do nome e do como, os direitos autorais ficam com as *Mulheres negras*, as grandes pioneiras na autoria de práticas feministas, desde antes da travessia do Atlântico. Como herdeiras desse patrimônio ancestral, temos em mãos o compromisso de conferir visibilidade às histórias de glória e criatividade que carregamos. Esse *turning point* nas nossas narrativas relaciona-se com a principal pauta do feminismo negro: o ato de restituir humanidades negadas.

É contra essa tentação de universalidade que se insurgem as mulheres negras no interior do movimento feminista. Ao acentuarem que há uma multiplicidade de identidades femininas, e de ações políticas a elas vinculadas, as mulheres negras chamam a atenção, sobretudo, ao fato de que, ao proporem uma unidade entre as mulheres contra a opressão do modelo patriarcal da sociedade ocidental, as mulheres brancas se “esquecem” de que elas próprias oprimem outras mulheres. Ou seja, ao mesmo tempo em que são subordinadas numa dada situação social pelos homens, também oprimem mulheres negras e de estratos sociais inferiores. Isso fica evidente na crítica que militantes negras fizeram ao fato de que a emancipação econômica e educacional vivida pelas mulheres de classe média, a partir dos anos 1960, deveu-se, em grande medida, à exploração do trabalho doméstico de mulheres negras e pobres (GONZALEZ, 1982, BAIRROS, 1991, BENTO, 1995, LIMA, 1995).

Possibilitar o deslocamento do pensamento hegemônico, a ressignificação das identidades, sejam elas de raça, gênero, dando espaço à construção de novos lugares de fala têm-se mostrado cada vez mais urgente e necessário como forma de dar voz e visibilidade a sujeitos que foram considerados implícitos dentro dessa normatização hegemônica. (*Mulheres negras e a interseccionalidade*)

Truth, já em 1851 (2012), desafiava o modo pelo qual as representações do feminismo estavam sendo concebidas, e, na prática, tentava restituir humanidades negadas, como aponta Giovana Xavier. Ela também já

nos dava uma pista de como o movimento estava se organizando, de modo a privilegiar vozes que, por mais que fossem oprimidas, obtinham algum tipo de privilégio. Truth também escreveu poemas e n intitulado “On woman’ dress poem”,¹ em um trecho, afirma:

Quando vi mulheres no palco
na Convenção Pelo Sufrágio da Mulher,
no outro dia,
Eu pensei,
Que tipo de reformistas são vocês?,

¹ No original: “When I saw them women on the stage
at the Woman's Suffrage Convention,
the other day,
I thought,
What kind of reformers be you,
with goose-wings on your heads,
as if you were going to fly,
and dressed in such ridiculous fashion,
talking about reform and women's rights?

'Pears to me,
you had better reform yourselves first.
But Sojourner is an old body,
and will soon get out of this world
into another,
and wants to say
when she gets there,
Lord, I have done my duty,
and I have told the whole truth
and kept nothing back.”

ALL POETRY. *On Woman's Dress*. Disponível em:
<<https://goo.gl/6M5Svw>>. Acesso em: 25 set. 2017.

com asas de ganso em vossas cabeças,
como se estivessem indo voar,
e vestida de forma tão ridícula,
falando de reforma e dos direitos das mulheres? É melhor
vocês mesmas reformarem a si mesmas em primeiro lugar.
Mas Sojourner é um velho corpo,
e em breve vai sair deste mundo
em outra,
e vai dizer
quando ela chegar lá,
Senhor, eu fiz o meu dever,
e eu disse toda a verdade
ela não guardou nada.

Ao caçar do chapéu com penas de ganso, Truth² enfatiza que se tratava de mulheres brancas, de classe social privilegiada, portanto, as que estavam na linha de frente do movimento pelo sufrágio feminino. 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

² Harriet Jacobs, assim como Truth, foi uma ex-escravizada que lutou no movimento abolicionista do Estados Unidos. Ela teve sua autobiografia publicada sob o título *Incidents in the Life of a Slave Girl*, com o pseudônimo de Linda Brent, no qual relata abusos e violências que negras escravizadas sofriam.

a respeito da invisibilidade da mulher negra como categoria política e a denunciar esse apagamento.

Autoras como hooks (2005), Brah (2006) e Butler (2012) produzem suas teorias com o intuito de pensar outros direcionamentos ou mesmo questionar o que se compreende, em nossa sociedade, como gênero, sexo, sexualidade, raça, corpo, sujeitos políticos e identidades.

O negro do “feminismo negro” inscrevia uma multiplicidade de experiências, ainda que articulasse uma posição particular de sujeito feminista. Além disso, ao trazer para o primeiro plano uma ampla gama de experiências diaspóricas em sua especificidade tanto local quanto global, o feminismo negro representava a vida negra em toda sua plenitude, criatividade e complexidade (BRAH, 2006, p.357).

O feminismo negro ganha força nos Estados Unidos, a partir da década de 70, com a produção intelectual de feministas negras. Nessas produções, denunciam a invisibilidade das mulheres negras como sujeitos do feminismo. 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, 2005).

Nesse 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).

No Brasil, o feminismo negro começa a ganhar força nos anos 80. Segundo Núbia Moreira,

A relação das mulheres negras com o movimento feminista se estabelece a partir do III Encontro Feminista Latino-americano ocorrido em Bertioga em 1985, de onde emerge a organização atual de mulheres negras com expressão coletiva com o intuito de adquirir visibilidade política no campo feminista. A partir daí, surgem os primeiros Coletivos de Mulheres Negras, época em que aconteceram alguns Encontros Estaduais e Nacionais de mulheres negras. Em momentos anteriores, porém, há vestígios de participação de mulheres negras no Encontro Nacional de Mulheres, realizado em março de 1979. No entanto, a nossa compreensão é que, a partir do encontro ocorrido em Bertioga, se consolida entre as mulheres negras, um discurso feminista uma vez que em décadas anteriores havia uma rejeição por parte de algumas mulheres negras em aceitar a identidade feminista. (idem, 2007, p. 4)

E isso acontecia devido ao fato de não se identificarem com um movimento até então majoritariamente branco e de classe média, e pela falta de empatia em perceber que mulheres negras possuem pontos de partidas diferentes, especificidades que precisam ser priorizadas.

E mesmo dentre as feministas negras é preciso reconhecer a grande diversidade existente. Algumas mulheres negras se referem a si próprias como mulheristas, usando o termo de Alice Walker. Outras são feministas e fazem um trabalho mais prático, por exemplo, contra a violência sexual. Há também feministas negras que são acadêmicas, como Patrícia Hill Collins, que escreveu um livro sobre o pensamento feminista negro. Dentre todos estes tipos, é evidente que elas não concordam necessariamente umas com as outras, já que muitas são as diferenças. O desafio consiste em saber como trabalhar com as diferenças e contradições. A diferença pode ser uma porta criativa. Nós não precisamos de homogeneidade nem de mesmice. Não precisamos forçar todas as pessoas a concordar com uma determinada forma de pensar. Isso significa que precisamos aprender a respeitar as diferenças de cada pensar, usando todas as diferenças como uma "fagulha criativa", o que nos auxiliaria a criar pontes de comunicação com pessoas de outros campos. Por exemplo, quando se fala, na Grã-Bretanha, de mulheres negras, está se falando de mulheres asiáticas, caribenhas etc. (DAVIS, 2011)

Para Carneiro (2003), as mulheres negras se empenharam numa dupla via de luta; uma de "enegrecer" a agenda do movimento feminista, e outra de "sexualizar" a pauta do movimento negro, originando uma diversidade nas percepções e nas práticas políticas desses segmentos, perpassando uma dupla perspectiva, tanto na afirmação de outros e de

novos sujeitos políticos, quanto na reivindicação de um reconhecimento das diferenças e desigualdades entre esses sujeitos.

A partir desse ponto de vista, é possível afirmar que um 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).

Novas perspectivas se fazem necessárias, incluindo o desestabilizar do saber científico. O pertencimento a várias categorias sociais implica pensar formas de enfrentamento de modo que não as hierarquize; é preciso produzir ferramentas políticas que também atuem de modo a combater as diversas

discriminações, assim como novas epistemologias. Audre Lorde, em *Não existe uma hierarquia de opressão*, nos instiga a refletir a respeito da importância de se pensar de modo a perceber que as opressões agem de modo combinado. A poeta dizia que se existem mulheres negras, a questão racial necessariamente precisa ser uma questão feminista; do mesmo modo, se existem pessoas LGBT negras, a questão racial deveria ser central nesse movimento. O problema seria a insistência em pensar de modo isolado, como se fosse possível, para as pessoas que combinam opressões, negar uma identidade em favorecimento de outra, quando essas agindo de modo indissociável as colocariam num lugar mais vulnerável. Em outras palavras, ser mulher e negra é algo que não pode ser pensado de modo indissociável, já que essas categorias são a base da pirâmide, pensando na matriz de dominação.

Esses processos fazem com que as mulheres negras reflitam a importância de fomentar discussões acerca dessas identidades, de modo a não hierarquizar, pois isso implicaria a não transformação de fato.

O fato é que, enquanto mulher negra, sentimos a necessidade de aprofundar a reflexão, ao invés de continuarmos na repetição e reprodução dos modelos que nos eram oferecidos pelo esforço de investigação das ciências sociais. Os textos só nos falavam da mulher negra numa perspectiva sócio-econômica que elucidava uma série de problemas propostos pelas relações raciais. Mas ficava (e ficará) sempre um resto que desafiava as explicações. (GONZALEZ, 1983, p. 225.)

Nesse sentido, é preciso se ater ao fato de que uma possível união ou unidade de luta das mulheres não

pode significar somente a superação das desigualdades construídas e perpetuadas pela hegemonia masculina, mas exige, necessariamente, a superação de ideologias que se combinam e entrecruzam gerando outras formas de opressão, como é a opressão racista. O racismo cria uma hierarquia de humanidade, estabelecendo a inferioridade social da população negra e criando uma hierarquia em relação ao gênero, colocando a mulher negra numa situação de maior vulnerabilidade; gera uma especificidade em relação a essa mulher. Nessa perspectiva, a luta das mulheres negras contra a opressão de gênero e de raça vem desenhando novos contornos para a ação política feminista e antirracista, enriquecendo tanto a discussão da questão racial, como a questão de gênero na sociedade brasileira.

Esse novo olhar feminista e antirracista, ao integrar em si tanto as tradições de luta do movimento negro como a tradição de luta do movimento de mulheres, afirmam essa nova identidade política decorrente da condição específica do ser mulher negra. O atual movimento de mulheres negras, ao trazer para a cena política as contradições resultantes da articulação das variáveis de raça, classe e gênero, promove a síntese das bandeiras de luta historicamente levantadas pelos movimentos negros e de mulheres do país, enegrecendo, de um lado, as reivindicações das mulheres, tornando-as assim mais representativas do conjunto das mulheres brasileiras, e, por outro lado, promovendo a feminização das propostas e reivindicações do movimento negro. (CARNEIRO, 2003).

O pensamento feminista negro, a teoria social crítica das mulheres negras estadunidenses, refletem como as relações de poder são semelhantes. Para as mulheres africano-americanas, a teoria social crítica abrange corpos de conhecimento e conjuntos de práticas institucionais que lute ativamente com as questões centrais com as quais as mulheres negras devem enfrentar como uma coletividade. A necessidade de tal pensamento surge porque as mulheres africano-americanas como um grupo permanecem oprimidas dentro de um contexto caracterizado por injustiça. Isso significa que nem todas as mulheres afro-americanas dentro desse grupo são oprimidas da mesma maneira, nem que algumas mulheres negras estadunidenses não oprimirão outros. A identidade do pensamento feminista negro como uma teoria social "crítica" encontra-se em seu compromisso com a justiça, tanto para mulheres negras estadunidenses como uma coletividade também como para outros grupos oprimidos de forma semelhante. (COLLINS, 1999 *apud* RIBEIRO, 2015, p. 58).

Como podemos observar na citação de Collins, há uma gama diversa de produção do pensamento feminista negro. Há a produção acadêmica, poesia, o falar de si, até como forma de desestabilizar a norma acadêmica.

Para o feminismo negro, é necessário um diálogo com as assimetrias históricas e reivindicar um diálogo que corrija essas assimetrias por meio de uma práxis. É muito importante a produção acadêmica e novas construções de pensamentos sob a perspectiva das não identidades, porém, é necessário constatar que há uma sujeição social para além do discurso. A criação de identidades estanques fixa e reduz as possibilidades de ser. Do ponto de vista político, a afirmação das identidades parece se mostrar ainda necessária. O problema talvez não seja a

afirmação de identidades, mas a coisificação dessas, retirando sua potencialidade como seres sociais múltiplos. Uma possibilidade ou caminho pode ser trabalharmos com o pensamento de que somos seres sociais que têm múltiplas determinações, e não estanques a uma função, categoria, identidade.

Existe ainda por parte de muitas feministas brancas uma resistência muito grande em perceber que apesar do gênero nos unir, há outras especificidades que nos separam e afastam. Enquanto feministas brancas tratarem a questão racial como birra, disputa, em vez de reconhecerem seus privilégios e pontos de partida, o movimento não avança, só reproduz as velhas e conhecidas lógicas de opressão. Em *O Segundo sexo*, Beauvoir (1980) afirma: “se a questão feminina é tão absurda é porque a arrogância masculina fez dela uma querela e quando as pessoas querelam não raciocinam bem”. E eu atualizo para a questão das mulheres negras: se a questão das mulheres negras é tão absurda, é porque a arrogância do feminismo “branco” fez dela uma querela, e quando as pessoas querelam não raciocinam bem.

Dito de outro modo, uma época nunca é uma totalidade homogênea. Uma forma de saber tem limites, impossibilidades. Os contradiscursos alimentam as potencialidades que nos ajudam a refutar outras epistemes. Toda época também tem uma contra episteme. A passagem de uma episteme a outra não significa progresso, significa reconfiguração de mundo.

A teoria feminista surge como forma de criticar e refutar uma epistemologia masculinista, estudos e

pesquisas formulados tendo como base o homem e relegando à mulher o lugar de outro. A inserção do gênero³ como categoria de análise científica, além de ser importante para a construção de novos pensamentos, foi um ato político. Há uma dimensão política nessas teorias, porque são pensadas para entender e enfrentar a opressão histórica das mulheres, além de confrontar os saberes oficiais e as totalizações universalistas. Segundo Harding, visa “estender e reinterpretar as categorias de diversos discursos teóricos de modo a tornar as atividades e relações sociais das mulheres analiticamente visíveis no âmbito das diferentes tradições intelectuais” (HARDING, 1993, p.7).

O que observamos é que a teoria feminista nasce no sentido de questionar o discurso hegemônico, mas também acaba incorporando esse discurso ao ser branco centrada, heterossexual. Observamos resquícios de uma noção positivista. Logo, o limite do lugar da reflexão se dá porque a própria representação de mulheres concebida pela teoria feminista não

³ Na década de 70 a antropóloga Gayle Rubin desenvolveu a sistematização sexo/gênero que foi um marco para os estudos de gênero. Em seu ensaio *O Tráfico de Mulheres: Notas sobre a Economia Política do Sexo*, publicado originalmente em 1975, sem tradução para o português, Rubin expôs uma conceituação que sistematizou ideias já existentes, embora difusas, sobre os usos de gênero na questão das mulheres (PISCITELLI, 2008).

O sistema sexo/gênero é um conjunto de arranjos através dos quais uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana, e na qual estas necessidades sexuais transformadas são satisfeitas (RUBIN, 1975).

representa as especificidades das mulheres. O problema já surge aí, porque já se parte da categoria errada. Sim, estamos falando de mulheres, o que seria a mesma categoria, mas mulheres negras possuem situações diferentes de mulheres brancas, mulheres lésbicas de mulheres heterossexuais; querer atribuir uma identidade comum a categorias diferentes é um erro de categoria. E a partir desse erro tentou-se mobilizar ações do ponto de vista político para emancipação das mulheres. Como buscar emancipação para mulheres negras tendo como base a categoria de mulheres brancas? Teorias feministas branco centradas, mas que se pretendem universais, por mais que possuam uma posição política de emancipação, na ação, não realiza seu objetivo, pois nega as especificidades de outras mulheres, representando assim somente mulheres em situações de algum privilégio social.

É essencial para o prosseguimento da luta feminista que as mulheres negras reconheçam a vantagem especial que nossa perspectiva de marginalidade nos dá e fazer uso dessa perspectiva para criticar a dominação racista, classista, a hegemonia sexista, bem como de refutar e criar uma contra hegemonia. Eu estou sugerindo que temos um papel central a desempenhar na realização da teoria feminista e uma contribuição a oferecer que é único e valioso (hooks, 1989, p 15).

E, nesse sentido, a mulher negra ao passar a falar de si poderia contribuir a partir de sua perspectiva com a teoria feminista, por oferecer novas possibilidades de enfrentamento e ações políticas. Por descentrar uma visão que era branco-centrada, mas tida como universal.

Lélia Gonzalez também nos oferece uma perspectiva interessante a respeito desse assunto, criticando a ciência moderna como padrão exclusivo para a produção do conhecimento. A autora considera a hierarquização de saberes como produto da classificação racial da população, uma vez que o modelo valorizado e universal é branco. Segundo a autora, o racismo se constituiu “como a ‘ciência’ da superioridade eurocristã (branca e patriarcal), na medida em que se estruturava o modelo ariano de explicação” (GONZALEZ, 1988). E, a partir dessa lógica, a teoria feminista também acaba incorporando esse discurso e estruturando o discurso das mulheres brancas como dominante.

Portanto, faz-se necessário colocar em xeque essas representações concebidas a partir de um local de privilégio. Seriam necessárias molduras conceituais que nos possibilitem tratar plenamente a questão de que os processos de formação da subjetividade são ao mesmo tempo sociais e subjetivos; que podem nos ajudar a entender os investimentos psíquicos que fazemos ao assumir posições específicas de sujeito que são socialmente produzidas (BRAH, 2006, p. 369).

Referências

ALCOFF, Linda Martín. Uma epistemologia para a próxima revolução. *Sociedade e estado*. Brasília, n. 1, v. 31, jan./abr., 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/bKi4Pu>>. Acesso em: 25 set. 2017.

ANZALDUÁ, Gloria. Como domar uma língua selvagem. *Cadernos de Letras da UFF*, Dóssie Difusão da língua portuguesa, n. 39, p. 297-309, 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/Ly6Eyt>>. Acesso em: 26 set. 2017.

ALL POETRY. *On Woman's Dress*. Disponível em: <<https://goo.gl/6M5Svw>>. Acesso em: 25 set. 2017.

ALL POETRY. *To The Preachers (The Second Advent Doctrines)*. Disponível em: <<https://goo.gl/1bD7cE>>. Acesso em: 26 set. 2017.

AMARAL, Márcia Franz. Lugares de fala: um conceito para abordar o segmento popular da grande imprensa. *Contracampo*, n. 12, p. 103-114, jan./jul., 2005.

BAIRROS, Luíza. Mulher negra: o reforço da subordinação. In: LOVELL, P. (Org). *Desigualdade racial no Brasil contemporâneo*. Belo Horizonte: UFMG/CEDEPLAR, 1991.

_____. Nossos feminismos revisitados. In: RIBEIRO, Matilde (Org.). *Revista Estudos Feministas*, Dossiê Mulheres Negras, Florianópolis, v. 3, n. 3, 1995.

BEAUVOIR, Simone. *O segundo sexo: a experiência vivida*. Tradução de Sérgio Millet. 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1980^a

_____. *O segundo sexo: fatos e mitos*. Tradução de Sérgio Milliet. 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1980^b.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Mulher Negra no Mercado de Trabalho. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 479, jan. 1995. ISSN 1806-9584. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16466>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos Pagu*, v. 26, p. 329-376, jan./jun., 2006.

BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução de Renato Aguiar. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: ASHOKA EMPREENDEDORES SOCIAIS; TAKANO CIDADANIA (Orgs.). *Racismos contemporâneos*. Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003. [Coleção valores e atitudes, série Valores; n. 1. Não discriminação]

_____. *Epistemicídio*. Geledes, 04 set. 2017. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/epistemicidio/>>. Acesso em: 21 set. 2017.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. *Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 99-127, 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/RmjB7R>>. Acesso em: 12 set. 2017.

_____. *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment*. Nova York: Routledge, 1999.

_____. Comentário sobre o artigo de Hekman “Truth and Method: Feminist Standpoint Theory Revisited”: Onde está o poder? *Signs*, v. 22, n. 2, p. 375-381, 1997. [Tradução de Juliana Borges]

CRENSHAW, K. *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics*.

Disponível em: <<https://goo.gl/KfjTSp>>. Acesso em: 15 set. 2017.

_____. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, ano 10, jan./jul., 2002.

DAVIS, Kathy. Intersectionality as buzzword: A sociology of science perspective on what makes a feminist theory successful. *Feminist Theory*, 9, 2003, p. 67-85.

DAVIS, Angela. As mulheres negras na construção de uma nova utopia. Data da publicação: 12/07/2011 Disponível em: <https://www.geledes.org.br/as-mulheres-negras-na-construcao-de-uma-nova-utopia-angela-davis/>. Acesso em: 10 abr. 2018.

FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder. In: _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004.

GELEDES. *Sojourner Truth*. Disponível em: <<https://goo.gl/1eQobC>>. Acesso em: 21 set. 2017.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, 1984. Disponível em: <<https://goo.gl/VFdjdq>>. Acesso em: 25 set. 2017.

_____. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

GUSHIKEN, Luiz. *Comunicação pública*. Organização de Maria José da Costa Oliveira. Campinas: Alínea Editora, 2014.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Organização de Liv Sovick. Tradução de

Adelaine La Guardia Resende... [et al]. 1. ed. atual. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

_____. Cultural Identity and Diaspora. In: RUTHERFORD, Jonathan (Ed). *Identity, Community, Culture Difference*. London: Lawrence and Whishart Limited, 1990.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, n. 5, 1995. Disponível em: <<https://goo.gl/CV71ra>>. Acesso em: 18 set. 2017.

HARDING, Sandra. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. *Revista Estudos Feministas*, n. 1, 1993, p. 07 - 32.

HEMMINGS, Clare. Contando histórias feministas. *Revista Estudos Feministas*, v. 17, n. 1, p. 215-241, jan./abr., 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/tcFB8v>>. Acesso em: 21 set. 2017.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

_____. *Feminism is for Everybody: Passionate Politics*. [S.l]: Pluto Express, 2000.

_____. *Intelectuais negras*. Disponível em: <<https://goo.gl/bEwfrQ>>. Acesso em: 25 set. 2017.

_____. *Talking Back: Thinking Feminist and Talking Black*. Boston: South End Press, 1989.

INSTITUTO GOETHE. *Descolizando o conhecimento*. Disponível em: <<https://goo.gl/sYWwY1>>. Acesso em: 25 set. 2017.

KILOMBA, Grada. *Plantation Memories: Episodes of Everyday Racism*. Münster: Unrast Verlag, 2012.

Disponível em: <<https://goo.gl/w3ZbQh>>. Acesso em: 25 set. 2017.

LIMA, Ana Nery Correia. *Mulheres militantes negras: a interseccionalidade de gênero e raça na produção das identidades contemporâneas*. Disponível em: <<https://goo.gl/w71f4n>>. Acesso em: 25 set. 2017.

LORDE, Audre. Mulheres negras: As ferramentas do mestre nunca irão dismantelar a casa do mestre. Tradução de Renata. *Geledes*, 10 set, 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/zaR3sV>>. Acesso em: 26 set. 2017. (Este texto foi lido pela autora numa conferência realizada em 1979)

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

McCALL, Leslie. The Complexity of Intersectionality. *Signs*, v. 30, nº3, 2005, p. 771–800.

MOMBAÇA, Jota. *Notas estratégicas quanto ao uso politico do conceito de lugar de fala*. Disponível em: <<https://goo.gl/DpQxZx>>. Acesso em: 15 set. 2017.

MOREIRA, Matheus; DIAS, Tatiana. O que é 'lugar de fala' e como ele é aplicado no debate público. *Nexo Jornal*, 16 jan. 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/KgMHZQ>>. Acesso em: 21 set. 2017.

MOREIRA, Núbia R.. Feminismo negro brasileiro: igualdade, diferença e representação. In: 31 Encontro Anual da ANPOCS, 2007, Caxambu. *31 Encontro Anual da ANPOCS*, 2007, p. 1-22. Disponível em : <<http://www.anpocs.com/index.php/papers-3encontro/st-7/st18-5/2961-nubiamoreira-feminismo/file>>

NEGRÃO, T. Feminismo no plural. In: TIBURI, M.; MENEZES, M. M.; EGGERT, E. (Orgs.). *As mulheres e a filosofia*. São Leopoldo: UNISINOS, 2002. p. 271-280.

PINHEIRO; LIMA JR.; FONTOURA; SILVA. Mulheres e trabalho: breve análise do período 2004-2014. *Ipea*, Brasília, n. 24, mar., 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/94MP9h>>. Acesso em: 25 set. 2017.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. *Sociedade e cultura*, n. 2, v. 11, p. 263-274, jul./dez., 2008.

PRÁ, J. R. O feminismo como teoria e como prática. In: STREY, M. (Org.). *Mulher: Estudos de gênero*. São Leopoldo: UNISINOS, 1997. p. 39-57.

RIBEIRO, Djamila. *Simone de Beauvoir e Judith Butler: aproximações e distanciamentos e os critérios da ação política*. 2015. 103f. Dissertação Mestrado em Filosofia - Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2015.

RODRIGUES, Cristiano. *Atualidade do conceito de interseccionalidade para a pesquisa e prática feminista no Brasil*. SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Centro de Comunicação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 16 a 20 de setembro de 2013. Anais. Disponível em: <http://www.fazendo.genero.ufsc.br/10/resources/anais/20/1384446117_ARQUIVO_CristianoRodrigues.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2018.

RUBIN, Gayle S. The traffic in women: notes on the 'political economy' of sex. In: RAITER, Rayna (Ed.). *Toward anthropology of women*. Nova York: Monthly Review Press, 1975.

SEBASTIÃO, Ana Angélica. Feminismo negro e suas práticas no campo da cultura. *Revista da ABPN*, n. 1, v. 1, mar./jun., 2010.

SARTRE, Jean-Paul. *O ser e o nada*: ensaio de ontologia fenomenológica. Tradução de Paulo Perdigão. Petrópolis: Vozes, 1997.

SOTERO, Edilza Correia. Transformações no acesso ao ensino superior brasileiro: algumas implicações para os diferentes grupos de cor e sexo. In: MARCONDES, Mariana Mazzini ... [et al.]. *Dossiê mulheres negras*: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. Brasília: IPEA, 2013. p. 35-52. Disponível em: <<https://goo.gl/P7nmii>>. Acesso em: 26 set. 2017.

SPIVAK, Gayatri. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SOJOURNER, Truth. Convención de los derechos de la Mujer e Sufragio Femenino. In: JABARDO, Mercedes. *Feminismos Negros - una antología*. MADRI: Traficantes de sueños, 2012. p. 59-69.

TOLEDO, Cecília. *Mulheres*: o gênero nos une, a classe nos divide. 2. ed. São Paulo: José Luís e Rosa Sundermann, 2003.(Série Marxismo e opressão.)

WASELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da violência 2015*: homicídio de mulheres no Brasil. Brasília: FLASCO Brasil. Disponível em: <<https://goo.gl/oT5VdW>>. Acesso em: 25 set. 2017.

WERNECK, Jurema. Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. *Revista da ABPN*, n. 1, v. 1 mar./jun., 2010.

XAVIER, Giovana. Feminismo: direitos autorais de uma prática linda e preta. *Folha de S.Paulo*, 19 jul. 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/JVA9FJ>>. Acesso em: 25 set. 2017.

POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA DESDE A CRECHE!

Márcia Lúcia Anacleto de Souza

Iniciando a conversa...

Em meio à luta pela creche, uma luta histórica das mulheres brasileiras, proponho aqui a defesa da educação antirracista desde a educação das crianças de 0 a 3 anos. Em tom de militância, de denúncia e chamamento ao debate, quero impulsionar profissionais da Educação Infantil, gestores e gestoras de creches e Secretarias Municipais de Educação a compreenderem que a qualidade da educação oferecida nessas instituições educacionais envolve o 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.

A afirmação da creche como um espaço de educação que demanda a luta política contra o racismo considera que esse é um lugar em que modos de ver, ouvir e representar pessoas e suas culturas são elaborados entre crianças pequenininhas entre si, entre elas e mulheres (maioria) e homens que as educam, e entre estes adultos. É afirmar a creche como espaço de educação e, por isso, de intencionalidades educativas, estruturação e efetivação de currículos, formação docente e estrutura física adequada ao atendimento.

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.

A luta antirracista na Educação: movimento negro e dimensão política e curricular

Temática cara à sociedade brasileira, e, em especial, à população negra e ao movimento negro brasileiro, o combate ao racismo na Educação tem sido uma exigência que emerge dos próprios negros, desde o início do século XX. Trata-se de luta política e social organizada em torno do acesso à Educação, da denúncia do racismo e preconceito racial nas escolas, e da busca pela qualidade com a abordagem da história e cultura africana e dos negros no Brasil.

Como apontam estudiosos da história do movimento negro, como Petronilha Gonçalves e Silva, Sales Augusto dos Santos, Regina Pahim Pinto,

Petrônio Domingues e Matilde Ribeiro, a preocupação com a educação dos negros no pós-abolição 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.

Para o movimento negro do início do século XX, a Educação foi considerada instrumento de ascensão social e melhoria das condições de vida. Como afirmam Gonçalves e Gonçalves e Silva (2000):

Iniciativas educacionais surgiram das próprias entidades. [...] os negros desenvolviam por meio de suas organizações de luta uma “percepção bastante crítica e negativa sobre a política educacional, ou melhor, sobre a ausência de qualquer providência [...] por parte das autoridades constituídas” (PINTO, 1994, p. 238). Foram as entidades negras que, na ausência dessas políticas, passaram a oferecer escolas visando a alfabetizar os adultos e promover uma formação mais completa para as crianças negras (p. 140).

Assim, alcançar o direito à educação foi pauta central do movimento negro que, após conhecer a realidade escolar, passou a reivindicar do Estado a superação do preconceito e da discriminação racial na Educação. Em 1950, durante o *I Congresso do Negro Brasileiro*, ocorrido no Rio de Janeiro e promovido pelo *Teatro Experimental do Negro*, uma das reivindicações presentes na declaração final do evento abordou, justamente, a importância do “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). Nos anos posteriores, principalmente a partir de fins da década de 1970, a articulação dos negros em torno da educação foi ampliada, e apareceu de maneira emblemática no texto final da *Convenção Nacional do Negro pela Constituinte* (1986), com a indicação da inclusão da história da África e do negro nos currículos escolares, e a exigência de revisão do material didático, visando combater preconceitos raciais em imagens e discursos existentes.

Em 1995, durante a *Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida*, realizada em Brasília, o movimento negro entregou à Presidência da República o *Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial*, com 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). A mobilização dos negros em todo o território brasileiro, naquele período, assim como alcançou a instância federal, também refletiu em alguns municípios e estados, com mudanças nas legislações orgânicas e educacionais.

De acordo com o levantamento de Santos (2005), o Estado da Bahia e alguns municípios, como São Paulo, Belo Horizonte, Porto Alegre, Belém, Aracaju, Teresina

e Brasília, 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.

Na cidade de Campinas, estado de São Paulo, foi também aprovada na década de 1990 a lei 9777/98, que definiu a obrigatoriedade da inclusão do estudo da trajetória da população negra nos currículos escolares do município. Tal conquista política e institucional num dos municípios identificados, historicamente, como mais cruéis durante o período da escravidão, resultou da pressão do movimento negro local, preocupado com a existência do racismo e a presença de currículos monoculturais e eurocêntricos nas escolas¹.

Em âmbito federal, a mobilização política e institucional do movimento negro, adensada pela participação de pesquisadores e pesquisadoras da temática, que apresentaram dados qualitativos e análises quantitativas da desigualdade racial nas escolas, ampliaram a plataforma de luta pela efetiva política de combate ao racismo na educação brasileira, a qual foi concretizada em 2003, com a mudança no Artigo 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96. De acordo com a legislação, modificada pela lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003:

¹ É nesse município, desde 2009, que exerço a profissão de docente na Educação Infantil, com crianças de 0 a 5 anos. Desse modo, a defesa da educação antirracista desde a creche parte também das experiências enquanto professora negra nesse contexto social, cultural e étnico-racial.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

De acordo com a letra da lei, observa-se que a temática racial conquista um espaço na LDBEN, mais explícito do que nas versões anteriores da legislação educacional, como também aponta Dias (2005). 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.

Diante disso, o passo seguinte à aprovação da lei, como parte da luta antirracista na educação, foi a elaboração e aprovação do Parecer CNE/CP nº 3, em 10 de março de 2004. Este Parecer refere-se às *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, que apresentam conceitos, debates e princípios balizadores da aplicabilidade da legislação precedente. Além disso, o parecer define a abrangência

da Educação para as relações raciais, incluindo o importante trabalho de combate ao racismo desde a Educação Infantil, e o papel de órgãos gestores e instituições de formação docente para a execução da lei e possibilidade de alcançar a igualdade racial.

O processo de aprovação da lei 10.639/03 e do Parecer CNE/CP nº 3/2004 tem sido parte de um longo e denso movimento de defesa da *Política de Promoção da Igualdade Racial no Brasil*², como parte da luta antirracista. Essa política, criada no ano de 2003, juntamente com a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, envolve não só o campo educacional, mas também saúde, trabalho, cultura, acesso à terra, justiça e segurança. No campo educacional, o alcance dessa política também se amplia, naquele período, com o fortalecimento da abordagem da temática racial na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do Ministério da Educação³.

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. Estas orientações aparecem nas Diretrizes Curriculares

² Decreto Presidencial nº. 4886, de 20 de novembro de 2003.

³ Secretaria criada em 2001 e reconfigurada em 2011 e 2012 como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010), a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e Resolução nº 5/2009), o Ensino Fundamental (Parecer CNE/CEB nº 11/2010) e o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 5/2011).

No âmbito da legislação na Educação Infantil, a luta antirracista está presente na definição dos princípios sob os quais a proposta pedagógica das creches e pré-escolas deve se sustentar. De acordo com as Diretrizes, para essa etapa do ensino:

As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

- Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010, p. 16).

Da mesma maneira, 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, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação (BRASIL, 2010, p. 21).

A inserção explícita da abordagem étnico-racial no documento curricular nacional da Educação Infantil aponta como a luta antirracista está pautando também a qualidade da educação das crianças de 0 a 5 anos. Mas, vale ressaltar que esta pauta aparece num documento anterior, lançado em 1995: *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*.

Nesse documento, dentre doze critérios definidores da qualidade do atendimento em creche, há um que afirma: *Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa* (CAMPOS, ROSEMBERG, 2009, p. 13). Em seguida, o significado desse critério é ampliado nos seguintes itens:

- Nossas crianças têm direito a desenvolver sua autoestima;
- Meninos e meninas têm os mesmos direitos e deveres;
- Nossas crianças, negras e brancas, aprendem a gostar de seu corpo e de sua aparência;
- Respeitamos crenças e costumes religiosos diversos dos nossos;
- Nossas crianças não são discriminadas devido ao estado civil ou à profissão de seus pais;
- A creche é um espaço de criação e expressão cultural das crianças, das famílias e da comunidade;
- Nossas crianças, de todas as idades, participam de comemorações e festas tradicionais da cultura brasileira: carnaval, festas juninas, natal, datas especiais de nossa história;
- Nossas crianças visitam locais significativos de nossa cidade, sempre que possível: parques, museus, jardim zoológico, exposições;
- Nossas crianças visitam locais significativos do bairro, sempre que possível: a padaria, uma oficina, a praça, o corpo de bombeiros, um quintal;

- Estimulamos os pais a participar ativamente de eventos e atividades na creche. (p. 27).

Esse critério de qualidade 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.

Esse enfoque também aparece no documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009), com pontos referentes à Educação para a superação das desigualdades raciais em creches e pré-escolas. 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 entre brancos, 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? (Idem, p. 50).

Mas, apesar de pautada nos documentos curriculares e legislações, a temática étnico-racial na creche – tanto no que se refere ao combate ao racismo como à valorização da cultura e história dos negros e

africanos – ainda representa um desafio. A lei 10.639/03⁴, que em 2018 completou quinze anos, ainda é desconhecida por muitos/as profissionais de creches e pré-escolas. Da mesma maneira, é desconhecida a importância de valorizar, como apontam os *Indicadores...*, as diferenças na perspectiva de conhecer a história e cultura do outro, de propiciar a visibilidade da população negra na condição de protagonista social e cotidiano. Por isso, considerando as relações étnico-raciais presentes em creches e pré-escolas, estamos diante de um longo caminho na superação do preconceito racial e do racismo, o que torna a reflexão a respeito da luta antirracista na Educação Infantil uma necessidade dos dias atuais.

A luta antirracista na creche: significados e desafios

As crianças são sujeitos socioculturais. Esta é uma prerrogativa fundamental do trabalho em creches e pré-escolas nas últimas décadas, fruto de observações cotidianas de crianças em coletivos de mesma idade e de idades diferentes, e de estudos conduzidos no campo da Pedagogia da Infância, da Sociologia da Infância e da Antropologia da Criança. De acordo com Faria (2011, p. XIV):

Somente desde a década de 1970 são realizadas pesquisas com crianças pequenas convivendo entre elas em ambientes

⁴ Lembrando que em 2008 esta lei foi alterada pela lei 11.645, que incluiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena.

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.

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 étnico-racial? Se a criança é sujeito de direitos, que constrói identidade nas relações e práticas que vivencia em seu cotidiano, que “questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2010, p. 12), o que podemos dizer acerca do direito à diversidade e à diferença, ao conhecimento de diferentes culturas, à construção da identidade negra na perspectiva valorizada e afirmativa, da qual todos (negros e brancos) podem se orgulhar, e que emerge do próprio cotidiano e da história de luta ainda não contada?

Essas questões, que emergem no debate a respeito da luta antirracista na creche, levam em conta que 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 étnico-raciais, sob aportes transformadores e igualitários, ou reprodutores da desigualdade racial.

Diante disso, podemos afirmar que as crianças de 0 a 3 anos percebem – com inteireza, com o corpo todo! –, os modos de educar e cuidar, e a valorização ou não de sujeitos e grupos. Elas olham, ouvem, sentem com mãos, pés, abraços, presença ou ausência de colo, e expressam a seu modo, como revelam Santiago (2014) e Oliveira (2004), em pesquisas realizadas em creches públicas municipais. Suas pesquisas demonstram como as creches educam para a aceitação e/ou a recusa de seus corpos, expressando-se por meio do choro, do grito, do afastamento de adultos que revelam, na indissociabilidade do cuidar-educar, a seleção de corpos brancos em detrimento de corpos negros. Revelam um olhar a respeito da criança negra na creche sustentado no preconceito racial, na crença (dita de

diferentes maneiras) de que há uma superioridade inata das crianças brancas sobre as crianças negras, a qual é negada pelo mito da democracia racial.

Como aponta Santiago (2014), o racismo na creche implica um processo de racialização dos corpos de meninos e meninas negras, e meninos e meninas brancas, que hierarquiza esses corpos e, por conseguinte, os sujeitos, grupos, culturas e modos de vida a que se referem. Nesse jogo de hierarquias, crianças negras, seus corpos e grupo étnico-racial do qual são parte ocupam os estratos sociais e culturais inferiores, numa relação com o lugar social ocupado pela população negra e a cultura afro-brasileira e africana na sociedade brasileira. Já as crianças brancas são destinadas, desde bebês, a ocuparem um lugar destinado ao domínio sobre o outro, e a deterem *a priori* as representações positivas e aceitas de seus corpos, cultura, modos de pensar e agir.

Lembrando da menina negra que na pesquisa de Santiago (2014) chora, pois acredita que seu cabelo a torna uma “bruxa”, observa-se como as crianças dizem, desde pequenas, por meio de uma multiplicidade de linguagens, as aprendizagens acerca de quem são e quem é o outro.

A menina negra, ao se levantar chorando por acreditar que seus cabelos a tornam uma bruxa - personagem dentro do ideário infantil brasileiro responsável por fazer mal às crianças pequenininhas - revela o peso de um padrão estético que liga o conceito de belo aos cabelos lisos, às tonalidades de pele clara, apresentando a gravidade que estes padrões exercem sobre os sujeitos. Diante de um espaço racista, racializado, uma história com bruxa de cabelo armado tem uma conotação diferenciada,

uma vez que fornece imagens negativas do que é ser alguém com aquele tipo de cabelo, fundando a ideia de que é ruim ter cabelos esteticamente semelhantes aos da personagem (SANTIAGO, 2014, p. 64).

Na pesquisa de Oliveira (2004), expressa-se a dimensão hierarquizante das relações étnico-raciais desde a creche, e como as educadoras de bebês estabelecem relações de cuidado e afeto diferenciadas com crianças brancas e negras, ao mesmo tempo em que reproduzem lugares sociais a partir de preconceitos dados pelos traços fenotípicos. Em sua pesquisa, observou a reprodução do lugar social ocupado pelos negros desde bebês: sujos, repugnantes, bagunceiros, desordeiros e fora de um padrão estético.

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.

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 permite a perpetuação de estereótipos, preconceitos e discriminações construídos contra os negros.

De acordo com a autora,

Se seguirmos a lógica desse mito, ou seja, de que todas as raças e/ou etnias existentes no Brasil estão em pé de igualdade sócio-racial e que tiveram as mesmas oportunidades desde o início da formação do Brasil, poderemos ser levados a pensar que as desiguais posições hierárquicas existentes entre elas devem-se a uma incapacidade inerente aos grupos raciais que estão em desvantagem, como os negros e os indígenas (p. 57).

Por isso, a crença na igualdade racial naturaliza as desigualdades e, como apontado por Oliveira (2004), destina os sujeitos, desde bebês, a ocupar lugares sociais e a cercear suas potencialidades cognitivas dentro de um conjunto de estigmas e estereótipos negativos.

Diante de discursos de igualdade, que perpetuam estereótipos a respeito do negro e sua cultura, indago educadores e educadoras de creches a pensarem as intencionalidades e materialidades existentes no cotidiano, e a refletirem as mentalidades formadas em torno da questão racial.

Além disso, questiono se o projeto pedagógico de suas creches se baseia numa perspectiva de igualdade que leve em conta a cultura negra e africana na organização dos espaços e tempos da educação de

crianças de 0 a 3 anos, de modo que o coletivo infantil tenha acesso ao patrimônio cultural, histórico e social desse grupo étnico-racial.

Tais provocações são parte das estratégias de luta antirracista nessa etapa da educação. Como tenho observado na Região Metropolitana de Campinas, o ato de provocar uma mudança nas práticas pedagógicas que se esquivam da temática étnico-racial emerge, em grande medida, de profissionais da Educação Infantil, em sua maioria negras, que questionam colegas a repensarem discursos racistas, preconceituosos ou equivocados no que tange à cultura negra e africana. A partir de estudos e/ou da participação no movimento negro, elas se juntam a pesquisadoras/es e militantes negras/os preocupadas/os com a superação do racismo na Educação Infantil, e apontam possibilidades de superação.

Essa luta envolve a compreensão de que as crianças estão imersas em trocas de saberes e experiências, em que aprendem e expressam o que vivenciam nas diferentes esferas da vida, desde bebês, inclusive o que diz respeito a quem é, e quem é o outro, seu corpo, o grupo a que pertence e a cultura e trajetória histórica e social que revela a sua presença na contemporaneidade.

A luta antirracista envolve também a pressão sob o Estado e de suas instituições, como a creche, na garantia de que as crianças, como sujeitos de direitos, conheçam o que negros no Brasil e africanos têm produzido muito antes da chegada dos europeus e ainda hoje pelo mundo.

Contudo, há um longo caminhar para que olhos e ouvidos estejam atentos ao preconceito racial, e para que o patrimônio cultural e histórico dos negros adentre na organização dos espaços e tempos da Educação Infantil, isto é, no projeto pedagógico. No ano passado, a relatora das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, apontou como o trabalho com a temática racial ainda tinha um caráter militante e pouca adesão das escolas. Para ela, ainda que tivesse aumentado o número de professores/as negros/as e não negros/as preocupados/as com a educação para as relações étnico-raciais, o trabalho com a temática ainda dependia muito da ação individual de um/a professor/a ou de um grupo de professores/as (REVISTA BRASIL DE FATO, 2017).

A professora aponta dois aspectos importantes a serem considerados para a abordagem da temática étnico-racial na educação, os quais considero válidos para pensar a Educação Infantil: formação docente e projeto de sociedade que cada professor/a traz consigo.

Para ela,

Os professores que lutam por uma sociedade democrática e igualitária evidentemente estão empenhados em trabalhar a educação das relações étnico-raciais por meio da cultura e história dos afro-brasileiros e africanos, bem como dos povos indígenas durante todo o ano (REVISTA BRASIL DE FATO, 2017).

Em tempos de defesa da democracia, o direito de ser e conhecer a si mesmo e ao outro é um direito das crianças, um direito à cidadania. E, por isso, é parte da

luta por uma sociedade democrática e igualitária que se paute no combate à desigualdade racial. Neste sentido, a luta antirracista na creche caminha lado a lado com a defesa da formação da/o profissional da Educação Infantil – uma demanda histórica do movimento de defesa da creche pública e de qualidade –, que abrange a compreensão da especificidade do trabalho pedagógico com crianças de 0 a 5 anos, da indissociabilidade do cuidar e educar nessa etapa da educação e da organização de espaços e tempos caracterizados por mentalidades educativas de superação das desigualdades de raça, e também de gênero, classe social e idade.

Assim, uma das perspectivas centrais para compreender e implementar ações de valorização da população negra e sua história, desde a creche, é a formação docente.

A formação como um caminho para a superação da desigualdade racial e a qualidade da educação em creches

A formação docente na Educação Infantil tem sido uma demanda inerente à defesa desta etapa da Educação e da garantia de qualidade. Assim, envolve a compreensão da creche como lugar de intencionalidade educativa voltada para a formação integral das crianças de 0 a 3 anos, em experiências que contemplem múltiplas linguagens, indagações, curiosidades, movimentos, relações, conhecimentos.

Em relação à temática racial, a formação docente também é um dos pilares para promover a igualdade racial na educação. Hoje, ao traçarmos uma trajetória histórica de implementação da Educação das relações étnico-raciais, iniciamos em 2003, com a conquista do marco legal na LDBEN, por meio do artigo 26A, e em 2004 temos as Diretrizes Curriculares para essa temática. Contudo, como a letra da lei não basta para modificar as realidades, há um longo processo de luta por mudanças que desemboquem na valorização da população negra, sua trajetória social e cultural. Nesse processo, em 2013 houve a definição de um *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais*, com seis eixos estratégicos de ação, dentre eles, a *Política de formação de gestores/as e profissionais de educação*.

Nesse eixo, são descritas duas metas a serem alcançadas pelos sistemas de ensino: a formação continuada de todos os profissionais da Educação com base na temática racial, e a inclusão, na *Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica*, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

A partir das experiências de docência em creche e de formação de professores/as para a Educação Infantil, observo que, no cotidiano, há pouca problematização a respeito da diversidade étnico-racial, e as questões que permeiam essa realidade. Além disso, quando há uma exigência de trabalho pedagógico com a temática racial nas creches e pré-escolas, fruto de determinações das Secretarias de Educação, ou da denúncia de atitudes

racistas, muitos/as profissionais afirmam que não sabem desenvolver o tema porque não receberam formação para tal. E, neste sentido, a partir dessas justificativas, a formação surge como um aspecto central para impulsionar e justificar o combate à desigualdade racial.

Mas, na Educação Infantil, a luta antirracista a partir da formação docente tem suas especificidades. É necessário, a princípio, considerar as crianças de 0 a 5 anos como sujeitos de direitos, como atores sociais (COUTINHO, 2017). Por conseguinte, a formação docente precisa contemplar a articulação entre as concepções de infância e criança, em meio às reflexões acerca da diversidade étnico-racial. Um aspecto com o qual trabalho nas formações diz respeito à invisibilidade da infância, e à invisibilidade da criança negra, em diálogo com as provocações que Rosemberg (2011) traz ao articular o direito à creche ao lugar da criança negra nessa política pública.

A política de atendimento às crianças de 0 a 3 anos tem uma história marcada por pouco investimento, baixa qualidade da oferta, presença de equipamentos com estrutura inadequada, quadro de pessoal com formação inapropriada, materiais insuficientes e inadequados. Rosemberg (2011) afirma que, hoje, mesmo com as indicações de adequação do MEC, ainda há muitas realidades de atendimento às creches caracterizadas pela baixa qualidade.

O modelo de expansão da educação infantil adotado em certas regiões brasileiras provocou o fato de ser a educação infantil pública, dentre todos os níveis de ensino, aquela que apresenta maior focalização na pobreza (...). Ora, conhecendo as

insuficiências de creches e pré-escolas, públicas e comunitárias, para crianças pobres, pergunto: essa focalização observada não seria decorrência de processo perverso, em razão de essas creches e pré-escolas terem sido criadas, exatamente, para pobres e afugentarem, por sua baixa qualidade, famílias de outros níveis de renda? Sem demagogia, a focalização não decorre de serem “programas pobres para pobres”? Não estaria ocorrendo processo de segregação social ou racial? (Idem, p. 37)

De acordo com as reflexões da autora, a má qualidade da política de oferta da Educação Infantil provoca desigualdades que podem ser analisadas a partir das categorias idade, gênero, classe e, inclusive, raça. Em diálogo com a autora, analiso que a política de creche sob execução nas últimas duas décadas revela uma invisibilidade da criança pobre e negra, na medida em que amplia a destinação de recursos públicos para as entidades privadas com e sem fins lucrativos oferecerem vagas em creches e conduzirem todo o processo educacional (ADRIÃO *et al.*, 2016).

Essa política de terceirização da Educação Infantil responsabiliza entidades privadas de cunho assistencialista, missionário e religioso-cristão pela educação das crianças de 0 a 3 anos, sem garantir a contratação de profissionais qualificados para o atendimento às especificidades dessa faixa etária, e com baixa ou inexistente formação docente em serviço. Trata-se de uma política que, além de não sanar o problema da falta de vagas, coloca em suspenso a formação para a superação das desigualdades raciais, já que, em si, nega às crianças pobres e, por conseguinte, negras, o direito a uma educação pública e de

qualidade, laica e democrática. Afinal, como exigir de entidades sustentadas por princípios assistencialistas, monoculturais e religiosos um projeto pedagógico de superação de desigualdades, dentre elas raciais, quando a política pública é, em si, um aprofundamento da exclusão social e racial?

Diante desse cenário, a produção da invisibilidade da criança de 0 a 3 anos se traduz num baixo ou ausente compromisso do setor público para com a Educação, seja em termos da destinação de recursos ou da gestão do processo educativo, seus princípios balizadores, a organização dos espaços e tempos, a construção do projeto pedagógico no cotidiano.

Como desdobramento da política de oferta retomo a questão da política de formação e a abordagem da Educação das relações étnico-raciais, que representa um grande desafio para as Secretarias Municipais de Educação e para as/os profissionais da Educação Infantil.

No que compete às Secretarias, o desafio se apresenta no compromisso com uma educação que valorize a diversidade étnico-racial, não apenas no discurso ou por meio da oferta de cursos de formação esporádicos, por pressão de forças políticas ou legais decorrentes de exigências do movimento negro e da sociedade civil. Essas ações têm significado, mas cabe introduzir a temática como eixo que perpassasse a Educação em todas as escolas, aliado a processos formativos que a articulem às concepções que balizam o trabalho na Educação Infantil.

Para as/os profissionais da Educação Infantil, o desafio está na abertura à desconstrução de mentalidades racistas, que nos educam a pensar a partir de preconceitos em relação aos negros e, ao mesmo tempo, a negar o racismo na sociedade. Neste sentido, a política de formação é uma demanda premente, pois insere indagações à realidade desigual e torna possível conhecer caminhos de superação, desde a creche.

Refletindo acerca da luta antirracista, desde a creche, o chamado ao combate à exclusão da criança negra, à negação de seu corpo, de seu grupo étnico-racial, da história e cultura que representa, significa indagar qual sociedade queremos e qual educação projetamos para as crianças brasileiras de 0 a 3 anos. E, neste sentido, a luta antirracista converge com a luta pelo direito à creche pública e de qualidade, uma luta de todos.

Referências

ADRIÃO, Teresa M. de F., GARCIA, Teise de O. G., BORGHI, Raquel F. Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. *Educação & Sociedade*. Campinas, SP: v. 37, nº 134, p. 113-131, jan./mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de*

História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009.

CAMPOS, Maria M., ROSEMBERG, Fulvia. *Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC, SEB, 2009.

COUTINHO, Ângela S. A experiência de ser bebê na creche: o ator social e a constituição da docência. *Revista Humanidades & Inovação*. Tocantis, v. 4, nº. 1, p. 37-45, 2017.

FARIA, Ana Lúcia G. d. Apresentação. In: GEPEDISC – Culturas Infantis. *Culturas Infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

GOMES, Nilma L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº. 10.639/03*. Brasília: MEC, SECAD, 2005. p. 39-64.

GONÇALVES, Luiz A. O., GONÇALVES E SILVA, Petronilha B. Movimento negro e educação. *Revista Brasileira e Educação*. Rio de Janeiro, nº. 15, p. 134-158, set./dez. 2000.

OLIVEIRA, Fabiana. *Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?* Dissertação. (Mestrado em Educação).

Centro de Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, UFSCAR, 2004.

REVISTA BRASIL DE FATO. *Ensino de história da África ainda não está nos planos pedagógicos, diz professora*. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2017/01/08/ensinode-historia-da-africa-ainda-nao-esta-nos-planos-pedagogicos-diz-professora/>. Acesso em: 01 fev. 2018.

ROSEMBERG, Fulvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, Maria Aparecida S. (org.). ***Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais***. SP: CEERT, 2011. p. 11-46.

SANTIAGO, Flávio. *“O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado”*: hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil. Dissertação. (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, SP, 2014.

O FEMINISMO MARXISTA E A DEMANDA PELA SOCIALIZAÇÃO DO CUIDADO PARA COM AS CRIANÇAS

Joana El-Jaick Andrade

Introdução

No cerne do movimento socialista, a questão da socialização do trabalho doméstico e do cuidado para com as crianças sempre foi objeto de intensos debates. Até o início do século XX, a concepção de que a mulher deveria ocupar seu lugar “natural” na esfera privada, abraçando seu papel de mãe, cuidadora e dona de casa, predominava nas organizações operárias, sendo parte integrante de seu discurso anticapitalista. Tal posição era defendida por inúmeros organismos partidários e sindicais, refletindo a preocupação crescente diante da substituição massiva da mão de obra adulta masculina pela feminina e infantil. Essa mudança progressiva, impulsionada pela mecanização, conduzia ao decréscimo generalizado dos salários, agravado pela introdução de novas reservas de trabalhadores cujo trabalho era depreciado.

Com o avanço do Capitalismo, a equiparação do valor da força de trabalho ao tempo de trabalho necessário para a manutenção e reprodução do trabalhador individual – e não de sua família – tornava

praticamente inafastável a necessidade de complementação da renda familiar, exigindo que as mulheres da classe trabalhadora saíssem às ruas e fragmentassem seu tempo entre afazeres domésticos e tarefas suplementares – seja por meio do trabalho industrial, seja por meio de atividades comerciais, como a venda em bancas e cestos, a realização de faxinas, lavagem de roupas e trabalhos de costura para fora, o cuidado de crianças como amas-de-leite ou babás, a entrega de recados e mercadorias, ou a prostituição. Deste modo, as mulheres trabalhadoras passaram a transitar incansavelmente pelos canteiros de obras, oficinas, mercados, margens de rios e lavadouros, criando laços de sociabilidade feminina e formas de expressão próprias, marcadas pela irreverência, ironia, espontaneidade e subversão (PERROT, 2006, p. 190), culminando no próprio questionamento da perspectiva que as mantinha atreladas ao lar e ao papel exclusivo de mães.

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.

Assim, o trabalho doméstico e o cuidado para com as crianças – antes concebidos como incumbências naturais da mulher –, sob a ótica das feministas revolucionárias vinculadas ao movimento socialista da virada do século XIX, passaram a ser vistos como empecilhos à sua participação na vida pública por intermédio das atividades laborativas e políticas. A demanda pela criação de creches e pela socialização do cuidado para com as crianças ganhou, então, um novo significado de suma relevância para o projeto emancipatório feminino. Para além do pleito assistencialista e reformista que visava atender às premências das famílias trabalhadoras – permitindo o sustento da família pela liberação da mão de obra feminina para a irrestrita exploração capitalista –, dos argumentos pedagógicos pela necessidade de suprir as carências básicas das crianças em termos de saúde, alimentação e sociabilidade, dos apelos religiosos de preservá-las contra a negligência e maus-tratos parentais, ou ainda do pragmatismo governamental em diminuir os índices de criminalidade, mendicância e prostituição, a criação de instituições sociais encarregadas do cuidado para com as crianças abriria caminho para a própria emancipação feminina na futura sociedade socialista, na medida em que permitiria o ingresso das mulheres na vida pública e na indústria social.

No entanto, a abertura dos novos espaços políticos às reivindicações femininas deu-se de modo gradual e descontínuo no âmbito da socialdemocracia. Durante os trabalhos da Associação Internacional dos Trabalhadores (1864-1876), Marx sofreu oposição dos adeptos de Proudhon (1809-1875) e Lassalle (1825-1864), além de parte considerável das lideranças trade unionistas inglesas, ao defender a admissão de mulheres na organização e o direito ao trabalho de mulheres e crianças, aliado a uma legislação protetora. Na petição, apresentada à assembleia da AIT 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.

Essa posição, entretanto, contrariava aqueles que viam no trabalho feminino uma dupla ameaça: por um lado, o aumento da competição em um mercado de trabalho extremamente volátil e o consequente rebaixamento geral dos salários; por outro, a dissolução da família enquanto unidade produtiva e a progressiva perda do controle exercido pela autoridade paterna acerca do trabalho e da vida dos seus dependentes.

O argumento de que a mulher, por sua suposta fragilidade, vulnerabilidade e docilidade, deveria ser preservada dos perigos e degradações promovidos pela indústria moderna e, assim, confinada à esfera do lar, teve grande aceitação nos meios operários, justamente por atender à inquietação desperta pela competição

feminina, ocultada sob a aparência de um discurso paternalista. Deste modo, a persistente diferenciação de tratamento em relação às mulheres ganhou expressão nos programas dos partidos socialdemocratas, que ora ignoravam a questão da emancipação feminina, ora incorporavam-na apenas superficial e formalmente.

A contribuição do Marxismo para a análise da condição feminina sob o Capitalismo.

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.

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. Neste sentido, a ruptura com o hegelianismo foi o passo fundamental que permitiu a Marx a construção teórica de uma contundente crítica à cisão entre as esferas pública e privada, reproduzida pelos pensadores modernos. Tal cisão confinava as mulheres ao espaço doméstico e reservava exclusivamente ao homem o *status* de cidadão, dotado de virtudes cívicas indispensáveis à moralidade pública.

Não obstante as eventuais incongruências no pensamento de Marx e Engels no tocante às mulheres, o complexo processo histórico capaz de forjar uma identidade feminina “proletária” aproveitou-se enormemente de suas contribuições teóricas. A descrição das condições de vida das operárias e dos efeitos sociais da substituição da mão de obra masculina pela feminina e infantil colaborou para a consolidação de uma nova imagem feminina associada às “mulheres proletárias”. Esse empreendimento representou uma mudança significativa na concepção do papel desempenhado pelas mulheres sob o modo de produção capitalista, que passavam a avocar um papel ativo social, política e economicamente. Desta maneira, ao considerarem o ingresso no trabalho social um caminho para a conquista de maior liberdade e autonomia das mulheres em relação

ao poder patriarcal, Marx e Engels abriram caminho para a defesa da socialização das tarefas domésticas e do cuidado para com as crianças.

Sob este aspecto, o esforço empreendido por Engels em *A Origem da Família, da Propriedade e do Estado* (1884), foi bastante relevante. A alegação de Engels de que a família individual moderna, baseada na “escravidão doméstica, transparente ou dissimulada, da mulher”, representaria a “forma celular da sociedade civilizada”, espelhando suas contradições e conflitos internos, pôde lançar luz sobre o caráter multifacetado da opressão feminina e suas implicações sociais, políticas e econômicas. A dupla jornada feminina, ao mesmo tempo em que submeteria as mulheres a árduas e incessantes tarefas sob o jugo tanto do marido quanto do burguês, as aproximaria da luta geral de sua classe, possibilitando sua emancipação. Deste modo, a situação particular das mulheres passa a necessariamente integrar o projeto de transformação social mais abrangente. Essas já não são vistas como simples vítimas das relações sociais reproduzidas pela sociedade moderna, mas como protagonistas da mudança.

O paralelo traçado por Engels entre a condição enfrentada pelas mulheres e aquela experimentada pelos trabalhadores, que implicaria a convergência de suas lutas, já havia sido igualmente apontado por Marx, em sua brochura *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, ao relacionar a superação das relações de produção capitalistas à emancipação de toda a humanidade:

Da relação do trabalho estranhado com a propriedade privada depreende-se, além do mais, que a emancipação da sociedade

da propriedade privada, da servidão, se manifesta na forma política da emancipação dos trabalhadores; não como se dissesse respeito somente à emancipação deles, mas porque na sua emancipação está encerrada a emancipação humana universal. Mas esta está aí encerrada porque a opressão humana inteira está envolvida na relação do trabalhador com a produção, e todas as relações de servidão são apenas modificações e consequências dessa relação (MARX, 2004, p.88).

Uma vez que toda servidão humana está enredada na relação do trabalhador com a produção, e todos os tipos de servidão são somente modificações ou corolários dessa relação, pode-se deduzir que a emancipação feminina só seria efetivamente atingida com a luta contra o trabalho alienado, que reduz o homem e a mulher, em suas funções humanas, a animais. A produção social apresenta-se, assim, simultaneamente como reduto liberador das mulheres e aprisionador de suas potencialidades humanas. Somente a abolição das relações de produção capitalistas levaria ao fim da escravidão doméstica, da separação entre a esfera de reprodução – o lar (que converte o trabalho feminino em “serviço privado”) – e a esfera de produção social.

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, requeria 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).

Essa concepção foi exitosamente difundida por August Bebel, um dos principais líderes da socialdemocracia alemã, em seu livro *A mulher e o Socialismo*, de 1879. Neste, Bebel declarou abertamente ser “um absurdo direcionar a mulher para a vida doméstica” (BEBEL, 1923, p. 176) e prescreveu a necessidade da completa igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, de modo que estas passem a compartilhar da vida pública e das questões políticas e sociais, retirando-se do confinamento do lar. O fim da “escravização doméstica”, portanto, só seria atingido plenamente na futura sociedade:

A vida social no futuro será cada vez mais pública. (...) A vida doméstica será restrita ao que é absolutamente necessário, enquanto que será aberto um vasto campo para a satisfação dos instintos sociais. Espaços para reuniões, assembleias e discussões públicas sobre questões sociais, locais públicos para brincadeiras, leituras e refeições, bibliotecas, salas de concerto e teatros, museus e ginásios esportivos, parques, jardins, casas de banho, instituições educacionais de todo tipo, laboratórios, etc.; tudo isto organizado e equipado da melhor forma possível

oferecerá ricas oportunidades para todos os tipos de convívio e para o avanço da arte e da ciência (BEBEL, 1923, p. 332).

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 todos 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:

A mulher na futura sociedade é socialmente e economicamente independente; ela não é mais submetida a nenhum vestígio de dominação e exploração; ela é livre, à semelhança do homem, senhora de seu destino. (...) Vivendo sob condições naturais ela é capaz de desenvolver e exercitar suas faculdades e potencialidades mentais. Ela escolhe sua ocupação no campo que corresponder a seus desejos, inclinações e habilidades naturais e ela trabalha em condições idênticas ao homem (BEBEL, 1923, p.343).

Os esforços de Bebel para colocar a questão da emancipação feminina em evidência e vencer os preconceitos existentes dentro do próprio movimento operário produziram resultados. Seu livro desempenhou um grande papel na elaboração do Programa de Erfurt do Partido Socialdemocrata Alemão, aprovado em outubro de 1891, que passou a estabelecer como princípio o fim das desigualdades entre sexos (MARX, ENGELS, LENIN, 1971, p. 95-96).

A liderança de Bebel conseguiu angariar a simpatia de setores da socialdemocracia europeia para a luta pelo sufrágio universal e pela extensão dos direitos políticos às mulheres. Contudo, Bebel não teria conseguido vislumbrar, na ocasião da redação de seu estudo, o expressivo papel de organização e militância que as mulheres viriam a desempenhar no interior do movimento socialdemocrata no decorrer do século XX. Tal transformação começa a se tornar aparente com a deflagração da Primeira Guerra Mundial, a partir dos

esforços de centenas de militantes feministas anônimas e de personalidades como Klara Zetkin (1857-1933), Rosa Luxemburgo (1871-1919) e Alexandra Kollontai (1872-1952) em levar adiante lutas anti-imperialistas, greves e insurreições, mesmo sofrendo retaliações por parte das Direções partidárias.

As feministas marxistas e a vociferação por uma revolução cultural

A perseguição política a que as mulheres socialistas foram submetidas dentro dos partidos revela, em certa medida, o reconhecimento de sua capacidade mobilizadora e de seu caráter subversivo, contrariando mais uma vez as concepções propagadas pela própria socialdemocracia acerca da existência de uma natureza feminina dócil, passiva e obediente, logo, inadequada à política.

Desde seu ingresso nas fileiras socialistas, as mulheres buscaram criar espaços de interlocução dentro do movimento para discutir sua emancipação. Seja em congressos, encontros, revistas, clubes, associações ou sindicatos, levantavam a bandeira da igualdade entre os sexos vinculada à luta de classes. Em seu discurso no primeiro congresso da Segunda Internacional (1889), intitulado “Pela libertação das Mulheres”, a socialista alemã Klara Zetkin – uma das oito mulheres entre os quatrocentos delegados dos dezenove países representados – fez aberta oposição àqueles que defendiam a proibição do trabalho das mulheres, reivindicando o direito ao trabalho fora do

lar e à independência econômica. O trabalho fora, conforme explicou, permitiria às mulheres que ampliassem seus horizontes e crescessem em conhecimentos e experiências. Frisou ainda que a emancipação feminina só ocorreria no marco da emancipação do trabalho em relação ao capital, de modo que plenos direitos apenas seriam alcançados através da revolução socialista.

Outrossim, a participação de Klara no congresso possibilitou a aprovação de uma resolução que garantia às mulheres o direito de exigir salários iguais por trabalhos iguais, condenando a existência de qualquer tipo de discriminação entre os trabalhadores. Entretanto, Klara não conseguiu evitar a incorporação de duas cláusulas que restringiam o trabalho feminino, impondo a interdição do trabalho noturno para as mulheres e a proibição de trabalhos “perigosos para o organismo feminino” (BADIA, 2003, p.50). Socialdemocratas, como Edmund Fischer, voltaram a sustentar por diversas vezes que o trabalho feminino contrariaria tanto a evolução econômica quanto a natureza humana, sendo este um “mal capitalista” que deve desaparecer com o estabelecimento do socialismo e a reconstituição da família. Deste modo, Fischer alegava que as mulheres poderiam “se interessar”, paralelamente à vida doméstica, pela política, arte e ciência, mas sua verdadeira natureza estaria relacionada à gestação e criação de filhos .

Esse viés antifeminista, esboçado na condenação ao trabalho feminino, permaneceu vivo dentro do movimento, sob a capa de um protecionismo

desinteressado, como explicitou Rosa Luxemburgo, em carta escrita a Leo Jogiches:

Para variar, após a reunião em Meerane, fui rigorosamente questionada sobre os direitos da mulher e sobre o casamento. Um esplêndido jovem tecelão, chamado Hoffman, tem zelosamente perseguido a questão lendo Bebel, Lili Braun e o Gleichheit. Ele tem discutido acaloradamente com os camaradas mais velhos, que insistem em dizer que a mulher pertence ao lar e querem que lutemos pela abolição do trabalho feminino (LUXEMBURGO, 1983, p. 140) .

As novas mulheres revolucionárias, vinculadas a diferentes correntes ideológicas e facções partidárias, participaram ativamente da renovação cultural da socialdemocracia, por vezes sofrendo oposição de seus próprios camaradas. Orientavam grande parte de suas vidas em função da causa coletiva, isto é, da deflagração de mudanças sociais profundas e radicais capazes de colocar um fim a relações de exploração e opressão, mesmo que para tanto fosse necessário confrontar a polícia, o exército, a burocracia estatal, a “opinião pública” e seus próprios familiares. Assim, subverteram a imagem e o papel tradicionalmente atribuídos às mulheres, denunciando a hipocrisia velada, a dupla moral e a desigualdade explícita vigentes na sociedade burguesa.

A revolucionária russa Alexandra Kollontai foi uma das primeiras teóricas a identificar o surgimento desse novo tipo de mulher, forjado “na luta pesada da necessidade vital”, cujo perfil psicológico diferiria completamente dos anteriormente conhecidos: “uma mulher com novas necessidades e emoções, plena de

luminosidade e encanto” (KOLLONTAI, 2005, p.44). Essas mulheres enfrentariam “a velha e decadente ordem da vida”, por meio da ação, da luta e do “trabalho construtivo” (KOLLONTAI, 2005, p.173). Deste modo, criariam condições para a conquista de sua completa independência e para a livre formação de sua personalidade, com base no princípio da camaradagem e da solidariedade. O ideal de amor da classe operária estaria, portanto, ancorado na colaboração no trabalho e na solidariedade do espírito, sendo antes de tudo uma força social e psíquica (KOLLONTAI, 2005, p.158).

Logo, a ideologia proletária deveria educar e reforçar em cada um dos membros da classe operária sentimentos de empatia diante dos sofrimentos e das necessidades dos seus camaradas de classe, estimulando a sua união com outros membros da coletividade e a difusão do amor (em sentido amplo) enquanto sentimento que une os indivíduos e reforça laços coletivos. Para tanto, a psicologia humana deveria ser educada e preparada para o verdadeiro amor por meio do “amor-jogo” ou “amizade erótica”, fundado na simpatia mútua, atenção, delicadeza e atitude solícita em relação ao outro.

A união dos indivíduos por inumeráveis laços sentimentais e psíquicos prepará-los-ia para a vida na nova sociedade, considerada coletivista também no tocante a seu espírito e suas emoções. O amor, portanto, ocuparia um lugar de honra, como sentimento capaz de enriquecer a felicidade humana:

Quanto mais numerosos são os fios que se estendem entre as almas, entre os corações e as inteligências, mais solidez adquire o espírito de solidariedade e com maior facilidade pode-se realizar o ideal da classe operária: camaradagem e união (...). O ideal de amor da classe operária está baseado na colaboração no trabalho, na solidariedade de espírito e da vontade de todos os membros, homens e mulheres, e distingue-se, portanto, de modo absoluto da noção que tinham do amor as outras épocas da civilização. (KOLLONTAI, 2005, p.124-125).

As “novas mulheres revolucionárias” possuiriam, assim, visão de mundo e prática política substancialmente distintas das gerações passadas, sendo as precursoras de uma nova cultura socialista que incluiria uma revolução nas relações interpessoais, sentimentais e psíquicas. Para a revolucionária, ao assumir gradualmente os encargos e as tarefas de educação e manutenção das crianças, liberando as mulheres do serviço doméstico e permitindo que sejam incluídas no trabalho produtivo, o Estado socialista reconfiguraria a própria concepção de maternidade. As mulheres não mais se encontrariam oprimidas diante dessa “obrigação social” , de modo que as mães poderiam desfrutar de sua relação com os filhos sem o peso das tarefas familiares. Essa nova maneira de ver a maternidade, na qual se nutririam de sentimentos de amor e ternura para com todas as crianças, indistintamente de laços sanguíneos ou legais, permitiria que a criação das crianças passasse a ser vista como uma responsabilidade coletiva.

A família nuclear, portanto, seria substituída por um novo modelo, deixando de constituir uma unidade econômica para se converter em uma unidade de afetos. Os interesses familiares já não entrariam em contradição com os interesses coletivos, posto que o

individualismo daria lugar a um sentimento de solidariedade e laços de cooperação. Assim como Lênin, Kollontai apontava para a necessidade da transfiguração do “mundo da maternidade individual ao mundo da maternidade social” (LÊNIN, 1980, p.107). A seu ver, o oferecimento pelo Estado de alimentação coletiva, saúde pública, creches, maternais, jardins de infância e escolas liberaria as mulheres para o trabalho útil, de modo que o dever e responsabilidade das mães se modificariam:

se queremos dar às mulheres a possibilidade de participar na produção, a coletividade deve descarregá-las da pesada carga vinculada à maternidade e evitar assim a exploração desta função natural pela sociedade. Trabalho e maternidade são compatíveis a partir do momento em que a educação dos filhos deixa de ser uma tarefa familiar privada para converter-se em uma instituição social, em assunto de Estado. (KOLLONTAI, 1979, p. 244)

A sociedade como um todo passaria a se responsabilizar pela criação e desenvolvimento das crianças, bem como pela sua educação física e moral, embora a mulher ainda conservasse a “função social” de trazer ao mundo novos membros da sociedade e de amamentá-los:

Nossa principal tarefa é, pois, descarregar a mulher que trabalha dos cuidados com os filhos; a função social da maternidade consiste antes de tudo em trazer os filhos ao mundo. (...) A mulher deve observar de sua parte as regras de higiene prescritas e recordar que durante os nove meses de gravidez deixa, de certa maneira, de pertencer-se. Está, em resumo, a serviço da coletividade, e seu corpo “produz” um

novo membro para a república operária. (KOLLONTAI, 1979, p.246)

O sucesso da Revolução de Outubro revelou a dificuldade em concretizar os anseios das feministas e suas expectativas quanto à edificação de uma nova sociedade socialista, baseada no princípio da camaradagem, da colaboração e da solidariedade. Embora a Revolução Russa tenha instituído legalmente a igualdade jurídica entre os sexos, inaugurando uma série de direitos às mulheres – que incluíram o direito ao aborto, ao divórcio, ao casamento civil, à pensão alimentícia, ao acesso a métodos anticoncepcionais e o reconhecimento de filhos ilegítimos e dos casamentos “de facto” –, a mentalidade tradicional e a dominação patriarcal ainda se faziam presentes na sociedade russa pós-revolucionária.

Forças reacionárias dentro do próprio partido bolchevique travavam as discussões relativas a questões femininas ou pressionavam para a redução de gastos em setores estratégicos para a inserção das mulheres na produção coletiva, como a criação de programas de serviços coletivos (como creches, restaurantes e lavanderias) e novas instituições educativas. Figuras como David Riazanov, por exemplo, propunham o enrijecimento da legislação a respeito do divórcio e do aborto, defendendo uma “doutrina comunista do casamento”, que pusesse fim às relações sexuais desordenadas, ao “comunismo sexual” e à “poligamia”, que, em sua visão, representariam formas culturais inferiores (CERRONE, 1971, p.29). Não raro entoavam o discurso acerca da “vocação natural da mulher à

maternidade” e evocavam a necessidade de se resgatar a autoridade do “chefe de família” como forma de combater a delinquência juvenil e controlar a “desordem” social.

Assim, o papel desempenhado pelas feministas revolucionárias no estímulo à participação política das mulheres na vida pública e na formulação dos projetos sociais foi fundamental para o reconhecimento dos direitos e liberdades das mulheres. Neste sentido, corroboravam o entendimento de Lênin de que “existe uma longa distância entre igualdade na lei e igualdade na vida; para que as mulheres trabalhadoras alcancem a igualdade em relação aos homens é fundamental que cada vez mais tomem parte na administração dos negócios públicos e do Estado” (LÊNIN, 2007) .

Como Lênin, as feministas revolucionárias rejeitavam uma concepção “marxista” mecanicista que concebia as formas ideológicas e culturais como derivadas automaticamente da estrutura econômica . A superação dos valores burgueses, das ideologias e dos preconceitos, portanto, exigiria um trabalho de reeducação e edificação de uma nova moral. Lênin não deixou de reconhecer que mesmo após a revolução e a implementação de medidas com vista à liberação do trabalho doméstico e da “escravidão do lar”, a mulher continuaria a sofrer a imposição de um trabalho monótono, esgotante e embrutecedor:

São muito poucos os maridos, mesmo entre os proletários, que pensam no quanto poderiam aliviar o peso e as preocupações da mulher, e mesmo suprimi-la por completo, se quisessem ajudar “a mulher no seu trabalho”. Não o fazem por

considerá-lo conflitante com “o direito e a dignidade do marido”! Este exige descanso e conforto. A vida doméstica da mulher é um sacrifício diário em milhares de detalhes insignificantes. O velho direito do marido à dominação continua subsistindo de forma encoberta. (...) Nosso trabalho comunista entre as massas femininas, nosso trabalho político, compreende uma parte considerável de trabalho educativo entre os homens. Devemos extirpar até as últimas e menores raízes do velho ponto de vista próprio dos tempos de escravidão (LÊNIN, 1980, p.p.117-118).

Da mesma maneira, Leon Trostky, em artigo publicado no Pravda, em julho de 1923, intitulado “Da velha à nova família”, adverte que

a reforma radical da família e, de forma mais geral de toda a ordem da vida doméstica requer um grande esforço consciente da parte de toda a massa da classe trabalhadora e presume a existência de uma poderosa força interna molecular de desejo por cultura e progresso dentro da própria classe trabalhadora. (TROTSKY, 2018).

Logo, de acordo com Trotsky, a dissolução da família tradicional e a instituição da igualdade entre homens e mulheres dentro da família seria uma tarefa muito mais difícil e complexa do que o simples estabelecimento da igualdade política e econômica:

É mesmo óbvio que a não ser que haja real igualdade entre o marido e a esposa na família, no sentido normal como nas condições de vida, nós não podemos falar seriamente de sua igualdade no trabalho social e na vida política. Enquanto a mulher estiver acorrentada ao seu trabalho doméstico, o cuidado da família, cozinhando e costurando, todas as suas

chances de participação na vida política e social são cortadas ao extremo . (TROTSKY, 2018)

A “revolução dos hábitos domésticos” faria parte de um longo processo de formação e luta por uma nova cultura baseada em valores genuinamente humanos e no desenvolvimento da personalidade. Para tanto, seria necessário não apenas a destruição de velhas formas econômicas, mas da “elevação do nível de cultura e educação da classe trabalhadora”, permitindo-lhe a crítica às tradições e a quebra e substituição de velhos laços familiares.

Consoante Lênin, Trotsky e feministas revolucionárias como Kollontai, portanto, a superação das formas burguesas de matrimônio e de relações entre os sexos não significa a incorporação imediata e direta de práticas e valores condizentes com a sociedade socialista. Na expectativa de Lênin, “no terreno do matrimônio e das relações sexuais” se aproximaria “uma revolução em consonância com a revolução proletária” . Assim como nas palavras de Kollontai, “somente as frescas tempestades revolucionárias” seriam “fortes o bastante para varrer velhos preconceitos contra a mulher e somente as pessoas com trabalho produtivo podem igualar e liberar completamente a mulher, construindo uma sociedade nova” (KOLLONTAI, 2007, p.80).

O otimismo de Kollontai quanto às mudanças introduzidas pelo governo revolucionário, no tocante aos direitos da mulher, não a impediu de perceber o quanto suas ideias referentes à transformação do matrimônio e da moral sexual e à dissolução da família

como unidade isolada econômica e emocionalmente estariam longe de ser concretizadas. Como observara a autora,

No fim das contas, havia ainda a tarefa infinda, a libertação das mulheres. As mulheres, é claro, tinham recebido todos os direitos, mas na prática viviam ainda sob a velha opressão: sem autoridade na vida familiar, escravizadas por mil tarefas domésticas, carregando todo o fardo da maternidade, mesmo os cuidados materiais, porque agora muitas mulheres conheciam a vida desacompanhada, em consequência da guerra e de outras circunstâncias. (KOLLONTAI, 2007, p. 71)

Sem dúvida, o agravamento da perseguição política a opositores, a desmobilização do movimento de massas feminino socialista e a centralização das decisões nas mãos da burocracia partidária, contribuíram para o retrocesso das conquistas das mulheres e o revigoramento de valores tradicionais na Rússia. A partir da década de 1930, verificou-se o ressurgimento de um discurso moralizador centrado na importância da família e da maternidade (GOLDMAN, 2014). Como Trotsky constatara em 1936, a política de fortalecimento da autoridade da família decorria da necessidade da burocracia em promover relações hierárquicas estáveis e disciplinar a juventude, no intuito de assegurar o apoio ao poder e domínio do Estado. A família como “núcleo sagrado de um triunfante socialismo” (TROTSKY, 2018), portanto, nada mais significaria do que a revalidação de relações patriarcais e a recondução das mulheres ao confinamento do lar através de incentivos econômicos e

propagandas de glorificação da instituição familiar e de exaltação da maternidade .

À medida em que o regime soviético endurecia e se burocratizava, convertendo a maternidade numa verdadeira imposição por parte do Estado, e restaurando o papel social tradicional das mulheres no lar, mais a responsabilidade do cuidado para com as crianças migrava novamente à esfera privada, repousando sobre os ombros das mulheres – como se depreende da fala de Stalin no Dia Internacional das Mulheres de 1949: “A educação das crianças é o honrável dever social de mães. Maternidade e a criação de crianças na União Soviética são honradas e respeitadas” .

Conclusão

Ao longo do século XX, a problemática acerca da imersão das mulheres numa esfera reprodutiva apartada da produção social gerou uma série de intervenções por parte de autoras feministas, dentro e fora do campo marxista. Infindáveis discussões procuraram levantar questionamentos acerca da relação da família, do cuidado para com as crianças e do trabalho doméstico com o processo produtivo e a geração de mais-valia.

Nas fileiras marxistas, as críticas levantadas pelos defensores dos direitos das mulheres procuraram desnaturalizar o papel ocupado pelas mulheres na divisão social do trabalho, questionando sua exclusão da esfera pública e seu confinamento no lar. 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 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.

Referências

ANDRADE, Joana. *O marxismo e a questão feminina: as articulações entre gênero e classe no âmbito do feminismo revolucionário* [tese de doutorado]. São Paulo: USP, 2011.

BADIA, Gilbert. *Clara Zetkin: vida e obra*. São Paulo: Expressão popular, 2003.

BEBEL, August. *Woman under socialism*. New York: NY Press, 1923.

CERRONI, Umberto. A experiência soviética. In: *A crise da família e o futuro das relações entre os sexos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

ENGELS, F. *A origem da Família, da propriedade e do Estado*. São Paulo: Escala, 2000

GOLDMAN, Wendy. *Mulher, estado e evolução: política familiar e vida social soviéticas, 1917-1936*. São Paulo: Boitempo, 2014.

HEINEN, Jacqueline. Kollontai and the History of Women's Opression. In: *New Left Review*. I/110. jul-ago 1978.

KOLLONTAI, Alexandra. *A nova mulher e a moral sexual*. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

_____. *Autobiografia de uma mulher comunista sexualmente emancipada*. São Paulo: Sundermann, 2007.

_____. *Sobre la liberacion de La mujer*. Seminario de Leningrado de 1921. Barcelona : Fontana, 1979.

_____. *V.I.Lênin and the First Congress of Women Workers*. [On Line]. <<http://www.marxists.org/archive/kollonta/1918/congress.htm>>. Acesso em: 13 jan. 2007.

LÊNIN, Vladimir. *V.I.Lênin and the First Congress of Women Workers*. [On Line]. <<http://www.marxists.org/archive/kollonta/1918/congress.htm>>. Acesso em: 13 jan. 2007.

_____. *Sobre a emancipação da mulher*. São Paulo: Alfa-Ômega, 1980.

LUXEMBURGO, Rosa (1912). *Women's Suffrage and Class Struggle*. [on line]. <<http://www.marxists.org/archive/luxemburg/1912/05/12.htm>>. Acesso em: 28 ago. 2001.

_____. *Camarada e amante: cartas de Rosa Luxemburgo a Leo Jogiches*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, F; LENIN, V. I. *Crítica do Programa de Gotha, Crítica do Programa de Erfurt e Marxismo e Revisionismo*. Porto: Portucalense, 1971.

PERROT, Michele. *Os excluídos da história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

SAFFIOTI, Heleieth. Quem tem medo dos esquemas patriarcais de pensamento?. In: *Crítica Marxista*. nº 11. São Paulo: Boitempo, 2000.

SCOTT, Joan Walach. *A cidadã paradoxal: As feministas francesas e os direitos do homem*. Florianópolis: Mulheres, 2002.

STALIN, Joseph. *International Women's Day*. [On Line] <<http://www.marxists.org/reference/archive/stalin/works/subject/women/index.htm>>. Acesso em: 12 dez. 2010.

TROTSKY, Leon. *From the old family to the new*. [On Line]. <http://www.marxists.org/archive/trotsky/women/life/23_07_13.htm>. Acesso em: 12 mar. 2018.

_____. *The revolution betrayed* (1936). [On line]. <<http://www.marxists.org/archive/trotsky/1936/revbet/ch07.htm#ch07-1>>. Acesso em: 3 jun. 2010.

CRECHE: UMA BANDEIRA DA DESPATRIARCALIZAÇÃO

Adriana A. Silva
Elina Elias de Macedo

Patriarcado e despatriarcalização: polissemia conceitual

O termo patriarcado é polissêmico, sendo o movimento feminista plural; há controvérsias a respeito de sua utilização e não pretendemos, nos limites deste texto, aprofundar as concepções referentes ao conceito. Porém, explicitamos que temos como referência o materialismo histórico dialético e nos aproximamos do entendimento de Heleieth Saffioti (2000, 2004), que embasada da teorização de Engels¹, vinculando a dominação masculina ao capitalismo e argumentando que apesar das conquistas do feminismo a base material em que se fundamenta a opressão permanece.

Dentre os desafios enfrentados por nós, mulheres, todos os dias, o patriarcado apresenta-se como uma maldição que paira sobre as nossas cabeças, pois como define Saffioti, “nem sequer a presença do patriarca é

¹ Friedrich Engels, em sua obra *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*, aponta para a existência do matriarcado em sociedades pré-capitalistas, vinculando a “dominação masculina/patriarcado” ao desenvolvimento do sistema capitalista.

imprescindível para mover a máquina do patriarcado. A legitimidade atribui sua naturalização” (2004, p.101).

O peso dessa naturalização é sentido por todas nós, já que o patriarcado não se estabelece apenas nas relações privadas e é sistêmico. Do ponto de vista da teorização,

[...] o patriarcado, entendido aqui como um sistema contínuo de dominação masculina, ainda predomina nas estruturas estatais, mantendo por vezes intactas as formas de divisão sexual do trabalho e perpetuando, por exemplo, também, a violência cotidiana que as mulheres sofrem. Insisto em afirmar que tal traço patriarcal do Estado atravessou os tempos e as transformações sociais, políticas e demográficas, mas hoje estamos assistindo a iniciativas de sua desestabilização especialmente através da ação política feminista, que tem pressionado a instituição estatal, para obter ganhos tanto no reconhecimento quanto no esforço de extinguir as históricas desigualdades ainda existentes entre homens e mulheres. (MATOS; PARADISI, 2014, p.68)

Partimos da compreensão de que a creche como política pública está no rol das “iniciativas que podemos denominar como de despatriarcalização do Estado, reforçando espaços reflexivos para imaginar estratégias de modificação dessa situação”, como argumentam Matos e Paradisi (2014, p.68):

[...] como parte de um processo longo, dinâmico e conflituoso de reconhecimento das mulheres enquanto sujeitos sociais e políticos e de fortalecimento de uma visão das relações de gênero que revele a hierarquia e a subordinação sobre as quais, ainda nos dias de hoje, as mulheres estão submetidas.

Despatriacalizar é também descolonizar nossas estruturas fundantes, processos defendidos como estratégias políticas em construção, repletas de tensões e contradições; assim como de possibilidades, alinhando-se ao que as autoras designam por quarta onda do feminismo, com perspectiva descolonial e crítica ao feminismo hegemônico do norte global, buscando interseccionalidades e referências transnacionais.

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

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.

Na tese de doutorado de Ana Beatriz Cerisara, *A construção da identidade dos profissionais e educação infantil: entre o feminino e o profissional* (1996), a pesquisadora expõe essa complexa trama das relações de gênero no contexto da creche, abordando a questão da feminização docente, problematizada pelas tensões e conflitos das fronteiras com o espaço doméstico, tendo a maternagem como uma referência central nessa profissionalização em processo das professoras e educadoras de creche.

Desconstruir conceitos naturalizados em relação à educação e ao cuidado, problematizando o mito do amor materno e a divisão sexual do trabalho são tarefas fundamentais para o processo de politização docente na educação infantil (SILVA, 2015), questões que transbordam do movimento feminista e buscam pautar as lutas no campo dos movimentos sociais que perpassam as políticas públicas na luta pela educação.

Canavieira e Palmen (2015) também enfatizam o protagonismo dos movimentos sociais – em especial o movimento de mulheres e a luta feminista no processo histórico de reconhecimento e conquista de direitos no

âmbito da Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, no contexto de reabertura política pós-ditadura militar, Constituição cidadã de 1988 e a lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996.

Cabe salientar que a história da luta feminista por creche no Brasil, conforme afirma Teles (1999), também foi permeada por uma educação para transgressão e subversão de ranços assistencialistas, com um movimento das mulheres de periferia repleto de processos criativos, como a utilização de paródias às cantigas de roda:

Eu fui à Prefeitura, buscar creche, não achei, achei tanta promessa, quase que eu desanimei. Olhe, seu prefeito, eu sou uma criança, mas sei meus direitos. O meu pai trabalha duro, o dinheiro nunca dá, eu preciso de uma creche para mamãe ir trabalhar - paródia da cantiga de roda "Eu fui no Itororó" (p. 105).

Também destacamos que aqui compreendemos o feminismo na perspectiva explicitada por Amelinha Teles (1995), afirmando que

O feminismo é uma filosofia universal que considera a existência de uma opressão específica a todas as mulheres. Essa opressão se manifesta tanto a nível das estruturas como das superestruturas (ideologia, cultura e política). Assume formas diversas conforme as classes e camadas sociais, nos diferentes grupos étnicos e culturais. Em seu significado mais amplo, o feminismo é um movimento político. Questiona as relações de poder, a opressão e a exploração de grupos de pessoas sobre outras. Contrapõe-se radicalmente ao poder patriarcal. Propõe uma transformação social econômica, política e ideológica da sociedade. (p. 10)

Conservadorismo e atualidade: avanços e retrocessos

Porém, vivemos na atualidade uma situação bastante contraditória, pois ao mesmo tempo em que o movimento feminista avança e conquista espaços, tem aumentado a pressão dos conservadores que organizados têm conseguido reverter muito dos avanços das conquistas femininas que demandaram muita luta. São exemplos de retrocesso a exclusão da palavra gênero dos planos educacionais e o Projeto de Emenda Constitucional (PEC 181) que, na prática, proíbe o aborto, mesmo em casos de estupro.

No Manifesto Comunista encontramos a definição do que são os reacionários: aqueles que “procuram girar para trás a roda da história”

De todas as classes que se defrontam hoje com a burguesia, só o proletariado é uma classe realmente revolucionária. As classes restantes vão se degenerando e afundam sob a grande indústria; o proletariado é o seu produto mais genuíno.

Os estratos médios, o pequeno industrial, o pequeno comerciante, o artesão, o camponês, todos eles combatem a burguesia para salvar sua existência, enquanto estratos médios, do naufrágio. Eles, portanto, não são revolucionários, mas sim conservadores. Mais ainda, são reacionários, procuram girar para trás a roda da história. Se eles são revolucionários, então só o são com vistas à sua passagem iminente para o proletariado, e assim defendem não os seus interesses atuais, mas os futuros, assim abandonam a sua posição própria para colocarem-se na do proletariado.

Os retrocessos atingem diretamente às mulheres com discursos, propagados pelas grandes mídias, que valorizam o “recato” e a permanência no espaço

doméstico “do lar”². A bancada evangélica no Congresso Nacional tem propagado o machismo e contra-atacado o movimento feminista, com propostas que extrapolam o conservadorismo e revelam-se reacionárias.

Mauro Iasi expõe definições do que seria o conservadorismo:

O conservadorismo não é um desvio cognitivo ou moral, não é fruto de uma educação mal feita ou de preconceitos vazios de significado. O conservadorismo é uma das expressões da consciência reificada, nos termos de Lukács, ou do chamado senso comum, nas palavras de Gramsci, isto é, é uma expressão da consciência imediata que prevalece em uma certa sociedade e que manifesta, ainda que de forma desordenada e bizarra, os valores determinantes que tem por fundamento as relações sociais determinantes.

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

As questões colocadas pela divisão sexual do trabalho que implicam a dupla jornada de trabalho

² Referência à polêmica matéria da revista *Veja*, em que Marcela Temer era descrita em manchete como “**Bela, recatada e do lar**”

feminino têm profundas relações com a manutenção do sistema capitalista e com a opressão de classe e de gênero.

Embora sejam inúmeras as justificativas de cunho moralista que declaram que é reponsabilidade da mãe cuidar dos filhos, “Quem pariu Mateus que o embale”, que afirmam que o melhor, o benéfico ao desenvolvimento das crianças seria estar em espaço privado. Lembrando que esse é um trabalho envolto em aspectos afetivos que causam o sentimento de culpa, mesmo quando não há alternativa, pois a mulher mãe é também a provedora dos recursos materiais da família.

Restringindo a participação das mulheres ao espaço público e promovendo também a despolitização da infância, Saffioti (2004) aponta que:

Na verdade, de modo subjacente, o conservantismo determinava a continuidade e mesmo o fortalecimento de certos preconceitos, tais como os de raça ou de cor e de sexo. Em diversos setores da vida social brasileira, estabeleceram-se assim, verdadeiros hiatos entre as relações sociais efetivas e as suas regulamentações jurídicas, por mostrarem-se as primeiras incapazes de absorver a racionalidade de que estava prenhe a segunda (p. 357).

Entretanto:

Em sociedades democráticas complexas - multiculturais e multiétnicas como a nossa sociedade brasileira - já é claramente possível identificar determinadas inclinações e tendências de gênero e étnico-culturais institucionalizadas no âmbito do Estado brasileiro, seja através de políticas públicas especificamente direcionadas a esses grupos, entrelaçadas, contudo com as inclinações de classe (um ótimo exemplo é o do Programa Bolsa Família), seja pelos mecanismos que vêm sendo criados para empoderar esses diferentes grupos. E isso

tem se dado porque parte-se do pressuposto de que o Estado foi constituído historicamente segregando e distanciando a população feminina e negra do país. E ambas, segregação e exclusão, estão diretamente articuladas a nossos processos de colonização. (MATOS; PARADISI, 2014, p.73)

Não poderíamos deixar de explicitar a creche como uma política de promoção da igualdade de gênero, compreendendo essa categoria, na perspectiva de Scott (1995), como fundamental nas relações sociais e culturais que nos constituem fora e dentro dos espaços educativos.

Outra referência feminista e marxista a respeito dos processos conservadores e as resistências encontramos no recente livro *O Calibã e a Bruxa: Mulheres, corpo e acumulação primitiva* (2017), da historiadora italiana Silvia Federici, que traz uma nova chave teórica para refletirmos acerca das muitas perversas formas de violências históricas do patriarcado cometidas contra as mulheres, que é a “caça às bruxas”, um completo, dinâmico e extenso projeto político de extermínio e genocídio de gênero.

A partir de pesquisa documental e análise crítica densa, a autora perpassa do feudalismo – que antecede e prepara o surgimento do capitalismo- até o período contemporâneo. Segundo a autora, até o feudalismo, havia mulheres com acesso à terra: eram lavradoras, pedreiras, parteiras e curandeiras. Mulheres que possuíam conhecimentos de ervas e da natureza, e que, principalmente, tinham autonomia sobre seus corpos, decidindo elas mesmas acerca da gravidez ou do aborto. “Ali, os processos reprodutivos estavam em pé de igualdade com a produção”, a caça às bruxas, então, teria vindo como uma forma de sequestrar

das mulheres toda a autonomia de que desfrutavam. A autora também destaca em sua pesquisa as relações entre os processos de colonização e perseguição às mulheres, na perspectiva da ‘caça às bruxas’, passando pelo genocídio das populações indígenas em perversos processos de desumanização que ecoam no passado e no presente. No livro, ela cita como exemplos a perseguição e catequização dos povos nativos durante os processos coloniais na América e na África, os processos de escravidão, a Guerra Fria e, atualmente, a crescente violência contra mulheres, negros e grupos LGBT, no que ela chama de um processo de “colonização global”.



Figura 1. Manifestantes conservadores atearam fogo a uma “boneca” simbolizando a filósofa norte-americana Judith Butler – com requintes inquisitoriais como cartazes de “Queimem à bruxa” e crucifixos em punho; em sua recente passagem pelo Brasil (nov. 2017) para participar de um Seminário Internacional sobre “Os fins da democracia” realizado no Sesc Pompeia, em São Paulo.³

³ Maiores informações acerca do ataque sofrido está disponível em entrevista concedida pela filósofa ao jornal *Folha de São Paulo*, em que, dentre outras reflexões, problematiza a questão da caça às bruxas. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2017/11/1936103-judith-butler-escreve-sobre-o-fantasma-do-genero-e-o-ataque-sofrido-no-brasil.shtml> Acesso em: 15 jan. 2018.

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.

Poéticas da resistência que explicitam a potência revolucionária das culturas infantis, transgressora e instigante manifestações das crianças em coletivos. (SILVA, 2014)



Figura 2. Símbolos de campanhas e manifestações contemporâneas da luta por creche no Brasil.⁴

⁴ Acerca da Campanha Nacional pelo Direito à Creche maiores informações disponíveis em: <http://averdade.org.br/2017/06/campanha-nacional-pelo-direito-creche/> Acesso em: 15 jan.2017.



Figura 3. Imagem recente do movimento de luta por creche na Universidade de São Paulo - USP, iniciado nos anos 1975, com a **I Passeata dos Bebês e Crianças da USP**; desde 2017 vem travando um intenso movimento de resistência com passeatas, ocupações e diversas manifestações com as crianças em defesa ao direito à educação infantil no contexto universitário. Produzindo rico material audiovisual documentando todo este processo.⁵

A força do coletivo infantil

A partir do quadro teórico dos estudos sociais da infância, temos apresentado a creche como um equipamento potencialmente emancipador, tanto para mulheres como para crianças.

Particularmente para as mulheres/mães, ter acesso à creche vai além da possibilidade de utilização do tempo livre e a participação no espaço público, pois compartilhar a educação das crianças pequenininhas significa também dividir com toda a sociedade a responsabilidade da formação das novas gerações.

⁵ Vide exemplo da vídeo-carta ao conselho universitário: https://www.youtube.com/watch?v=VksE_EVvi_0 Acesso em: 15. jan. 2017.

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

[...] a valorização das manifestações culturais infantis é um ato político. Enquanto não se compreender com maior clareza o teor da relação infância-política, dificilmente poder-se-á apreender com a devida nitidez a questão da produção cultural pelas crianças, já que esta produção diz respeito à infância e a todo ser humano independente da sua idade.

Vamos assim redesenhando o termo despatricialização, que, como na pesquisa de Matos e Paradisi (2014), é entendido a partir das políticas públicas que fortalecem as mulheres e o poder feminino agindo em oposição ao patriarcalismo, cavando espaços reparadores e que buscam a igualdade de oportunidade entre homens e mulheres.

Outro pressuposto desta argumentação é das crianças como construtoras da realidade social:

A pedagogia que reconhece as crianças como atuantes e construtoras da vida social entende que a vivência em coletividade, em instituições educativas, com adultos/as, com formação adequada, é imprescindível para a construção de uma educação emancipatória e que não apenas reproduza as diversas formas de opressão. (MACEDO, 2016, p.45)

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. (PERROTTI, 1982, p.18)

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? 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 professoras⁶ possam vivenciar práticas de despatriarcalização.

Referências

ADICHIE, Chimamanda N. *Para educar crianças feministas: um manifesto*. São Paulo: Cia das Letras, 2017.

BUFALO, Joseane M. P. *Creche: lugar de criança, lugar de infância*; um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP. Dissertação (Mestrado em Educação). 1997. Faculdade de Educação- Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BRUSCHINI, Maria Cristina A.; RICOLDI, Arlene Martinez. *Família e trabalho: difícil conciliação para*

⁶ Usamos o termo no feminino, pois as mulheres são a imensa maioria na docência nas creches e pré-escolas.

mães trabalhadoras de baixa renda. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 93-123, abr. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000100006&lng=pt&nrm=iso>.

Acesso em: 07 dez. 2017.

CANAVIEIRA, Fabiana O.; PALMEN, Sueli H. C. Movimentos sociais e a luta pela educação infantil. In: GEPEDISC- Linha Culturas Infantis, vários autores; *Infância e movimentos sociais*. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

CERISARA, Ana Beatriz. *A construção da identidade dos profissionais e educação infantil: entre o feminino e o profissional*. 1996. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

DELPHY, Cristiane. Patriarcado (Teoria do). In: HIRATA, Helena et alii. *Dicionário Crítico do feminismo*. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p.173-178.

FEDERICI, Silvia. *O calibã e a bruxa - Mulheres, corpo e acumulação primitiva*. São Paulo: Editora Elefante (tradução coletivo Sycoraux), 2017.

IASI, Mauro. *De onde vem o conservadorismo?* Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2015/04/15/de-onde-vem-o-conservadorismo/>

Publicado em 15/04/2015 Acesso em: 04 dez. 2016.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

KERGOAT, Danièle. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In: HIRATA, Helena *et alii*. *Dicionário Crítico do feminismo*. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p.67-75.

MACEDO, Elina. *Crianças pequenininhas e a luta de classes*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. Estud. av. vol.12 no. 34. São Paulo. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141998000300002>. Acesso em: 15 nov. 2016.

MATOS, Marlise; PARADIS, Clarisse Goulart. Desafios à despatriarcalização do Estado brasileiro. *Cadernos Pagu*. n.43, p. 57-11, 2014.

PERROTTI, Edmir. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, Regina (org.) *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 9-27.

SAFFIOTI, Heleieth. Quem tem medo dos sistemas patriarcais de pensamento? *Crítica Marxista*, São Paulo, v.1, n. 11, p. 71-75, 2000.

_____. *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SCOTT, Joan Wallach. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.20, n.2, jul./dez. p. 71-99.

SILVA, Adriana A. *A Estética da infância no cinema: poéticas e culturas infantis*. 2014. Tese (Doutorado em

Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____. A fertilidade me sufoca: maternidade, feminismo e creche. In: FINCO, Daniela; GOBBI, Marcia A. e FARIA, Ana Lúcia. *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.

TELES, Maria Amélia. *Breve história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

CRECHE EM TEMPOS DE PERDAS DE DIREITOS!

Maria Amélia de Almeida Teles

Nos anos de 1970, ainda sob a intensa repressão política da ditadura militar, houve a retomada de alguns movimentos sociais, com articulações mais frequentes de estudantes, sindicalistas, mulheres da periferia e feministas, que lutavam por liberdades democráticas, anistia política, saúde, contra a alta do custo de vida, em defesa da Amazônia, por melhorias nos bairros periféricos e nas condições de trabalho e de vida da população pobre. Dentro deste contexto, mulheres e movimentos feministas organizavam com ênfase ações mobilizadoras pela construção de creches em São Paulo, com uma preocupação central: a importância da creche como um espaço primordial para garantir condições razoáveis de trabalho para as mães mas também havia a preocupação em garantir um serviço de qualidade para a educação de crianças pequenas, de modo a oferecer uma convivência democrática entre as próprias crianças de diversas idades e pessoas adultas de distintos lugares, com profissionais preparados, numa perspectiva de enfrentar e reduzir as desigualdades sociais. Havia uma compreensão coletiva dentro do movimento a respeito da necessidade de que crianças pequenas fossem o centro de políticas públicas que as colocassem num patamar de perspectiva cidadã e de reconhecimento de sua

importância para uma sociedade livre, soberana e democrática. Não caberia apenas às mães e às famílias a responsabilidade social, afetiva, econômica e política pelo desenvolvimento de bebês e crianças. As feministas protagonizam a oposição da sociedade patriarcal que impõe a maternidade compulsória – ditada pela heteronormatividade – que coloca como destino das mulheres o ser mãe. Nasceram para ser mães e cuidadoras, e é assim que a sociedade as vê. A *naturalização* da maternagem tem sido, ao longo de décadas e décadas, criticada e questionada. As feministas colocaram e reafirmam a maternidade como uma construção social, histórica e política. A maternidade tem uma função social e deve ser assumida também por toda sociedade. Tem, portanto, um protagonismo especial, ao trazer a público o debate acerca da maternidade e de seus desdobramentos. Denunciaram e denunciam, com veemência, que devido à supremacia do poder masculino, estabelecida pelo sistema patriarcal, a divisão sexual do trabalho é desigual, sexista/racista, o que resulta na sobrecarga dos cuidados, do trabalho doméstico e demais encargos com a maternidade e os cuidados para com a família, de maneira brutal, sobre as mulheres, e, em particular, às mães negras. Não é por acaso que a criança malcriada é tratada num sentido pejorativo, como “filha da mãe”. O fato de o pai ser um ausente, quase sempre, na criação e educação das crianças, não recebe o mesmo nível de repúdio e cobrança por parte da sociedade. Não por acaso, no Brasil, que ainda mantém uma ideologia patriarcal, são altos os índices de crianças que não têm o

nome do pai nas certidões de nascimento. Calcula-se em mais de cinco milhões de crianças de pais desconhecidos.

A maternidade deve ser tratada como uma questão ampla e profunda e, portanto, não deveria ser um problema apenas pessoal e individual de mães, mas sim fazer parte de um projeto político e social, no qual mulheres e homens deveriam ter direitos, oportunidades e condições iguais para o pleno exercício da cidadania, incluindo a maternagem/paternagem.

A creche, então, seria um instrumento para viabilizar e consolidar a construção de uma sociabilidade saudável entre crianças, de forma a fortalecer os vínculos maternos e paternos. As crianças teriam o direito à atenção, ao afeto, a brincarem livremente, com alimentação adequada e espaços de lazer, de descanso conforme suas necessidades. A maternidade não pode ser da responsabilidade apenas das mulheres, deve ser uma questão colocada para toda a sociedade. Trata-se do nascimento de um novo ser humano, que merece o acolhimento e os cuidados de afeto, higiene, alimentação e assistência. As políticas públicas deveriam estar voltadas para atender às crianças pequenas que têm sido historicamente secundarizadas, invisíveis e consideradas um assunto *menor*. A creche não seria para substituir as famílias, e sim para valorizar e aprofundar o seu papel na formação das crianças e da cidadania infantil.

Ao tratarem da creche com uma concepção mais ampla de cidadania, as crianças, as mães e os pais são necessariamente incorporados num processo educacional multidisciplinar e democrático. O movimento de luta por

creches e, principalmente as feministas, pautaram direitos para as crianças, para as mães e para os pais. Organizaram um projeto para a Constituição que foi elaborada naqueles anos de 1987 a 1988, o que resultou na inclusão das bandeiras da creche como um direito das crianças pequenas à educação, ampliação da licença maternidade para cento e vinte dias e a licença paternidade, que foi a grande novidade na época. A creche idealizada pelos movimentos de mulheres deveria ser pública, gratuita e oferecer um atendimento em período integral para crianças de 0 a 6 anos de idade. Seu significado pedagógico é uma proposta de criar condições objetivas para incluir os homens nos cuidados e assistência às suas crianças pequenas, numa iniciativa concreta de despatriarcalizar as relações familiares e sociais. Com o slogan “O filho não é só da mãe”, as feministas se uniram ao Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, um órgão público vinculado ao Ministério da Justiça, criado em 1985, voltado para elaborar políticas para as mulheres. Mostraram de forma sistemática aos constituintes a sua responsabilidade social, política e jurídica sobre os direitos das crianças, de suas mães e de seus pais.

Foram reuniões, encontros e seminários, congressos feministas, de sindicatos e manifestações de rua que chegaram até a Constituinte com tais reivindicações. Os resultados foram surpreendentes, apesar da maneira irônica como reagiram alguns parlamentares.

A política de creche foi, pela primeira vez na história brasileira, introduzida na Constituição Federal; passou a ser considerada tanto como um direito da criança pequena à educação em creches como pré-escolas,

conforme o artigo 208, VI, mas também um direito de trabalhadoras e trabalhadores urbanos e rurais, de acordo com o artigo 7º., XXV, *assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade em creches e pré-escolas*. Ou seja, a creche passou legalmente a ser direito da criança, de sua mãe e de seu pai. A classe trabalhadora ganhou um suporte fundamental para que suas crianças pudessem ser consideradas cidadãs e usufruíssem de uma educação plena.

Feministas, educadoras, sindicalistas, trabalhadoras/es das cidades e do campo sentiram-se vitoriosas/os com esses direitos devidamente reconhecidos no texto constitucional. A proposta de colocar creche na educação era uma forma de ampliar os horizontes políticos em relação às necessidades das crianças pequenas à sociabilidade, à afetividade, ao seu desenvolvimento social, físico, emocional, afetivo e intelectual.

Não basta ter o direito, no entanto. A implementação das novas conquistas legais não foi acompanhada de políticas educacionais integrais de atendimento às crianças de 0 a 6 anos. A legislação infraconstitucional separou crianças de 0 a 3 anos (creches) e de 4 a 6 anos (pré-escolas). Ambas as modalidades foram incorporadas ao sistema educacional e novos marcos legais foram criados e consagraram o direito à creche: Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, 1996, os Planos Nacional da Educação (PNE, 2001, 2014). No Plano de 2001 a 2011, a meta era ampliar a oferta de creches, de forma a cobrir pelo menos 50% da demanda, o que não foi

alcançado, e teve que permanecer a mesma meta para o novo plano de 2014 a 2024.

Foram adotados diversos programas, ações e projetos para implantar e manter a rede de Educação Infantil. As creches foram incorporadas tanto pelas políticas sociais articuladas com ações de aumento de renda das famílias de extrema pobreza, como nas políticas de igualdade de gênero.

A necessidade social urgente de mães e pais para obter uma vaga, onde pudessem ficar seus bebês/crianças pequenas enquanto trabalham ou buscam o sustento de suas famílias, levou à implementação de creches por meio de convênios e outros arranjos, como atendimento parcial, que ameaçam os objetivos iniciais da luta: uma creche laica, antirracista e antissexista. Mesmo assim, não se alcançou a cobertura de vagas. Quando feministas e demais mulheres propuseram que as políticas de creches fossem incorporadas à Política Nacional para as Mulheres (PNPM) da Secretaria de Políticas da Presidência da República - SPM-PR, criada em 2003, objetivavam a incorporação de gênero/raça/etnia na superação dos problemas advindos da divisão sexual do trabalho e das práticas sociais de cuidado, que reforçam os estereótipos classistas/sexistas/racistas. Estudos recentes¹, no entanto, mostram

¹ MARCONDES, Mariana Mazzini; CRUZ, Maria do Carmo Meirelles. Políticas de Creches no Brasil: até onde caminhou o compromisso com a Igualdade de Gênero? In: *Até onde caminhou a revolução de gênero no Brasil?* – Implicações demográficas e questões sociais. Associação Brasileira de Estudos Populacionais e Fundação Carlos Chagas. Belo Horizonte, MG, 2016. P. 179-197.

que a creche se voltou para manter as mulheres no mercado de trabalho e não tem chegado a atender de forma mais ampla às necessidades básicas das crianças. Não têm tido como necessidade primordial o atendimento integral qualificado de crianças pequenas, entendendo-o como direito à educação, cuidados e assistência.

[...] A garantia do direito à creche e à pré-escola esteve prevista como uma ação nas três edições dos PNPMs, embora a abordagem do tema tenha variado ao longo do tempo, aproximando-se mais da constituição de uma rede de equipamentos sociais que reconheça o valor do trabalho doméstico não remunerado (FARAH, 2004). No I PNPM (2004-2007) a questão das creches é abordada tanto como uma prioridade no capítulo “Educação inclusiva e não sexista”, quanto como um dos equipamentos sociais que devem ser implementados para viabilizar a inserção e permanência de mulheres no mercado de trabalho, como previsto no capítulo “Autonomia, igualdade no mundo do trabalho e cidadania” (BRASIL, SPM, 2004).

No II PNPM (2008-2011) a questão passou a ser melhor ancorada na divisão sexual do trabalho e nas reivindicações sobre rede de cuidado e uso do tempo das mulheres. O primeiro capítulo – intitulado “Autonomia econômica e igualdade no mundo do trabalho, com inclusão social” – incorporou as creches ao seu objetivo específico de “promover a valorização do trabalho doméstico não remunerado e contribuir para superação da atual divisão sexual do trabalho”. (BRASIL, SPM, 2013). [...]

As creches não chegaram a ser incorporadas nos PNPMs como um direito das crianças pequenas à educação, aos cuidados e à assistência, mesmo sendo políticas públicas redigidas por feministas reconhecidas. Paradoxalmente, no início da luta por creches são as feministas que se destacam na

contribuição de conceituar uma creche que seja um conforto para as mulheres, mas que assegurem o conteúdo pedagógico antissexista e antirracista na formação de bebês e crianças pequenas. As políticas feministas do estado não tiveram condições suficientes para abrir um espaço político para colocar a necessidade urgente de enfrentar a sociabilidade das crianças pequenas. Certamente, são muitos os fatores que dificultam priorizar diretrizes e políticas para a implementação de creches. Mas, sem dúvida, as crianças pequenas são compreendidas, em pleno século XXI, como um assunto menor em nosso mundo tão adultocêntrico. Mais do que fatores econômicos, há falta de vontade política em pensar e agir em favor das crianças pequenas e na Educação Infantil.

Do ponto de vista econômico, as informações e análises que nos fornecem as estudiosas a respeito do assunto mostram que não houve um repasse razoável de verba para os municípios construírem creches, o que afeta consideravelmente o atendimento e sua qualidade:

[...] Para financiar a rede de educação infantil foi criado, em 2007, a “Proinfância”, de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, com o objetivo de garantir a “assistência financeira para municípios e Distrito Federal para a construção e aquisição de equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas.” (BRASIL, FNDE, 2007).

[...] A implementação do Proinfância de 2007 a 2011, foi limitada, tendo sido conveniadas cerca de 2500 unidades, o que resultou, em grande medida, em obstáculos à implementação do programa, como a dificuldade dos municípios com o sistema de conveniamento do Governo Federal e comprovação de dominialidade de terrenos para a construção de unidades... [...]

Os convênios seguem o conteúdo pedagógico e cultural estabelecido pela entidade social que assume o contrato com o poder público. Os indicadores da cobertura da demanda por creches demonstram que a desigualdade social se mantém: nas creches as crianças mais pobres são a maioria. A auditoria do Tribunal de Contas do Município de São Paulo conclui que

As creches terceirizadas por meio de convênios –que são a aposta da gestão João Doria (PSDB) para expandir vagas na rede municipal– registram, na média, condições piores de atendimento, com maior proporção de alunos por educador, supervisão pedagógica deficiente e infraestrutura inadequada.

Esse tipo de unidade também foi priorizada pela gestão Fernando Haddad (PT) e já abriga mais de 80% dos alunos menores de 4 anos.

As falhas foram apontadas em auditoria do Tribunal de Contas do Município, que compara as unidades conveniadas com as diretas, feita em 2016. As condições ainda são as mesmas.²

No Seminário *Educação Infantil em creches: Uma História da Luta das Mulheres*³, realizado na Faculdade de

² Matéria publicada em 21/05/2017 no jornal *Folha de São Paulo*, com o título *Creches públicas terceirizadas têm falhas, aponta auditoria*.

³ *Seminário Educação Infantil em Creches: uma história da luta das mulheres*, organizado por Ana Lúcia Goulart de Faria; Maria Amélia de Almeida Teles; Flávio Santiago e *com as convidadas e convidado*: Tânia Corrallo Hammoud (Psicóloga e psicanalista, integrante do Movimento de Luta por Creche 1979-1984), Darci Terezinha De Luca Scavone (Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de São Paulo), Adriana Alves Silva (UDESC/ Prefeitura Municipal de Florianópolis), Flávio Santiago (Doutorando em Educação da FE/Unicamp), realizado no dia 4/4/2017, no Salão

Educação da Unicamp, em 04/04/2017, com a participação de cerca de cento e cinquenta pessoas, profissionais de creche e pré-escola, sindicalistas, movimentos populares e estudantes, foram trazidos desafios que colocam como prioridade a defesa de uma educação descolonizadora, antissexista e antirracista. Há uma necessidade generalizada de se recuperar as diretrizes pedagógicas sob uma perspectiva de gênero, raça/etnia, que haviam sido esboçadas nos anos de 1970 e 1980.

A creche deveria ser um espaço com condições adequadas para que as crianças pequenas convivessem de forma democrática com outras crianças pequenas de diversas idades, e também com outras pessoas adultas que não fossem apenas seus parentes diretos. A creche deveria ser um local no qual a principal atividade pedagógica seria a de brincar.

Na formação de educadoras/es, há necessidade de se abordar, sem sombra de dúvida, a questão das sexualidades, gênero, raça/etnia e demais desigualdades sociais e econômicas com as quais bebês e crianças pequenas convivem. Deve, sobretudo, compreender a construção social de feminilidades e masculinidades, desnaturalizar as opressões e buscar respeitar a construção das identidades coletivas e individuais.

O Seminário apontou a necessidade de uma creche orientada pelo princípio da laicidade, em que se poderia lidar com as crianças pequenas oriundas de quaisquer meios religiosos ou até mesmo sem religião. Nesse

Nobre da Faculdade de Educação da Unicamp. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=GwFgKBf-bpQ>>

espaço, poderia haver profissionais mulheres (trans) e homens, desde que estivessem devidamente habilitados e qualificados para esse trabalho de relações e diálogos com bebês e crianças muito pequenas. Uma das questões levantadas como crucial foi o medo generalizado de colocar profissional homem, transexual ou homossexual para lidar com crianças pequenas. Há um pensamento preconceituoso e discriminatório generalizado de que há o risco de ocorrer pedofilia e estupro por parte desses profissionais. A questão deve ser enfrentada com debates, estudos e avaliações periódicas das práticas que ocorrem ainda em pequena proporção.

Outro problema muito grave é a falta de creches e de profissionais, o que leva à redução do período de permanência das crianças nas creches, e fere o seu direito de acessar a creche de qualidade em período integral. Um desdobramento disso é a judicialização das vagas das creches. Se a mãe ou pai entra com mandado de segurança (por tratar-se de direito líquido e certo) devido à falta de vaga para seu filho, o Judiciário concede ordem para colocar a criança no equipamento, pois a creche é um direito constitucional. A decisão judicial obriga a direção da creche a receber de imediato a criança, mesmo sem que haja vaga. Se a diretoria da creche se recusa a cumprir a ordem judicial por falta de vagas para acolher e atender bebês e crianças pequenas no seu estabelecimento, será punida pela Secretaria de Educação. A creche deixa de ser o equipamento social voltado especialmente para educar, cuidar e assistir crianças pequenas. Com a superlotação autorizada e reforçada inclusive pelo Judiciário, estas se tornam

“depósitos de crianças”, situação frequente nas creches, e que foi muito denunciada durante o Seminário.

O momento é de impasse: enquanto os estudos e as práticas pedagógicas propõem uma educação despatriarcalizadora e descolonizadora no Brasil, grupos de extrema direita forçaram e conseguiram a retirada das expressões gênero, “identidade de gênero” e “orientação sexual” dos planos de educação e da Base Curricular Nacional de Ensino. Ao retirar gênero, pretendem educar a sociedade para a submissão, sufocar os movimentos feministas e de mulheres, os movimentos antirracistas e LGBTQs, reduzindo assim o potencial de resistência de um povo, o que interessa aos capitalistas para manter a população dominada e alienada. Não dá para aceitar tal retrocesso. A creche é historicamente um espaço de resistência. Educar é tomar partido⁴, é defender a causa maior da humanidade, que é a dignidade, a ética e não há, portanto, que fugir da realidade e das questões sociais que impedem o acesso à justiça e à cidadania.

Conclusões

O Movimento de Luta por Creches, articulado com sindicatos, movimentos feministas e de mulheres, principalmente as periféricas, intelectuais pesquisadoras/es, com o apoio fundamental do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM)

⁴ Fala da Diretora Associada da FE/UNICAMP, Débora Mazza, em 26/06/2017, no lançamento do livro de minha autoria: *Breve História do Feminismo no Brasil e Outros Ensaios*.

obteve uma grande vitória ao ter incluído na Constituição brasileira a bandeira da creche como um direito das crianças pequenas (0 a 6 anos) à educação em período integral. Pela primeira vez, a criança pequena passou a ser pautada nas políticas públicas específicas que dessem conta da Educação Infantil. Passou a ser visibilizada como um ser humano que deve se desenvolver sob a perspectiva de sujeito de direitos e de cidadania, desde que considerada a necessidade de assistência, cuidados e educação.

Cabe às famílias o direito de escolha se quer ou não a creche para suas crianças. A Educação Infantil constitui a primeira fase da Educação Básica e objetiva ao desenvolvimento integral das crianças pequenas, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, reforçando as ações familiares e comunitárias. As tarefas do cuidado, da assistência e educação de bebês e crianças pequenas, indissociáveis, podem ser realizadas tanto na esfera doméstica, como no espaço público, por meio das creches. A creche ganhou *status* de política pública e se tornou pauta da agenda voltada principalmente para a educação.

As políticas pós-constituição de implementação das creches, no entanto, levaram à redução dos direitos constitucionais das crianças pequenas, ao dividi-las em dois grupos: um de 0 a 3 anos (creche) e o segundo de 4 a 5 anos (pré-escola). A partir de 2009, no Brasil, passou a ser obrigatória a matrícula de crianças de 4 a 5 anos na pré-escola. A cisão entre a creche e a pré-escola trouxe a

valorização da pré-escola e estigmatizou a creche (ROSEMBERG, 2014⁵). Tal divisão ocorre no sentido de reduzir o valor da creche e supervalorizar a pré-escola, o que ameaça tanto a creche como a pré-escola. Esta, segundo Rosemberg, perde o prefixo pré e deixa de ser infantil, aproximando-se cada vez mais do Ensino Fundamental. Por outro lado, há uma resistência em integrar as creches ao sistema educacional. Outro aspecto que tem sido nevrálgico é o reforço constante e cada vez maior de implementar políticas familistas ou familialistas nas creches, e impedir a introdução de políticas de equidade de gênero. Com isso, reforça-se o estereótipo de que há só um tipo de família, composta por pai, mãe e crianças. Mantém a hierarquia entre os membros da família, em que o poder masculino vale mais do que o poder feminino, ou seja, prevalece a ideia da desigualdade entre os sexos. Ignoram-se as outras formas de organização familiar, nas quais pode haver só a mãe, a avó, duas mães, uma mãe e uma avó, dois pais, avô, ou outras combinações. Quando falamos de equidade de gênero, estamos valorizando qualquer organização do grupo familiar, seja só de mulheres ou só de homens, ou de mulher e homem e, também, as famílias compostas de pessoas trans. E não podemos esquecer de que as famílias são originárias de várias etnias, possuem cores diversas e vêm de classes sociais distintas. Todas têm que ser devidamente consideradas.

⁵ Fúlvia Rosemberg (1942 – 2014), pesquisadora da Fundação Carlos chagas, feminista e uma das mais importantes estudiosas sobre creche e Educação Infantil no Brasil.

Nem todas as creches já implementadas atendem em período integral e a pré-escola atende meio período. Há um número de equipamentos muito limitado em relação à demanda existente. Do total de 10, 3 milhões de 0 a 5 anos, 7, 7 milhões não estavam matriculadas em creches ou pré-escolas. (Pnad – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, com dados apresentados pelo IBGE, em 29/03/2017). Somente 25,64% das crianças nessas faixas etárias estariam frequentando creches ou pré-escolas. O Plano Nacional de Educação prevê que, até 2024, 50% das crianças de 0 a 3 anos estejam em creches, mas está ameaçado de realizar, devido à aprovação, em dezembro de 2016, da Emenda constitucional que congela o orçamento em áreas prioritárias como Educação, Saúde e outros programas sociais. Há ainda um agravante, as crianças precisam brincar, atividade fundamental, pelo menos até os 6 anos de idade.

Mas não é o que ocorre na maioria das escolas brasileiras. Segundo o Censo Escolar 2016, 41,3% das creches brasileiras não têm parquinho. O percentual é ainda maior (58,4%) nas unidades com pré-escola (alunos de 4 e 5 anos).⁶

Tem ocorrido com frequência nos diversos municípios a implementação de creches de jornada parcial para ampliar o número de crianças atendidas. A creche com o propósito de educar para a convivência

⁶ “Metade das pré-escolas no Brasil não tem parquinho, mas lei diz que brincar é fundamental até 6 anos.” Matéria publicada no jornal *Gazeta do Povo*, na coluna Educação/ensino Infantil, 08/05/2017.

numa sociedade plural e democrática precisa de profissionais, espaço físico e social e tempo.

A proposta das feministas de que a creche propicie o avanço de políticas de enfrentamento da divisão sexual do trabalho desenvolveu-se pouco até agora. As mulheres são a maioria das profissionais de creche, a feminização do cuidado é histórica e se mantém como se fosse naturalizada. Ou seja, o cuidado permanece intacto. Para haver um efeito transformador nas creches, é preciso que a sua implantação seja acompanhada de políticas de equidade de gênero, nas diversas áreas de convivência social, cultural, de trabalho e principalmente na educação e na formação de profissionais para o enfrentamento das desigualdades sociais, econômicas e étnicas entre mulheres e homens, tanto no espaço público quanto privado.

As creches que têm sido implantadas juntamente com a pré-escola são de tempo parcial no atendimento às crianças, o que impede o exercício das mães ao acesso, com autonomia, à vida política, cultural social e econômica.

Por parte do estado brasileiro, não houve um esforço suficiente para dar prioridade à questão da creche – um assunto menor, sem dúvida, nas pautas políticas que orientam a atuação do poder público.

Por último, coloco em destaque uma das cinco propostas sugeridas por Fúlvia Rosemberg, no *Seminário Internacional de Primeira Infância*, em junho de 2014, que:

[...] é necessário dar visibilidade ao bebê e à creche em nossos discursos, em nossas práticas, em nossas estatísticas, para

poder monitorá-los com ética, avaliar acertos e erros de políticas e programas que defendemos ou implementamos e que podem beneficiar ou não os bebês e suas mães. Toda atenção é pouca, porque as creches (e pré-escolas também) são as únicas etapas educacionais estritamente conceitualizadas pela idade do usuário.

Referências

FINCO, Daniela; GOBBI, Marcia Aparecida; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (orgs.). *Creche e Feminismo*. Campinas, SP: *Edições Leitura Crítica*; Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2015.

ITABORAÍ, Nathalie Reis; RICOLDI, Arlene Martinez (orgs.) Até onde caminhou a revolução de gênero no Brasil? *Associação Brasileira de Estudos Populacionais – ABEP*; Fundação Carlos Chagas; CAPES e CNPQ. Belo Horizonte (MG), outubro de 2016.

POR QUE UM CAPÍTULO PARA APRESENTAR UMA PESQUISA SOBRE CRECHES NO LOCAL DE TRABALHO, REALIZADA EM 1983?

Maria Amélia de Almeida Teles

Este capítulo traz os resultados da pesquisa inédita até então, realizada pela Comissão de Creche do Conselho Estadual da Condição Feminina de São Paulo (CECF), no ano de 1983. O material colhido, depois de analisado e debatido com diversos atores envolvidos, foi publicado, pela primeira vez, em *Cadernos de Pesquisa*, no. 57, da Fundação Carlos Chagas, em maio de 1986 e, posteriormente, no Caderno no. 3, do CECF.

A Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, artigo 389, diz que as empresas com pelo menos trinta mulheres, com mais de dezesseis anos de idade, terão local apropriado de assistência aos seus filhos no período da amamentação. Tal exigência (&2º.) poderá ser suprida por meio de creches distritais mantidas, diretamente ou mediante convênios com entidades públicas ou privadas, pelas próprias empresas, em regime comunitário, ou a cargo do SESI¹, do SESC², da LBA³ ou de entidades sindicais.

¹ SESI – Serviço Social da Indústria. É uma rede institucional de serviços, criada em 01/07/1946, com o objetivo de promover o bem-estar social de trabalhadores, suas famílias e a sua comunidade.

A pesquisa de berçários e creches trouxe dois pontos que causaram impacto na época: o primeiro, foi o fato de que havia mais de 60 mil empresas no Estado de São Paulo e, em apenas 38 havia berçários ou creches para atender às crianças de funcionárias/os; o segundo, foi a dificuldade de fazer o levantamento das empresas que cumpriam a lei em relação à garantia de berçários e creches. Nem os órgãos públicos, como o Ministério do Trabalho, o SESI, SESC, LBA, nem os diversos sindicatos e demais Ministérios tinham algum controle ou conhecimento a respeito do cumprimento ou não da lei.

A creche, como um direito das trabalhadoras, inscrito na legislação trabalhista, não foi, de fato, levada a sério, na hora de aplicar a lei.

Por outro lado, a creche no local de trabalho traz vantagens, como a conciliação entre o horário de trabalho das mães (ou pais) e o horário de funcionamento da creche – o que não ocorre, de modo geral, nas demais creches públicas ou conveniadas. Outra vantagem: um incentivo à amamentação natural, já que há condições objetivas para isso. Outro aspecto importante é facilitar a proximidade entre mãe (ou pai)

² SESC – Serviço Social do Comércio é uma instituição, criada pelo Decreto – Lei nº.9.853, com o objetivo de promoção do bem-estar social dos empregados e seus familiares das empresas comerciais e à comunidade em geral.

³ LBA – Legião Brasileira de Assistência. Foi criada em 28/08/1942 e extinta em 01/01/1995 pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso. Era um órgão assistencial público vinculado ao então Ministério do Trabalho e à Previdência Social.

e criança, o que contribui para um bom relacionamento afetivo e tranquilidade para todas as pessoas envolvidas.

Na época, os dados da pesquisa tiveram o efeito de uma denúncia política do não cumprimento da CLT, o que, em seguida, levou a Comissão Especial de Investigação (CEI) sobre as creches, da Câmara Municipal de São Paulo, a tratar da questão. Ao ser chamada para depor, a Divisão de Proteção do Trabalho da DRT (Delegacia Regional do Trabalho) – órgão responsável por fiscalizar o cumprimento da lei, manifestou-se, por meio de seu representante, Sr. Adriano S. de Carvalho, a respeito da impossibilidade de realizar essa tarefa:

A Delegacia está dotada de uma estrutura que não permite a tabulação de um número muito elevado de dados. Para o universo de empresas (...) seria preciso que contássemos com um centro de processamento de dados, com computadores eletrônicos e toda uma estrutura que, infelizmente, o serviço público federal, aqui em São Paulo, não dispõe.⁴

Ainda nos dias de hoje, São Paulo é um dos estados com um maior número de empresas. A informatização é fato consumado. Na atualidade, na maioria das vezes, a creche no local de trabalho é substituída por vale-creche, cujo valor, de um modo geral, não cobre totalmente o preço da mensalidade da

⁴ Relatório da CEI de Creche, publicado em 1984, pela Câmara Municipal de São Paulo, no livro *Breve História do Feminismo no Brasil e Outros Ensaio*. São Paulo: Editora Alameda, 2017. p. 207.

creche particular. Infelizmente, a situação em relação às creches no local de trabalho teve poucos avanços. Não é possível saber quantas empresas têm creches ou berçários para as crianças de trabalhadoras e trabalhadores, seja em São Paulo ou no Brasil. Mesmo que a Constituição Federal de 1988 garanta a creche como um direito das crianças pequenas.

No entanto, não existe dado oficial sobre a quantidade de empresas no país que tenham creches. Levantamento da consultoria Hewitt, de 2011, mostra que menos de 5% das companhias no Brasil oferecem esse benefício.⁵

É chocante pensar que com todos os avanços conseguidos em relação ao direito das crianças pequenas à educação, a situação das creches no local de trabalho ainda caminha a passos de tartaruga. Recentemente, a Universidade de São Paulo (USP) chegou a fechar uma de suas creches. Felizmente a luta de funcionárias/os não permitiu tamanho absurdo e desrespeito à lei.

Portanto, a pesquisa realizada há trinta e quatro anos pode facilitar no processo construtivo de creches.

Por último, encerro esta apresentação com as palavras de Silvia Federici, que penso serem muito apropriadas para explicar a minha pretensão ao trazer à tona uma pesquisa tão antiga:

⁵<https://estilo.uol.com.br/2014/07/14/creche-na-empresa-da-seguranca-aos-pais-e-facilita-a-amamentacao>. Acesso em: 17 dez. 2017.

Meu objetivo não é apenas colocar à disposição dos não especialistas as provas que sustentam as minhas análises, mas reviver entre as gerações mais jovens a memória de uma longa história de resistência que hoje corre o risco de ser apagada. Preservar essa memória é crucial se quisermos encontrar uma alternativa ao capitalismo, pois essa possibilidade dependerá de nossa capacidade de ouvir as vozes daqueles que percorreram caminhos semelhantes⁶.

⁶. Federici, Silvia. *Calibã e a Bruxa*. Mulheres, Corpo e Acumulação Primitiva. São Paulo: Editora Elefante e Fundação Rosa Luxemburgo, 2017. p. 22.

CRECHES E BERÇÁRIOS EM EMPRESAS PRIVADAS PAULISTAS¹

Maria Amélia de Almeida Teles²

Maria Aparecida Medrado

Adriana Maria Carbonell Gragnani

Introdução

A constatação de que a mulher é chamada a participar do mercado de trabalho de forma crescente e a falta de um equipamento social que lhe garanta desenvolver suas atividades profissionais de forma plena, bem como conciliá-las com suas atividades domiciliares, têm apontado para a necessidade de creches para os filhos das mães trabalhadoras.

Diante dessa perspectiva, o Conselho Estadual da Condição Feminina do Estado de São Paulo, desde a sua criação, tem defendido uma política de incentivo à criação de creches, tanto por parte do poder público como da iniciativa privada, nos locais de moradia e de trabalho. Para alcançar nosso objetivo, temos participado de atividades que são desenvolvidas em conjunto com outros órgãos públicos estaduais e

¹ Este artigo foi publicado pela primeira vez no *Caderno de Pesquisas São Paulo* (57): 39-54, maio 1986. Disponível em <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1336>>

² Todas integraram a Comissão de Creche do Conselho Estadual da Condição Feminina de São Paulo.

municipais, como também daquelas que são planejadas junto aos movimentos sindical e popular.

A Comissão Especial de Inquérito³ (CEI) da Creche, realizada na Câmara Municipal de São Paulo de 1983 a 1984, presidida pela vereadora Ida Maria do PMDB, levantou informações importantes para se repensar uma política de creche, em suas diversas esferas (iniciativas públicas e privadas). Nesse trabalho evidenciou-se que uma das dimensões mais importantes e menos conhecidas na questão de creche é o ângulo trabalhista.

A Comissão de Creche do Conselho Estadual da Condição Feminina⁴ decidiu, então, desenvolver um trabalho no sentido de conhecer essa realidade da creche no local de trabalho, procurando envolver no projeto sindicatos, mulheres trabalhadoras, órgãos públicos e privados. O trabalho deveria também avaliar a legislação trabalhista na sua eficiência e cumprimento, bem como as políticas e os programas oficiais a respeito.

Como estratégia que possibilitasse essa abordagem, optamos por fazer um levantamento das creches em funcionamento em empresas do Estado de

³ Conferir a CEI da Creche, *Cadernos de Pesquisa*, nº. 56, nov.85, p.101-102.

⁴ A Comissão de Creche estava integrada por M. Amélia de Almeida Teles (coordenadora), Adriana M.C. Gragnani, A. Maria Wilhelm, M. Aparecida Medrado, M. Cristina M. Masagão, Maria M. Malta Campos e Vera Lúcia S. Saraiva.

São Paulo, programando visitas a todas elas, de forma a responder às seguintes indagações:

- A creche no local de moradia é mais adequada do que a creche no local de trabalho?

- Isso é verdade para qualquer situação?

- Na falta de creches nos bairros, como a mãe trabalhadora da indústria enfrenta a situação de onde e como guardar seu filho?

- Há formas de contornar os problemas ligados ao transporte das mães e crianças?

- Como as empresas que instalaram creches contornam as questões de custo? Existem vantagens que podem ser utilizadas pelos empresários, como isenção de impostos, economia de escolha nas compras, subsídios governamentais, maior produtividade resultante, etc.?

- O que levou aquela empresa a instalar uma creche ou berçário, mesmo sem pressão da fiscalização?

- O fato de as empresas atuarem nessa área poderia representar um alívio para o custeio das creches públicas? De que forma (indiretamente, aliviando a demanda, diretamente, por meio de convênios ou repasses de verbas, etc.)?

- Quais os problemas enfrentados pelas operárias no uso desse serviço dentro da empresa?

- Por que muitas operárias preferem não se utilizar desse serviço quando ele existe?

- Quais as empregadas que ficam de fora do usufruto desse serviço, quando ele existe? Por quê?

Após a coleta e análise dessas informações, tínhamos como objetivo a organização de debates, junto

ao segmento envolvido na problemática, para amadurecimento e levantamento de propostas a respeito de creche no local de trabalho, como garantia de uma política correta a ser levada ao Conselho junto ao Poder Executivo.

Assim, ao longo deste trabalho, foi amadurecendo a proposta da realização de um encontro que reunisse todas as pessoas envolvidas na pesquisa: órgãos públicos e privados, representantes das empresas que mantinham berçários ou creches próprios, mães usuárias e não usuárias, sindicalistas, etc. Esse encontro foi realizado no dia 23 de novembro de 1984, na Fundação Faria Lima, em São Paulo, com a participação de representantes de dezesseis empresas, duas creches conveniadas, representantes de órgãos oficiais e da sociedade civil.

As conclusões desse relatório incluem também as questões levantadas nos grupos de debate formados durante o encontro⁵.

Características dos Berçários/Creches Existentes

A primeira constatação da pesquisa foi a da carência e/ou precariedade de informações em todas as áreas relacionadas ao problema, desde órgãos públicos a sindicatos de trabalhadores. Para o andamento das creches existentes contribuiu então, fundamentalmente, o conhecimento acumulado na prática dos movimentos

⁵ A edição deste relatório contou com a participação de Rose Maria Genevois.

de mulheres, por intermédio de suas militantes. Os dados obtidos informalmente foram cruzados e complementados com as informações da pesquisa exaustiva, realizada de agosto a setembro de 1984, nas seguintes áreas:

- Foram contatados órgãos públicos das áreas do Trabalho, Saúde e Promoção Social, de âmbito federal e estadual, na medida em que se pressupunha algum nível de competência e responsabilidade desses órgãos em relação aos artigos da CLT que se referem à manutenção de berçários/creches nas empresas.⁶ Nenhuma informação foi obtida junto a essas fontes, além da comprovação da inexistência de qualquer controle, cadastramento ou fiscalização desse dispositivo legal;

- Na medida em que a CLT prevê o atendimento à mãe trabalhadora, que pode ser garantido por meio de convênios com entidades como o Sesi, LBA, etc., procuramos entrar em contato com tais instituições. Somente o Sesi, após muita demora e insistência, forneceu uma relação não oficial de trinta e oito empresas que manteriam berçários ou creches no local de trabalho. Destas, em treze casos constatou-se sua não existência e das vinte e cinco restantes, vinte já haviam sido visitadas pela equipe.

- Por meio de contato por correspondência com as quinhentas e setenta e duas prefeituras do Estado, das quais cento e sessenta e cinco nos responderam,

⁶ Conferir reprodução dos artigos e portaria referentes aos “locais de amamentação”, em anexo.

recebemos a informação da existência de cinco berçários/creches em funcionamento nas empresas em seus municípios.

- O contato com cento e noventa e cinco sindicatos da indústria de transformação no Estado, por via postal, além de visitas na capital a sindicatos de várias categorias, indicou o funcionamento de dez berçários/creches de empresa ou sua não existência em empresas do setor. Com poucas exceções (oito entidades puderam contribuir com informações), constatamos também, entre os órgãos representativos dos trabalhadores, uma grande carência de informações básicas para o encaminhamento das reivindicações específicas das trabalhadoras: creches no local de trabalho e outras. Os respectivos sindicatos estavam cientes da realização das visitas e, quando disponíveis, sindicalistas puderam acompanhar as visitas.

- Outras duas creches foram localizadas a partir das visitas realizadas em creches conveniadas.

Em resumo, o número de creches/empresa existentes foi determinado a partir das seguintes fontes:

Quadro 1	
Fontes de informação para localização dos berçários/creches	
Fonte	Nº
Movimentos de Mulheres	16
Sindicatos	10
Prefeituras	05
SESI	05
Creches conveniadas	02
TOTAL	38

Paralelamente à pesquisa para obtenção do número de berçários/creches, foram visitadas aquelas já conhecidas para levantamento de suas condições de funcionamento. Em seis casos, a localização dos berçários/creches se deu após o prazo previsto para as visitas, sendo algumas informações obtidas por telefone, e, em um caso (Cotonifício Guilherme Giorgi), a visita não foi permitida.

Nas trinta e uma empresas visitadas, foram entrevistadas (entrevista aberta, com roteiro pré-estabelecido) as mães usuárias e não usuárias da creche, os funcionários da creche e a direção da empresa. As informações relativas ao funcionamento dos berçários/creches foram obtidas por questionário enviado com antecedência às empresas, completadas durante as visitas e, se necessário, obtidas posteriormente, por telefone ou correio⁷.

A situação das entrevistas variou conforme a empresa, com algumas exercendo bastante controle nas pessoas entrevistadas (por exemplo, alguns funcionários assistiam às entrevistas realizadas com operárias); e outras, manifestando uma atitude mais confiante em relação à pesquisa. As operárias foram convocadas pelas próprias empresas para as entrevistas; em alguns casos, foi possível entrevistar livremente aquelas operárias que amamentavam seus filhos, na própria sala de amamentação.

⁷ Conferir reprodução dos artigos e portaria referentes aos “locais de amamentação”, em anexo.

Número e localização de berçário/creches

O levantamento revelou a existência de trinta e oito berçários/creches mantidos no local de trabalho por empresas privadas, em todo Estado de São Paulo. Este número, por si só, já revela muito a respeito da situação, pois se acredita que há, aproximadamente, no Estado, 60.000 empresas que se enquadram na exigência legal.

Quadro 2	
Ramo de atividades das empresas que mantêm berçários/creches	
RAMOS DE ATIVIDADE	Nº
Têxtil	8
Metalúrgica	8
Química	6
Alimentos	3
Outros ramos industriais	6
Outros ramos não exclusivamente industriais	5
Empresas rurais	2
TOTAL	38

Quadro 3	
Localização das empresas que mantêm berçários/creches	
LOCALIZAÇÃO	Nº
Município de São Paulo	22
Grande São Paulo	07
Interior	09
TOTAL	38

As empresas rurais (Usinas de Açúcar e Alcool), além de incluídas na apresentação do conjunto, pela sua especificidade, serão abordadas em separado.

O número total de berçários/creches correspondente ao de unidades físicas existentes com as seguintes exceções: duas empresas da capital (Arno e Linhas Corrente) mantêm berçários/creches separados em duas unidades de produção, distantes dentro do município. Dada a similitude de suas características, foram consideradas uma única vez. Em outros dois casos, o mesmo grupo empresarial (grupo de empresas da Prada e da Tabacow) mantêm berçários/creches em unidades da capital e do interior. Nesses casos, pela diversidade de suas características (data de instalação ou faixa etária atendida, etc.), além do fator geográfico, foram consideradas separadamente.

Todos esses berçários/creches funcionam no interior da propriedade industrial ou em terreno vizinho ou próximo pertencente à empresa. A única exceção foi encontrada em Sorocaba, onde duas empresas (Metalac e Sohovos) se associaram na implantação de um berçário/creche, em terreno vizinho doado pela municipalidade, com a formação de uma entidade conveniada. O berçário/creche foi incluído nesta listagem, na medida em que se propõe a atender apenas às funcionárias daquelas duas empresas e de outras indústrias da mesma área, contrariamente ao que se verifica nos outros berçários/creches desse tipo (conferir item “Creches conveniadas com empresas”).

Quadro 4			
Data de instalação dos berçários/creches existentes			
DATA DE INT. DE BERÇÁRIOS /CRECHES	EMPRESA	RAMOS	CIDADE
1926	S/A Indústria Votorantim	Têxtil	Votorantim
1940	Cia. Souza Cruz ind. Comércio	Fumo	São Paulo
1941	D.F Vasconcelos S/A	Ótica	São Paulo
1946	Linhas Corrente S/A (2unid.)	Têxtil	São Paulo
1946	Cia. Nitro Química Brasileira	Química	São Paulo
1950	Cia. Prada Ind. E Com.	Metalúrgica	Limeira
1950	Aliança Metalúrgica	Metalúrgica	São Paulo
1952	Fund. Antônio e Helena Zerrenner (Antártica)	Alimentos	São Paulo
1954	Cia. Brasileira de Cartuchos	Química	Santo André
1960	Ind. Têxtil Tabacow	Têxtil	São Paulo
1960	Ind. Têxtil Tabacow	Têxtil	Americana
1962	Kibon S/A Ind. Alimentos	Alimentos	São Paulo

1964	Pfizer S/A	Química	Guarulhos
1965	Fileppo S/A Ind. Com.	Têxtil	São Paulo
1969	Giroflex S/A	Marcenaria	São Paulo
1972	Fábrica de Artefatos Latex São Roque	Borracha	São Roque
1974	Bom Bril S/A Ind. Com.	Química	S.B.Campo
1975	Inst. Brás. Edições Pedagógica	Gráfica	São Paulo
1976	Fiação Jutafil	Têxtil	Guarulhos
1979	Arno S/A (2 unid.)	Metalúrgica	São Paulo
1979	S/A O Estado de São Paulo	Jornalista/Gráfica	São Paulo
1979	Cia. Metalúrgica Prada	Metalúrgica	São Paulo
1979	PUC Pontifica Univers. Católica	Ensino	São Paulo
1980	Avon Cosméticos S/A	Química	São Paulo
1980	Usina Santa Fé Ltda	Usina Açúcar/Alcool	Nova Europa
1981	Empresa Folha da Manhã S/A	Jornalista/Gráfica	São Paulo
1982	Papaiz Ind. e Com. Ltda	Metalúrgica	Diadema

1982	Hospital Albert Einstein	Saúde	São Paulo
1982	Johnson & Johnson S/A	Química	S. J. dos Campos
1983	Fábrica de Fechos Astro S/A	Metalúrgica	São Paulo
1983	Volkswagem do Brasil S/A	Metaçúrgica	S.B. Campos
1983	Colombo S/A Com. Ind. e Agro-Pecuário	Usina Açúcar/Álcool	Santa Adélia
1984	Transbrasil S/A Linhas Aéreas	Transp. aéreo	São Paulo
1984	Creche Elizabeth Milko (Metalac – Sohovos) Conveniada	Metalúrgica/Alimentos	Sorocaba
1984	Cia. Brasileira de Alimentos (Nestlé)	Alimentos	Caçapava
Sem informação	Cotonifício Guilherme Giorgi	Têxtil	São Paulo
Sem informação	S/A Lanifício Minerva	Têxtil	São Paulo
Sem informação	Brinquedos Bandeirantes	Brinquedos	Ferraz de Vasconcelos

Período de instalação

Observando-se a data de instalação dos berçários/creches em empresas (Quadro 4), verifica-se uma concentração em dois momentos históricos distintos:

Quadro 5	
Variação do número de berçários/creches instalados por décadas	
DATA	Nº
1926	01
1940/50	06
1951/60	04
1961/70	04
1971/80	10
1981/84	10
Sem informação	03
TOTAL	38

Quadro 6	
Número de berçários/creches instalados entre 1975/1984	
DATA	Nº
1975	01
1976	01
1979	04
1980	02
1981	01
1982	03
1983	03
1984	03
TOTAL	18

Os berçários/creches mais antigos – afora o caso isolado de uma creche de 1926 (S/A Ind. Votorantim) – são do primeiro momento de implantação, a década de 40/50, que coincide com a promulgação da CLT.

O outro momento se verifica em 1979 e primeiros anos de 1980, período no qual, em seis anos, o número de berçários/creches implantados corresponde a 42% do total de trinta e oito unidades, quase superando o total de berçários/creches instalados nas quatro décadas anteriores e ainda existentes.

Essa expansão, ainda que limitada, coincide com o fortalecimento do movimento feminista, a partir de 1975, e especificamente com a consolidação do Movimento de Luta por Creche, que se unifica em março de 79, no *1º Congresso da Mulher Paulista*, e se une ao movimento sindical em maio do mesmo ano.

Além da pressão social desses movimentos coletivos, vale destacar a atuação das próprias trabalhadoras que, em muitos casos – como na Arno, na Volkswagen e Pfizer –, pressionaram pela instalação de berçários/creches. Nessa última empresa a instalação se deu a partir da atuação de uma funcionária que durante meses deixava o filho no vestiário do clube social que funciona junto à fábrica.

Usuários

A maioria dos berçários/creches visitados atende apenas às mães funcionárias. No entanto, em quatro casos, esse benefício é estendido também aos pais e

constatou-se grande solicitação de uso por parte dos funcionários homens.

O número de berços, conforme verificamos, está de acordo com o que estabelece a lei: um berço para cada grupo de trinta mulheres, entre 16 e 40 anos.

Faixa etária atendida

Verifica-se que 26% atendem no prazo previsto em lei; 24% deste prazo até um ano de idade da criança, e os restantes em faixas mais amplas, sendo que 26% atendem a crianças até 6 anos e 11 meses.

Quadro 7	
Número de berçários/creches por faixa etária de crianças atendidas	
IDADE	Nº
6 meses	10
8 meses	01
9 meses	02
1 ano	06
2 anos	01
3 anos	01
4 anos	01
5 anos	04
6 anos e 11 meses	10
De 3 anos a 6 anos	01
Sem informação	01
TOTAL	38

Em alguns berçários/creches que atendem a crianças até seis meses, havendo vaga e sob pressão da

mães, o atendimento é ampliado para crianças de até 8 ou 12 meses. Essa alternativa é procurada pelas mães, mesmo sabendo que as crianças serão prejudicadas no atendimento por falta de espaço físico, visto ser o local lotado por berços.

Apenas dois berçários, atuando nessa faixa de atendimento, 0 a 6 meses, não estavam sendo utilizados no momento da pesquisa, por não haver crianças dessa idade entre os filhos das funcionárias.

Constatamos que as empresas garantem de forma diversificada o atendimento aos filhos de suas funcionárias. Vemos, então, um grande número de empresas que amplia a faixa etária atendida, num aproveitamento melhor de seus recursos. Há um número significativo de empresas que atende aos filhos de suas funcionárias até 6 anos e 11 meses, aproveitando os espaços de áreas verdes existentes.

Alguns desses berçários/creches funcionam junto a pátios dentro da empresa. Outras vezes, o berçário/creche se localiza próximo à empresa, como, por exemplo, no clube dos funcionários. Num desses berçários/creches (Artefatos Látex em São Roque), as crianças com mais de dois anos frequentam uma escola maternal, na parte da manhã, e a empresa oferece o transporte da creche para a escola e vice-versa.

Amamentação

Os dois períodos diários para amamentação, previstos por lei, são cumpridos nas empresas visitadas. A existência do berçário, que possibilita essa

ocorrência, também contribui para aumentar o aleitamento materno – em termos de sua duração, número de mulheres e inclusive número de crianças, já que, em alguns casos, mães amamentam filhos de colegas que têm pouco ou mesmo nenhum leite. Em outras empresas, a mãe desfruta desses intervalos mesmo quando não amamenta, dando ela própria a mamadeira ao bebê.

Nas visitas feitas, constatamos a importância qualitativa desse aspecto – a grande troca de afetividade entre mãe e filho, no período de amamentação – assim como a necessidade do prolongamento desse período. Assim, a existência dos berçários nas empresas e os dois períodos para amamentação garantem o exercício desse direito, que envolve a mãe e o seu filho, que é o direito de amamentar e de mamar. Os depoimentos a seguir demonstram a importância desse fato para as mães.

“A creche é a melhor coisa que a Nestlé já fez, principalmente para mim que sou mãe solteira. Fico ansiosa, esperando o horário de ir amamentar, para ver meu filho e pegá-lo no colo”. (Erenilda dos Santos – funcionária da Nestlé – Caçapava).

“No próximo mes, minha filha completa 6 meses e vai deixar de frequentar o berçário. Acho uma pena o berçário não atender por mais tempo. Minha filha já está adaptada e eu tenho muito leite, poderia continuar amamentando”. (Silvana Badari – funcionária da CBC).

“Acho ótimo o berçário porque posso continuar amamentando. Meu filho fica mais próximo de mim e isso me deixa mais tranquila, para o trabalho. Acho melhor deixar meu filho no berçário do que em casa. No berçário é melhor atendido e eu mesma senti a evolução do seu

desenvolvimento. Ele se tornou mais sociável e afetuoso. Quando eu tenho que sair para fazer reportagem, minhas colegas amamentam o meu bebê”. (Eli Carenza – repórter – O Estado de São Paulo).

A questão da amamentação, por outro lado, está estreitamente ligada à possibilidade de estar perto da criança durante o período de trabalho, nos intervalos reservados para amamentação, e também de sabê-la próxima e atendida de acordo com condições facilmente observáveis no dia a dia.

“Acho melhor o berçário na empresa porque vou trabalhar e volto com o bebê, ficando mais tempo com ele. Se não fosse assim, teria tempo só nos fins de semana para ficar com meu filho”. (Maria Nazaré – funcionária da Papaiz).

“O que não gosto é deixar meu filho em casa. Gosto de levá-lo comigo. Dá uma total segurança e posso trabalhar sossegada porque deixo meu filho no berçário da Kibon. Todas as minhas colegas de trabalho usam e gostam dos serviços do berçário. Ficamos preocupadas é em deixar nossos filhos em casa”. (Valdira Gomes de Oliveira – trabalha na produção de sorvetes – Kibon).

“Quando a mãe trabalha fora de casa, perde o contato com o filho, porque fica de 9 a 10 horas longe dele. Quando tem berçário na empresa é ótimo porque o filho está perto, a mãe deixa de ser uma estranha, porque há uma adaptação da rotina da mãe e do filho”. (Marli Tiemi – funcionária da CBC).

“Tenho muitas saudades de minha filha. Não sei se é ela que sente necessidade de mim, ou se eu é que sinto necessidade dela”. (Eunice Scupinai – funcionária da D.F. Vasconcelos – sua filha não usou o berçário).

Horário de funcionamento

Os berçários/creches funcionam das 6 às 18 h. e, em alguns casos, o horário se estende até às 22 h.

Para racionalizar o funcionamento, algumas empresas trocam o turno de trabalho de suas funcionárias, fazendo-o coincidir com o horário do berçário/creche. Nesse aspecto, os berçários/creches no local de trabalho superam as dificuldades apresentadas pelos horários de funcionamento das creches da rede pública e privada, localizadas nos bairros, cujo horário não coincide com os turnos de trabalho adotados pela maioria das indústrias.

Local

Este é um problema sério, pois frequentemente as empresas situam-se em locais poluídos e barulhentos. As empresas contornam essas dificuldades instalando os berçários/creches junto aos escritórios, ao ambulatório médico ou mesmo alugando uma casa próxima à empresa, com garantia de transporte entre os dois locais. Em alguns casos, constatamos que esse problema estava adequadamente resolvido e, em outros, que seria necessário fazer mudanças nas instalações existentes.

Vale salientar que o problema da poluição afeta também casas e bairros de São Paulo (esgotos a céu aberto, córregos que transbordam, a proximidade das próprias indústrias, etc.) exigindo soluções também no caso da creche nos locais de moradia.

Transporte dos usuários e seus filhos

Algumas empresas fornecem transporte próprio a seus empregados até a porta de casa ou em local próximo. Em outras, a solução parte dos próprios trabalhadores, que fretam ônibus. Muitos também se utilizam de caronas ou mesmo condução própria. A maior parte das mães, entretanto, traz seus filhos em ônibus comuns, enfrentando as dificuldades de carregar um bebê, de madrugada ou de noite, percorrendo grandes distâncias sem contar com condução fácil.

Apesar disso, nas entrevistas realizadas, foi enfatizada pelas usuárias sua satisfação em poder contar com berçários/creches no local de trabalho. Entre as mães não usuárias, este foi um dos problemas mencionados para justificar sua opção por não utilizar esse serviço.

“Difícilmente as mães deixam de trazer os filhos para o berçário, mesmo com frio, chuva ou a criança doente. E muitas saem de casa às 5 horas da manhã. Costumam chegar mais cedo para amamentar os bebês antes de entrar para o trabalho”. (Helena – berçarista da Arno).

Concepção e condições

Quase todos os berçários/creches são montados a partir de uma concepção “hospitalar” de creches – estão vinculadas ao Departamento Médico, situam-se muitas vezes dentro do ambulatório e as atendentes são funcionárias dessa área, muitas delas auxiliares de Enfermagem.

Essa característica transparece também na ausência de uma preocupação com aspectos importantes, tais como: condições para o banho de sol: são precárias ou não existem. Mesmo havendo um bom lugar, este não é utilizado. Das trinta e uma creches para as quais temos informações, doze não proporcionavam esse benefício às crianças; instalação de tanque de areia ou pequeno gramado; material pedagógico.

Esses benefícios, que seriam de baixo custo ou fácil solução – por exemplo, através da reorientação e aproveitamento de recursos sociais disponíveis na empresa (quadras de jogos e áreas de lazer), de material pedagógico elaborado a partir de sobras, etc. – dependeriam apenas de uma preocupação como o aperfeiçoamento técnico dos funcionários, a partir de uma outra concepção de creche, que levasse em conta aspectos relativos ao desenvolvimento global da criança, físico, afetivo, cognitivo.

As poucas exceções a esse padrão, que foram encontradas, demonstram a viabilidade destas mudanças.

Taxas

A grande maioria das empresas não cobra nenhuma taxa. Em algumas, as mães devem contribuir com materiais diversos: alimentação, roupas, material de higiene (até mesmo fraldas descartáveis), etc.

Quadro 8	
Contribuição das mães para os berçários/creches.	
	Nº
Não cobram mensalidade	18
Taxa simbólica	02
Contribuição das mães:	
- materiais diversos	06
- material de higiene	01
- fraldas descartáveis	02
Pagamento mensal	01
Pagamento semestral	01
Sem informação	07
TOTAL	38

Na empresa que cobra mensalidade, esta pode sofrer abatimento entre 10 e 50%, de acordo com o salário das mães.

Entre os berçários/creches que não cobram nenhuma taxa, destaca-se o caso de uma empresa que, além de manter creche própria para crianças até 4 anos, fez acordo com uma escolinha particular, na qual as crianças de 2 a 4 anos passam meio período do dia, recebendo um acompanhamento mais completo. Apenas nesse caso, as mães contribuem com uma taxa de 3% do seu salário, para mensalidade daquela escola maternal.

Custos

O levantamento dos custos e as formas de organização adotadas na maioria das empresas indicam que, em comparação com os gastos normalmente

assumidos com relação à alimentação, recreação, saúde e transporte dos trabalhadores, a manutenção de um berçário/creche na empresa representa um custo relativamente baixo.

“A mãe se sente mais tranquila, no trabalho, quando deixa a criança no berçário. O custo do berçário para a empresa é zero, pois é deslocada a auxiliar de enfermagem que, normalmente cuida da enfermaria e ambulatório, para cuidar das crianças”. (Osvaldo Costa – gerente do Depto. de Relações Industriais – Fiação Jutafil).

“Na verdade, as empresas gastam muito pouco para manter uma creche, porque tudo é abatido do lucro tributário da empresa”. (Valter Idargo – diretor de Recursos Humanos – Metalac).

Em muitos casos, verificamos que parte da alimentação, geralmente subsidiada pelos programas do Ministério do Trabalho, é fornecida pelo restaurante da empresa; as berçaristas são funcionárias da própria empresa, transferidas para o berçário na medida das necessidades; o responsável pelo berçário é pessoa que desempenha também outras funções na empresa; a supervisão, na parte de Enfermagem e Pediatria, faz parte dos serviços de ambulatório mantido para todos os funcionários: o local de funcionamento do berçário geralmente é adaptado às instalações já existentes; em muitos casos, fraldas, roupas ou materiais diversos são fornecidos pelas mães.

Fiscalização

A inexistência de fiscalização e controle, já revelada durante a pesquisa junto aos órgãos públicos, também foi constatada *in loco*.

Quadro 9	
Existência de fiscalização junto aos berçários/creches das empresas	
Não receberam qualquer tipo de fiscalização	06
Desconheciam a existência de fiscalização	16
Receberam visitas de órgãos públicos ou entidades privadas	09
Sem informação	07
TOTAL	38

Além da grande maioria (71% dos que forneceram este dado) não ser fiscalizada, as visitas relatadas nos nove casos constatados são originadas das mais diversas áreas: Ministério da Saúde, Secretarias Estaduais de Educação, Saúde e Trabalho, DRT (Delegacia Regional do Trabalho) e SESI, sendo que as visitas do SESI não são feitas com o objetivo específico de fiscalização. As realizadas pela DRT ou Secretaria das Relações do Trabalho não são sistemáticas, mas feitas apenas quando recebem denúncias encaminhadas por pessoas e instituições consideradas idôneas.

Em alguns casos, nas quais as próprias empresas convidaram os órgãos oficiais das áreas de saúde e trabalho para uma visita às instalações dos berçários/creches, elas não foram atendidas, o que demonstra o descaso a que é relegada essa questão.

A ausência de fiscalização impossibilita também o desenvolvimento de um processo de avaliação e acompanhamento do trabalho realizado pelos berçários ou creches, o que poderia levar a algum tipo de troca de experiências entre ele. A realização do Encontro de

Creches no Local de Trabalho revelou como essa troca é importante e como os responsáveis por esses berçários/creches estão sedentos em obter alguma apreciação a respeito de seu trabalho.

Conhecimento da legislação

No momento em que estávamos realizando a pesquisa junto às empresas que mantinham um atendimento previsto por lei, introduzimos uma nova questão, dirigida aos responsáveis pela supervisão dos berçários/creches, bem como para as mães usuárias e não usuárias: você conhece a CLT na parte referente aos direitos da mãe trabalhadora? Constatamos dois tipos de resposta.

Por parte dos responsáveis pela supervisão e manutenção desses berçários/creches, frequentemente recebemos alguma informação, muitas vezes distorcida. Houve referência ao diploma de benemerência, ao número de mulheres que uma empresa deve ter para instalar um berçário/creche, bem como o número destes. A informação mais correta dizia respeito à idade em que as crianças devem ser atendidas (até 6 meses).

Por parte das mães usuárias e não usuárias, notamos uma grande defasagem de informações. Algumas passaram a se utilizar do berçário/creche por orientação da própria empresa, desconhecendo seu direito garantido por lei. Outras diziam conhecer a CLT, mas não traduziram esses conhecimentos em informações objetivas. Fizeram menção ao uso de convênios em função de experiências anteriores. Mas

no conjunto ficou evidenciado o grande desconhecimento, por parte das mães trabalhadoras, dos dispositivos da CLT.

Berçários/creches em duas empresas rurais

As duas empresas rurais cujas creches foram visitadas⁸ são fazendas de cana de açúcar com usina para a produção de açúcar e álcool: Usina Santa Fé Ltda. e Colombo S/A Comercial Industrial e Agro Pecuária.

A instalação das creches – uma em 1980, outra em 1983 – sugere que foi atendida uma recomendação do Instituto do Açúcar e do Alcool (IAA). A Lei nº 4870 (01/12/65) artigo 36, regulamentada pela resolução 7/80, e 18/07/80 do IAA, determina que os produtores de cana, açúcar e álcool ficam obrigados a aplicar em benefícios dos trabalhadores industriais e agrícolas das usinas, destilarias e fornecedores, uma percentagem de 2% sobre o litro de álcool produzido, em serviços de assistência médica hospitalar, farmacêutica e social.

Nas duas creches, a prioridade é para o atendimento de mães boias-frias. Em uma delas, os pais também podem usar a creche, desde que suas esposas trabalhem como domésticas (Colombo S/A). Na outra é necessário que a criança seja filha de pais bóias frias.

Uma das creches atende a crianças de 6 meses até 5 anos (com capacidade para atendimento de 40

⁸ Estas visitas foram realizadas pelas pesquisadoras Janaína F. Ferri e Maria de Jesus Gibertoni Della Valle, da UNESP de Araraquara.

crianças). Desta idade até 7 anos, a empresa também garante atendimento pré-escolar (Usina Santa Fé). A outra creche atende a crianças de 6 meses a 6 anos e 11 meses (Colombo S/A). Esta mantém uma creche com capacidade para atendimento de 60 crianças, cujas vagas são totalmente preenchidas durante o período da safra.

Na medida em que as duas creches atendem crianças a partir dos 6 meses de idade e que é grande a distância entre creche e local de trabalho (as mães trabalham no corte da cana), esses dois motivos são alegados para não permitir a amamentação durante a jornada de trabalho.

“Não tenho necessidade de amamentar meu filho, pois já tem 4 anos. Se quisesse não poderia amamentá-lo pois trabalho na roça... Já aconteceu de meu filho adoecer na creche. Eles encaminharam a criança ao ambulatório. Quando voltei do serviço, já estava medicado. (Inês Gabriel Verdiano – funcionária da Colombo S/A).

Em uma das usinas existe transporte da empresa para mães e crianças de casa até a creche. Na outra empresa não existe, e a creche é utilizada apenas pelas mães que moram próximas a ela. As trabalhadoras que moram em lugar distante recorrem a entidades municipais ou, frequentemente, pagam uma pessoa para olhar os filhos (funcionários da Colombo S/A).

As condições dos locais permitem o banho de sol, brincadeiras no gramado, etc. A empresa fornece material pedagógico, alimentação e uniforme, sem ônus para as usuárias. Há atendimento médico. As duas

creches são muito bem instaladas, com modernos equipamentos.

Na Usina Santa Fé, no período da entressafra, as mães são deslocadas para outras tarefas, permanecendo seus filhos na creche. Na Colombo S/A, as mães são desligadas da empresa, perdendo o direito à utilização da creche, que sofre um esvaziamento.

Nas duas usinas constatou-se que, com a implantação da creche, houve uma maior oferta de mão de obra feminina. As mulheres se sentem motivadas a trabalhar na roça, pois têm onde deixar os filhos. Houve também um aumento do interesse das trabalhadoras, decorrendo disso uma maior produtividade.

Creches conveniadas

A CLT (artigo 389, parágrafo 1º), ao mesmo tempo em que estabelece a criação de berçários no local de trabalho, permite, no parágrafo seguinte (parágrafo 2º do artigo 389), o relaxamento da obrigatoriedade, na medida em que prevê que a “exigência poderá ser suprida por meio de creches distritais mantidas diretamente ou mediante convênios com outras entidades”. Essa possibilidade foi introduzida na legislação trabalhista em 1967, pelo Decreto lei nº 229. ⁹

⁹ Veja-se Evaristo de Moraes Filho, O trabalho feminino revisitado, Revista Legislação do Trabalho, Edições Ltr., jul. 1976. O autor informa que o Decreto Lei nº 229, de 28 de fevereiro de 1967, dispensa a exigência de local para a guarda dos filhos durante a

Além de esvaziar o conteúdo do artigo que prevê a obrigatoriedade de manutenção de berçários nas empresas, os convênios criaram uma situação favorável para que a CLT seja cumprida apenas no seu aspecto formal, não respondendo às necessidades da mãe trabalhadora.

Durante a pesquisa realizada pela Comissão de Creche, pudemos observar esse fato, por meio de entrevistas com representantes de empresas, supervisores de berçários/creches nas empresas, mães usuárias e não usuárias e os próprios representantes das creches conveniadas.

“Antes da Johnson instalar a creche, a empresa fazia convênios, mas poucas mães usavam. O nível de atendimento não era bom e a empresa não oferecia transporte”. (Maria Aparecida Lucas de Oliveira – supervisora da creche da Johnson).

Há uma constatação geral de que esses convênios não funcionam: não são divulgados para as mães trabalhadoras, as creches normalmente estão situadas distantes das empresas, estas não garantem transporte para as mães (como previsto em lei), as mães trabalhadoras conhecendo a existência desses convênios sofrem pressão para não usá-los, etc. Através deles não está garantido o direito das mães

idade de amamentação, desde que sejam estabelecidos convênios com entidades públicas ou privadas, pelas próprias empresas, em regime comunitário, ou com o SESI, SESC, LBA ou entidades sindicais. O assunto foi regulamentado pela Portaria nº 1 do DNSHT, de 15 de janeiro de 1969 e de 14 de janeiro de 1971.

amamentarem seus filhos. Mesmo que a creche conveniada fique situada junto ou perto da empresa, o prazo de atendimento (6 meses) não é fator de motivação das mães. Também não fica assegurada a tranquilidade (como verificamos nos berçários/creches nas empresas) que a mulher trabalhadora tem por ter seu filho próximo e atendido.

Coroando tudo isso, deparamo-nos com o descaso com que é tratada essa questão por parte dos órgãos públicos. Inexiste uma fiscalização no tocante à capacidade de atendimento desses convênios. Inexiste também qualquer órgão responsável pela cessão de alvará.

A Divisão de Proteção ao Trabalho do Menor e da Mulher, da Delegacia Regional do Trabalho de São Paulo, forneceu uma relação de sessenta e cinco creches do município (agosto /84), aptas a estabelecerem convênios com empresas. Verificada essa lista, constatou-se que duas dessas creches não mantinham mais qualquer tipo de convênio com empresas. Para as restantes sessenta e três, foi enviado ofício consultando a respeito das condições dos convênios realizados. Obtivemos resposta de cinco dessas entidades: Fundação Ninho Jardim C. Marina R. Crespi; Creche Marieta Morse; Creche Mamãe – Assistência à Criança Santamarense; ASA – Associação Santo Agostinho – 4 unidades e Escola de 1º Grau Pedacinho do Céu.

Além dessas, foram visitadas mais duas creches conveniadas, localizadas em regiões de grande concentração industrial e onde não existem empresas com creches no local de trabalho. São elas: Clínica

Infantil Dr. Oséas de Castro Neves (Santo André) e Creche do Padre Guerrino (Lapa).

O quadro 10 resume a situação constatada nas creches pesquisadas.

Quadro 10			
Características das creches conveniadas com empresas visitadas			
Creches conveniadas	Nº de empresas conveniadas	Nº de berços reservados	Nº de berços ocupados
Ninho Jardim	15	34	01 (dez./84)
Marieta	34	Variável	30 (dez./84)
Mamãe	98	439	05 (jan./85)
ASA (4 unidades)	105	292	11 (média/84)
Dr. Oséas	Sem informação	Sem informação	90
Padre Guerrino	70	Variável	04

Verifica-se, por estes dados, que dos setecentos e sessenta e cinco berços mencionados por seis creches, apenas dezessete estavam ocupados, ou seja, 2% desse total, o que demonstra de forma eloquente a ineficácia desses convênios que se destinam apenas a preencher formalmente a exigência legal em relação às empresas, representando muitas vezes um aporte extra de recursos para estas creches, sem nenhum ônus associado.

A Escola de 1º Grau Pedacinho do Céu, apesar de autorizada pela DRT-SP, não faz convênios com

empresas privadas, por não conseguir acordos aceitáveis, já que estas propõem reservas de vagas a preços considerados irrealistas, isto é, muito inferiores ao custo real do atendimento.

As reservas de berços geralmente são em número muito superior à capacidade de atendimento, por exemplo, a creche Padre Guerrino, que tem capacidade para somente quarenta berços, dos quais quatro são ocupados, mantendo convênios com nada menos do que setenta empresas. Igual situação se encontra na creche Mamãe que tem um berçário com capacidade de atendimento para quarenta crianças, dos quais cinco são ocupados, mantendo convênio com noventa e oito empresas!

Se as empresas divulgassem para os funcionários a existência desses convênios, as instituições não teriam capacidade para atendê-las, como fica patente por estes números.

Dado o grande número de empresas que se utilizam dos convênios, destacamos apenas alguns nomes, dentre as creches para as quais obtivemos informação, a título de exemplo.

Quadro 11	
Algumas empresas que estabelecem convênios com as creches pesquisadas	
Creches	Algumas empresas que estabelecem convênios
Ninho Jardim	Celite, Lanifício Sanyo, Irmão Di Cunto
Marieta Morse	Alcoa, Caloi, Monark, Rhodia, Caterpillar, Ciba Geigy, Gessy Lever, Laboratório Organon
Creche Mamãe	Casas pernambucanas, Cia. Brasileira de Distribuição, Gradiente, Metal Leve, Philips do Brasil, Gabriel Calfat
ASA	Bayer, Hidroservice, Mesbla
Clinica Dr. Oséas	Pirelli, Firestone, Rhodia, Cofap, Tintas Coral, Valise\re, Projeta, Atlas, Aço Tempo, Itaú.

Foram constatadas duas formas de convênio: preços diferenciados para berços reservados e ocupados e preços únicos, além de grande variação nos valores.

Quadro 12			
Condições para estabelecimento de convênios (preços em cruzeiros)			
CRECHE	BERÇO		DATA DE VIGÊNCIA
	RESERVADO	OCUPADO	
Ninho Jardim	1/3 do salário mínimo em vigor		Dez./84
Marieta Morse	3.000	30.000	Dez./84
Mamãe	2.500 3.500 4.000	2.500 3.500 4.000	Jan./85
ASA	30.000	50.000	Fev./85
Dr. Oséas	Sem informação		Sem informação
Padre Guerrino	+ ou – 5.000	+ ou – 5.000	Out./84

Síntese e conclusões

Resumindo as informações coletadas e as resoluções do Encontro sobre Creche no Local de Trabalho, constatamos que as creches no local de trabalho:

- Possibilitam a conciliação entre horário de trabalho das mães (ou pais) e horário de funcionamento da creche – o que não ocorre, de modo geral, nas creches públicas, particulares ou conveniadas, situadas nos bairros.

- Incentivam a amamentação natural, já que garantem condições objetivas para o cumprimento dos dois períodos diários estabelecidos por lei.
- Permitem a proximidade entre mãe e criança, facilitando o relacionamento afetivo entre os dois, fundamental para um desenvolvimento adequado da criança nesta idade. Por outro lado, a comunicação em casos de emergência ou simplesmente a possibilidade de ver a criança é fator de tranquilidade para as mães.

“O fato mais importante, sobre a creche na empresa, é que a mãe está por perto e acompanha o desenvolvimento de seu filho, mantendo um maior relacionamento afetivo com ele”. (Maria Aparecida F. Machado – funcionária da Cia. Souza Cruz).

“Na creche a minha relação com meu filho é melhor porque participo do desenvolvimento do bebê. Eu sei que o bebê necessita dos meus cuidados, e é muito bom poder estar junto dele. Se o bebê fica doente, o pessoal do berçário chama e eu mesma dou o remédio”. (funcionária da Kibon)

- Garantem alguma fiscalização do funcionamento da creche pelas próprias trabalhadoras, facilitando a redução da ansiedade nas mães, gerada pelo fato de não poder cuidar diretamente do filho.
- Colaboram para a redução de acidentes de trabalho, para a diminuição do absenteísmo e o aumento da produtividade, na medida em que propiciam maior tranquilidade para as mães trabalhadoras.

- Garantem uma maior participação da empresa nos assuntos da comunidade, ao dar assistência aos filhos de seus funcionários.

Estes dois últimos pontos foram bastante ressaltados por funcionários e representantes das empresas:

“A instalação da creche deveu-se a uma necessidade decorrente das faltas frequentes das mães, por motivo de doença dos filhos, etc. com a instalação do berçário e da creche diminuiu em muito, o número de falta das funcionárias mães”. (Maria Lucia Fiúza – responsável pela creche do Hospital Albert Einstein).

“O berçário é vantajoso para a empresa, as funcionárias faltam menos e não é grande a rotatividade de mão de obra feminina”. (Odete Cabral Jobim – supervisora do ambulatório e berçário – Cia. Brasileira de Cartuchos).

“Uma das vantagens da empresa manter creche é que diminui a rotatividade da mão de obra. A empresa passa a ser o segundo lar, se tornando parte integrante da vida dos funcionários”. (Dr. Jairo Bretan – Linhas corrente).

“Entre vários, o problema do absenteísmo foi um dos motivos que incentivou a criação do berçário. Quando as funcionárias tinham que voltar da licença gestante, começaram a faltar, forçando uma demissão ou demitiam-se da empresa. Agora com o berçário as faltas e pedidos de demissão diminuíram muito”. (Ana Maria – psicóloga da Arno).

“A melhor coisa para uma mulher, dentro do campo profissional, é ter creche no local de trabalho. A criança pode conhecer o ambiente de trabalho materno; a mãe se interessa mais pela empresa”. (Maria Rita Drabavicius – coordenadora do Serviço Social da Pfizer S/A)

Acrescenta-se a esses fatores o fato de que as mães trabalhadoras ligadas ao setor formal, especialmente as operárias com algum tipo de qualificação, ficam excluídas dos serviços de creches públicas que funcionam nos bairros, as quais priorizam, devido à grande demanda, as mães que trabalham no setor informal, e/ou recebem salários inferiores (empregadas domésticas, diaristas, etc.).

Por outro lado, os convênios respondem a uma necessidade legal da empresa, mas não às necessidades da mãe trabalhadora. As vagas dessas creches raramente são utilizadas, por problemas de distância em relação ao local de trabalho; dificuldades de transporte, incompatibilidade entre seu horário de funcionamento e o turno de trabalho das mães ou, simplesmente, desconhecimento da existência desses convênios. As bases contratuais são irrisórias, significando um custo mínimo para a empresa, talvez prevendo a não utilização das vagas nas creches conveniadas.

As informações levantadas – que demonstram a viabilidade da creche/empresa – e essas considerações são razões que nos levam a defender e incentivar a existência e ampliação das creches nas empresas, como uma solução importante para as necessidades da mãe trabalhadora.

Considerações a respeito da atual legislação (CLT)

O trabalho constatou que o atendimento previsto pela CLT não é cumprido pela quase totalidade das

empresas, no Estado. Os dados apontam para a necessidade de um rigor na fiscalização do cumprimento da CLT, na parte referente ao atendimento à criança da mãe trabalhadora. Para isso, é importante definir níveis de competência e responsabilidade por parte dos órgãos públicos.

Por outro lado, constatamos que a maior parte das trinta e oito empresas visitadas, que cumprem a legislação, procura ampliar a faixa etária das crianças atendidas (além dos seis meses previstos por lei), levando em conta a necessidade da mãe e de seu filho. Essa questão é levantada também pela mãe trabalhadora, que considera insuficiente o período de 6 meses para amamentar seu filho. Na realidade, o berçário só é usado, aproximadamente, durante 3 meses (descontado o afastamento da mãe em decorrência da licença maternidade).

Talvez tenha sido este um dos aspectos mais enfatizado nas entrevistas.

“A firma dá 6 meses para a amamentação, mas na realidade a mãe só usa 3 meses. Muitas crianças são amamentadas depois dos 6 meses. Deveriam prolongar o tempo para utilização do berçário para, pelo menos, 1 ano”. (Maria Aparecida Fraginani – Fiação Jutafil).

“É muito bom poder amamentar meu filho: infelizmente o prazo é até 6 meses. Gostaria de poder amamentá-lo enquanto tivesse leite. O berçário poderia atender pelo menos até 1 ano”. (Leda – Bom Bril)

“Acho excelente o berçário da empresa – ainda estou amamentando no seio, mas já comecei a dar complemento de leite de vaca, porque minha filha vai fazer 6 meses e terá que deixar o berçário e eu vou ter que tomar injeção para secar meu leite”. (Francisca – funcionária da Bom Bril)

Desta forma, o trabalho realizado pela Comissão de Creche e o Encontro sobre Creche no Local de Trabalho apontaram para a necessidade da ampliação do período de amamentação e atendimento ao filho, para, no mínimo, 12 meses, e, preferentemente, até 3 anos e 11 meses.

“Acho que a Bom Bril deveria atender até os 4 anos, porque depois a criança já pode ir para o prézinho. Dizem que não tem espaço para atender as crianças por mais tempo. Mas tem bastante espaço, é só querer que dá. Espaço para campo de futebol tem de sobra e para a creche eles dizem que não tem”. (funcionária da Bom Bril).

“O Governo deveria fazer com que as empresas tivessem creche. A gente até pagaria para a empresa. Atendendo até 4 anos pelo menos, porque depois a gente colocaria a criança no prézinho”. (Josefa Santana – operária da Papaiz).

“Gosto muito do atendimento do berçário. Trabalho mais tranquila sabendo que estou perto de meu filho e que ele está sendo bem tratado. Acho 6 meses muito pouco temo. O berçário deveria atender o bebê até, pelo menos, 1 ano”. (Maria Tereza – treinadora de prensa da Prada-SP).

Outra questão bastante debatida diz respeito aos convênios: representantes dessas instituições e de empresas foram unânimes em afirmar o seu não funcionamento e a necessidade da CLT tratar com maior rigor essa questão (distância entre a creche e a empresa, local apropriado, condições de atendimento, etc.)¹⁰

¹⁰ Conferir, em anexo, recente Portaria da DRT de São Paulo que procura disciplinar o estabelecimento de convênios.

Assim, conclui-se que a CLT não só não é cumprida nesse item, como não atende às necessidades da mãe trabalhadora.

Menção especial merece a mãe trabalhadora rural, que teria o direito de desfrutar dos dispositivos da CLT. No entanto, sabemos que grande parte dessas mulheres não possui qualquer tipo de vínculo empregatício, trabalhando somente nos períodos de safra, não tendo esse direito garantido. Seria importante garantir esse direito, e também cobrar o dispositivo da lei que criou o Pró-Álcool, no sentido da utilização daquela percentagem obrigatória para a instalação e manutenção de creches.

CRECHE, RAÇA E CLASSE: RELAÇÕES COMPLEXAS NUMA CRECHE DE EMPRESA PRIVADA

Clélia Virginia Rosa

Este capítulo se baseia no aprofundamento das discussões apresentadas na dissertação de mestrado, (ROSA, 2009) que teve como objeto de estudo uma creche de empresa privada. Realizada com mais de duas décadas após o pioneiríssimo trabalho feito pelo grupo de feministas do Conselho Estadual da Condição Feminina (CECF), o estudo exploratório apresentado na pesquisa possibilitou descrever e analisar aspectos de um campo de estudos ainda pouco investigado no Brasil, as creches de empresas privadas. Dentre os aspectos abordados na pesquisa, a relação entre crianças, mães e professoras de diferentes classes sociais mostrou-se um cenário de relações complexas, protagonizadas, sobretudo, pelas professoras da creche e pelas mães das crianças. Os dados da pesquisa revelaram que, dentre algumas características encontradas nessa creche de empresa, o que a distingue de outros modelos de creche do Brasil, tais como as municipais, particulares, conveniadas, e também as creches de empresas públicas, é o fato de ela estar situada fisicamente junto ao local de trabalho das mães das crianças que a frequentam. Essa característica tem como consequência o acesso e a permanência das mães no interior da creche em diferentes momentos do dia, e,

por isso uma relação frequente e muito próxima com as professoras, situação pouco comum na realidade das creches no Brasil que, muitas vezes, limitam ao portão a presença das famílias das crianças.

As inquietações que deram origem a esta pesquisa surgiram em meu local de trabalho, uma creche de empresa privada, em que, já nos primeiros dias de trabalho como estagiária na creche, constatei que ali havia uma configuração específica e pouco comum no âmbito educacional brasileiro: crianças e famílias de diferentes origens sociais e econômicas frequentando o mesmo ambiente educativo e compartilhando as mesmas categorias de espaço e tempo. Ou seja, na creche da empresa pesquisada, reuniam-se no mesmo espaço educacional crianças e adultos de diferentes origens sociais, situação bastante incomum em nosso país, dada a forma como o sistema de ensino brasileiro está organizado atualmente; de um lado, encontramos as instituições públicas e, de outro lado, as instituições de ensino privado. Isso de início chamou muito a minha atenção, pois, como mulher, negra e de família de operários, também nunca havia experienciado na minha vida uma realidade como aquela que ali se apresentava.

As mães, funcionárias da empresa, estavam divididas em dois grupos, ocupando diferentes cargos na empresa: mães operárias e mães não operárias. As mães operárias eram, na sua maioria, mulheres negras, e as não operárias, mulheres brancas e orientais. A configuração dos cargos no interior dessa empresa é uma mostra também a diferenciação social e racial que

há na ocupação dos diferentes cargos de trabalho na sociedade brasileira, em que as mulheres negras ocupam os cargos com menor remuneração e menor escolaridade. Essa diferente realidade aparecia no cotidiano da creche, a partir das demandas dessas mães, como, por exemplo:

Meu filho comeu tudo hoje?
(Mãe operária).

Que atividade vocês fizeram hoje?
(Mãe não operária).

Você pode colocar uma fralda a mais na bolsa dele hoje, pois vou demorar para chegar em casa?
(Mãe operária)

Não quero usar fraldas da creche, eu vou trazer fraldas de casa.
(Mãe não operária).

Hoje vou sair mais tarde, por isso quem virá buscá-lo será minha babá e meu motorista.
(Mãe não operária).

Lidar com essas diferentes preocupações, expectativas e cobranças advindas de algumas mães fazia parte do nosso cotidiano. Cada classe social escolhe um tipo de instituição para a educação de seus filhos, mas, e quando as classes estão juntas, qual é a pedagogia? (SAES, 2005)

Concordando com Faria (2002 p. 61), acreditamos que a infância, como uma produção histórica, não pode ser pensada independente de sua classe social, sobretudo na sociedade capitalista, fortemente marcada

por contrastes sociais, econômicos e culturais. Por isso, compreender como se dá o convívio entre adultos e crianças de diferentes classes sociais num mesmo ambiente educativo é buscar compreender qual é a pedagogia adotada pelas profissionais da creche, e verificar se as práticas pedagógicas educam para a emancipação ou para a submissão, e, ainda, se as relações disseminam as culturas da classe dominante e legitimam práticas de exclusão.

Quando falamos de diferenças sociais, estamos falando também de diferenças raciais, pois, como nos ensina Sueli Carneiro, “... raça estrutura a classe no Brasil”. Na creche de empresa pesquisada, as crianças filhas das mães operárias eram, em sua grande maioria, crianças negras. Essas crianças experimentavam, no cotidiano da creche, uma pedagogia que privilegiava a cultura e também a estética branca eurocêntrica, na qual os livros, as imagens e até mesmo os pentes com os quais seus cabelos eram penteados pouco tinham a ver com a identidade étnico-racial delas. Cuidar e educar crianças pequenas pressupõe o uso frequente de uma diversidade de materiais com os quais todas as crianças se sintam respeitadas e representadas no seu pertencimento racial.

Durante a pesquisa de campo, deparei-me com o seguinte episódio:

Sentada frente ao espelho, Elisabete, estagiária da creche, chamava as meninas, uma a uma, para pentear o cabelo. Finalmente, chega a vez de Aline, a única menina negra com cabelos crespos da turma.

Para pentear o cabelo¹ de Aline, ela usa uma grande quantidade de creme e também o mesmo tipo de pente que utilizou para pentear as outras meninas. Porém, as que foram penteadas antes de Aline eram brancas com cabelos lisos.

Ao penteá-la, Elisabete dizia: “Aline, senta aqui. Eu vou passar bastante creme no seu cabelo, assim ele fica mais ajeitado”.

Deixar os cabelos não lisos mais “*ajeitados, arrumados, domados*” (expressões que, em geral, as professoras utilizavam para se referir aos cabelos das meninas). Estas expressões fazem parte do vocabulário presente na sociedade e são utilizadas para fazer referência aos cabelos não lisos, sejam eles cacheados, ondulados ou crespos. Se lançarmos um olhar mais atento a alguns rótulos de cosméticos, é possível encontrar indicações como: “*Creme para cabelos crespos ou indisciplinados*” ou “*Creme para cabelos rebeldes*”, etc. Rótulos como estes perpetuam, subliminarmente, mensagens com conotações preconceituosas e de subordinação a um tipo de padrão estético em que o cabelo liso é preferível aos outros tipos. As pessoas que não se encaixam nesse modelo estético são frequentemente discriminadas.

Deixar os cabelos das crianças bem “ajeitados” não era uma preocupação somente das educadoras, mas também das mães que, ao saírem da creche, queriam seus filhos e filhas sempre muito limpos e bem arrumados. Muitas vezes, pude perceber a “decepção”

¹ Os trabalhos de Dias (2008), Gomes (2006) e Santos (2000) aprofundam as questões relacionadas ao cabelo como símbolo de identidade, pertencimento e resistência negra.

de algumas mães, quando não encontravam seus filhos e filhas, principalmente as meninas, com os cabelos bem penteados, com tranças ou enfeitados com laços, presilhas e outros adereços. Considero que esse desejo (das mães) de cabelo bem arrumado seja um mecanismo da reprodução da opressão estética que até hoje é imposta às mulheres negras, em que o cabelo alisado ainda é visto como o padrão aceitável.

Para além das questões estéticas, o ato de pentear os cabelos torna-se uma ação educativa quando valorizamos a diversidade, pois isso baliza o pertencimento étnico da criança, por isso não devemos ter a pretensão de tornar o cabelo crespo semelhante ao cabelo não crespo (DIAS, 2008).

Pentear os cabelos crespos não é assemelhá-los aos lisos é tornar possível que a criança negra possa “brincar” com os múltiplos penteados que os cabelos podem ter. É permitir, estimular e conduzir esses momentos pela idéia apresentada na música de Chico César: “Se eu quero pixaim, deixa. Se eu quero enrolar, deixa. Se eu quero assanhar, deixa. Deixa, deixa a madeixa balançar” (DIAS, 2008, p. 204).

Segundo Dias (2008, p. 202), “essas práticas ultrapassam o sentido de cuidar, caminhando em direção a uma preocupação de educar para as relações étnico-raciais”. Ao pentear os cabelos, é necessário realizar o “ato pedagógico” que desafie os valores socialmente negativos estabelecidos aos cabelos crespos para que, de fato, possamos contribuir positivamente com esse aspecto do processo educativo.

As questões relacionadas aos penteados das crianças na creche chamavam a minha atenção, pois

também dizem respeito ao meu pertencimento étnico. E situações como aquela que descrevo acima provocaram e provocam muitas reflexões: quais são os valores transmitidos àquelas crianças que, desde bem pequenas, em frente ao espelho, aprendem que os seus cabelos precisavam ser “domados”?

Todas essas questões faziam parte do meu cotidiano profissional, assim como me intrigavam as relações entre as diferentes classes sociais que faziam uso daquele espaço; pesquisar a educação da criança pequena na perspectiva das diferenças socioeconômicas e pertencimento étnico só se fez possível numa creche de empresa privada. Falar da educação de crianças de 0 a 3 anos em creche é falar da relação entre criança-família-professores. E, por isso, o desafio encontrado durante a pesquisa foi abordar a creche de empresa não apenas como benefício trabalhista, ou como reforço para amamentação, mas como um lugar de criança, lugar de infância (BÚFALO, 1997). Um espaço educativo de encontro e convívio entre as diferenças de classe, etnia, idade, gênero e credos, ao mesmo tempo, como um lugar de relações complexas entre mulheres (mães e não mães), crianças pequenas.

“Quem cuida dos filhos se a mãe trabalha?”²

A origem da creche no Brasil já foi cuidadosamente analisada em seus diferentes aspectos com pesquisas realizadas por Campos (1993), Haddad (1991), Rosenberg (1989), Kuhlmann (1998) e Kishimoto (1988), dentre outras.

Em todos os trabalhos citados acima, um dos pontos comuns refere-se à abordagem que fazem no tocante ao contexto sócio-histórico brasileiro, no qual a creche aparece com forte presença nas pautas de reivindicações dos movimentos sociais, sobretudo o movimento feminista na década de 1970.

É a organização de empregados de empresas públicas e privadas que levanta dados sobre a necessidade, elabora projetos, avalia custos, forma comissões e obtém, junto à direção, a instalação de creche (ROSEMBERG *apud* PALMEN, 2005, p. 3).

Por isso, falar da história da creche é, ao mesmo tempo, falar da história da mulher. Faria (2005), ao retomar o histórico das lutas do Movimento Feminista pelo direito à creche, aponta que essa instituição é fundamental para que a mulher desempenhe outros papéis na vida e na sociedade. “Temos o direito de namorar, de trabalhar, de estudar e de ser mãe. Se não

² Manchete do *Jornal Movimento*, 26/04/1977 p. 9. A matéria denuncia o não cumprimento da legislação trabalhista a respeito das creches nos locais de trabalho.

tiver creche, eu vou ficar só sendo mãe como sempre fiquei” (FARIA, 2005, p.132).

Porém, é importante ressaltar que, antes das reivindicações feministas, especificamente as exigências por creches nos locais de trabalho, encontramos em Kuhlmann Jr. (1998) informações a respeito da primeira creche de empresa criada no Brasil. Segundo o autor, a primeira creche de empresa data de 1899, e estava vinculada à fábrica de Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro. Além desta, outras creches em indústrias tiveram surgimento no início do século XX. Esse é o caso da creche da Companhia de Tecidos Aliança, também localizada no Rio de Janeiro; a creche da Vila Operária Maria Zélia, em São Paulo; e a creche da Votorantin, em Sorocaba. Segundo Kuhlmann Jr., a recomendação para a instalação das creches junto às indústrias partia dos Congressos que tratavam de questões referentes à assistência à infância. Naquele período, essas instituições eram consideradas uma dádiva e não um direito dos trabalhadores, muito menos de seus filhos.

Percebe-se que, historicamente, as motivações para a criação de instituições relacionadas à infância estiveram ligadas, prioritariamente, ao atendimento das necessidades do trabalho feminino fora do lar, que se intensificou a partir do processo de industrialização, contando com a contratação de um grande contingente de mulheres como força de trabalho nas fábricas.

Para falar das creches no local de trabalho e da sua relação com o Movimento Feminista nas décadas de 1970 e 1980, é imperativo citar o pioneiro trabalho

realizado pelo Conselho Estadual da Condição Feminina³ (CECF), em 1984. Este trabalho é a principal referência encontrada no que diz respeito especificamente às creches no interior de empresas privadas no Estado de São Paulo. Acreditamos que isso pode ser um indicativo de que - passados mais de vinte anos - haja uma escassez de pesquisas que versam a respeito dessa temática, o que aponta para a necessidade de criarmos novas investigações do assunto. Foi diante dessa realidade que esta pesquisa foi desenvolvida.

Como resultado de vários estudos em creches, o CECF criou a Comissão de Creche⁴.

Dentre os trabalhos desenvolvidos pela Comissão de Creche, é importante destacar o levantamento realizado nas empresas privadas no Estado de São Paulo, que revelou a existência de apenas trinta e oito berçários/creches nas empresas privadas de todo o Estado (TELES, 1986). A referida Comissão levantou as características das respectivas creches instaladas, tais como: período de instalação, horário de funcionamento, faixa etária das crianças atendidas, usuários, custos, características do espaço físico etc.

³ Desde a sua criação, o CECF tem defendido uma política de incentivo à criação de creches, tanto por parte do poder público quanto pelas empresas, seja nos locais de moradia, seja nos locais de trabalho (TELES, 1986, p. 40).

⁴ A comissão de creche era composta pelas seguintes mulheres: Maria Malta Campos, Maria Amélia de Almeida Teles, Vera Lúcia S. Saraiva, Adriana M. C. Gragnani, M. Aparecida Medrado, A. Maria Wilhelm, M. Masagão. Conferir TELES, 1986.

Além do levantamento do número de creches e berçários nas empresas privadas, o CECF também realizou, na mesma década, o primeiro encontro a respeito de creches no local de trabalho, com a participação de representantes de empresas, sindicatos, parlamentares, etc. Na Biblioteca da FCC, onde foi possível ter acesso ao relatório desse encontro, constatou-se que na pauta estavam previstas discussões como⁵:

1. Quais as vantagens do berçário/creche no local de trabalho?
2. Existem dificuldades no funcionamento do berçário/creche no local de trabalho? Como é possível superá-las?
3. Qual a possibilidade de ampliação da faixa etária das crianças atendidas?
4. Quais os problemas que existem na atual legislação a respeito de creche na empresa? Como aperfeiçoar essa legislação?

Passados mais de vinte anos desde o primeiro encontro realizado pelo CECF, a análise do material chama atenção para a atualidade das questões que, em certa medida, vigoram até hoje.

Outra iniciativa importante na luta por creches foi o lançamento, no final da década de 1980, dos *Cadernos Creche Urgente*, pelo CECF, juntamente com o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher. Já no primeiro caderno – entre os sete que foram projetados e os cinco

⁵ Estas questões encontram-se em relatório de trabalho do CECF, na FCC.

que de fato foram publicados - destacava-se a questão da “Criança Compromisso Social”, enfatizando tanto o direito da mulher quanto da criança à creche. A introdução desse caderno trazia algumas perguntas como:

Que direito têm tido as crianças a um atendimento educativo, complementar ao da família e com ela compartilhado?
Que direitos têm tido as mulheres, em serem mães e trabalhadoras, realizando-se profissional e socialmente?
(Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, 1987).

Desde a criação da Comissão de Creche, e do lançamento dos *Cadernos Creche Urgente*, as perguntas contidas nesses documentos ainda suscitam outras questões, como:

- De quem são os filhos e as filhas que frequentam as creches de empresa?
- As creches de empresa têm intencionalidades educativas? Quais?
- Quem são os (as) trabalhadores (as) dessas creches?
- As creches de empresa dispõem de um espaço físico adequado ao número de crianças que recebem?
- Essas instituições possuem uma pedagogia que contemple as múltiplas características dos meninos e meninas que lá convivem?
- Atualmente, diante do crescente número de berçários e creches mantidos pelas empresas, iniciativas de encontros e debates como os realizados pelo CECF continuam ocorrendo?

Creches de Empresa na Legislação

Na legislação, especificamente acerca das creches no interior das empresas, dentre as leis vigentes, a CLT (Lei nº 5.542, de 01 de maio de 1943) é a principal referência. Ali estão inclusos artigos⁶ que tratam a respeito de salas para amamentação no local de trabalho:

Art. 389. Toda empresa é obrigada:

§1º Os estabelecimentos em que trabalharem pelo menos 30 (trinta) mulheres, com mais de 16 (dezesseis) anos de idade, terão local apropriado onde seja permitido às empregadas guardar sob vigilância e assistência os seus filhos no período de amamentação.

§2º A exigência do 1º poderá ser mantida por meio de creches distritais mantidas, diretamente ou mediante convênios, com outras entidades públicas ou privadas, pelas próprias empresas, em regime comunitário, ou a cargo do SESI, do SESC, da LBA, ou de entidades sindicais.

Art. 396 – Para amamentar o próprio filho, até que este complete 6 (seis) meses de idade, a mulher terá direito, durante a jornada de trabalho, a dois descansos especiais, de meia hora cada um.

Parágrafo único. Quando o exigir a saúde do filho, o período de 6 (seis) meses poderá ser dilatado, a critério da autoridade competente.

Art. 397 – O SESI, o SESC, a LBA e outras entidades públicas destinadas à assistência à infância manterão ou subsidiarão, de acordo com suas possibilidades financeiras, as escolas maternas e jardins da infância, distribuídos nas zonas de

⁶ Esses artigos correspondem à redação dada pelo Decreto-Lei nº 229, de 28 de fevereiro de 1967.

maior densidade de trabalhadores destinados especialmente aos filhos das mulheres empregadas.

Art. 399 – O Ministério do Trabalho conferirá diploma de benemerência aos empregadores que se distinguirem pela organização e manutenção de creches e de instituições de proteção aos menores em idade pré-escolar, desde que tais serviços se recomendem por sua generosidade e pela eficiência das respectivas instalações.

Art. 400 – Os locais destinados à guarda dos filhos das operárias, durante o período de amamentação, deverão possuir, no mínimo, um berçário, uma saleta de amamentação, uma cozinha dietética e uma instalação sanitária.

Ao analisarmos os artigos da CLT, verificamos a ênfase dada à amamentação, bem como notamos as evidências que a legislação fornece ao direito do uso do berçário pela mulher trabalhadora e não pelo homem. Diferente da Constituição Federal de 1988, na qual a creche passa a ser um direito da família e da criança.

Nesse sentido, outra iniciativa igualmente importante do CECF foi a elaboração de um projeto de alteração da CLT. O texto do projeto foi redigido a partir da constatação de que muitas empresas não cumpriam a lei, devido à existência de uma lacuna encontrada. Do Projeto de Lei do CECF destacamos:

1. Extensão desse benefício a todos os trabalhadores - mulheres e homens.
2. Ampliação da faixa etária da criança atendida para 3 anos e 11 meses.
3. Ampliação do período de amamentação de 6 meses para 1 ano.
4. Normatização do equipamento creche, a ser utilizado pelos trabalhadores.
5. Regulamentação dos convênios entre empresa e instituições particulares.

6. Definição de níveis de competências e responsabilidades por parte do órgão público para fiscalização e cumprimento dos artigos propostos.

Esse projeto de lei foi entregue ao Ministro do Trabalho, Dr. Almir Pazzianotto, no dia 21 de novembro de 1985, por uma comissão composta por Alda Marco Antonio (presidenta do CECF), Ruth Escobar (presidenta do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher), Vereadora Ida Maria (Câmara Municipal de São Paulo) e Maria Amélia de Almeida Teles (coordenadora da Comissão de Creche do CECF).

Felizmente, década após década, como bem mostraram as pesquisas de Rosemberg (1984), Kishmoto (1988), Campos (1999) e Abramowicz (2003), um longo caminho, marcado por lutas e manifestações dos diversos movimentos sociais, sobretudo do Movimento Feminista, foi trilhado, para que a “dádiva” do passado se tornasse efetivamente num direito.

Em 1988, a partir da nova Constituição Federal, é eliminado o caráter prioritariamente assistencialista da creche. A educação de crianças de 0 a 6 anos passa a ser caracterizada como um direito do cidadão e um dever do Estado, numa perspectiva educacional (PNEI, 2006)⁷.

Em 1990, é aprovado o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (Lei Federal nº 8.069/90), que reafirma esse Direito Constitucional e, finalmente, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal

⁷ Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação.

9.394/96) estabelece que a Educação Infantil, a creche e a pré-escola passam a fazer parte da primeira etapa da educação básica brasileira.

No panorama atual, a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, formam um conjunto de leis que garantem às famílias e crianças, ao menos no plano institucional - em outros termos, ao menos no papel - o direito à creche (ABRAMOWICZ, 2003).

Observa-se, então, a partir deste conjunto de leis, que garantem não só às mulheres, mas às famílias e seus filhos e filhas, muito mais do que um espaço para guarda e amamentação. Essas leis garantem, sobretudo, o direito das crianças serem educadas por profissionais formados na área da educação - portanto, fora da esfera privada da família. Ademais, essas leis definem⁸, ainda, o direito das crianças a um espaço físico que permita a todos viverem com excelência a infância - espaços que garantam o estabelecimento de múltiplas relações, a convivência infantil com as diferenças de idade, gênero e raça.

⁸ Em 1995, o Ministério da Educação (MEC) lançou, pela primeira vez no país, um documento que define os critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.

Creches no Local de Trabalho: o que dizem os jornais⁹?

Durante o levantamento bibliográfico referente à temática das creches no local de trabalho, foram encontrados alguns jornais das décadas de 1970 e 1980 que traziam a público questões referentes à luta por creches. Essas décadas foram marcadas por intensas manifestações do Movimento Feminista, que reivindicava, inclusive, o direito a creches e, ainda, apresentava denúncias a respeito das condições inadequadas daquelas creches que se encontravam em funcionamento. Tensões como essas foram registradas pelos jornais de circulação nacional da época.



10

Os jornais¹¹ encontrados na biblioteca da Fundação Carlos Chagas, que abordavam a questão das creches no

⁹ Embora o jornal não seja convencionalmente utilizado como base de dados acadêmicos, ele se configura como um veículo de informações que, a partir de determinados contextos, tenta retratar alguns fenômenos, podendo, assim, ser considerado como uma fonte fidedigna de dados. Trabalhos realizados por Montenegro (1992) e Faria (2002), por exemplo, utilizaram informações jornalísticas para apoiar os resultados de suas pesquisas.

¹⁰ Jornal *Folha de São Paulo*: Caderno de Empregos – Nov/2003

local de trabalho, foram: *O Estado de São Paulo*, *Folha de São Paulo*, jornal *O Globo*, *Jornal Movimento* e jornal *Folha da Tarde*. Ao tratarem desse tema, os jornais traziam um tom de denúncia, destacavam a legislação trabalhista e cobravam ações de fiscalização. É a creche reivindicada como direito que fica explícito nesses jornais.

Quem cuida dos filhos se a mãe trabalha? A creche é um direito das trabalhadoras garantido pela lei, mas poucas empresas respeitam (*Jornal Movimento*, 26/04/1977 p. 9)

É possível exigir o cumprimento do artigo 389 da CLT, que obriga as empresas com mais de 30 funcionárias maiores de 16 anos a manter creches para os filhos das trabalhadoras. Esta legislação tem sido desrespeitada desde 1943 quando foi promulgada, sem nenhuma iniciativa de fiscalização mais intensa (*O Estado de São Paulo*, 29/10/1981 p.4)

A Lei permite creches fantasmas. A maioria das empresas burla a CLT assinando convênios que não funcionam (*Folha de São Paulo*, 3/10/1982)

O *Mulherio*¹², jornal feminista com publicações bimestrais, que existiu de 1981 a 1988, trouxe a temática das creches no local de trabalho em algumas de suas edições. Na edição de novembro de 1981, o jornal dedicou oito páginas para traçar o panorama da

¹¹ Todas as matérias publicadas dizem respeito às empresas privadas.

¹² O *Mulherio* foi uma Organização Não Governamental (ONG) feminista, que publicou na cidade de São Paulo, entre os anos de 1981 e 1988, um jornal com o mesmo nome. Ao todo, foram vinte e uma edições, com matérias que tratavam de questões como: trabalho, planejamento familiar, creche, feminismo, maternidade, sexo, artes, aborto, violência e outros.

situação das creches no Brasil, incluindo aquelas inseridas nos locais de trabalho.

A lei existe. Mas, ora, a lei [...]. E o que acontece quando a lei não é cumprida? Quase nada (*Mulherio*, novembro/dezembro, 1981 p.12-13).

Décadas mais tarde, diferente do tom reivindicatório das matérias publicadas nos anos de 1970 e 1980, os jornais que analisamos, *Folha de São Paulo* e *O Estado de São Paulo*, publicados nas décadas de 1990 e 2000, abordam a questão da creche no local de trabalho não mais como um direito, mas como um item do pacote de benefícios que as empresas oferecem às funcionárias.

Benefício estimula produtividade [...]. A empresa que oferece um bom pacote de benefícios cuida do bem-estar do funcionário e garante seu desempenho (*Folha de São Paulo*, 14/03/1999 p.2 caderno de empregos)

Filosofia de RH define existência de creches [...] quem conta com uma creche dentro da própria empresa leva vantagem (*Folha de São Paulo*, 23/02/2003 caderno de empregos)

Benefício-extra estimula as mães trabalhadoras. [...] Um berçário na empresa colabora para tornar a mulher mais competitiva (*O Estado de São Paulo*, 9/05/2004, Caderno de Empregos)

No jornal *Folha de São Paulo*, na edição de dezembro de 2003, no Caderno de Emprego, ao lado do item salão de beleza, a creche é apresentada como um dos itens do pacote de benefícios oferecidos às mulheres trabalhadoras. Além de ser apresentada como “vantagem”.

A análise desses jornais permite inferir que hoje a questão da creche no local de trabalho é tratada pela imprensa como um “benefício” que os empresários concedem, sobretudo às funcionárias, e não como um direito das mães trabalhadoras, muito menos como um direito das crianças - que têm esse direito assegurado por lei. Mas, pode, ainda hoje, a creche ser considerada uma dádiva?

Nota-se também que, quando os artigos de jornais fazem alguma menção às leis, referem-se exclusivamente à CLT, dessa forma, legitimando o atendimento prioritário à mulher trabalhadora, deixando de lado as questões referentes aos direitos da criança e da família.

A análise das matérias jornalísticas coletadas chama a nossa atenção também para o nível socioeconômico das mulheres e mães que são retratadas nos textos e nas imagens dos jornais. Notou-se que, durante a década de 1980, a grande maioria das mulheres retratadas era composta por trabalhadoras operárias. Já os depoimentos de mulheres e mães nos jornais das décadas de 1990 e 2000 revelam trabalhadoras que ocupam cargos de chefia e gerência dentro das empresas. Isso não significa afirmar que somente uma ou outra classe de mulheres trabalhadoras faça uso da creche em determinado contexto histórico, visto que mulheres e mães de diferentes níveis sociais estão inseridas no mercado de trabalho e grande parte delas compartilha com a creche a educação e o cuidado para com os/as seus/as filhos/as. Porém, é possível inferir que, dependendo da ênfase

que os jornais pretendem dar a determinada notícia, é mais conveniente que uma ou outra classe social “ilustre” suas matérias.

As notícias de jornal podem trazer informações contextualizadas na sociedade atual, mas também podem privilegiar alguns interesses em detrimento de outros. No caso dos jornais das décadas de 1970 e 1980, as notícias que abordavam a temática das creches carregavam consigo o tom reivindicatório característico daquele período, que foi marcado por um grande engajamento dos movimentos sociais em busca da conquista de direitos.

O que se verifica a partir do ano 2000 é que o tom de lutas cedeu lugar ao aumento do trabalho feminino, que levou a mulher aos grandes cargos dentro das empresas. Mas, mesmo trabalhando, essas mulheres continuam exercendo seu papel de mãe, conciliando carreira e maternidade.

A pergunta anunciada no início deste texto gira em torno dessa controvérsia entre os meios de comunicação e a legislação. A creche, no interior das empresas, constitui-se como um direito trabalhista conquistado pela mulher trabalhadora; entretanto, atualmente ela vem sendo mostrada como um incremento para a boa imagem da empresa, e sequer é mencionado como um direito também das crianças, demonstrando assim que os principais jornais de circulação nacional corroboram muito mais para a manutenção da boa imagem das grandes empresas do que para o cumprimento da legislação ou a ausência dele.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. *Pro-Posições*, Campinas, n. 14, p.13-24, 2003.

ARAÚJO, Filipe Nogueira de. Creches e a atividade empresarial. *Jus Navigandi*, Teresina, ano 12, n.1708, 5 mar. 2008. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=11022>> Acesso em: 10 jun. 2007.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Lei federal de 5/10/1988. Brasília: Senado Federal, 2000.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)* Lei n.º 8.069 de 13 de julho de 1990.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Lei n.º 9.394/96 de 26/12/1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC, 1995a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação*. Brasília: MEC, SEB, 2005.

BRASIL. *Creche Urgente*. Criança compromisso social 1. Conselho estadual da condição feminina e Conselho Nacional dos direitos da Mulher. Brasília, 1987.

_____. *Creche Urgente*. Espaço físico. Conselho Nacional dos Direitos da Mulher Brasília, 1988.

BUFALO, Joseane Maria Parice. *Creche lugar de infância, lugar de criança*. Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação Unicamp: Campinas, 1997, 118 f.

CAMPOS, Maria Malta. A mulher, a criança e seus direitos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 106, p.117-127, mar., 1999.

DIAS, Lucimar Rosa. *Cabelos crespos, gênero e raça: práticas pedagógicas de combate ao racismo na educação infantil*. Mulheres e Desigualdades de Gênero. In: CARVALHO, Marília Pinto de; PINTO, Regina Pahim. São Paulo: Contexto, 2008. p. 191-208.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Da escola materna à escola da infância: a pré-escola na Itália hoje. *Cadernos CEDES - Grandes Políticas para os Pequenos*, v. 15, p. 63-67, 1995.

_____. Impressões Sobre as Creches no Norte da Itália. In: Fulvia Rosemberg; Maria M. Campos. (Org.) *Creches e Pré-Escolas no Hemisfério Norte*. São Paulo: FCC/Cortez, p. 211-232, 1994.

_____. Infância, educação e classe operária. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *Educação Pré-Escolar e Cultura*. 2. ed. São Paulo: Cortez e Ed. da Unicamp, 2002. p. 55-100.

GOMES, Nilma L. *Sem perder a raiz: cabelo e corpo como símbolos da identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Instituições pré-escolares assistenciais no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 78, p.17-26, ago. 1991.

SAES, Décio A M. de. Classe média e escola capitalista. *Crítica Marxista*, nº 21, 2005, p. 97-112.

SANTOS, Jocélio Teles dos. O negro no espelho: imagens e discursos nos salões de beleza. *Estudos Afro-asiáticos*, Rio de Janeiro, n. 38, p. 49-65, dez. 2000.

TELES, Maria Amélia de Almeida; MEDRADO, Maria Aparecida; GRAGNANI, Adriana Maria C. Creches e Berçários em Empresas Privadas Paulistas. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 57, p. 39-59, maio 1986.

ROSA, Clélia Virginia. *Creches e Empresa Privada: um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado, Campinas, São Paulo. 2009.

DA DESCOLONIZAÇÃO DO PENSAMENTO ADULTOCÊNTRICO À EDUCAÇÃO NÃO SEXISTA DESDE A CRECHE: POR UMA PEDAGOGIA DA NÃO VIOLÊNCIA

Flávio Santiago

Ana Lúcia Goulart de Faria

Quando pensamos pedagogias que tenham como foco a desconstrução das desigualdades estabelecidas pela normatização hetero-patriarcal das relações de gênero, logo associamos a trabalhos realizados por professores e professoras do Ensino Médio ou mesmo na universidade. Essa forma de percepção, pautada no adultocentrismo, atualmente ganha outro elemento para sua sustentação, a necessidade da “proteção” das crianças desde o nascimento, a chamada “ideologia de gênero”¹, uma vez que, para os seus defensores, em sua maioria homens brancos, cis e heterossexuais, a construção de uma educação que procure promover o pensamento crítico em relação às desigualdades de gênero corromperia a natureza das meninas e dos meninos. “A luta contra a “ideologia de gênero” é uma

¹ A respeito desse tema, conferir: SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Posfácio ou para não dizer que não falei das flores. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart. (Org.). *Ideologia no livro didático*. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2017. v. 61, p. 111-128.

forma de resistência contra os recentes avanços que vêm se dando na América Latina em matéria de direitos sexuais e reprodutivos” (MISKOLCI; CAMPANA, 2017, p. 728).

No entanto, este capítulo caminha na contramão desse movimento, trazendo 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. Partimos da inspiração de uma iniciativa construída em uma creche da cidade de Bologna – Itália, no dia 25 de novembro de 2017². O intuito aqui não é prescrever modos para elaboração de uma pedagogia, mas sim trazer para o bojo da discussão inquietações que promovam conexões transnacionais, com vistas a pensarmos uma educação promotora de equidade desde a creche.

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.

² No ano de 2017, a iniciativa ocorreu no dia 24 de fevereiro, pois o dia 25 foi em um sábado e durante os finais de semanas a creche não funciona.

É fundamental destacar que não estamos transpondo pedagogias, mas procurando criar elos que rompam as fronteiras criadas pelo processo de nacionalização do mundo estabelecido pela modernidade:

o desafio é ver como as diferenças nos permitem explicar melhor e com mais precisão as conexões e os cruzamentos, pois a especificação da diferença possibilita a teorização mais completa das questões universais. (MOHANTY, 2012, p. 183 – *tradução nossa*).

Pensar as ações feministas de modo transnacionais também é buscar estabelecer conexões no interior do movimento, para além das suas fronteiras locais, concepções de cidadania e contextos nacionais resultantes da delimitação de fronteiras criadas pelo projeto colonial de modernidade. Essa postura ética não está assentada em uma perspectiva de unificação/homogeneização do pensamento, mas sim na construção de alianças políticas para a luta contra o hetero-patriarcado (BACCHETTA, 2015, p. 22).

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.

Ao encontro desse pensamento, Nilma Limo Gomes (2017)³, na mesa-redonda "Mulheres negras, resistências e interseccionalidades", durante o 13^o Congresso Mundo de Mulheres & Seminário Internacional Fazendo Gênero 11, destacou em sua fala a importância da criação de elos políticos entre os diferentes movimentos feministas:

[...] 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

³ Anotações e gravação realizadas durante o 13^o Congresso Mundo de Mulheres & Seminário Internacional Fazendo Gênero 11.

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 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 – grifos nossos).

A luta feminista também rompe com as opressões hetero-patriarcais, quando garante equidade frente ao direito à fala e representatividade, rompendo com as estruturas coloniais “que nos ensinaram a catequizar” didaticamente formas de vida, tanto quanto acreditar na existência de uma única verdade que prescreve um modo de ser e estar no mundo. Assim, todo ato de educação desde o nascimento deve pulsar como Saramago (2008, p. 2): “aprendi a não tentar convencer ninguém. Convencer o outro é uma falta de respeito. É uma tentativa de colonizá-lo”.

Violência hetero-patriarcal e Educação Infantil: como se relacionam?

Embalados pelo grito das feministas contra o feminicídio, este texto apresenta uma inquietação poética-política que tem como foco a equidade e a

organização de uma rede entre as diferentes experiências de ser e existir no mundo enquanto mulher, trazendo para o centro da discussão outras inquietações para pensarmos pedagogias das infâncias que combatam desde a creche as formas de violências hetero-patriarcais.

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-partriarcial 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.

Como esse processo é estabelecido a partir da homogeneidade e do monolinguismo, para o seu rompimento é fundamental pensarmos pedagogias que tenham como base as múltiplas linguagens e processos heterogêneos de expressão das formas de vida. 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).

A creche como espaço das cem linguagens tem em seu interior a potencialidade de desconstrução contínua dessa forma de percepção; os bebês não possuem seus pensamentos normatizados a uma forma de vida que limita a existência, e na pedagogia da infância não cabe a prescrição normativa da limitação dos sujeitos. A ênfase desta pedagogia está no processo e não apenas no resultado: “Da educadora é solicitado não só de saber como estar com as crianças, mas também de saber pensar e mover-se com delicadeza e autoridade profissional no relacionamento adulto-criança” (INFANTINO, 2008b, p. 27 – *tradução nossa*).

Ao encontro das cem linguagens durante a iniciativa do dia 25 de novembro, foram desenvolvidos inúmeros momentos de fruição expressiva, trazendo para o centro as diversas linguagens: dança, literatura, teatro, música e construindo movimentos que procurassem romper com os estereótipos e com a binaridade de gênero. Essa iniciativa procurou construir momentos em que as crianças e seus familiares pudessem “experienciar” modos não binários de comunicação, trazendo para o foco da cena expressiva as criações de cada sujeito, transbordando as amarras sociais da delimitação linguística da oralidade. Diante desse contexto, não estava em jogo a busca por

respostas, mas sim a construção de um ambiente interativo, em que as crianças pudessem experimentar novas sensações, conhecer novos alfabetos linguísticos, interagir entre elas e com os/as adultos/as. Essa decisão pela descentralização das relações de poder traz a processualidade como elemento fundamental para pensarmos as pedagogias que construímos com as crianças pequenininhas: “não existe um adulto que educa e uma criança pequeninha que passivamente é educada” (INFANTINO, 2008a, p. 175 – *tradução nossa*).

As criações de espaços em que meninos pequeninhos e meninas pequenininhas tenham a possibilidade de assumirem seu protagonismo autoral nas relações, por meio de diferentes linguagens, implica assumir outra percepção do que seja a docência na Educação Infantil, pois para a concretização desse movimento é necessária uma disponibilidade para escutar as crianças, e reconstruir constantemente os planos e projetos pedagógicos. Para a organização desses espaços não existe somente uma forma didática, mas, pelo contrário, esse processo pode ser construído (e deve) ser pensado segundo perspectivas e modalidades diversas. Entretanto, como destaca Nigris (2014), isso só é possível quando arte e ciência, imaginação e pensamento estão entrelaçados.

As creches, para Marchesi, Benedetti e Emiliani (2013) podem ser apontadas como um dos poucos locais na sociedade em que podemos ver o encontro de várias linguagens, o qual, ao invés de criar dissonâncias nas relações interpessoais, contribui para a comunicação entre todos os sujeitos presente naquele

espaço. As creches são importantes espaços de convívio e confronto: encontros e conflitos com a diversidade, levando a oportunidades de afirmação das diferenças, sejam estas linguísticas, etárias, de gênero, classe ou étnico-raciais. Como afirma Faria (2003, p.73), podemos conceber as creches como um oásis:

[...] um lugar onde se torna criança, onde não se trabalha, onde se pode crescer sem deixar de ser criança, onde se descobre (e se conhece) o mundo através do brincar, das relações mais variadas com o ambiente, com os objetos e as pessoas, principalmente entre elas: as crianças.

Ao encontro dessa concepção de Educação Infantil, durante o dia 25 de novembro as professoras e as crianças pequenininhas 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.

As meninas pequenininhas e os meninos pequenininhos durante todos esses momentos participavam ativamente das ações, interagindo, sugerindo, brincando e recriando as danças, as

performances artísticas e ocupando a cidade. Nesse sentido, é importante destacar que “todas as vezes que as crianças interagem e se comunicam com a natureza, com a sociedade e com outras pessoas, tanto adultos quanto pares, elas estão contribuindo para a formação quer da infância quer da sociedade” (QVORTRUP, 2011, p. 2006). As ruas do bairro se tornaram um local de encontro, troca, caracterizando-se como um ambiente integrado sem as fronteiras especializadas que delimitam o lugar onde as crianças pequenininhas, os jovens, os velhos, os adultos, mulheres e homens deveriam estar e desenvolver suas atividades.

Ao tomarem as ruas e ao utilizarem diferentes formas de linguagem com as crianças pequenininhas 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.

Esse momento de organização coletiva de relações horizontais coloca em xeque também o adultocentrismo, pois este determina que somente os adultos ensinam e constroem a sociedade. Como destaca Cocever (2013, p. 180), “as crianças não são aprendizes, mas são construtoras da realidade”, sendo

assim os/as adultos/as não são os/as únicos/as detentores/as dos saberes:

Na perspectiva feminista a creche é compreendida como locus privilegiado na construção de práticas de educação e cuidado descolonizadoras, embasadas em pedagogias emancipatórias onde a criança pequena em sua centralidade, as mulheres em sua maioria – docentes e educadoras, são sujeitos no combate a múltiplas formas de opressão, violência e discriminação, evidenciando que se trata de um espaço e tempo fundamental na vida contemporânea de muitas mulheres, permeado de contradições e possibilidades. (SILVA, 2007, p. 3-4).

Ainda hoje, meninas são impedidas cotidianamente de exercer livremente seus movimentos com base em estereótipos do que seja ser uma princesa, delicada e meiga, bem como os meninos são incentivados a cultivar expressões emotivas relacionadas à agressividade. Essas formas de estereotipização das relações de gênero também estão presentes no contexto da literatura infantil. Como destaca Seveso (2016), podemos observar que em muitos casos as mulheres representadas são apenas corolário dos personagens masculinos, desenvolvendo papéis marginais, bem como são discretos sem grandes relevâncias de detalhes; os papéis masculinos são camponês, mago, pastor, lenhador, gênio, servo; os femininos, princesa, fada, deusa, maga, havendo uma divisão marcada dos locais sociais atribuídos pelas relações de gênero.

Esta forma de representação determinista, com base nos órgãos sexuais, limita a compreensão das diferentes formas de experiências sociais; para Fausto-Sterling (2011/2012, p. 19), “o sexo de um corpo é

simplesmente complexo demais. Não existe o isso ou aquilo. Antes, existem nuances de diferença, [...] rotular alguém homem ou mulher é uma decisão social”. A falta de questionamento a respeito dessa ‘generalização de características subjetivas’ faz com que acreditamos que seja procedente a maioria das meninas desejar ser princesas/coadjuvantes. Essa lógica se faz presente devido à maneira de ‘biologizar as características’, acreditando que são naturais as hierarquizações de experiência do mundo entre as meninas e os meninos (ESTEVES, 2015).

Os mesmos fundamentos éticos que justificam as desigualdades de gênero alimentam por outras vias a segregação por idade, construindo relações coloniais, em que se toma como referência o adulto, masculino, branco, heterossexual e cristão. Por essa razão, muitas vezes a permanência da violência aparece menos como um problema e mais como “a maneira como as coisas são”, criando um ambiente propício para valores e práticas que tenham como norma a manutenção do poder hetero-patriarcal.

Deste modo, como a infância não é abstrata, torna-se fundamental pensá-la de modo interseccionado, para compreendermos a gênese da transformação de diferenças em elementos para justificar as desigualdades criadas pelo sistema capitalista, que privilegia um padrão de sociedade e de sujeito e sem dúvida exclui a/o cidadã/o pouca idade (BENJAMIN, 1984). Cabe urgente falar em interseccionalidade entre raça/etnia, classes sociais, gênero e **idade**.

De um ponto de vista pós-colonial, como aponta Fantone (2015), para problematizarmos as hierarquias de poderes e criarmos laços que nos unam na luta contra a opressão é fundamental abrirmos espaços autotreflexivos a respeito do próprio feminismo, estimulando o rompimento com as fronteiras territoriais e de generalização eurocêntrica, assim como criar momentos em que possamos pensar a singularidade das experiências históricas que marcam a subjetividade de cada pessoa em nossa sociedade. “Nós precisamos estar dispostas a algo que é tão difícil que é redistribuir o poder. Será que nós conseguimos?” GOMES (2017).

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

Efetivamente, o sujeito, constituído em gênero, classe e raça/etnia, não apresenta homogeneidade. Dependendo das condições históricas vivenciadas, uma destas faces estará proeminente, enquanto as demais, ainda que vivas, colocam-se à sombra da primeira. Em outras circunstâncias, será uma outra faceta a tornar-se dominante. Esta mobilidade do sujeito múltiplo acompanha a instabilidade dos processos sociais, sempre em ebulição. (SAFFIOTI, 2015, p. 83).

Para a construção de um posicionamento político que tenha como foco as relações horizontais, são necessárias uma “historização” e uma contextualização das experiências e das diferenças, situando a luta por

equidade social no contexto de desconstrução das ideias universalistas que anula, ao invés de fazer visível, as singularidades (BARITONO, 2012). Principalmente em um país como o Brasil, com suas contradições e as surpreendentes possibilidades já afirmadas nos anos de 1920, pelo francês Roger Bastide, quando veio colaborar na fundação da Universidade de São Paulo.

Se até no contraste existe harmonia, o conjunto persiste também na reconciliação dos antagonismos(...) Existem forças de antagonismo no interior das forças de adaptação, de acomodação, de assimilação, do mesmo modo que as forças de acomodação existem no interior das forças em conflito e no jogo dos contrate. Assim, o sociólogo que estuda o Brasil não sabe mais que sistema de conceitos utilizar. Todas as noções que aprendeu nos países europeus ou norte-americanos não valem aqui. O antigo mistura-se com o novo. As épocas históricas emaranham-se umas nas outras. Os mesmos termos como “classe social” ou “dialética histórica” não têm o mesmo significado, não recobrem as mesmas realidades concretas. Seria necessário, em lugar de conceitos rígidos, descobrir noções de certo modo líquidas, capazes de descrever fenômenos de fusão, de ebulição, de interpretação, noções que se modelariam conforme uma realidade viva, em perpétua transformação. O sociólogo que quiser compreender o Brasil não raro precisa transformar-se em poeta (BASTIDE, 1971, p.15).

A partir de uma postura crítica acerca do que seja o feminino, podemos construir elos de solidariedade entre as mulheres, sejam elas estrangeiras, negras, indígenas, periféricas, brancas, trans ou cisgênero de diferentes idades, pois todas em alguma medida podem ter experiências em comum que possibilitam uma empatia,

criando, assim, elos em prol da luta contra o heteropatriarcado, ou seja, relações horizontais pautadas nas experiências históricas de cada pessoa. E nisto, a creche pode ser um espaço que proporciona às crianças pequenininhas a vivência dessas relações horizontais, como a que vimos em Bologna, onde as meninas pequenininhas e os meninos pequeninhos ocuparam a cidade com suas linguagens, redesenhando o espaço urbano, rompendo com as práticas de violência adultocêntricas que cercam a todas e todos.

Esse momento também é um incentivo aos responsáveis pelas crianças a pensarem a respeito das práticas de violência naturalizada pela sociedade contra elas, pois durante toda a iniciativa não se grita com as meninas pequenininhas e os meninos pequeninhos, muito menos se bate. Respeita-se a sua integridade e se reconhece sua autoria junto as docentes nesse processo, descartando a noção de um sujeito que deve desenvolver determinado papel pré-estabelecido. Para pensarmos pedagogias centradas nas crianças, que caminhem no sentido de estarmos ao lado delas, é fundamental que as/os docentes das creches tenham uma formação poética, uma vez que por meio da arte e com a presença do movimento e do corpo rompemos as estruturas rígidas impostas às formas de percepção do mundo e das relações para com os outros, superam as práticas do tipo escolar de transmissão de conhecimento, problematizam práticas naturalizadoras de violência como a tal palmadinha materna “que não dói”. Enfim, desconstrói o adultocentrismo e delicadamente redistribui poderes.

Esse olhar poético nos ajuda a entender que as diferentes formas de participação das meninas e dos meninos são tão múltiplas quanto as suas linguagens, existindo possibilidades tão diversas que nós, adultas e adultos, muitas vezes, em decorrência do engessamento estético e linguístico da sociedade adultocêntrica, não conseguimos compreender, ou até mesmo perceber (SANTIAGO, FARIA, 2018). O movimento de escuta das diferentes linguagens infantis, como aponta Malaguzzi (1999, p. 79),

reforça o senso de identidade de cada criança, através de um reconhecimento que vem de companheiros e adultos, a tal ponto que cada uma sentirá um senso suficiente de conforto e autoconfiança que lhe permitirá participar das atividades. Desse modo, promovendo as crianças a ampliação das redes de comunicação e de domínio e a apreciação das linguagens em todos os níveis e usos contextuais.

As meninas pequenininhas e os meninos pequenininhos vão redesenhando o mundo com suas cem linguagens, ampliando as dimensões a respeito das coisas, “a linguagem não é só algo que temos, mas é quase tudo o que somos” (LARROSA, 2004, p. 26).

Uma inspiração para pensarmos formas e possibilidade de construção coletiva de relações horizontais, que valorizem e respeitem as linguagens das crianças, é a personagem Pippi Meialonga, da escritora sueca Astrid Lindgren. A personagem quebra todos os tipos de hierarquias adultocêntricas e os estereótipos de gênero.

Como já afirmamos, pensar as ações feministas de modos transnacionais também é buscar estabelecer conexões no interior do movimento, para além das suas fronteiras locais, concepções de cidadania e contextos nacionais resultantes da delimitação de fronteiras criadas pelo projeto colonial de modernidade. Em 1941, quando ‘nasce’ a Pippi, não se falava nem em feminismo, nem em adultocentrismo. No entanto, a vida de sua autora, Astrid Lindgren, tinha sido pautada tanto no feminismo, como entendemos hoje, em busca de relações horizontais e principalmente no combate ao adultocentrismo, sendo a Pippi sua porta voz com sua rebelião contra toda forma de tirania e assim rebelde em não seguir o que os adultos e as adultas mandavam fazer e rompendo com a dita fragilidade feminina. Pippi, assim como sua autora, Astrid, subiam em árvores, Pippi consegue carregar um cavalo, morar sozinha, decidir seu cotidiano: hora de dormir, de comer, de brincar e disso se orgulhava, dizendo que ninguém fazia por ela.

A unidade dessa criação literária torna Píppi sempre nova, portadora de uma alternativa salvadora para tantas meninas: o poder e a força de serem elas mesmas. Píppi encarna sempre uma possibilidade: na sua maravilhosa mansão de Villekula, mostra que a diversidade, tão penalizada no nosso mundo, é possível. Mais ainda, pode transformar-se em autonomia, felicidade, força prodigiosa. Píppi infunde coragem. Sabe que, na falta de apoio seguro, pode-se crescer com a própria capacidade. Do olhar livre de Píppi, capaz de subverter o juízo sobre as situações e as coisas, evidenciando os macroscópicos defeitos, sempre necessitaremos (BESEGHI, 2012, p. 142).

Astrid Lindren, em 1978, ganhou o Prêmio da Paz dos editores alemães. Ela foi a primeira autora de literatura infantil a recebê-lo. O discurso que proferiu em Frankfurt, no dia da entrega do prêmio, está publicado em várias línguas, e em italiano foi publicado em 2013, com o título *Violência jamais!* Ela inicia perguntando se depois de milênios de guerra contínua, “se existe algum defeito de fabricação na espécie humana, já que recorremos sempre à violência?” (p.17) Ela afirma que se deve partir de baixo, das crianças, e externa sua preocupação e esperança nelas. As crianças, num futuro, terão que decidir a respeito de guerra ou paz e qual sociedade querem: uma em que a violência continuar aumentando ou uma em que o ser humano viverá em paz e fraternidade. E pergunta: “existe alguma esperança que conseguirão criar um mundo mais pacífico do que fizemos nós?” No posfácio desta edição do discurso de Astrid, o sueco Lars H.Gustafsson afirma: a sua mensagem a todas as crianças era de uma clareza cristalina: “Não faça nunca o que querem os adultos só porque são adultos! Se devem seguir suas indicações precisa que se baseiem em motivações convincentes!” Lars continua com as ideias de Astrid:

Paz e justiça só se pode conseguir se as crianças são encorajadas a pensar com a própria cabeça e assumir a responsabilidade das próprias ações. E neste caso, uma educação autoritária baseada nas punições corporais é improponível. (p.34-35).

Assim, em nossa opinião, temos a origem do combate ao adultocentrismo numa perspectiva transnacional. E como apresentamos, se faz necessária também a distribuição de poder entre adultos/as e crianças, dando maior densidade à interseccionalidade também com a dimensão etária. Está aí a importância da educação antiautoritária, emancipadora, anti-adultocêntrica desde a creche e, porque não, desde o nascimento.

A pedagogia que construímos cotidianamente com as crianças pequenininhas pode ser subversiva e transgredir as formas que a estrutura social nos coloca para estabelecer as relações de poder. Podemos aprender muito com os movimentos feministas e seus questionamentos frente à realidade. Nesse sentido, caminhamos para a finalização desse capítulo, não com a prerrogativa de fechamento das discussões, pois o que desejamos é a construção de espaços para pensarmos e praticarmos no cotidiano com as meninas pequenininhas e os meninos pequenininhos de modo horizontal, portanto, não existe um fechamento, mas sim uma abertura para conversarmos, subvertermos e criar novos modos de ser e estar docente com as crianças pequenininhas. Assim, para abrirmos novos trabalhos, ao invés de finalizarmos este texto, trazemos duas docentes⁴ italianas que constroem a iniciativa do dia 25 de novembro contra a violência contra as

⁴ Os depoimentos das docentes Maurizia Querciagrossa e Elisabetta Martinelli foram encaminhados por e-mail para o autor e autora deste capítulo em janeiro de 2017.

mulheres, instigando novas reflexões a respeito do que seja ser docente feminista na Educação Infantil:

Eis o depoimento de Maurizia Querciagrossa:

Meu papel de educadora em creche é implícito em meu ser mulher e feminista. A maneira de me relacionar com as crianças, as palavras, os gestos fazem parte daquilo que eu sou. A atenção para a linguagem que utilizo diariamente, uma linguagem não sexista que reconhece as diferenças e não usa o masculino neutro, as atividades que proponho que não evidenciam os estereótipos de gênero, mas procuram destacar que todos/as podem fazer “tudo”. É importante que este processo educativo parta e saia da creche para atravessar cada disciplina e cada ordem e grau de escola até chegar à universidade; tem que tornar-se sistêmico e estrutural, patrimônio da cultura educativa. É desde 2014 que participo da iniciativa do 25 de novembro. O percurso e o processo de participação foi duro porque foi necessário encontrar um ponto comum a todo o grupo de trabalho, porque ainda há adultos que pensam que as crianças da creche são pequenas demais para encarar esses temas. Pelo contrário, é preciso partir do pressuposto que esta iniciativa é dirigida sobretudo aos adultos e às adultas que frequentam a creche, educadoras, pais e mães, avós ... e são eles/as que têm que se abrir para uma nova forma de educar e se relacionar com suas crianças. A consequência no dia a dia é no agir cada dia prestando atenção à linguagem, à relação, às atitudes, procurando partir das pequenas ações (leitura de livros que não evidenciem estereótipos, velas no bolo de aniversário que não sejam rosa ou azuis...), para criar uma cultura que eduque à não violência de gênero.

Eis o depoimento de Elisabetta Martinelli:

Sou mulher, educadora e feminista. Eu não poderia ser e me declarar de forma diferente, não fazê-lo significaria sofrer a força e a radicalidade do patriarcado. Através do feminismo

posso externalizar meu processo... minha subjetividade... a evolução... um processo em constante desenvolvimento.

Ser uma educadora feminista para mim significa afirmar que a educação parte de mim, do próprio mundo, do reconhecer-se diferente. Entrar em relação com o próprio corpo, valorizar a relação com o outro por meio de canais não verbais, explorar as diferentes linguagens para ampliar o olhar. Ser feminista permite que eu me reconheça completa sem a maternidade, que eu veja a educação como uma responsabilidade pessoal, profissional, social, cultural, política. Um espírito crítico que me atravessa e permeia o dia a dia, uma oportunidade de dialogar com a realidade.

Não é sempre fácil se declarar feminista em um lugar de trabalho, frequentemente você é vítima de preconceitos e de estereótipos enraizados. Às vezes, dizem que sou exagerada, extremista, mas cada dia me pergunto sobre qual abordagem seja possível para evitar (e/ou limitar) de revelar e reforçar a exclusão e o preconceito, sobre como nasce e se alimenta o estereótipo. Observar, escutar, reconhecer e reintroduzir são palavras chave para continuar a refletir em conjunto com os outros. Na educação, o feminismo pode libertar dos estereótipos relacionados com o gênero, pode ajudar as crianças a expressar elas mesmas, sua emotividade e afetividade, sem as definições radicadas na sociedade. Pode ampliar a reflexão com os pais e as mães, os livrando de papéis obsoletos e enraizados no pensamento comum, porém nos quais nem sempre se identificam. Pode oferecer e/ou compartilhar uma lente para olhar e reconhecer possibilidades, competências, emotividades, interesses das crianças, não relacionadas ao gênero, mas ao indivíduo. Uma educação não definida, não igual para cada criança, mas que pressuponha os mesmos direitos, oportunidades, capaz de valorizar as diferenças, não uma utopia, mas um objetivo ... um percurso...um farol sempre aceso sobre a infância. Trabalhar diariamente com a autonomia, auto-confiança, é expressar um pensamento, um agir, feminista. Neste momento, para se livrar dos estereótipos de gênero é necessário sair de uma contraposição binária. É necessário manter constante a atenção

na linguagem verbal, expressar uma língua menos sexista, uma escrita que não pressuponha ainda hoje o uso do masculino neutro universal, mas que respeite as diferenças de gênero. Por meio da leitura de revistas em quadrinhos desmontar os estereótipos de gênero e oferecer diferentes modelos. Criar propostas e momentos de encontro diferentes com o fim de permitir que todos/as tomem seu tempo para se escutar, para olhar o mundo com olhos feministas, para repensar uma infância sem brincadeiras e/ou brinquedos de gênero, que seja colorida não de rosa e/ou azul, mas de todas as cores e tons, e seja livre de palavras que não respeitam nossa subjetividade.

A iniciativa do 25 de novembro, Dia Internacional da Não Violência Contra a Mulher, é presente no projeto educativo da creche San Donato desde 2012. A proposta nasceu a partir da atenção e da sensibilidade de algumas educadoras que a introduziram dentro do grupo de trabalho com o objetivo de compartilhar e pensar uma proposta aberta a crianças e adultos que, de várias formas, frequentam a creche. Um dia de sensibilização sobre o tema da violência masculina contra as mulheres.

A coordenação pedagógica, informada sobre a iniciativa, sempre apoiou e participou de várias formas da mesma. Os pais e as mães são informados/as sobre a iniciativa durante a assembleia da creche; às vezes, eles/elas fazem perguntas, pedem debates, outras vezes expressam surpresa sobre um tema que alguns e algumas acham que não interessa essa faixa etária. Os pais e as mães que vivenciaram a iniciativa contam as emoções, a força, a sensibilidade com as quais o tema é tratado. O prazer de compartilhar o dia juntos. A participação por parte dos pais e das mães varia conforme os anos, mas em geral é alta. Ao longo dos anos mudou a percepção dentro do grupo de trabalho, que soube olhar dentro da creche e se abrir para o externo, procurando manter o elo com a realidade e entrelaçar palavras e pensamentos com o Festival La Violenza Illustrada, promovido pela Casa delle Donne para não subir os índices de violência de Bolonha (Itália), dentro do qual a iniciativa é inserida.

A iniciativa prevê várias formas de aproximação e de participação, conforme os processos individuais, as competências e as disponibilidades. Além disso, são previstas propostas que criam parceria no dia a dia (acolhimento, refeições, relações). Dependendo das propostas nos diferentes grupos da creche e das diferentes idades e/ou sensibilidades e competências das crianças e educadoras, as repercussões no dia a dia são mais visíveis ou invisíveis nos signos e gestos.

Um processo que parte da faixa etária de 0-3 anos para enfrentar a violência de gênero, uma pluralidade de intervenções. O uso de diferentes linguagens para as propostas incluídas no dia da iniciativa facilita a escuta e a participação, o entrelaçar de fios entre adultos/as e crianças.

A preparação para este evento é para mim um processo que parte de mim e se desenvolve no encontro com o outro, nos anos, por meio de uma formação continuada que entrelaça profissionalismo, paixões, competências, experiências e sensibilidades através do dia a dia e da formação em linguagens artísticas, estudos de gênero e educação de crianças de 0-3 anos.

Referências

BACCHETTA, Paola. Introduzione: il femminismo transnazionale: aprirsi alle alleanze di genere. In: BACCHETTA, Paola; FONTANE, Laura. (Org.) *Femminismi queer postcoloniali: critiche transnazionali all'omofobia, all'islamofobia e all'omonazionalismo*. Verona: Ombre Corte/Culture, 2015. p. 21-36.

BASTIDE, Roger. *Brasil, terra de contrastes*. Difusão cultural, 1971

BENJAMIN, Walter *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Sumus Editorial, 1984.

BARITONO, Raffaella. *Introdução*. In: MOHANTY, Chandra Talpade. *Feminismo sem fronteiras: teoria, diferenças, conflitos*. Verona: Ombre Corte: Verona, 2012, p. 7-24.

BESEGGHI, Emy. No centenário de Astrid Lindgren: a gaveta secreta de Pippi Meialonga. *Cadernos CEDES*. v.32, n.86, p.139-143, 2012.

COCEVER, Emanuela. Bambini e Bambine al nido. In: EMILIANI, Francesca (Org.); *I bambino nella vita quotidiana: psicologia sociale della prima infanzia*. 8. ed. Roma: Corocci Editore, 2013. p 157-190.

INFANTINO, Agnese. Cultura dell'infanzia e servizi educativi: persistenze e innovazione. In: CAGGIO, Francesco; INFANTINO, Agnese. (Org.) ...*Con bambini e famiglie. Un'esplorazione in luoghi d'infanzia*. Milano: Edizioni Junior, 2008a, p. 171-199.

_____. Il lavoro educativo e le competenze pedagogico-organizzative. In: INFANTINO, Agnese. *Il lavoro educativo con la prima infanzia: tra progetto pedagogico e scelte organizzative*. Ranica: Edizioni Junior, 2008b. p.19-46.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

ESTEVEZ, Vivian Colella. *Entre princesas e piratas: um estudo das relações de gênero na creche da Unicamp*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas – SP, 2015.

FAUSTO-STERLING, Anne. Dualismos em duelo. *Cadernos Pagu*. Campinas, n. 17/18, p 09-79, 2002

FARIA, Ana Lúcia G. *Educação pré-escolar e cultura*. Campinas- SP: Editora da UNICAMP; São Paulo: Cortez, 2002.

_____. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. e PALHARES, Mariana (Org.). *Educação infantil pós - LDB: rumos e desafios*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 67-100.

_____. Crianças pequenas e grandes, brasileiras e italianas: encontro da pedagogia da infância com a arte. In: GOBBI, Márcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato. (org.). *Infância e suas linguagens*. São Paulo: Cortez, 2014. p. 155-169.

GOMES, Nilma Lino. *Mesa-redonda: Mulheres negras, resistências e interseccionalidades*. Florianópolis, 2017. Mesa do 13º Congresso Mundo de Mulheres & Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 em 01 de agosto de 2017.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira da Educação*. Rio de Janeiro: ANPED, No. 19, p. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

LINDGREN, Astrid. *Mai violenza !*. Lindingö, Suécia: Salikon Förlag, 2013 (1978).

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Fella; FORMAN,

George (org.). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 59-104.

MARCHESI, Franca; BENEDETTI, Sandra; EMILIANI, Francesca. L'asilonido: um serviço per la prima infanzia. In: EMILIANI, Francesca (Org.); *I bambino nella vita quotidiana: psicologia sociale della prima infanzia*. 8. ed. Roma: Carocci Editore, 2013. p. 133-156.

MARTINELLI, Elisabetta; QUERCIAGROSSA, Maurizia; Venticinque novembre al nido: un progetto di sensibilizzazione contro la violenza di genere fisica e simbolica su donne e bambine/i. *Zero-a-seis*. Florianópolis, 2018. (em prelo)

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. "Ideologia de gênero": notas para uma genealogia de um pânico moral contemporâneo. *Sociedade e Estado*. Brasília, v. 32, n. 3, p. 725-74, 2017.

MOHANTY, Chandra Talpade. *Feminismo senza frontiere: teoria, differenze, conflitti*. Verona: Ombre Corte: Verona, 2012.

NIGRIS, Elisabetta. A "didática da Maravilha"- um novo paradigma epistemológico. In: GOBBI, Márcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato. (Org.). *Infância e suas linguagens*. 1. ed. São Paulo-SP: Cortez, 2014. p. 137 – 152.

SAFFIOTI, Heleieth. *Gênero, Patriarcado, Violência*. São Paulo: Fundação Perseu Abreu, Expressão Popular, 2015.

SANTIAGO, Flávio; Faria, Ana Lúcia Goulart de. Garatujas teatrais: rabiscam a cena as criações estéticas das meninas pequenas e dos meninos pequenos. In: ANJOS, Cleriston Izidro dos; SANTOS, Solange Estanislau dos; CORDEIRO, Ana Paula; FERREIRA, Fernando Ilídio (Org.). *Pedagogias e culturas infantis: conversas luso-brasileiras*. MACEIÓ: EDUFAL, 2018. (no prelo)

SABATINI, Alma. *Il sessismo nella lingua italiana*. Roma, 1993.

SARAMAGO, José. *Esperanças e utopias*. O caderno de Saramago, S/L. setembro 2008. Disponível em: <<http://www.josesaramago.org/>>. Acesso em: 1 mar. 2015.

SEVESO, Gabriella. Differenze di genere e libri per l'infanzia: riflessioni sugli stereotipi di genere nei libri scolastici italiani. *Crítica educativa*. SP: UFSCAR Sorocaba. v. 2, n. 2, p.107-122, 2016.

SILVA, Adriana Alves da. *NIUNAMENOS: Feminismo, pedagogias e poéticas da resistência*. Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress. Florianópolis, 2017 (Anais eletrônicos).

SILVA, Adriana Alves; FINCO, Daniela; FARIA, Ana Lúcia Goulart (orgs.) Dossiê: Feminismo em estado de alerta na educação das crianças pequenas em creches e pré-escolas. *Revista Zero a Seis*, CED-UFSC Florianópolis, março 2018.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a "infância como um fenômeno social". *Pro-Posições*. Unicamp, Campinas, v.22, n.1 (64), p.199-211, 2011.

Anexo 1

Consolidação das Leis do Trabalho

Fonte: CAMPANHOLE, Adriano e LOBO, Hilton
Consolidação das Leis do Trabalho e Legislação complementar:
textos revistos e atualizados
São Paulo, Atlas, 1985, 66ª Ed

Seção IV

Aos métodos e locais do trabalho

(...)

Art. 389. Toda empresa é obrigada:

(...)

§ 1º - Os estabelecimentos em que trabalharem pelo menos 30 (trinta) mulheres, com mais de 16 (dezesseis) anos de idade, terão local apropriado onde seja permitido às empregadas guardar sob vigilância e assistência os seus filhos no período da amamentação.

§ 2º - A exigência do § 1º poderá ser suprida por meio de creches distritais mantidas, diretamente ou mediante convênios, com outras entidades públicas ou privadas, pelas próprias empresas, em regime comunitário, ou a cargo do SESI, do SESC, da LBA ou de entidades sindicais.

- Redação dada pelo decreto lei nº 229, de 28-02-1967.

Art. 396 – Para amamentar o próprio filho até que este complete 6 (seis) meses de idade, a mulher terá direitos, durante a jornada de trabalho, a dois descansos especiais, de meia hora cada um.

Parágrafo único. Quando o exigir a saúde do filho, o período de 6 (seis) meses poderá ser dilatado, a critério da autoridade competente.

Art. 397 – O SESI, o SESC, a LBA e outras entidades públicas destinadas à assistência à infância manterão ou subvencionarão, de acordo com suas possibilidades financeiras, escolas maternais e jardins de infância, distribuídos nas zonas de maior densidade de trabalhadores, destinados especialmente aos filhos das mulheres empregadas.

- Redação dada pelo decreto lei nº 229, de 28-02-1967.

Art. 398 – Revogado pelo decreto lei nº 229, de 28 de fevereiro de 1967 (D.O.23-02-1967).

Art. 399 – O Ministério do Trabalho conferirá diploma de benemerência aos empregadores que se distinguirem pela organização e manutenção de creches e de instituições de proteção aos menores em idade pré escolar, desde que tais serviços se recomendem por sua generosidade e pela eficiência das respectivas instalações

- Aplicáveis no trabalho rural os arts. 387 a 396 e 399 (lei nº 5889, de 8-6-1974).

Art. 400 – Os locais destinados à guarda dos filhos das operárias, durante o período da amamentação, deverão possuir, no mínimo, um berçário, uma saleta de amamentação, uma cozinha dietética e uma instalação sanitária.

- V. portaria DNSHT nº 1, de 15 de janeiro de 1969, que dispõe sobre a instalação de local apropriado onde seja permitido às empregadas guardar sob

vigilância e assistência os seus filhos no período de amamentação e sobre convênio entre as empresas e creches distritais para o referido fim (D.O. 24-011969).

Seção VI

Das penalidades

Art. 401 - Pela infração de qualquer dispositivo deste capítulo, será imposta ao empregador a multa de 2 (dois) a 20 (vinte) valores de referência, aplicada pelas Delegacias Regionais do Trabalho ou por autoridades que exerçam funções delegadas.

- Redação com fundamento nas leis nºs 6205, de 29 de abril de 1975, 6708, de 30 de outubro de 1979 e 6986, de 13 de abril de 1982.

§ 1º - A penalidade será sempre aplicada no grau máximo;

a) se ficar apurado o emprego de artifício ou simulação para fraudar a aplicação dos dispositivos deste capítulo;

b) nos casos de reincidência.

§ 2º - O processo na verificação das infrações, bem como na aplicação e cobrança das multas, será o previsto no título “Do Processo de Multas Administrativas”, observadas as disposições deste artigo.

Anexo 2

Portaria DNSHT nº 1 de 15 de janeiro de 1969¹

Fonte: CAMPANHOLE, Adriano e LOBO, Hilton, op; cit.

Dispõe sobre a instalação de local apropriado para a guarda dos filhos de empregadas.

O Diretor Geral do Departamento Nacional de Segurança e Higiene do Trabalho, usando da atribuição que lhe confere o art. 26, Item IV do Regimento aprovado pelo Decreto nº 56263, de 6 de maio de 1965, e,

Considerando que o Departamento Nacional de Segurança e Higiene do Trabalho, de conformidade com o que dispõe o art. 13, parágrafo único, item I, da Lei nº 4589, de 11 de dezembro de 1964, cabe promover investigações sobre condições de trabalho peculiares à mulher e ao menor, bem como estabelecer normas de caráter técnico e orientar a fiscalização da legislação concernente ao assunto;

Considerando que se faz necessário, para efeito de aplicação imediata da legislação referente às condições de trabalho da mulher, estabelecer Normas para instalação de creche a que se refere o art. 389, Título III – Da Proteção do Trabalho da Mulher – com as

¹ Diário Oficial, 24-01-1969.

alterações introduzidas pelo art. 7º, do Decreto lei nº 229, de 28 de fevereiro de 1967;

Considerando que a exigência contida no § 1º do art. 389, da Consolidação das Leis do Trabalho, poderá ser cumprida por meio de creches distritais, conforme o disposto no § 2º do citado artigo; e,

Considerando, finalmente, que a proteção ao trabalho da mulher é medida de ordem pública, e, tendo em vista os estudos a que procedeu a Divisão de Assistência ao Trabalho da Mulher e do Menor do Departamento Nacional de Segurança e Higiene do Trabalho, constantes do processo MTPS 159.942, resolve:

Expedir Normas para instalações de creches em locais de trabalho e para convênio com as creches distritais.

Art. 1º - Os estabelecimentos em que trabalharem pelo menos 30 (tinta) mulheres, com mais de 16 (Dezesseis) anos de idade, terão local apropriado onde seja permitido às empregadas guardar sob vigilância e assistência os seus filhos no período de amamentação.

§ 1º - O local a que se refere o presente artigo obedecerá aos seguintes requisitos;

- a) berçário com área mínima de 3 m² (três metros quadrados) por criança, devendo haver, entre os berços e entre estes e as paredes, a distância mínima de 0,50 centímetros (cinquenta centímetros);
- b) saleta de amamentação provida de cadeiras ou bancos encosto para que as mulheres possam

amamentar seus filhos em adequadas condições de higiene e conforto;

- c) cozinha dietética para o preparo de mamadeiras ou suplementos dietéticos para a criança e para as mães;
- d) o piso e as paredes deverão ser revestidos de material impermeável e lavável;
- e) instalações sanitárias para uso das mães e do pessoal da creche.

Legislação complementar

§ 2º - O número de leitos no berçário obedecerá à proporção de 1 (um) leito para cada grupo de 30 (trinta) empregadas entre 16 e 40 anos de idade.

Art. 2º - Nos casos previstos no § 2º do art. 389, da CLT, poderão ser suprimidas as exigências do art. 1º Portaria, por meio de creches distritais mantidas, diretamente ou mediante convênios, com outras entidades públicas ou privadas, pelas próprias empresas, em regime comunitário, ou a cargo do SESI, SESC, LBA ou entidades sindicais, obedecidas as seguintes condições:

I – A creche distrital deverá estar situada, de preferência, nas proximidades da residência das empregadas ou dos estabelecimentos ou em vilas operárias.

II – Nos casos de inexistência das creches prevista no item I, cabe à autoridade regional competente, a faculdade de exigir que os estabelecimentos celebrem convênios com outras creches, desde que os

estabelecimentos ou as instituições forneçam transporte, sem ônus para as empregadas.

III – Deverão constar das cláusulas do convênio:

- a) o número de berços que a creche mantiver à disposição de cada estabelecimento, obedecendo a proporção estipulada no § 2º do artigo 1º desta Portaria;
- b) a comprovação de que a creche foi aprovada pela Coordenação de Proteção Materno Infantil ou pelos órgãos estaduais competentes a quem cabe orientar e fiscalizar as condições materiais de instalação e funcionamento, bem como a habilitação do pessoal que nela trabalha.

IV – Os estabelecimentos regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho, que possuam creche, poderão efetuar contrato com outros estabelecimentos, desde que preencham os requisitos desta Portaria.

- Redação de acordo com a Portaria DNSHT nº 1, de 6 de janeiro de 1971 (D.O. 14-01-1971)

Art. 3º - É proibida a utilização de creches para quaisquer outros fins, ainda que em caráter provisório ou eventual.

Art. 4º - Aos Fiscais do Trabalho competirá a verificação do cumprimento desta Portaria.

Art. 5º - As dúvidas porventura suscitadas serão dirimidas pelo Departamento Nacional de Segurança e Higiene do Trabalho.

Art. 6º - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

José Faria Pereira de Souza.

Anexo 3

Delegacia Regional do Trabalho em São Paulo

Fonte: Diário Oficial da União, 29-10-1985, Seção 5, p. 15738.

PORTARIA GD Nº 05/85 “Disciplina o registro dos contratos de creche, a que se referem os artigos 389, § 2º da CLT e artigo 2º da Portaria DNSHT nº 01, de 15-01-69, com alterações posteriores, dando outras providências”. O DELEGADO REGIONAL DO TRABALHO NO ESTADO DE SÃO PAULO, no uso de suas atribuições legais e,

Considerando que o § 1º do artigo 389 da CLT estabelece que “os estabelecimentos em que trabalharem pelo menos 30 (trinta) mulheres, com mais de 16 (dezesseis) anos de idade, terão local apropriado onde seja permitido às empregadas guardar sob vigilância e assistência os seus filhos no período de amamentação”;

Considerando que o § 2º do referido artigo 389 da CLT dispõe que “A exigência do § 1º poderá ser suprida por meio de creches distritais mantidas, diretamente ou mediante convênios, com outras entidades públicas ou privadas, pelas próprias empresas, em regime comunitário, ou a cargo do SESI, do SESC, da LBA ou entidades sindicais”;

Considerando que a Portaria DNSHT nº 01, de 15-01-69 – com a redação dada pela Portaria nº 01, de 06-01-69 e do dia 14-01-1971, ao dispor “sobre a instalação de local apropriado para a guarda os filhos de empregadas” consigna no § 1º do art. 1º, os requisitos que devem ter o denominado berçário das empregadas, acrescentando o 2º que “o número de leitos no berçário obedecerá a proporção de 1 (um) leito para cada grupo de 30 (trinta empregadas entre 16 e 40 anos de idade”;

Considerando que o artigo 2º da mesma Portaria estabelece que nos casos previstos no § 2º do art. 389 da CLT, poderão ser supridas as exigências do art. 1º, por meio de creches distritais mantidas, diretamente ou mediante convênios, com outras entidades públicas ou privadas, pelas próprias empresas, em regime comunitário, ou a cargo de SESI, SESC, LBA ou entidades sindicais obedecidas as condições que enumera, dentre elas a obrigatoriedade de a creche distrital estar situada, de preferência nas proximidades da residência das empregadas ou dos estabelecimentos ou em vilas operárias, bem como nos casos de convênios celebrados com as empresas, a obrigatoriedade de constar dos mesmos o número de berços que a creche “mantiver à disposição de cada estabelecimento” e o fornecimento de transporte, sem ônus para as empregadas, devendo, ainda, haver a comprovação de que a creche foi aprovada pela Coordenação de Proteção Materno Infantil ou pelos órgãos estaduais competentes a quem cabe orientar e fiscalizar as condições materiais de instalação e funcionamento, bem como a habilitação do pessoal que

nela trabalha, obviamente, sem o prejuízo das atribuições a cargo dos Agentes da Inspeção do Trabalho, na forma da lei e das disposições regulamentares;

Considerando que a precitada Portaria consigna ser “proibida a utilização de creches para outros fins, ainda que em caráter provisório ou eventual” do que resulta a manifesta intenção do legislador no sentido de que os convênios celebrados não podem deixar de atender aos fins objetivados, devendo o número de leitos reservados às empresas conveniadas traduzir efetiva possibilidade de atendimento, sem o que estaria frustrando os objetivos superiores do legislador;

Considerando as conclusões autorizadas pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria DRT/SP/GD/Nº 03 de 09-09-85, publicada no DOU, exemplar do dia 13-09-85, levadas a efeito após amplo levantamento dos chamados contratos de creche trazidos a registro na DRT/SP e, vistas de inspeções às creches convenientes, de que resultou flagrante constatação de inúmeras creches não terem número de leitos suficientes para atender os convênios firmados, sendo de destacar, inclusive, que uma delas possui um leito ou berço para atender 1356 reservas feitas às 302 empresas com as quais celebrou convênios, RESOLVE:

Determinar que a Divisão de Proteção do Trabalho desta DRT/SP, através da Seção de Proteção ao Trabalho da Mulher e do Menor, somente registre os convênios ou contratos de creche, mediante a cabal comprovação de que a creche conveniente possua berçário, com um número de berços ou leitos, capaz de

atender às reservas feitas às empresas conveniadas, instituindo para tanto número de matrícula para as creches, devendo constar da mesma o número de berços que possui, averbando-se os contratos que forem celebrados com as empresas e os leitos ou berços reservados a estas, de modo a se verificar a efetiva possibilidade de atendimento, nos termos do que prescreve a Consolidação das Leis do Trabalho em seu artigo 389, § 2º, em consonância com o disposto no artigo 2º da Portaria DNSHT/Nº 01, de 06-01-1971, não se precedendo qualquer registro de contrato de creche para os fins objetivados, ao se verificar que a creche conveniente não dispõe de berços ou leitos em número suficiente para as reservas compromissadas. Outrossim, determina, que à vista das conclusões do referido Grupo de Trabalho e, tendo em conta as disposições legais e regulamentares precitadas, a Divisão de Proteção ao Trabalho desta DRT/SP adote as providências necessárias ao cancelamento dos registros dos contratos de creche processados em inobservância ao que dispõe o artigo 389 § 2º da CLT e ao artigo 2º da precitada Portaria nº 01 do DNSHT, como fora constatado, do que resulta, pois, a ineficácia jurídica dos referidos instrumentos convenientes para os fins objetivados.

Publique-se.

Cumpra-se.

São Paulo 15 de outubro de 1985.

JOSÉ CARLOS STEINA – DELEGADO REGIONAL
DO TRABALHO NO ESTADO DE SÃO PAULO.

Minicurrículos das autoras e do autor

Adriana Alves Silva

Doutora em Educação pela FE/UNICAMP (2014), com estágio de doutorado (PDSE/CAPES) na Itália (2012), junto à *Università degli Studi Milano-Bicocca*. Fez o mestrado em Multimeios no Instituto de Artes da UNICAMP (2008) e é licenciada em Pedagogia pela FE/UNICAMP (2002). Membro dos Grupos de Estudos e Pesquisa em Educação e Diferenciação Sociocultural (GEPEDISC - Culturas Infantis - UNICAMP); Gênero, Educação da Pequena Infância, Cultura e Sociedade (Unifesp) e GEDIN (FAED/Udesc). Trabalha como professora substituta no curso de Pedagogia na FAED/UDESC; anteriormente (2013-2015) foi docente colaboradora no CED/ UFSC.

Ana Lúcia Goulart de Faria

Desde 1984 é docente da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Tem publicações, pesquisas e orientações de Graduação e Pós-Graduação nas áreas de Pedagogia e Formação Docente, com ênfase em Educação Infantil de 0 a 6 anos, atuando principalmente em Educação Infantil em creches e pré-escolas, sociologia da infância, infância e relações de gênero, formação docente para a 1ª etapa da educação básica em creches e pré-escolas, parque infantil, crianças pequenas, pedagogia da infância e culturas infantis. Desde a finalização do pós-doc (bolsa

PDE/CNPq) na *Università degli Studi di Milano-Bicocca*, em setembro de 2010, é membro do Colégio Docente de Doutorado da mesma. Foi do Conselho municipal de educação de Campinas de 2004-2006 e é atualmente membra do grupo gestor do Fórum Paulista de Educação Infantil 2016-2018.

Clélia Virginia Rosa

Pedagoga e Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Seu campo profissional envolve a docência nos cursos de graduação em Pedagogia e em cursos de formação continuada para gestores/as e professores/as. O principal eixo do seu trabalho está centrado na construção de metodologias de promoção da igualdade racial. É cocriadora do Nana Maternidade Preta e cocriadora do Coletivo Luderê Afro Lúdico

Daniela Finco

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Realizou estágio de doutorado no Instituto de Estudos da Criança - IEC da Universidade do Minho/ Braga, Portugal. Pós-Doutorado pela *Università degli Studi di Milano-Bicocca*. Professora no Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (EFLCH-Unifesp Guarulhos). Líder do Grupo de Pesquisa Gênero, Educação da Pequena Infância, Cultura e Sociedade (Unifesp). Integrante do Grupo de pesquisa Sociologia da imagem, artes e infâncias (FEUSP) e no Grupo de estudos de Educação Infantil

do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diferenciação Sociocultural GEPEDISC Culturas Infantis (Unicamp). Atua principalmente com os seguintes temas: Educação Infantil, creches e pré-escolas, Sociologia da Infância, Estudos de gênero, Teorias Feministas, Direitos Humanos, Políticas Públicas e Formação docente

Djamila Ribeiro

Graduou-se em Filosofia pela Unifesp, em 2012, e tornou-se mestre em Filosofia Política na mesma instituição, em 2015, com ênfase em teoria feminista. É colunista *on-line* da Carta Capital e da Revista Elle, é também autora do livro *O Que É Lugar De Fala?* Em maio de 2016, foi nomeada secretária-adjunta de Direitos Humanos e Cidadania da cidade de São Paulo, durante a gestão do prefeito Fernando Haddad (2013-2016).

Elina Elias de Macedo

Doutora pelo programa de pós-graduação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Mestra pela USP, Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diferenciação Sociocultural (GEPEDISC - Culturas Infantis - UNICAMP) e do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar (GPEF-FEUSP). Trabalhou como professora substituta na Universidade Federal de São Carlos (campus Sorocaba); professora do ensino fundamental da Escola de Aplicação da USP e professora na Creche e Pré-Escola Oeste - USP.

Flávio Santiago

Pedagogo formado pela Universidade Federal de São Carlos (2010) e mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2014). Atualmente é doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP e realiza estágio sanduíche na *Università degli Studi di Milano-Bicocca* com bolsa FAPESP. Pertence ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diferenciação Sociocultural - linha Culturas Infantis, atuando principalmente nos seguintes temas: pedagogia da infância, relações raciais, relações de gênero. Membro da Gestão 2016- 2018 do Fórum Paulista de Educação Infantil.

Joana El-Jaick Andrade

Professora do Instituto Federal do Triângulo Mineiro, bacharel em Direito pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2003) e Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2003), mestre em Sociologia pela Universidade de São Paulo (2006) e doutora em Sociologia pela Universidade de São Paulo (2011).

Márcia Lúcia Anacleto de Souza

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação - UNICAMP e pesquisadora das temáticas: infâncias, educação infantil, quilombos, relações étnico-raciais, identidade e etnografia na educação. Atua na formação docente em educação para as relações étnico-raciais e foi professora nos Cursos de Especialização em

Educação para as Relações Étnico-Raciais (NEAB/UFSCar), com vínculo de bolsista na Universidade Aberta do Brasil (UAB/MEC), e no Curso de Aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico-Raciais (NEAB/USFCar/RENAFOR-SEB/MEC/UNESCO). Também atuou como docente no Curso de Especialização em Educação Infantil da UFSCar - Campus Sorocaba. Participa do GEPEDISC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Diferenciação Sócio-Cultural (FE/UNICAMP).

Maria Amélia de Almeida Teles

Bacharel em Direito, Diretora da União de Mulheres de São Paulo, coordenadora do Projeto Promotoras Legais Populares, integrante da Comissão de Familiares de Mortos e Desaparecidos Políticos. Assessora parlamentar da Comissão de Direitos Humanos da Câmara Municipal de São Paulo (1996 – 2003); Assessora da Comissão Municipal de Direitos Humanos da Prefeitura de São Paulo (2003); Assessora da Ouvidoria do Município de São Paulo (2006); Coordenadora do Núcleo de Pesquisas do IBCCRIM – Instituto Brasileiro de Ciências Criminais; Assessora e coordenadora da Comissão Estadual da Verdade “Rubens Paiva” de São Paulo (ALESP, 2012 a março de 2015); Assessora da Comissão da Memória e Verdade de São Paulo da PMSP (2015/2016). Professora especialista visitante na Faculdade de Educação – UNICAMP/ Edital Pró-reitoria de Graduação (2017)

Regina Facchini

É doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas, pesquisadora do Núcleo de Estudos de Gênero Pagu e docente dos programas de pós-graduação em Antropologia Social e em Ciências Sociais na mesma universidade, diretora regional da Associação Brasileira de Antropologia (ABA) e pesquisadora do Conselho Nacional de Pesquisa Científica e Tecnológica (CNPq).