

Feminismos e infâncias: como a luta das mulheres contribui para pensar
o protagonismo das crianças
Ana Laura Bonini Rodrigues de Souza
Rosane Michelli de Castro
Flávio Santiago

Como citar:

SOUZA, Ana Laura Bonini Rodrigues de; CASTRO, Rosane Michelli de; SANTIAGO, Flávio. *Feminismos e infâncias: como a luta das mulheres contribui para pensar o protagonismo das crianças*. In: BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino; FUJITA, Mariângela Spotti Lopes (org.). **Mulheres em tempos de pandemia**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. p. 73-92. DOI: <https://doi.org/10.36311/2023.978-65-5954-348-9.p73-92>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

FEMINISMOS E INFÂNCIAS: COMO A LUTA DAS MULHERES CONTRIBUI PARA PENSAR O PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS

Ana Laura Bonini Rodrigues de Souza

Rosane Michelli de Castro

Flávio Santiago

RESUMO: O presente artigo traz reflexões, a partir de análises metodológicas bibliográficas, acerca de como a luta das mulheres contribuiu para se pensar as opressões para com as crianças e o processo de construção da infância em nossa sociedade, trazendo uma interlocução entre esses dois diferentes campos, mas que carregam em si elementos que dialogam. O processo de hierarquização marca tanto as mulheres como as crianças em nossa sociedade, criando destinos pré-estabelecidos e lugares de não fala para estes sujeitos. Assim, o objetivo do presente artigo é abordar reflexões iniciais acerca da necessária caminhada conjunta das lutas dos direitos das mulheres e das crianças, enfatizando o exercício docente em seus anos iniciais, com a pretensão de visibilidade e compreensão das especificidades determinantes de cada grupo, em suas aproximações. E como resultado, considera-se que as lutas das mulheres e a infância se aproximam, e os feminismos permitem possibilidades para diálogos interseccionais e descoloniais para com a temática envolvente de infância, mulheres e docência.

PALAVRAS CHAVE: educação; história da educação; culturas infantis; docência.

<https://doi.org/10.36311/2023.978-65-5954-348-9.p73-92>

ABSTRACT: This article brings reflections, based on bibliographic methodological analyses, about how the struggle of women contributed to thinking about oppression towards children and the process of construction of childhood in our society, bringing a dialogue between these two different fields, but that carry within themselves elements that dialogue. The hierarchization process marks both women and children in our society, creating pre-established destinations and non-speech places for these subjects. Therefore, the objective of this article is to address initial reflections on the necessary joint journey of the struggles for the rights of women and children, emphasizing the teaching exercise in its early years, with the pretension of visibility and understanding of the determining specificities of each group, in their approximations. And as a result, it is considered that the struggles of women and childhood are approaching and feminisms allow possibilities for intersectional and decolonial dialogues with the surrounding theme of childhood, women and teaching.

KEYWORDS: education; History of education; children's cultures; teaching.

1. INTRODUÇÃO

O cotidiano brasileiro em que vivemos construiu-se nos processos históricos culturais e coloniais impostos aos povos desta terra desde 1500, com a invasão portuguesa, processos estes que se desdobram nas desigualdades culturais presentes nas diferentes classes sociais, raças/etnias e nas relações dos gêneros. Essas intersecções sobrepõem-se e interferem nas posições e não posições sociais, culturais e políticas das pessoas ocupadas na sociedade, conforme Burke (2005), Quijano (2014), Gonzalez (1988) e Akotirene (2019).

O conceito de gênero é abordado por Quijano (2014) como uma das formas coloniais de opressão, assim como enfatiza raça/etnia como uma categoria de segregação. Scott (1995) traz a compreensão do aludido conceito de gênero como a construção cultural dos sexos, e, dessa forma, entendendo mulheres e suas relações sociais em uma perspectiva de construção histórica cultural brasileira, na qual foram impostas e reproduzidas a colonização europeia. É possível frisar que povos originários do Brasil e africanos sofreram tentativas de apagamento de suas culturas, em outras palavras, suas relações de gêneros e de modos de vida, foram impedidas de continuarem vivas.

Com relação às mulheres, a opressão de gênero desdobrou-se também na desvalorização da infância e do trabalho docente nos anos iniciais da Educação Básica, sendo que tudo que se aproxima do feminino e de seus cuidados é inviabilizado socialmente, conforme Falquet (2008). Dessa forma, propõe-se neste artigo a discussão de gênero em âmbito interseccional, enfatizando a “[...] articulação do gênero à classe social, raça, etnia, diferentes culturas, meio rural, meio urbano, geração, religiões.” (ZAGO; PAIXÃO, 2013, p. 449-450).

Conforme Souza (2021, p. 25):

Carvalho, entrevistada pelas autoras Zago e Paixão (ZAGO; PAIXÃO, 2013) relata, também, as vivências de gênero sobre a distinção de homens e mulheres atuantes na docência, mencionando características escolares, nas creches e Educação Infantil, as quais são socialmente construídas e pensadas como femininas, mesmo que realizadas por homens, sendo decrescente a presença do feminino na docência em relação à progressão dos anos iniciais da Educação Básica.

Dada a relação existente entre feminino, infância e docência, também importa salientar Souza (2021), que enfatiza o privilégio da branca para estar na docência; com a feminização do magistério brasileiro, no século XIX, as mulheres que encontraram possibilidades de vidas públicas fora de seus lares na docência eram brancas, e, em sua maioria, da elite brasileira, conforme Demartini e Antunes (1993), Hilsdorf (2003) e Gonzalez (1988).

Importa salientar que, enquanto mulheres brancas e da elite, encontravam as mencionadas liberdades, mesmo que controladas; no âmbito da docência, mulheres negras e indígenas já possuíam vidas públicas e até posições em chefias de suas famílias desde a abolição da escravatura no Brasil, em 1888, conforme Gonzalez (1988).

Desta forma, quando as relações de gêneros são trazidas a lume, a interseccionalidade e a descolonialidade se fazem presentes. Crenshaw (2012), afroestadunidense, jurista e professora da teoria crítica de raça,

cunhou o termo interseccionalidade, e disserta sua experiência no primeiro ano da faculdade de Direito, quando combina com o colega, também negro, de que caso sofressem qualquer tipo de preconceito racial na agremiação dos estudantes de Harvard, iriam embora. Porém, para a surpresa da autora, foram coagidos a entrar pela porta dos fundos, pelo motivo de ela ser mulher, nesta ocasião a questão de gênero se sobrepondo à de raça/etnia, não havendo solidariedade por parte do amigo negro, aceitando a situação como normal.

A descolonialidade¹ busca o rompimento colonial, enfatizando ainda a presença de reproduções coloniais contemporâneas:

[...] questionamento das ideias de centro e periferia ou de norte e sul direcionando o olhar para a complexidade do mundo, a diversidade cultural, simbólica, linguística e política das reações anticoloniais que questionam velhos modelos imperialistas. Nesse sentido, marcamos o nosso posicionamento pela adoção da terminologia “descolonial” e “descolonialidade” justamente para assinalar o caminho de luta contínua pela identificação e visibilização das mulheres, em particular das latino-americanas e negras que ocupam “lugares” de exterioridade e vêm tensionando construções alternativas. (BAMBIRRA; NOTHAFT; LISBOA; 2019, p. 152).

A respeito das intersecções e descolonialidades presentes na vida das mulheres da América, Brah e Phoenix (2017) ressaltam a fala de Sojourner Truth, em 1851, quando questiona se realmente era considerada uma mulher entre as mulheres brancas que estavam presentes na Convenção dos Direitos das Mulheres em Akron, Ohio. Ela, que nasceu escrava, lutou contra a escravidão e pelos Direitos das mulheres, porém, naquele momento, como em tantos prováveis outros, a raça se fez presente, fazendo indagar a sua existência feminina, demonstrando a necessária compreensão da interseccionalidade quando se fala em gênero.

¹ As autoras ressaltam que “[...] os termos descolonial ou descolonialidade são preferidos por autoras latino-americanas, como Rita Laura Segato (2011), María Lugones (2004), Yuderkis Espinosa Miñoso (2014), Ochy Curiel, dentre outras [...]” (BAMBIRRA; NOTHAFT; LISBOA, 2019, p. 152).

Brandão et al. (2017, p. 49) enfatizam que:

[...] É respeito ao direito do Outro de se autoneoamar e de construir suas próprias representações; é admitir que os locais da alteridade são intercambiáveis e que os lugares de enunciação são sempre múltiplos e interconectados, que as fronteiras não são fixas e que as identidades não são redutíveis a rótulos; é ampliar o foco para incluir olhares, não do Outro, mas, simplesmente, outros”.

Em meados da década de 1980/1990, século XX, tivemos a chamada 3ª onda do feminismo, a qual, neste artigo, é considerada como uma demarcação teórica, sem propor apagamentos de mulheres e suas lutas antes desse marco temporal. Nesse momento histórico brasileiro, novos olhares surgiram para com as mulheres em suas especificidades, ou seja, as denominadas minorias de direitos, enfatizando as invisibilidades culturais e de poder para com as mulheres negras e indígenas, analisando as questões de gênero em âmbito interseccional, o que “[...] torna visíveis às interações múltiplas e simultâneas de diferentes sistemas de poder, opressão e discriminação, tanto em nível da identidade, quanto da formação social.” (BRANDÃO et al., 2017, p. 49).

Essas ondas feministas possuem a subjetividade das marés, que vão e vêm, sempre se renovando, pode-se afirmar que se complementam, aproximam-se e distanciam-se de acordo com os progressos e regressos de direitos das mulheres, sendo demarcações teóricas que facilitam a compreensão destes estudos. A primeira onda do feminismo teve seu início no século XIX, e tinha sua luta voltada para assuntos ligados ao direito ao voto das mulheres e suas respectivas vidas públicas (sufrágio feminino e o trabalho sem a necessidade de autorização do marido). A segunda onde se deu por volta de 1972, em um momento de crise democrática, a mulher também lutou contra a ditadura; nesse período, foi ressaltado também como uma continuação da luta pela valorização das mulheres, o direito ao prazer, com a possibilidade do uso da pílula anticoncepcional, a luta contra a violência sexual e a valorização do trabalho realizado pela mulher, conforme salienta Teles (1993).

A terceira onda veio como uma abertura de olhares para com a categoria feminina, com o entendimento de que as mulheres são específicas em suas pluralidades, e que, dessa forma, são oprimidas de diferentes maneiras, necessitando da abordagem do gênero para serem visíveis às condições de cada mulher, em suas respectivas etnias, raças e classes sociais.

As autoras Brandão et al. (2017, p. 54) afirmam gênero dentro da abordagem descolonial, demonstrando “[...] a continuidade das relações coloniais de poder através das categorias de gênero, raça/etnia e classe.”. Assim, podemos refletir que, perante o gênero, não cabem estudos pós-coloniais, já que as mulheres carregam a colonização de seu sexo até os dias atuais, representado em seu gênero feminino, o qual necessita ser descolonizado.

“[...] O silêncio é imposto a sujeitos que foram colonizados.” (RIBEIRO, 2019, p. 72). Dessa forma, pensando a necessidade de docentes com consciência de suas trajetórias históricas culturais como mulheres e professoras, já que se compreende a docência conforme Nörnberg (2020, p. 2), como uma ação humana construída “[...], na e em relação com o outro em torno de conhecimentos e de práticas científico-culturais.”. Assim como uma Educação Infantil com base na formação feminista, para iniciar reflexões para a promoção de quebra de padrões sexistas, eurocêtricos, autoritários e heteronormativos, os quais não são condizentes com a realidade plural brasileira. Em outras palavras, a realidade brasileira engloba culturas variadas e outras relações de raça/etnia e gêneros advindas dos povos indígenas e africanos, que sofrem tentativas de apagamento de suas heranças culturais todos os dias.

Objetiva-se, com o presente artigo, abordar reflexões iniciais acerca da necessária caminhada conjunta das lutas pelos direitos das mulheres e das crianças, enfatizando o exercício docente em seus anos iniciais, com a pretensão de visibilidade e compreensão das especificidades determinantes de cada grupo, em suas aproximações.

2. INTERRELAÇÕES: DIREITO DAS MULHERES E O RECONHECIMENTO DO PROTAGONISMO INFANTIL NO EXERCÍCIO DOCENTE

A valoração da construção de práticas pedagógicas que procurem a construção de relações de gêneros de modo equânime visa a uma pedagogia emancipadora, que desde a Educação Infantil se faz necessária, diante de um histórico patriarcal em que é alicerçada a cultura ocidental branca que foi imposta no Brasil.

Compreende-se patriarcado com Souza (2021), que ressalta a formação familiar e social na presença soberana de um patriarca e a propriedade privada no Império Romano. Assim como o aludido patriarca possuía poderes sem limites estatais sobre o grupo familiar, o Estado lhe autorizava o poder patriarcal: “[...] No patriarcado as relações de violência que dele emergem e são legitimadas nas relações de gênero[s] dominantes, se efetivam no seio da família e legitimado pelo Estado [...]” (SOUZA, 2021, p. 61), e, para o autor (SOUZA, 2021), essas relações de gêneros são trans-históricas, modificando-se e adaptando-se a cada sociedade.

Neste ínterim, o patriarcado objetifica mulheres e tudo ligado a elas, como as crianças, pessoas escravizadas e animais; o patriarcado, apesar de ter se encerrado com o Império Romano, para Souza (2021), se transformou durante a história para manter-se vivo em *lôcus* dos planos macro para o micro, ressaltando que a vitória do gênero masculino se deu com o posto de divindade/religião oficial do Ocidente com o cristianismo, em 380, ocasionando “a morte das deusas” e imperando o monoteísmo que reforçou a dominação de corpos e mentes de mulheres.

Assim, encontra-se o patriarcalismo que perdurou “[...] na sociedade mediterrânea medieval até o século XIX-XX, em múltiplas cores e formas de influenciar e determinar identidades [...] e representações sociais [...]”, o que é ser homem, mulher e quais espaços determinados para cada um (SOUZA, 2021, p. 66). Os desdobramentos e as transformações do patriarcado perpassam o patriarcalismo tropical, o qual é exemplificado pelo autor (SOUZA, 2021), no período do Brasil Colônia, em que a burguesia masculina ditava as regras para suas mulheres, crianças e pessoas

escravizadas. Porém, tendo já diminuído o poder estatal, frisando mais o plano micro, a esfera familiar, e, por fim, o neopatriarcalismo, que é caracterizado “[...] pela permanência de usos, costumes e práticas, todavia, já não contam mais com a cumplicidade explícita do Estado.” (SOUZA, 2021, p. 72).

Souza (2021, p. 73) enfatiza que as primeiras conquistas Estatais formais de mulheres no século XX podem ser consideradas o marco do neopatriarcalismo, exemplificando com “[...] a vitória das sufragistas nos EUA, em agosto de 1920, na Inglaterra a conquista se deu em 1928, e, no Brasil, em 1932 [...]”.

As lutas das mulheres são árduas, e, ainda em tempos hodiernos, as formalidades superam as realidades de conquistas legais, porém, referidas conquistas construídas pela história demonstram as forças de (re)existências e sobrevivência das mulheres.

É crível mencionar que apenas na Conferência Mundial de Direitos Humanos, que ocorreu em Viena, em 1993, que foram reconhecidos os direitos humanos das mulheres, “[...] praticamente 200 anos depois da condenação e execução de Olympe de Gouges”², conforme menciona Teles (2007, p. 34).

Com o olhar delicado perante as desumanidades históricas patriarcais para com a categoria feminina e afins, em uma abordagem com o entrecruzamento de classe e raça/etnia, o feminismo negro, interseccional e descolonial nos mostra a importância de se colocar no lugar das outras. Em outras palavras, mulheres não brancas do Brasil podem ser observadas com a compreensão histórica de suas ancestralidades e processos de escravização a que foram submetidas, as quais carregam consigo pesos culturais e até mesmo “raivas” compreensíveis, conforme Akotirene (2019), de não presença negra em lugares em que só mulheres brancas puderam estar, sendo um exemplo de não lugar a docência, desde o início da feminização

² Propulsora da Declaração dos direitos da mulher e da cidadã, em 1791 na França, Marie Gouze (1748 -1793), a qual se nomeava e assinava como Olympe de Gouges, foi guilhotinada, porque propôs aludida declaração, já que na Declaração de Direitos do homem e do cidadão de 1789, mulheres não eram citadas, ou seja, não possuíam a condição de cidadãs/ seres humanos (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2018).

do magistério (DEMARTINI; ANTUNES, 1993; GONZALEZ, 1988; HILSDORF, 2003).

Gênero em suas perspectivas de análise e feministas negras, descoloniais e interseccionais, nos oportuniza enxergar as sobreposições, “[...] a interseccionalidade descarta análises aritméticas ou competitivas sobre quem sofreu primeiro [...] pode ajudar a enxergarmos as opressões, combatê-las, reconhecendo que algumas são mais dolorosas que outras [...]” (AKOTIRENE, 2019, p. 97). O reconhecimento interseccional identifica as opressões e seus entrecruzamentos, não descartando dores, mas reconhecendo-as, rompendo um processo de apagamento das vozes culturalmente não ouvidas.

Compreendendo a pluralidade como crucial para a abertura de olhares e caminhos, a pedagogia feminista proporciona maior relação da criança com a sua identidade histórica, envolvendo o processo de aprendizagem em uma perspectiva histórico-cultural, retirando visões enrijecidas de um passado contado sob o viés de histórias tradicionais, ou seja, dos poderosos. Conforme Burke (2005), abordam apenas os lugares de maior poder, sem enfoque de diversidade nos planos micros de pontos de vista.

bell hooks³ (2013, p. 60-61) enfatiza que “[...] há dor no abandono das velhas formas de pensar e saber [...]”, ressaltando que docentes são responsáveis pela abertura de caminhos, oportunizando aos alunos conhecerem suas vivências e experiências como pessoas em processos históricos. Tal pressuposto permite a compreensão de que mulheres professoras conscientes de suas trajetórias históricas podem proporcionar aos seus alunos, desde os anos iniciais da Educação Básica, “[...] uma educação que cure [...] a pedagogia engajada necessariamente valoriza a expressão do aluno [e da docente] [...]” (HOOKS, 2013, p. 34).

Dessa forma, nessas linhas, mulheres, crianças e seus direitos são refletidos em conjunto, com a compreensão de que uma Educação feminista proporciona o encontro com a realidade histórico-cultural brasileira,

³ bell hooks, contrariava a norma vigente da ABNT, frisando seu referenciamento em letras minúsculas com o intuito de valorar mais a sua escrita do que a própria autora. Leia mais em: <https://www.geledes.org.br/bell-hooks-e-as-miudezas-que-importam/>. Acesso em: 11 jan. 2022.

ampliando olhares e fatos que existiram, mas que foram silenciados por nossos colonizadores e reproduzidos nas Américas do Norte e Latina, enfatizando, especificamente, o Brasil.

Com relação aos direitos humanos, possuem em seu histórico a promulgação das declarações formais referentes a tentativas de enfatizar culturalmente a necessidade desses direitos no final do século XVIII. Como menciona Teles (2007), a Declaração Americana de Virgínia de 1776 e a Declaração Francesa de 1789, assim como, no século XX, é retomado o ideário dos direitos humanos, pós-segunda guerra, devido ao massacre do holocausto (TELES, 2007), sendo reafirmados conforme a Declaração dos Direitos humanos de 1948.

Os direitos se constroem e se somam ao longo da história, e se adaptam de acordo com a sociedade existente nos determinados momentos históricos; com a desvalorização das mulheres, também construída historicamente, compreende-se a necessária valoração legislativa a respeito de suas humanidades, porém, com ênfase no trabalho social e implementação de políticas públicas aliadas às formalidades, para a efetivação dos direitos humanos das mulheres na sociedade brasileira.

As mulheres possuem seus direitos formalizados em leis à custa da morte e luta de muitas. A propulsora foi em 1791, a Declaração dos direitos da mulher e da cidadã (USP, 2018); Marie Gouze (1748-1793), que assinava como Olympe de Gouges, foi guilhotinada, condenada como mulher “desnaturada”, que caminhava contra as virtudes de seu sexo. Olympe propôs mencionado documento devido à não menção para com os direitos das mulheres na Declaração de Direitos do homem e do cidadão, de 1789, colocando as mulheres como propriedades dos homens, indignas de direitos, ou seja, sem a consideração e a qualificação de ser humano.

De acordo com Teles (2007), os direitos humanos confirmam a dignidade da pessoa humana perante o Estado, salientando a importância de uma proteção internacional, exemplificando com o massacre ocorrido na Alemanha nazista: “Os direitos humanos são inerentes à pessoa, independentemente de seu reconhecimento pelo Estado, cultura,

nacionalidade, sexo, orientação sexual, cor, raça/etnia, classe social, faixa etária.” (TELES, 2007, p. 32). Ou seja, os direitos humanos precisam ser interiorizados pelas pessoas, para que, assim, se apropriem efetivamente destes. Para Teles (2007), no tocante ao não igualitarismo presente desde o nascimento dos seres humanos, afirmando a necessária articulação humana para o entendimento e a efetivação dos direitos humanos nas sociedades: “Significam um esforço coletivo da humanidade, uma conquista histórica e política, uma invenção exige o acordo e o consenso entre os seres humanos.” (TELES, 2007, p. 21).

Como mencionado, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), quando criada, ignorou a igualdade entre os sexos, um demonstrativo de uma história cultural marcada por resistência e luta das mulheres, não podendo ser regredida e sucumbida pelo patriarcado. Para Saffioti (2015, p. 51), na sociedade capitalista existente, o patriarcado não se resume a uma ideologia machista, mas a um vasto sistema exploratório, sendo as mulheres os objetos de exploração dos homens: “fica patente a dupla dimensão do patriarcado: a dominação e a exploração”. É notável a ampla dimensão do patriarcado, o qual percorre as classes sociais, com caráter interseccional, caminhando pelas culturas presentes na sociedade brasileira, transformando-se e (re)adaptando para sobreviver culturalmente na presença do neopatriarcalismo, conforme salientado por Souza (2021).

A Constituição Federal do Brasil de 1988 (CF/88), não permitindo formalmente a diferenciação por raça/etnia e sexo, em conjunto com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB n. 9394/96) enfatizam a formação de cidadãos e cidadãs com conhecimentos de seus Direitos Humanos, colaborando para uma Educação favorável à formação de crianças que abranjam questões de gênero, raça/etnia e classe (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996).

Fazendo jus à mencionada Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988) que declara a igualdade entre homens e mulheres, e a LDB n. 9394/1996, que protege a vinculação da educação com a prática social, a liberdade, igualdade de acesso e permanência na escola, pensar uma Educação feminista é propor também uma educação embasada nas leis

brasileiras, ou seja, legislações elaboradas com consciência histórica, que instruem a formação dentro das realidades sociais, caminhando ao encontro da Nova História Cultural (BURKE, 2005), a qual permite a visualização do micro, dando voz às que foram silenciadas, por vezes, majoritariamente, sobrepostas aos preconceitos envolventes não somente de gênero, mas de classe e raça/etnia.

Salienta-se uma diversidade de sobreposições de subalternação das mulheres, e é crível frisar que muitas leis existem apenas nos planos formais, sem efetividade no plano social, necessitando de políticas públicas governamentais para sua efetivação. E salienta-se também a sociedade brasileira colonizada pelo norte do globo terrestre, perante uma cultura patriarcal, sexista e machista, ou seja, com valores morais que permitem a desvalorização da categoria feminina e afins.

2.1 FEMINISMO E A ABERTURA PARA O OLHAR PARA A INFÂNCIAS

Considerando feminismos como um movimento político diverso e plural com articulações conectadas na luta em âmbito internacional, Facchini (2018) menciona ter sido beneficiada com as lutas pioneiras das mulheres por creche, podendo, assim, articular a sua vida profissional com a maternidade, permitindo refletir acerca da caminhada conjunta das lutas dos direitos das mulheres e das crianças.

No contexto histórico ocidental, durante muito tempo, assim como as mulheres, as crianças sofreram um processo de apagamento de suas vivências culturais, sendo perpassada a ideia de que a criança fosse somente um “vir a ser”. Assim como o feminismo questionou as ciências em relação às suas políticas sexuais e de gênero, a sociologia da infância tem questionado o local do adultismo/adultocentrismo⁴ dentro do saber científico (ALANEN, 2001). Como aponta Nascimento (2018), as crianças são seres históricos, sociais, que estabelecem relações com seus pares e com

⁴ A ciência ocidental apresenta uma postura adultocêntrica, em que aquele que é considerado o mais forte em sociedades competitivas olha para a infância como se procurasse um outro adulto, o adulto que a criança será. A biologização e naturalização da criança e do bebê, com os padrões adultos e de maturidade permeando a compreensão do desenvolvimento, retiram da infância a sua historicidade e seu potencial transformador. (ROSEMBERG, 1976, p. 1467-1468).

adultos, como pessoas que participam da sociedade, e são influenciadas por eventos políticos, econômicos, culturais, tecnológicos, dentre outros.

O olhar das feministas contribui para percebermos as infâncias inseridas em um contexto mais amplo, no qual os marcadores sociais como gênero, classe social e raça estão diretamente correlacionados (SANTIAGO; FARIA, 2021). As feministas também destacam que as generalizações que “[...] não levem em consideração as estruturas interligadas de posicionamento e opressão de um grupo dentro de uma economia são simplesmente abrangentes.” (COLLINS, 2016, p. 120) e abstratas, pois não pontuam as especificidades da desigualdade dentro de um contexto macroestruturante.

No entanto, é fundamental destacarmos que as crianças não são apenas produzidas pelas culturas (SANTIAGO, 2019), mas também são produtoras de cultura; as diferenças entre os meninos e as meninas, e entre eles/as e os/as adultos/as, não são quantitativas, mas qualitativas; podemos assim perceber “[...] as crianças como atores competentes na sociedade e perceber a infância em termos estruturais.” (QVORTRUP, 2010, p. 634).

A infância deve conter os marcadores de classe social, gênero e etnia/raça, interseccionalizadas com a idade, demonstrando a necessidade de pensar a infância dentro das intersecções, permitindo a compreensão das tensões para a categoria infantil, desdobradas pelo patriarcado gerador de desigualdades de gênero, raça/etnia, assim como das hierarquias adultocêntricas.

Prado (1999, p.111) ressalta que:

Assim, as crianças não são “sujeitos desligados” dos emaranhados de diferenciação, identificação e estratificação social, constituindo-se enquanto meninas, meninos, negras, brancas, filhas/os de trabalhadoras ou herdeiras/os de grandes impérios do capital. Esse movimento permite aguçar nossos sentidos para perceber as crianças pequenininhas como agentes de transformação social, de modo a “não reduzir a capacidade de expressão das crianças somente à fala, mas de se estar atento aos gestos, movimentos, emoções, sorrisos, choros, silêncios, olhares, linguagens sonoras e outras linguagens”.

Desta forma, compreende-se que as crianças são transformadoras da sociedade, assim como as mulheres, sendo possível a proposta de diálogo e parceria de (re) existências! Frisa-se que os espaços são compostos por diferentes subculturas, que concorrem a todo tempo em suas multiplicidades e conflitos, e o reconhecimento da cultura infantil.

Para a sociedade centrada no adulto, a criança não é. Ela é um vir a ser. Sua individualidade deixa de existir. “Ela é potencialmente a promessa” (ROSEMBERG, 1976, p. 1467). Há uma relação correlata entre as mulheres, que são caladas inúmeras vezes pelo poder patriarcal, e as crianças, que são silenciadas pelo adultocentrismo presente na sociedade. A partir desse quadro, as crianças passam a ser as menos reconhecidas como participantes da produção da história e da cultura, como ressaltava Rosemberg (2015, p. 212). A desvalorização da criança “[...] decorre de ideologia de gênero e de idade que valorizam o padrão adulto e masculino associado à produção e à administração da riqueza e não à produção e à administração da vida.”.

A infância é invenção dos adultos. Adultos pensam nas crianças; adultos pensam pelas crianças; adultos dizem às crianças o que é ser criança (GALLO, 2018). As crianças pequenininhas, com base nessa premissa, são privadas, a partir de uma concepção de proteção e aprendizagem, de “experenciarem” diferentes relações, objetos e tempos. Assim, reproduz-se e multiplica-se a condição de inferioridade da criança no interior da sociedade.

A infância vai perdendo seus cheiros. Vai se tornando adulta com a prerrogativa da legitimação de um projeto de sociedade. O agora se torna inexpressivo frente às demandas e quererem almejados por aqueles que nunca vivenciaram aquilo que desejam, pois as escolhas que fazem não são para si, mas sim para um futuro indivíduo, para uma futura sociedade, apenas para o futuro. (SANTOS; SANTIAGO; FARIA, 2016, p. 195).

Tal pressuposto organiza os sistemas saber/poder a respeito das crianças, concebendo-as enquanto “as Outras”: aquelas que necessitam

receber orientações constantes para se tornarem sujeitos dentro da lógica unificadora do discurso colonial.

A chave desta forma de construção do outro é a deslegitimação da humanidade das crianças, que passa a concebê-la “como subalternas”, e não como sujeitos que constroem histórias e são protagonistas de suas próprias vidas.

O adultocentrismo não reconhece as crianças como atrizes e atores sociais, pois parte do referencial de sujeito adulto, o que ocasiona um desconforto diante da potencialidade e intempestividade infantil. Para ajudar a pensar essa conjuntura, apresentam-se algumas questões levantadas por Butler (2015, p. 61): “Que ordem política implícita produz e regula a semelhança nesses casos?”

As crianças não são sujeitos desligados dos emaranhados de diferenciação, identificação e estratificação social; constituem-se meninas, meninos, negras, brancas, filhas/os de trabalhadoras ou herdeiras/os de grandes impérios do capital. Em concordância com Santiago (2019), a partir desses pressupostos, podemos afirmar que as crianças possuem experiências únicas, assim como as mulheres que foram apagadas da história, conforme a sua localização na esfera social. O universo infantil é extremamente complexo e pode ser lido por diferentes perspectivas, que devem ser interrogadas por não serem pré-determinadas; as nossas lentes formativas nos ajudam a construir pontos de vista para perceber determinados elementos e faces das infâncias.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As leis para a proteção e igualdade das mulheres existem formalmente, mas as heranças culturais negativas para com as relações de gêneros e tantas possíveis intersecções ainda prevalecem na sociedade brasileira, e crianças também são afetadas. O patriarcado imposto fragiliza vidas de mulheres, crianças e todos que se ligam de alguma forma ao que foi determinado culturalmente feminino.

Porém, as culturas são diversas, e professoras e alunos podem ser atores da mudança. Com a proteção constitucional para com os direitos das mulheres, além das leis específicas existentes no Brasil, a luta deve ocorrer intensamente contra a possível regressão de direitos conquistados, caminhando contra a maré machista e patriarcal, retrógrada, para os dias atuais.

Os feminismos proporcionaram o reconhecimento de privilégios, desigualdades e hierarquias da branquitude, classes, gênero e idade, englobando a conscientização da diversidade sociopolítica-econômica, e a visão de que a democracia em que vivemos foi construída com bases patriarcais e capitalistas, sistema no qual não cabe a equidade. Assim como compreende-se que os problemas de gênero e infância permeiam as classes sociais e as raças/etnias, caminhando para além desse sistema.

Importa para as crianças e docentes o contato com as diferenças culturais cotidianas, para a riqueza de sua formação humana e exercício integral das práticas pedagógicas. E essas práticas devem ter por base a consciência da dimensão histórica e cultural de mulheres professoras e suas atuações nos espaços educacionais.

Enfatiza-se que as feministas abriram espaço para o tensionamento de outras opressões na sociedade, dentre elas o apagamento do protagonismo das crianças no processo de construção da história, e o reconhecimento da criança enquanto um sujeito completo, não um vir a ser, mas sim aquele que é.

Notamos que mulheres e crianças carregam em seus processos históricos socioculturais as invisibilidades, interseccionando suas subjetividades identitárias culturais.

A construção de uma sociedade equânime depende de fatores múltiplos, mas insistimos que a superação da desigualdade de gênero passa também pela educação, desde a primeiríssima infância, em espaços coletivos na esfera pública, a partir da convivência com as diferenças, processo que exige reflexão constante das docentes e da comunidade que compõe a unidade escolar. Já há um percurso de pesquisas científicas e de

lutas feministas, mas ainda temos uma longa jornada a percorrer, para que possamos vivenciar relações mais horizontais em nossa sociedade.

Assim, retomando o objetivo deste artigo, em abordar reflexões iniciais acerca da necessária caminhada conjunta das lutas dos direitos das mulheres e das crianças, enfatizando o exercício docente em seus anos iniciais, com a pretensão de visibilidade e compreensão das especificidades determinantes de cada grupo, em suas aproximações, considera-se que as lutas das mulheres e a infância se aproximam. E sem a pretensão de findar reflexões, frisa-se que os feminismos permitem possibilidades para diálogos interseccionais, os quais enfatizam outros modos de discriminações e opressões a tudo que se aproxima do feminino, permitindo maior visibilidade e valoração das lutas das mulheres em conjunto com a infância.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, C. *Interseccionalidade*. São Paulo: Pólen, 2019.
- ALANEN, L. Estudos feministas/estudos da infância: paralelos, ligações e perspectivas. In: CASTRO, L. R. (org.). *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: NAU, 2001. p. 69-92.
- BAMBIRRA, N. V.; NOTHAFT, R. J. ; LISBOA, T. K. A colonialidade do gênero e suas implicações para os estudos feministas. In: SANTOS, J. S. dos; FACHINETTO, R. F.; SILVA, R. A. da. *Descolonizar a prática e o sexo*. Porto Alegre: Cirkula, 2019. p. 145 -168.
- BURKE, P. *O que é História Cultural?* 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BUTLER, J. *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- BRAH, A.; PHOENIX, A. Não sou uma mulher?: revisitando a interseccionalidade. In: BRANDÃO, I. et al. (ed.). *Traduções de Cultura: perspectivas críticas feministas*. Florianópolis: Editora UFSC, 2017. p. 661-684.
- BRANDÃO, I. et al. Anos 2000: novas topografias teórico-feministas In: BRANDÃO, I. et al. (ed.). *Traduções de Cultura: perspectivas críticas feministas*. Florianópolis: EDUFAL; Editora UFSC, 2017. p. 49-56.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 1 jan. 2018.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 8 set. 2022.

COLLINS, P. H. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, DF, v. 31, n. 1, p. 99-127, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/MZ8tzsGrvmFTKFqr6GLVMn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 mar. 2021.

CRENSHAW, K. *A Interseccionalidade na discriminação de Raça e Gênero*. 2012. (Painel 1: Cruzamento: raça e gênero). Disponível em: <https://static.tumblr.com/7symefv/V6vmj45f5/kimberle-crenshaw.pdf>. Acesso em: 10 set. 2019.

DEMARTINI, Z. de B. F.; ANTUNES, F. F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 86, p. 5-14, ago. 1993. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/934>. Acesso em: 8 jul. 2019.

FACCHINI, R. Feminismos e estudos sobre mulheres e gênero no Brasil: um olhar a partir das articulações presentes nas lutas por creches. In: TELES, M. A. de A.; SANTIAGO, F.; FARIA, A. L. G. de. *Por que a creche é uma luta das mulheres?* Inquietações feministas já demonstram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 35-64.

FALQUET, J. Repensar as relações sociais de sexo, classe e “raça” na globalização neoliberal. *Mediações*, Londrina, v. 13, n. 1-2, p. 121-142, jan./dez. 2008.

GALLO, S. Ir junto: os desafios de educar uma “infância maior”. In: SANTOS, S. E. *et al.* (org.). *Pedagogias descolonizadoras e infâncias*: por uma educação emancipatória desde o nascimento. Maceió: Edufal, 2018. p. 57-68.

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

HILSDORF, M. L. S. *História da Educação Brasileira*. Leituras: São Paulo, 2003.

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

NASCIMENTO, M. L. B. P. Estudo da infância e desafios da pesquisa: estranhamento e interdependência, complexidade e interdisciplinaridade. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, p. 11-25, jan./abr. 2018.

NÖRNBERG, M. Políticas conservadoras e (des)intelectualização da docência. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2015360, p. 1-14, 2020.

- PRADO, P. D. As crianças pequeninhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. *Pro-Posições*, Campinas, v. 10, n. 1, p. 110-118, 10 mar. 1999. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/1996/28-artigos-pradopd.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2022.
- QUIJANO, A. Colonialidad del poder y Claficiación Social. In: CLÍMACO, D. A. (org.). *Cuestiones y Horizontes: de la dependência historico-estrutural a lacolonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO, 2014. p. 285-330.
- QVORTRUP, J. Visibilidades das crianças e da infância. *Linhas críticas*, Brasília, v. 20, n. 41, p. 23-42, jan./abr. 2010.
- RIBEIRO, D. *O lugar de fala: feminismos plurais*. São Paulo: Polén, 2019.
- ROSEMBERG, F. A cidadania dos bebês e os direitos de pais e mães trabalhadoras. In: FARIA, A. L. G.; FINCO, D.; GOBBI, D. *Creche e feminismo: desafios atuais para uma Educação descolonizadora*. Campinas: Edições Leitura Crítica; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2015. p. 163-184.
- ROSEMBERG, F. Educação: para quem? *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 12, n. 28, p. 1467-1471, 1976.
- SANTOS, S. E. dos; SANTIAGO, F.; FARIA, A. L. G. de. Manifesto (des)educado: profanações pós-coloniais. *Textura*, Canoas, v. 18, n. 36, p. 191-205, jan./abr. 2016.
- SAFFIOTI, H. O conceito de patriarcado. In: SAFFIOTI, H. *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo: Fundação Perseu Abreu: Expressão Popular, 2015. p. 56-65.
- SANTIAGO, F. *Eu quero ser o soll!*: crianças pequeninhas, culturas infantis, creche e intersecção. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.
- SANTIAGO, F.; FARIA, A. L. G. de. Feminismo negro e pensamento interseccional: contribuições para as pesquisas das culturas infantis. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 43, e239933, mar. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.239933>. Acesso em: 5 mar. 2021.
- SOUZA, A. L. B. R. *Professoras de gerações distintas (1938-1985), frente às representações impostas sobre mulheres na docência: uma análise histórica*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2021.
- SOUZA, W. D. de. Patriarcado, patriarcalismo e neopatriarcalismo: por um debate terminológico de uma longa história. In: NOGUEIRA, S.; SOUZA, W.D. de. *Cultura e diversidade na resistência ao retrocesso aspectos de degradação e agravamento de crises na sociedade brasileira contemporânea*. Jundiaí: Paco Editorial, 2021. p.59-76.
- SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre: UFRGS, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.
- TELES, M. A. de A. *Breve história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

TELES, M. A. de A. *O que são os Direitos Humanos das mulheres?* São Paulo: Brasiliense, 2007.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). *Biblioteca Virtual de Direitos Humanos*. São Paulo, 2018. Disponível em: encurtador.com.br/otyAQ. Acesso em: 4 jun. 2018.

ZAGO, N. PAIXÃO, L. P. Falando sobre gênero e educação: entrevista com Marília Pinto de Carvalho. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 15, n. 31, p. 443-454, jul./dez. 2013.