

Daniela Finco
Marcia Aparecida Gobbi
Ana Lúcia Goulart de Faria
(Organizadoras)

Creche e feminismo

desafios atuais para uma
educação descolonizadora



CRECHE

O problema da guarda e
proteção das crianças
pequenas ainda está muito
longe de uma solução.
Veja nas páginas 10 a 17.



O SENHOR
TOMA CONTA
DELE PRA MIM
ENQUANTO EU
VOU TRABALHAR?

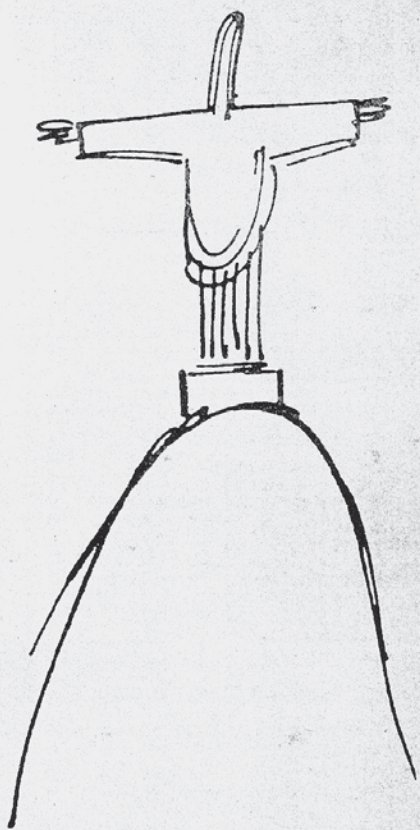


ANO I, Nº 4, NOVEMBRO/DEZEMBRO 1981

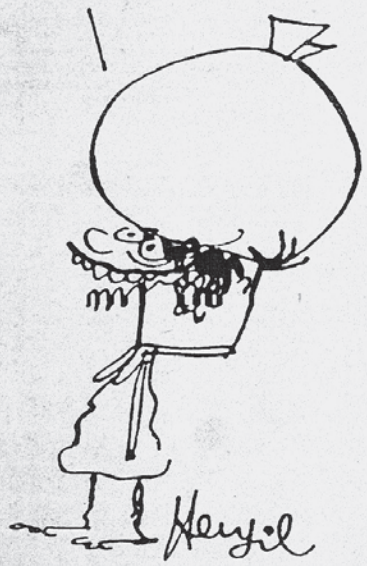
Cr\$ 80,00

MULHERIO

ARTESIA



O SENHOR
TOMA CONTA
DELE PRA MIM
ENQUANTO EU
VOU TRABALHAR?



CRECHE

O problema da guarda e proteção das crianças pequenas ainda está muito longe de uma solução. Veja nas páginas 10 a 17.



MULHERIO

CONSELHO EDITORIAL - EDIÇÕES LEITURA CRÍTICA

Ezequiel Theodoro da Silva (Coordenador Geral), Universidade Estadual de Campinas. Carlos Humberto Alves Corrêa, Universidade Federal do Amazonas. Carolina Cuesta, Universidade Nacional de La Plata - Argentina. Juan Daniel Ramirez Garrido, Universidade Pablo de Olavide - Espanha. Regina Zilberman, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rodney Zorzo Eloy, Universidade Paulista. Rubens Queiroz de Almeida, Centro de Computação da Unicamp.

Daniela Finco
Marcia Aparecida Gobbi
Ana Lúcia Goulart de Faria
(Organizadoras)

Creche e feminismo
desafios atuais para uma educação
descolonizadora

Elaboração da ficha catalográfica

Gildenir Carolino Santos
(Bibliotecário)

Tiragem

300 exemplares

Capa imagem

Jornal Mulherio,
Coordenação de Fúlvia Rosemberg,
Fundação Carlos Chagas.

Editoração e acabamento

Edições Leitura Crítica
Rua Carlos Guimaraães, 150 - Cambuí 13024-200
Campinas - SP
Email: emarthy@outlook.com.br

Coeditoria:

Associação de Leitura do Brasil - ALB, 2015
Email: secretaria@alb.com.br
FCC - Fundação Carlos Chagas

Catálogo na Publicação (CIP) elaborada por
Gildenir Carolino Santos - CRB-8º/5447

C82 Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora / Daniela Finco, Marcia Aparecida Gobbi, Ana Lúcia Goulart de Faria (organizadoras). - Campinas, SP: Edições Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil - ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas - FCC, 2015.
188 p.

ISBN: 978-85-64440-25-8

1. Creches. 2. Educação. 3. Feminismo. I. Finco, Daniela.
II. Gobbi, Marcia Aparecida. III. Faria, Ana Lúcia Goulart de.
IV. Título.

15-003

20a CDD - 372.216

Sumário

Apresentação – Um olhar feminista para os direitos das crianças	9
<i>Daniela Finco, Marcia Aparecida Gobbi e Ana Lúcia Goulart de Faria (Organizadoras)</i>	
A participação feminista na luta por creches!	21
<i>Maria Amélia de Almeida Teles</i>	
“A fertilidade me sufoca” Maternidade, feminismo e creche: algumas interlocuções	35
<i>Adriana Alves da Silva</i>	
Direito à creche: um estudo das lutas das mulheres operárias no município de Santo André	57
<i>Reny Scifoni Schifino</i>	
Os direitos das crianças no centro da luta por creche	79
<i>Elina Elias Macedo</i>	
A generificação da docência na Educação Infantil: desconstruindo lições presentes em livros de formação de professores/as	95
<i>Rodrigo Saballa de Carvalho</i>	
A política de creches do PAC-2 e o cuidado: análise na perspectiva da indivisibilidade e interdependência de direitos	115
<i>Mariana Mazzini Marcondes</i>	
Lápis vermelho é de mulherzinha: vinte anos depois... ..	137
<i>Márcia Aparecida Gobbi</i>	
A cidadania dos bebês e os direitos de pais e mães trabalhadoras	163
<i>Fúlvia Rosemberg</i>	
Informações sobre as autoras e o autor	185

Apresentação

Um olhar feminista para os direitos das crianças

Daniela Finco
Márcia Aparecida Gobbi
Ana Lúcia Goulart de Faria
(Organizadoras)

A participação das trabalhadoras e dos trabalhadores no movimento operário e sindical brasileiro teve um papel fundamental no avanço das conquistas políticas, sociais e sindicais ao longo do processo de redemocratização do Brasil pós-ditadura militar. No Brasil, para as feministas, a luta pela creche significava, no final da década de 1970, uma das bandeiras para a emancipação. As mulheres, lutando pelo atendimento de necessidades básicas em seus bairros, incluíam a creche na agenda de reivindicações dos movimentos que protagonizaram, entendendo-a como um desdobramento de seu direito ao trabalho e à participação política. O movimento feminista trouxe para a luta a crítica ao papel tradicional da mulher na família e a defesa da responsabilidade de toda a sociedade em relação à educação das novas gerações. “O filho não é só da mãe”, diziam os cartazes nas manifestações. (ROSEMBERG, 1989)

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

Assim, o direito das crianças pequenas à educação em creches e pré-escolas no Brasil transborda as fronteiras do campo da educação há muito tempo, tornando-o peculiar em relação à escola obrigatória. A educação básica brasileira com seus três níveis de ensino tem na Educação Infantil a sua primeira etapa, a qual dá início à formação indispensável para o exercício da cidadania, segundo o artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases – LDB de 1996 (Brasil, 1996).

Pretende-se neste livro problematizar, nos diferentes momentos da história da educação brasileira, o contexto político nacional voltado para a Educação Infantil e a mapear as conquistas e os desafios atuais, levando em consideração as perspectivas feministas e os estudos de gênero. Mais especificamente, considerar a inclusão da perspectiva de gênero nas políticas para a infância (Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental), iniciado pela contri-

buição dos movimentos feministas com o desafio de traçar um paralelo dos direitos das mulheres e das crianças na reivindicação do direito à creche como direito das crianças e opção das famílias.

Tem como premissa, portanto, a creche como espaço sociocultural em que as diferentes identidades se encontram e se confrontam, caracterizando-se como um dos espaços mais importantes para educar visando o respeito à diferença. Porém, o que percebemos, ao analisar as pesquisas sobre a formação acadêmica ou sobre a formação de educadores/as em exercício, é que esta formação não tem respeitado a diversidade, tampouco contemplado o debate dos temas. Portanto, é necessário problematizar o papel da educação de meninas pequenas e meninos pequenos, realizada pela instituição de Educação Infantil, questionar os processos da construção desta diferenciação ao longo dos cursos de formação. É preciso que estejamos atentos à promoção de uma prática educativa não discriminatória, que possibilite a igualdade de gênero desde a primeira infância.

Desse modo, as provocações presentes neste livro envolvem também as discussões sobre políticas públicas para igualdade de gênero e os desafios da formação docente continuada para a Educação Infantil. Esta discussão está relacionada às ações das metas estabelecidas no II Plano Nacional da Políticas para Mulheres – PNPM (2006), tendo como meta incorporar a perspectiva de gênero no processo educacional formal desde as primeiras relações na infância. A obra ainda afirma a importância da Educação Infantil na (des)construção de estereótipos de gênero e diz respeito à promoção de uma educação inclusiva e não sexista. Veremos que a construção de políticas educacionais para formação docente na Educação Infantil com a perspectiva de gênero é um desafio. No Brasil, as crianças pequenas não

são estudadas em detalhe, quando se trata de questões de políticas públicas de educação e gênero. Nas creches e pré-escolas, as relações de gênero são pouco observadas entre os/as docentes assim como nos currículos dos cursos de formação de professores/as. Considerando essas características, o olhar sobre as políticas públicas nacionais voltadas para educação e gênero indica o progresso e as limitações da aplicação prática dos princípios que assegurem o reconhecimento de novos valores ligados à masculinidade e feminilidade no campo da Educação Infantil.

O presente livro pretende também enfatizar as interações sociais que se desenvolvem nos espaços das creches e pré-escolas, que favorecem para que as crianças possam compreender-se a si mesmas e aos outros, enquanto sujeitos sociais e históricos, produtores da história e da cultura e, assim, oportunizam a construção da base inicial para a vivência efetiva de sua cidadania. (DIRETRIZES GERAIS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, 2006)

Não bastam normas que visem a garantia de direitos, sem que haja a educação das pessoas para isso e a formação para lidar com os diferentes valores e conceitos. Não podemos negar que nos últimos anos o Estado brasileiro tem promovido uma série de medidas visando ao enfrentamento de todas as formas de discriminação e à constituição de uma cultura dos direitos humanos por meio da educação formal e não formal. Desse modo, é importante lembrar algumas das diretrizes da Política Nacional para Formação de Profissionais Docentes da Educação Infantil (2006): as professoras e professores e os outros profissionais que atuam em função docente (mesmo sem ter diploma de professor/a) na Educação Infantil exercem também um papel educativo, devendo ser qualificados especialmente para o desempenho de suas funções com as crianças de 0 a 6 anos. Assim, podemos

afirmar que a formação inicial e a formação continuada dos/as professores/as de Educação Infantil são direitos e devem ser asseguradas a todos pelos sistemas de ensino.

No entanto, pesquisas revelam que boa parte dos cursos de formação docente continua não oferecendo disciplinas obrigatórias na graduação sobre relações de gênero, sexualidade ou educação sexual, percebendo-se que, em alguns casos, esse assunto é somente discutido em cursos de pós-graduação ou em disciplinas optativas. Os resultados indicam que os cursos de formação superior de professores e professoras oferecem conteúdos mínimos relacionados à sexualidade e gênero. Os professores e as professoras que atuam nas escolas de educação básica, se quiserem trabalhar com questões sobre gênero, deverão buscar extracurricularmente uma complementação à sua formação. Esse contexto dificulta que a educação que desconstrua os estereótipos e preconceitos se integre ao currículo, uma vez que esses temas estão sujeitos ao interesse e à boa vontade de professores/as ou da oferta de cursos extracurriculares presenciais ou a distância. Ou seja, a educação em sexualidade e gênero depende muito mais de esforços isolados e solitários de professores/as comprometidos/as com essa questão do que propriamente de uma política de educação. (RELATÓRIO ECOS, 2009)

Perante esse contexto, as possibilidades de produção reprodução e resistência à discriminação de gênero interagem de maneira complexa e colocam muitos desafios para a pesquisa, como o de introduzir as questões de gênero na formação continuada para docentes que atuam na primeira etapa da Educação Básica, em creches e pré-escolas. A inclusão da temática de gênero nos cursos de formação de professores/as propõe uma compreensão de formação que tenha como elemento constituinte uma natureza dinâmica,

que considere tanto os conteúdos curriculares disciplinares, quanto aqueles inúmeros conteúdos necessários à construção do ser, do saber e do fazer do professor ou professora, que se volte para a promoção de processos emancipatórios comprometidos com a ruptura de determinados modelos de sociedade e de educação excludentes, abordando as questões de gênero. As crianças estão em instituições de Educação Infantil, e os profissionais que atuam junto a elas devem ter o direito à formação específica. Nesse sentido, o documento produzido pelo MEC (1994) “Por uma Política de formação do profissional de Educação Infantil” traz explícitos alguns subsídios para essa formação, e aqui formação e profissionalização passam a ser considerados indissociáveis!

O livro *Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora* tem a proposta de problematizar, nos diferentes momentos das lutas pelo direito à educação, o contexto político nacional voltado para a Educação Infantil e de mapear as conquistas e os desafios atuais, levando em consideração a perspectiva de gênero. Considerando a inclusão da perspectiva de gênero nas políticas de Educação Infantil (ou da infância – para incluir as crianças do Ensino Fundamental), iniciado pela contribuição dos movimentos feministas coloca o desafio de traçar um paralelo dos direitos das mulheres e das crianças na reivindicação do direito à creche como direito das crianças e opção das famílias.

O primeiro capítulo *A participação feminista na luta por creches!*, escrito por Maria Amélia de Almeida Teles, aborda o movimento feminista no Brasil após a ditadura militar, trazendo para o cenário político a bandeira da creche. A pesquisadora revela os intensos debates que envolveram diferentes perspectivas sobre a creche, como as feministas colocam a creche no campo dos direitos das crianças pequenas e como creche começa a ganhar status

de política pública. Aborda o processo de reinvidicação por creches e destaca como a Constituição brasileira inscreve a creche como um direito da criança pequena à educação.

O capítulo 2, “*A fertilidade me sufoca*” *Maternidade, feminismo e creche: algumas interlocuções*, de Adriana Alves da Silva, problematiza e situa os desafios e as contradições do feminismo em cenários contemporâneos, como a sexualidade feminina, a violência e as articulações para uma educação de gênero emancipatória. A partir de uma inspiração literária, *A fertilidade me sufoca!* em *Perto do Coração Selvagem*, de Clarice Lispector, e da experiência no doutorado sanduíche na Itália em 2012, traça hipóteses sobre avanços e retrocessos das bandeiras feministas, em especial a urgente ocupação dos espaços de conquistas, tendo a creche, instituição educativa originária da luta feminista, como um lócus privilegiado na construção de pedagogias descolonizadoras que desconstruam a colonização patriarcal de corpos e mentes.

O capítulo 3, *Direito à creche: um estudo das lutas das mulheres operárias no município de Santo André*, de Reny Scifoni Schifino, revela como a história da creche e da pré-escola é a história da mulher operária que altera a sua função de mãe exercida até então, evidenciando a articulação entre o trabalho feminino e a oferta de instituições de apoio. Trata das alterações no modelo familiar tradicional de homem provedor e mulher dona de casa e cuidadora, do compartilhamento da educação e cuidado da pequena infância com o Estado. Aborda a maneira pela qual o usufruto do direito das crianças pequenas à educação de qualidade em creches parece provocar mudanças na vida profissional das mães, bem como na organização familiar quanto aos cuidados de seus filhos e filhas, colaborando com a desconstrução do discurso recorrente de que as famílias

das camadas populares estão em busca apenas de guarda e assistência para as suas crianças pequenas.

O capítulo 4, *Os direitos das crianças no centro da luta por creches*, de Elina Elias Macedo, tem por objetivo problematizar o percurso do discurso reivindicatório na luta por creches na cidade de São Paulo. Pontua no discurso dos grupos feministas, por meio dos jornais *Brasil Mulher* e *Mulherio*, a defesa de que a socialização das crianças é uma tarefa a ser assumida pela sociedade como um todo e não apenas pela mulher-mãe e pela família. Busca identificar como o direito à creche, que em determinado momento era uma reivindicação das mães trabalhadoras em sua luta por igualdade de condições de trabalho entre homens e mulheres, apresentada pelos sindicatos e pelo movimento feminista, passou a abarcar e até a fundamentar-se no direito à educação das crianças pequenas em espaços públicos e coletivos.

O capítulo 5, *A generificação da docência na Educação Infantil: desconstruindo lições presentes em livros de formação de professores/as*, de Rodrigo Saballa de Carvalho, tem como objetivo problematizar os discursos em livros de formação de professores de Educação Infantil, que generificam a docência, caracterizando-a como algo natural e tipicamente feminino. Em sua discussão propõe “sacudir os estereótipos emocionais, revisar os discursos que formam as maneiras docentes de amar, retirar os afetos da zona escondida e estritamente singular, para situá-los em um plano coletivo, social, cultural e histórico” (ABRAMOWSKI, 2010, p. 168), percebendo a docência na Educação Infantil para além dos discursos que prescrevem um único modo de ser professor/a de crianças pequenas.

No capítulo 6, *A política de creches do PAC-2 e o cuidado: análise na perspectiva da indivisibilidade e interdependência de direitos*, Mariana Mazzini Marcondes discute

como a corresponsabilização do Estado pela provisão social do cuidado tem nas políticas públicas um elemento central para dar materialidade ao compromisso estatal com a promoção da igualdade de gênero, sendo a política de creches a mais emblemática delas. Trata da questão da divisão sexual do trabalho e analisa como a incorporação da problemática das creches à agenda política prioritária do PAC-2 assume a indivisibilidade e a interdependência dos sujeitos envolvidos na relação de cuidado, ou seja, considera-se as condições de todos os titulares de direitos, de forma integrada e intersetorial. Trata dos desafios para que as práticas sociais tradicionais do cuidado possam ser superadas e novas práticas, mais afinadas com a igualdade de gênero e com o reconhecimento do cuidado como central para a sustentabilidade da vida humana, possam ser forjadas.

No capítulo 7, *Lápis vermelho é de mulherzinha: vinte anos depois...*, Marcia Aparecida Gobbi resgata os resultados de sua pesquisa de mestrado, que teve início há vinte anos, cujo título *Lápis vermelho é de mulherzinha* resulta de fala em uma conversa entre alguns meninos com quatro anos de idade, enquanto um deles desenhava e escolhia o lápis de cor vermelha para colorir o seu desenho. Na época, a pesquisa problematizou a coloração feminina, a qual mostrava feminilidade e afeminava aqueles que dela faziam uso segundo padrões pertencentes a certos grupos sociais. A proposta aqui é discutir os resultados daquela pesquisa “Vinte anos depois ...” com os dados coletados na mesma EMEI em pesquisa realizada em 2014 e abordar como as experiências contemporâneas de ser mulher e mãe indubitavelmente sofreram alterações nas dinâmicas sociais e culturais; as transformações históricas ao longo das décadas promoveram outras composições familiares, valores, identidades, apontando desafios para a educação infantil.

No capítulo 8, *A cidadania dos bebês e os direitos de pais e mães trabalhadoras*¹, trazemos a relevante contribuição de Fúlvia Rosemberg para pensar as questões fundamentais e as problemáticas tratadas nos capítulos anteriores. Com dados estatísticos e históricos sobre o processo de institucionalização e formalização da creche no sistema de Educação Básica no Brasil, destaca os desafios para romper com sua invisibilidade, pois, como aponta Fúlvia, “Nota-se uma relutância de se lhes dar visibilidade, de se integrar a creche ao sistema educacional, de tirá-la da informalidade, da precariedade, de se investir em sua universalização (que não significa obrigatoriedade)”.

Fúlvia aborda também questões fundamentais ao problematizar o rumo que vêm tomando as políticas públicas de educação infantil no Brasil e na América Latina, discutindo as temáticas deste livro, como o direito das crianças pequenas compartilharem experiências educacionais com coetâneos; as novas necessidades da família e as mudanças nas relações de gênero; a educação infantil compartilhada entre a família e instituições coletivas; a cisão creche – pré-escola.

Fechando as ideias centrais deste livro, o trabalho de Fúlvia não poderia deixar de trazer uma denúncia das atuais “políticas familialistas para bebês (por exemplo, creches familiares, ou madres comunitárias e programas de educação de mães) visando a substituição (e não complementação) da ampliação e melhoria da rede de creches” e reforçando a atual tese da autora de que “a criança pequena, a de 0 a 2-3 anos, constitui um tempo social discriminado pela sociedade latino-americana, nos campos acadêmico, de gestão e de políticas públicas”.

1 Texto originalmente apresentado por Fúlvia Rosemberg no *Seminário Internacional Primeira Infância* (México, 16 e 17 de junho 2014, três meses antes de seu falecimento).

Este livro é um convite para pensarmos nos desafios atuais de uma educação descolonizadora desde as primeiras relações na pequeníssima infância para, usando as palavras de Fúlvia Rosemberg, “dar visibilidade a bebê e a creche em nossos discursos, em nossas práticas, em nossas estatísticas, para podermos monitorar com ética acertos e erros de políticas e programas que temos defendido ou implementado e que podem beneficiar ou não bebês e suas mães”.

Agradecimentos especialíssimos

Agradecemos imensamente a Bernardete Gatti e a Fundação Carlos Chagas que possibilitaram a edição do texto da querida e saudosa Fúlvia.

Fúlvia tinha nos dado este texto ‘oralmente’, por telefonema lá da sua casa e depois da primeira quimioterapia, porque não queria terminar o texto que estava escrevendo para esse nosso livro já antes de ser internada, envolvida que estava desde sua criação no *Fazendo Gênero* em setembro de 2014. Seu ato generoso, uma semana antes de seu falecimento, foi acompanhado da generosidade de sua filha Julia, que autorizou a publicação, e de Bernardete Gatti que juntamente com várias colaboradoras editaram o referido texto, tornando a Fundação Carlos Chagas coeditora deste livro que conta também com a coedição da ALB. Agradecemos imensamente a sua presidente Ana Lúcia Nogueira Horta por ter concordado com a parceria. Também agradecemos o Ezequiel, da Edições Leitura Crítica, que se empenhou para que a edição ficasse entregue visando para as homenagens a Fúlvia na Anped-2015.

A participação feminista na luta por creches!

Maria Amélia de Almeida Teles

A vida só é possível, se for reinventada...
(Cecília Meireles)

No Brasil, durante a ditadura militar, o feminismo reaparece e torna-se um canal de expressão da força e das vozes de mulheres que há muito se encontravam caladas, silenciadas pela repressão política que vigorava naquele período da política brasileira. No século XIX e no romper das primeiras décadas do século XX, as mulheres já tinham dado seus gritos reivindicatórios e libertários tanto por meio dos movimentos sufragistas como nas fábricas e sindicatos nos quais operárias tecelãs, costureiras e de algumas outras categorias protestavam contra as longas jornadas de trabalho, contra os baixos salários e pelo direito à licença maternidade.

As diversas necessidades das mulheres foram assim colocadas no espaço público. As primeiras manifestações feministas reivindicavam o direito de voto das mulheres. Eram também abolicionistas, contrárias à escravidão negra. Ao lado desta luta, as mães trabalhadoras de fábricas traziam com ênfase as bandeiras de caráter trabalhista. A creche

foi uma delas. Sob o avanço do capitalismo, as mulheres se inseriam no mercado de trabalho assalariado, denunciavam as condições precárias de exploração da mão de obra feminina em empresas nas quais eram obrigadas a exercer a dupla jornada de trabalho (em casa e fora).

A creche, num primeiro momento, foi considerada como um direito trabalhista de trabalhadoras mães de crianças bem pequenas. Tanto assim que aparece na CLT – Consolidação das Leis do Trabalho em 1943, como obrigação das empresas que empregam mais de 30 mulheres acima de 16 anos de manter um local apropriado para guardar os filhos de suas empregadas, no período da amamentação. Repare que a idéia era apenas guardar as crianças. Estas eram tidas como objetos que pudessem ser *guardados* enquanto as mulheres trabalhavam. Mesmo com a lei, no entanto, pouquíssimas creches foram criadas nas empresas. A pesquisa sobre as creches em empresas feita pelo Conselho Estadual da Condição Feminina de São Paulo, em 1984¹, revelou que das mais de 60 mil empresas existentes no Estado de São Paulo, apenas 38 tinham um berçário ou uma creche.

O movimento sindical, de um modo geral, priorizava outras reivindicações importantes para os trabalhadores, mas a creche não entrava na pauta de direitos reclamados. Um dos principais partidos políticos de esquerda da época, o Partido Comunista, preocupava-se com a proteção especial das mulheres trabalhadoras em relação à maternidade, mas não chegava a explicitar a bandeira creche: “É comum os patrões não contratarem mulheres casadas, como acontece nas fábricas metalúrgicas do Distrito Federal. Em muitas fábricas têxteis, onde são aceitas

1 *Creches e Berçários em empresas privadas paulistas*. Conselho Estadual da Condição Feminina de São Paulo. Cadernos 3, novembro de 1986.

mulheres casadas, despedem-se operárias por se acharem grávidas. Os patrões burlam, assim, as leis de proteção à maternidade (...)”² (trecho do documento divulgado em março de 1955).³ Os comunistas naquela época naturalizavam a maternidade, como se só as mulheres pudessem criar e educar suas crianças.

Algumas mulheres comunistas organizadas na Liga Feminina do Estado da Guanabara em 1960 lutavam contra a alta do custo de vida e na defesa da infância e da maternidade. No bojo deste movimento, levantavam também a bandeira da creche. Logo em seguida, em 1964, houve o golpe militar e parcelas significativas de mulheres foram subjugadas e silenciadas nas marchas golpistas sob o comando de militares, empresários e latifundiários com o apoio explícito da Igreja. Ou foram obrigadas a se calar diante da violação de seus direitos. Tanto mulheres e homens populares ficaram sem canal de participação. Houve resistência à ditadura com a participação de mulheres e homens militantes políticos que foram obrigados a viver na clandestinidade com muito poucas possibilidades de colocar em público as necessidades da maioria da população. Havia mulheres que lutaram contra a ditadura militar e tiveram seus filhos pequenos sequestrados nas prisões ou também houve casos em que elas estavam grávidas e deram a luz a seus filhos nos centros de tortura. Outras sofreram aborto forçado pelo aparato repressivo. Fizeram denúncias à justiça militar, sendo que em muitos casos não houve sequer um registro das violações apresentadas. Houve casos de crianças, filhas de guerrilheiras/guerrilheiros, que nasceram

2 TELES, Maria Amélia de Almeida. *Breve história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993, p. 58.

3 O documento citado é: *Melhorar, intensificar e ampliar o trabalho do partido entre as mulheres*, PCB, março de 1955.

em cativos, sequestradas pelos militares que atuaram no combate à Guerrilha do Araguaia.

Enquanto isso, naqueles anos de 1970, vivia-se o auge da segunda onda feminista no mundo. As mulheres brasileiras, em 1975, de uma certa forma “protegidas” sob a convocação da ONU (Organização das Nações Unidas) para comemorar o Ano Internacional da Mulher, começaram a construir a retomada do feminismo. No mundo e também no Brasil, as mulheres passaram a conduzir bandeiras que reclamavam o direito de decidir sobre o próprio corpo, colocavam as questões do plano pessoal no campo político. Com o slogan *O pessoal é político* levaram a vida privada para a arena pública, revelando a violência doméstica e sexual. Tratavam de temas como corpo, sexualidade, prazer sexual e a maternidade. Queriam desfazer a ideia de que as mulheres têm um único destino selado de serem mães. O feminismo repudia a maternidade obrigatória e defende o direito de escolha. Procura, de forma enfática, desnaturalizar a maternidade e desfazer o destino traçado para as mulheres de serem mães e cuidadoras da família. O feminismo dos anos de 1970 enfrentou, desde seus passos iniciais, a questão da divisão sexual desigual do trabalho fora e dentro de casa.

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

suas crianças. As feministas colocaram a creche no campo dos direitos das crianças pequenas. Assim, a creche e mais do que isso as crianças começam a ganhar status de política pública. As crianças começam a ser consideradas como cidadãos em desenvolvimento. As feministas exigiam creche como espaço de socialização de crianças e isso implica em adquirir qualidade profissional e condições adequadas para todos os atores envolvidos: crianças, mães, pais e profissionais. Havia palavras de ordem como: creche não é depósito de crianças; creche não é caridade, é um direito! Creche não é estacionamento! Cabe ao estado garantir políticas públicas que propiciem espaços sociais e pedagógicos para que as crianças pequenas sejam acolhidas e socializadas. Assim as feministas e o movimento de mulheres politizaram a creche. E a colocaram ao lado de bandeiras caras ao movimento político de oposição à ditadura, como a da anistia a pessoas presas e perseguidas políticas, pelo fim da ditadura militar, a defesa das liberdades democráticas e a luta por uma constituinte livre e soberana. Seguiu-se o espanto de alguns setores políticos que não acreditavam na força política da creche que, segundo eles, seria um problema menor e que poderia ser resolvido mais tarde. As feministas, ao desnaturalizarem o destino das mulheres à maternidade obrigatória, denunciaram a discriminação histórica e propuseram políticas que enfrentassem a divisão sexual do trabalho e a ideologia do amor materno. A maternidade é uma função social, interessa a toda sociedade que deve estar preparada política e afetivamente para receber, cuidar, educar e socializar as crianças pequenas. A creche não é um problema individual, é uma questão social. Neste debate, o feminismo concebe a creche como um direito das crianças pequenas à educação, sem excluir dos direitos das mães trabalhadoras

à sua realização social e profissional, condições fundamentais para sua emancipação.

A imprensa feminista (jornais *Brasil Mulher* e *Nós Mulheres*) nos anos de 1975 a 1980 pautou com prioridade o tema creche. Estes jornais fortaleceram muito a iniciativa dos grupos feministas e de mulheres que criaram o *Movimento de Luta por Creche*. E não foi nada fácil. A creche era tida como orfanato (local onde ficam as crianças abandonadas) e as próprias mulheres que precisavam com urgência dela não queriam participar do movimento devido ao estigma da palavra. Aliás, até hoje os segmentos da classe média usam expressões como hotelzinho, centro de convivência de crianças ou escola infantil ao invés de creche, devido ao seu estigma. O movimento popular de maior envergadura, na época, era o das mulheres da periferia. Chamava-se *Movimento do Custo de Vida*, que mobilizou milhares e milhares de mulheres e demais setores populares em São Paulo e em outras partes do Brasil. Sua luta era contra a alta dos preços dos alimentos de primeira necessidade. A bandeira da creche estava presente, mas quando a direção do movimento passou para os sindicalistas (a maioria homens), a creche como reivindicação foi retirada da plataforma política por ser considerada meramente assistencialista.

As feministas que organizaram o 1º Congresso Paulista da Mulher (1979) criaram o *Movimento de Luta por Creche*, que teve como objetivo central a criação de creches públicas e gratuitas para crianças de 0 a 6 anos, nos bairros e nos locais de trabalho. Houve parte do movimento sindical que rejeitou a idéia de creche no local de trabalho. De imediato, então, a bandeira ficou somente sob a responsabilidade das mulheres nos bairros. Alegavam que o local de trabalho não era adequado para as crianças, entre

outros motivos. Como se no bairro não houvesse também poluição, violência e perigos. As feministas, no entanto, engrossaram as lutas por creches nos bairros e o movimento teve conquistas enormes. De apenas 4 creches públicas e gratuitas em São Paulo no ano de 1979, em 1984 passou a ter uma rede de creches com mais de 120 unidades.

Num primeiro momento da participação feminista, colocou-se uma dúvida: a bandeira creche é feminista ou não? Mas esta dúvida foi dirimida de uma certa forma. A creche logo ganhou destaque, pois tanto as militantes feministas como as mulheres operárias da periferia precisam de um espaço/equipamento para cuidarem de seus filhos enquanto trabalham. A creche conseguiu unificar o próprio movimento feminista em suas diversas correntes político-ideológicas. E assim levou o feminismo para o campo popular. Talvez tenha sido um dos momentos em que as feministas saíram dos lugares centrais para a periferia. Com o trabalho popular junto às mulheres, o feminismo adquiriu certa legitimidade e reconhecimento.

Outros problemas vão sendo apresentados: a construção de políticas públicas e das primeiras creches públicas. Passou-se a ter necessidade de buscar o poder público para com ele dialogar. O movimento feminista junto com o movimento de mulheres foram aos representantes do estado para explicar que a creche não é mesma coisa que a escola infantil. O tempo da criança na creche é maior, o que garante que as mães possam ter um tempo livre para o trabalho e para sua realização pessoal. O tempo da creche não pode ser utilizado apenas para crianças dormirem, comerem e assistirem televisão. Há necessidade de espaços com sol, terra, água, brinquedos e uma interação entre elas e as pessoas adultas. As mulheres que mais participaram da luta por creche não puderam

colocar suas crianças nas creches porque os critérios são voltados para uma população que ganha até um ou dois salários mínimos. Assim, muitas mulheres da periferia participaram da criação e manutenção da creche como líderes comunitárias, mas não como mães de crianças das creches. Isto provocou um choque de interesses entre as próprias mães (mães de creche e mães sem creche). Na medida em que se criava uma creche, apareciam muitas mulheres com suas crianças e naquele equipamento cabia no máximo 120 crianças e não aquelas mais de mil crianças que aguardavam na fila de espera. A falta de creches era uma forma de pressão social e política para rebaixamento da qualidade do serviço, do funcionamento e da atuação dos profissionais, o projeto desenhado por feministas e lideranças populares. Havia um desconhecimento geral do que poderia ser uma creche, do seu significado histórico e do que isso tudo poderia oferecer para as crianças. O avanço do debate, a necessidade do equipamento junto com mulheres, em sua maioria (embora alguns poucos homens participassem), contribuíram para as conquistas que vieram depois. Pela primeira vez a criança com menos de 7 anos de idade apareceu na legislação brasileira como sujeito de direitos. Embora de início se reivindicasse a creche sem uma reflexão maior sobre o seu significado, no decorrer da luta o próprio feminismo descobriu que a creche é um direito da criança pequena à educação, o que não era assim entendido no início da construção da bandeira. Foi uma construção coletiva na qual as mulheres passam a inventar uma creche ideal. É claro que a instituição creche é um direito das mulheres trabalhadoras e também um direito dos trabalhadores.

A concepção da creche como um equipamento voltado para atender com qualidade a necessidade das crianças

pequenas no seu desenvolvimento integral (pedagógico, socialização, afetivo, físico e intelectual) criou possibilidades de alianças com profissionais, em especial da educação, mas também de outras categorias – com homens trabalhadores, sindicalistas e militantes da política, em geral. Fortaleceu a unidade de feministas que se encontravam na área acadêmica e nos espaços institucionais.

E também a sociedade reconheceu a creche como um espaço de transformação da dinâmica das relações sociais, familiares e profissionais em relação às crianças pequenas. A creche levanta questões relacionadas aos cuidados com as crianças pequenas e sua socialização. A creche não só libera a força de trabalho feminino, mas facilita condições para o acesso à autonomia das mulheres. Pode também contribuir para enfrentar as desigualdades sociais nas relações de gênero, sendo uma das questões cruciais o sexismo. A creche deve desenvolver uma educação não sexista e não racista. A creche é uma maneira concreta de enfrentar a desigual divisão sexual do trabalho, fator determinante para se manter a discriminação, subjugação e exploração das mulheres.

O feminismo reivindica políticas públicas que enfrentem a questão da maternidade como função social, o que exige a criação de equipamentos sociais como creches, restaurantes e lavanderias populares.

As feministas levaram a reivindicação para os jornais (feministas) em congressos de mulheres e de sindicatos, para os movimentos populares. Conquistaram adesões importantes – a bandeira passou a ter visibilidade e ganhou a mídia. Em São Paulo, nos anos de 1980, a creche era uma das principais bandeiras políticas e devia fazer parte de programa político de qualquer pessoa que pleiteava cargos políticos eletivos.

Na Constituinte, dentre as reivindicações feministas, a creche era uma das principais. Aliás, a pauta feminista trazia de forma inusitada não só a creche, mas também a licença paternidade. Exigiam também a ampliação da licença-maternidade para 120 dias. A campanha nacional era a de que *O filho não é só da mãe!* Empresários e suas entidades de classe como a FIESP (Federação das Indústrias do Estado de São Paulo) reagiram mal às reivindicações. Mas logo tiveram que ceder, pois o impacto desses benefícios na folha salarial das empresas era baixíssimo ou quase nada e as feministas estavam organizadas numa campanha em defesa dos direitos das mulheres na Constituinte. Estavam articuladas com diversos setores populares. A creche foi defendida como direito da criança e dever do estado garantí-la. O Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (criado em 1985) deu amplo apoio às feministas e às mulheres, em geral, o que potencializou a capacidade mobilizadora das feministas e dos movimentos populares.

Pela primeira vez no país, a Constituição brasileira inscreve a creche como um direito da criança pequena de 0 a 6 anos à educação. Rompe-se com o estigma da creche como orfanato ou instituição de caráter assistencialista. O feminismo construiu publicamente a creche como um direito das crianças pequenas a um espaço de educação/socialização e cuidados. A creche, então, deixa de ser apenas um direito das mulheres trabalhadoras. Passa a ser um direito de mulheres, homens, e principalmente das crianças. É uma questão de cidadania não só para as crianças, mas para suas mães e pais.

Como já foi mencionado aqui, o feminismo tem se esforçado para desnaturalizar o amor materno – que não constitui um sentimento inerente à condição de mulher. Não é um dado. Não vem de um determinismo biológico.

Como os demais sentimentos humanos, o amor materno varia de acordo com o contexto histórico/político/econômico das sociedades. A maternagem e a paternagem são algo aprendido. Tanto a mãe como o pai podem cuidar igualmente de suas crianças. A creche oferece cuidados e o convívio com outras pessoas adultas e com crianças pequenas de diversas faixas etárias assim como de famílias diferentes, com experiências distintas, o que enriquece de forma significativa o processo de socialização e educacional.

Creche é uma política pública de fortalecimento da sociedade e da cidadania. Deve ser um equipamento laico, com profissionais qualificados para um trabalho social de fundamental importância. Deveria sempre contar com a participação de órgãos públicos sob a perspectiva de equidade de gênero, raça/etnia e direitos humanos na construção de suas diretrizes de modo a assegurar uma base sólida para a educação democrática e não violenta numa perspectiva de se alcançar uma sociedade digna e plural.

As feministas organizaram e construíram reflexões sobre a educação de crianças pequenas numa perspectiva de se conquistar e garantir direitos fundamentais para toda sociedade. Hoje, as creches são uma realidade, mas falta a elas uma política nacional feminista de igualdade de gênero que contenha diretrizes capazes de contemplar o histórico desta luta e recuperar os propósitos iniciais de educar crianças pequenas e favorecer a realização pessoal e profissional de suas mães e de seus pais. Para a creche cumprir seu papel histórico, é necessário considerar a diversidade político-cultural e respeitar as diversas manifestações sociais. A creche deve se basear numa política que tenha como princípio a laicidade do estado. As mulheres terão que ser respeitadas em sua dignidade, pois enquanto as crianças forem consideradas *filhas da mãe*, a creche não vai passar

de um “mal menor”⁴, de um equipamento emergencial e controlador da população miserável.

Hoje sabemos que há um enorme déficit de creches (menos de 20% das crianças de 0 a 3 anos têm um lugar nas creches), particularmente públicas. Há muitas creches dirigidas e coordenadas por entidades conservadoras que por meio de sua atuação reforçam os estereótipos femininos e masculinos. Não propiciam uma formação democrática, cidadã, que possa levar a uma transformação nas relações humanas numa perspectiva de justiça e igualdade.

Há necessidade de uma participação do feminismo na instalação, conceituação e funcionamento das creches nos dias de hoje, sob pena de se perder a conquista histórica dos anos de 1980, que foi a criação de creches públicas, laicas e com a participação permanente da sociedade.

Há necessidade de se obter um maior número de creches, com qualidade no atendimento, nos cuidados, na assistência, na formação e no desenvolvimento de crianças e suas famílias. A reivindicação chegou na periferia do estado com a força do movimento, mas ao longo destes 20 anos a bandeira da creche foi absorvida, reduzida e burocratizada pelas políticas sociais. Há necessidade de serem reinventadas ações e medidas políticas que coloquem a creche como o centro de um processo de transformação social para que possamos nos aproximar de uma sociedade justa e igualitária.

4 Rosenberg, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da Creche – 1984. In: *Temas em Destaque*. São Paulo: Cortez Editora, 198, p. 90.

Referências

ROSEMBERG, Fúlvia (Org.). *Temas em Destaque/Creche*. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

TELES, Maria Amélia de Almeida. *Breve história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

TELES, Amelinha & LEITE, Rosalina Santa Cruz. *Da guerrilha à imprensa feminista/a construção do feminismo pós-luta armada (1975-1980)*. São Paulo: Editora Intermeios, 2013.

**“A fertilidade me sufoca”
Maternidade, feminismo e creche:
algumas interlocuções**

Adriana Alves da Silva

O presente texto busca problematizar contradições e possibilidades do feminismo em dois desafios contemporâneos: a sexualidade feminina e a violência contra as mulheres, assim como apontar possíveis articulações para uma educação de gênero emancipatória, tendo o feminismo como práxis e a creche como projeto revolucionário, materializável na responsabilidade coletiva pelas crianças, desde o nascimento e por toda a pequena infância, por toda a sociedade.

Nesta perspectiva aponto hipóteses sobre avanços e retrocessos das bandeiras feministas, em especial a urgente ocupação dos espaços de conquistas, considerando a creche, instituição educativa originária da luta feminista, como um locus privilegiado na construção de pedagogias descolonizadoras que possam desconstruir os processos perversos da colonização patriarcal de corpos: da responsabilização à culpabilização unilateral das mulheres, como no aborto e mentes, especialmente naquilo que envolve o mito do amor materno e a responsabilização dentro da família pelos cuidados e educação dos filhos.

Parto de uma inspiração literária: *A fertilidade me sufoca!* Uma das chaves de leitura em *Perto do Coração Selvagem* de Clarice Lispector e minha experiência no doutorado sanduíche na Itália em 2012, onde acompanhei alguns movimentos sociais italianos contra alarmantes índices de violência contra as mulheres, da discussão teórica jurídica do termo *feminicídio*¹ a campanhas educativas de combate à violência focada na conscientização dos homens².

Joana a criança, menina mulher do primeiro romance de Clarice Lispector, intitulado *Perto do Coração Selvagem*, publicado em dezembro de 1943, diz, entre outras transgressões ao discurso dominante acerca da natureza e uma suposta essência feminina, que a fertilidade a sufoca porque não necessariamente deseja vir a ser mãe, opção ainda negada à grande maioria das mulheres no mundo, ou seja, o direito a vir a ser qualquer coisa, o direito sobre seu corpo.

Em seu livro de estréia, a escritora apresenta a temática, que marcou boa parte da sua produção literária, das questões femininas em movimento, seja da infância da menina ‘víbora’ – que aparece em outros contos da autora, em especial na coletânea *Felicidade Clandestina* (1971) –, da sexualidade e a maternidade, da menina à mulher, de Joana a Macabéa da novela *A hora da estrela* (1977), seu último livro publicado em vida. Sua poética nos inquieta para refletirmos sobre como efetivamente compreendemos

1 Cabe destacar que a primeira vez que ouvi este conceito foi na casa de mulheres da cidade de Bolonha em outubro de 2012 a partir do livro *Femminicidio della denuncia sociale al riconoscimento giuridico internazionale* de Barbara Spinelli, importante advogada, pesquisadora e ativista feminista italiana. Maiores informações sobre o feminicídio na Itália, de dados às campanhas de luta e educação em defesa das mulheres, ver em: <http://femicidiocasadonne.wordpress.com/>. Acesso em 28 de agosto de 2014.

2 Campanha educativa promovida pela Associazione “Orlando” –, uma associação de mulheres que funciona deste meados dos anos 1970, com sede na cidade de Bolonha. <http://www.noino.org/>. Acesso em 28 de agosto de 2014.

e construímos o movimento de *dever mulher!* (DINIS, 2003), desconstruindo lógicas perversas de papéis sociais cristalizados na nossa sociedade e na educação que ela engendra e legitima.

Em *A estética da melancolia em Clarice Lispector* (2000), um belo livro da pesquisadora Jeana Laura da Cunha Santos, a autora, ao analisar a personagem Joana e seu percurso na narrativa, da infância à viagem-fuga após a separação-abandono do marido e do amante, destaca este processo de um “viver maior que a infância” na incessante busca de transformar-se, recriar-se e reinventar-se em liberdade; segundo a autora, “*Esta liberdade só será possível para Joana porque, assim como G.H³, ela teve coragem decisiva de abandonar a ‘terceira perna’, representada pelo casamento e pelos limites sociais.*” (p. 58)

Esta inquietação presente em sua literatura de transpor os limites sociais e transgredir as categorias tradicionais do pensamento e da linguagem, desde o Mestrado⁴ venho estudando e é o ponto de partida do presente texto, que questiona as tensões na construção da sexualidade das mulheres, especialmente em suas dimensões relativas à maternidade e à consequente divisão sexual do trabalho, assim como nos movimentos de conquista de direitos legais, da legalização do aborto ao combate às muitas violências cometidas cotidianamente contra as mulheres.

3 G.H é a personagem protagonista do romance *A paixão segundo G.H.*, publicado em 1964 (logo após o golpe militar de 31 de março) e a idéia da “terceira perna” está descrito no início do livro, aludindo à dimensão de desintegração da mulher, dona de casa, em estado de solidão ao deparar-se com uma barata e enfrentando-a por si mesma neste processo de reinvenção de si.

4 No mestrado em Multimeios (Departamento de Cinema) do Instituto de Artes da UNICAMP, na linha de pesquisa literatura e processos criativos, trabalhei com a literatura de Clarice Lispector, em especial com o livro de contos *Laços de Família* (1960) na perspectiva da transcrição.

Jurema Werneck (2009), nesta perspectiva, ao discutir o aborto “ainda” como uma luta feminista, problematiza os desafios e possibilidades de se pensar a luta feminista, a conquista de direitos e sua constante emergência na *interseccionalidade* que compreende a ação política, com frentes concomitantes e complementares.

Para que possamos compreender e incorporar, nas lutas e propostas do feminismo, a multiplicidade que somos e vivemos, tem grande utilidade o conceito de *interseccionalidade*, criado por Kimberlé Crenshaw (2002). Este conceito permite dar um passo além na noção de discriminações múltiplas muito propaladas nas análises sobre a situação das mulheres negras na diáspora africana e também de diferentes grupos de mulheres. Além disto, permite destacar a simultaneidade das experiências de violência e a indivisibilidade de seus efeitos. (WERNECK, 2009, p. 460)⁵

Embora destaque os muitos desafios, especialmente o da potencialidade das lutas feministas na relação de DIREITOS versus PODER, a ênfase de Werneck é buscarmos imperativos éticos e políticos do feminismo na pluralidade, coletividade e complementaridade que fortaleçam os processos de empoderamento das mulheres sobre seus corpos e suas escolhas.

Outra perspectiva de compreender os processos de violência nesta dimensão como um continuum de opressão sobre as mulheres e propondo análises materialistas e imbricacionistas (em contraponto com as interseccionistas) é a de Jules Falquet (2013) que em suas análises destaca os

5 É importante destacar que embora não caiba no espaço deste artigo discutir a historicidade deste conceito, criado pelas feministas negras nos anos 1980, ele nos remete e inspira para os movimentos de pensamento que buscam o entrelaçamento das relações de gênero, classe e raça/etnia para pedagogias desconolizadoras.

processos contemporâneos de apropriação e exploração das mulheres em uma dinâmica das relações sociais, destacando as apropriações individuais mantidas pelo viés do casamento, na complexa instituição matrimonial e numa dinâmica do “corpo-máquina de trabalhar”, reforçando, na manutenção da divisão sexual do trabalho, as atribuições femininas na área do *care*, do sexo e da procriação, também enfatizando as barrigas de aluguel.

Nesta emergente interseccionalidade de gênero, classe e raça/etnia e problematizando as imbricações das relações de apropriação, exploração e opressão das mulheres na divisão sexual do trabalho, a minha proposta neste texto é refletir a partir de três eixos:

- Sobre a maternidade – *Ser mãe é*: Nossa Senhora, o modelo das Mães, papéis e sentidos do existir sobre a ótica do colonizador (branco, europeu, cristão) na lógica tríplice patriarcal: tradição, família e propriedade; também relacionando com as crises contemporâneas do patriarcado como propõe Manuel Castells (2000), com foco nas transformações nos contextos familiares e nas relações do movimento feminista dentro dos movimentos sociais;
- Conquistas da luta feminista (ROSEMBERG, 1989) – a creche como direito da mãe trabalhadora e também das crianças como territórios da infância (FARIA, 2006);
- Ocupar, resistir e produzir os espaços de educação desde a infância⁶ – em busca de pedagogias descolonizadoras.

6 A creche conquista do movimento feminista deste a LDB de 1996 faz parte da 1ª etapa da Educação Básica (junto com a pré-escola) e, entre avanços e retrocessos, vem nos últimos 30 anos consolidando uma pedagogia para a pequena infância no Brasil. (BRASIL, 1996, 2010)

Nesta perspectiva, cabe indagarmos sobre as urgentes necessidades e os desafios para uma educação de gênero emancipadora, que resgate as lutas feministas e, com base nas contribuições das suas teorias, venha a romper com o mito do amor materno (BADINTER, 1980), bem como com os mitos da sexualidade domesticada, o modelo da sexualidade feminina e os processos de vitimização das mulheres – como sexo frágil presente no binarismo mulheres x homens, que possa combater as armadilhas de um feminismo universalista versus relativismo cultural e o retorno vigoroso do biológico, assim como a construção discursiva da mulher-criança, vítima indefesa à mulher-mãe debatendo questões da paridade, instinto maternal e amamentação (BADINTER, 2005), assim como todas as formas sexistas e discriminatórias de educação.

Aponto, como possibilidade, uma inspiração histórica, literária e socialista, um possível retorno aos princípios do matriarcado, expostos na *Utopia Antropofágica* de Oswald de Andrade (1990) e o resgate das experiências socialistas históricas, tomando a creche como projeto revolucionário, materializável na responsabilidade coletiva (da sociedade) pelas crianças.

O filho não é só da mãe: mito do amor materno e a divisão sexual do trabalho

O livro *Um amor conquistado: o mito do amor materno* da filósofa Elisabeth Badinter, publicado originalmente no ano de 1980, assim como *A história social da criança e da família* (1981) de Philippe Ariès são referências fundamentais da historiografia francesa, que repercutiram profundamente no campo educacional brasileiro na perspectiva dos processos de desnaturalização das relações sociais, históricas e políticas que perpassam a maternidade, o sentimento da infância, a educação e o cuidado das crianças pequenas.

Em especial Badinter, importante feminista francesa, ao desvelar o mito do amor materno, nos aponta o processo histórico de invenção deste amor que, ao longo da história, vem sendo construído a partir de relações de gênero permeadas pelas armadilhas das relações de saber e poder. A partir de uma historiografia feminista, que descreve no tempo e no espaço da história francesa, mas possível e passível de repercussões globais do ponto de vista da hegemonia patriarcal, Badinter divide suas análises em três grandes fases da maternidade ocidental, sem uma filiação cronológica: do amor ausente, a um novo valor; o amor materno a um amor forçado, onde a autora desconstrói a dimensão naturalista e/ou evolucionista de um instinto materno inerente à condição feminina.

Nesta mesma perspectiva de desnaturalização das relações sociais de parentesco, somam-se as contribuições da antropóloga Claudia Fonseca em seus estudos e pesquisas sobre o “abandono materno” (2009) à circulação das crianças, passando pelo conceito e defesa política da “pluriparentalidade” e as diversas possibilidades de educação e cuidado das crianças, ou seja, a pesquisadora aponta que “*A produção política sobre o que é ‘natural’ nas relações familiares é um processo atualizado a cada novo dia.*” (FONSECA, 2009, p. 71)

Uma politização contemporânea da maternidade (MEYER, 2006) também nos aponta incessantemente para retomarmos a máxima antropológica de estranharmos o familiar e familiarizarmos-nos com o estranho na perspectiva de uma problematização das educações e coações sobre o corpo feminino, dos mitos maternos, ao peso do afeto e da provisão que recaem desigualmente sobre as mulheres na responsabilização pelas crianças.

Saliento que muito nos interessa, na interlocução da educação infantil com as perspectivas feministas, jus-

tamente esta chave, a desnaturalização das relações de maternagem=cuidado e educação dos bebês e das crianças pequenas, do ponto de vista de uma produção política que desatrele as mulheres de naturalmente assumirem esta função, mas que a considere como uma possibilidade na divisão social do trabalho, que supere as armadilhas da sexualização e inferiorização das relações de trabalho.

Ressaltando que ‘ainda’ o trabalho doméstico, sobretudo em relação ao *care*, retomando as análises de Falquet (2009) e a reprodução da vida, seja pelas relações sexuais e de procriação, são “trabalhos considerados femininos” e sujeitos a perversos processos em *continuum* de apropriações e explorações.

Em *A emancipação feminina e a luta pela superação do capital: uma visão a partir de István Meszaros* (2011), Demétrio Cherobini aponta, a partir das contribuições do filósofo húngaro, que sem as mudanças estruturais nos modos de reprodução social, que rompem com a subordinação hierárquica e discriminatórias das mulheres, não há caminhos para a emancipação feminina e, na nossa perspectiva, consequentemente para a emancipação humana.

Meu corpo, minhas regras: mulheres em luta contra (ainda) muitas violências

A concepção de que os processos de apropriação, exploração e opressão das mulheres se materializa no corpo podem ser compreendidas a partir de duas premissas fundamentais: os direitos reprodutivos e os nós sociais, históricos e culturais sobre a sexualidade feminina – ambas premissas relacionadas aos direitos de escolha, participação política e movimento das mulheres.

E o ponto nevrálgico da conquista de direitos para as mulheres é a compreensão dos processos de operacionali-

zação do binômio saber x poder que fundamenta as relações de opressão e alienação a que muitas mulheres estão submetidas nas suas mais diversas condições existenciais, considerando os agravantes impostos pelas distinções de raça/etnia e classe social.

Nesta perspectiva de operacionalização do binômio de saber e poder que condiciona as relações de opressão sobre as mulheres, cabe destacar os movimentos dos feminismos no Brasil que há décadas vêm acumulando um debate teórico e práticas militantes/ativistas de pesquisadoras/es engajadas/os em movimentos feministas transnacionais, de feministas européias, norte-americanas, latino-americanas, etc. Eles vêm construindo um campo fértil de uma práxis feminista junto com as experiências do movimento de mulheres, ligados às questões das classes populares e às condições de vida no processo de abertura política pós ditadura militar (TELES, 1999).

Segundo Elisabeth Souza-Lobo (2011), importante feminista brasileira, morta precocemente em um acidente, mas que deixou em seus escritos, frutos de pesquisas e de sua experiência concreta nas lutas feministas dos anos 1970 e 1980, que compreendemos as mulheres *nos* e *em* movimentos a partir de uma periodização “que se volte menos para a cronologia e mais para a sua temporalidade simbólica, permite identificar um momento de emergência dos discursos sobre a condição feminina” (p. 232), dos processos das denúncias, as reivindicações específicas: creches, contracepção, igualdade salarial às gerais de justiça social e liberdades democráticas, até emergir no processo a noção dos *direitos*, passando das reivindicações à esfera das políticas públicas.

Este processo, numa sociedade profundamente desigual, perversamente marcada por 30 anos de um regime ditatorial, vem construindo *um feminismo de cara própria*

(TELES; LEITE, 2013), enfrentando os desafios referentes às questões de autonomia do movimento feminista frente a um quadro político social de – inicialmente – uma dupla militância, muitas mulheres atuavam em partidos de esquerda, machistas e na luta contra a ditadura, como nos processos de movimentos de massa no período de redemocratização.

Como afirma as pesquisadoras feministas Amelinha Teles e Rosalina Santa Cruz Leite, “*Nosso feminismo se estruturou a partir de nossas perdas, nossas descobertas, nossos espaços audaciosamente conquistados, nossas perguntas e nossas reflexões, nossas diversidades, nossa falta de respostas, e outros tantos desafios.*” (p. 287)

Nesta perspectiva dos direitos, Lia Zanotta Machado (2010), ao resgatar estes processo histórico do feminismo brasileiro em movimento dos anos 1970, destaca que as questões referentes à violência contra as mulheres eram constantes nos encontros e congressos que foram realizados após 1975 (com a declaração da ONU, do Ano Internacional da Mulher), porém as denúncias do controle masculino sobre os corpos femininos, e, ao *evidenciar o caso extremado do poder de vida e morte dos homens sobre suas mulheres, a questão do assassinato de mulheres, torna-se a de maior visibilidade política.* (p. 138)

Este movimento de descortinar o privado da violência doméstica para as denúncias, exposições públicas e consequentemente debate político ainda está em processo, do slogan *nosso corpo nos pertence* que ganhou espaço nos anos 1980, ao atual *meu corpo minhas regras* que ganha as ruas nas *marchas das vadias*, que se espalharam pelo país destes 2010, evidencia que a luta segue em frente num continuum de reivindicações e processos políticos de empoderamento das mulheres sobre seus corpos.

Nestes mais de 40 anos de luta, são notórios os avanços políticos sobre a condição feminina e o combate à violência,

da promulgação da Lei Maria da Penha (Lei 11.340) em 2006 ao projeto de Lei do Feminicídio (PLS 292/2013) que tramita no Senado brasileiro; porém, muitos retrocessos e desafios aterradores nos inquietam incessantemente, pois, perguntamos, como compreender e conviver com a dura realidade de que as mulheres continuam sendo assassinadas por serem mulheres?

Ao justificar a proposta de lei, a CPMI (Comissão Parlamentar Mista de Inquérito) registrou o assassinato de 43,7 mil mulheres no país entre 2000 e 2010, 41% delas mortas em suas próprias casas, muitas por companheiros ou ex-companheiros. O aumento de 2,3 para 4,6 assassinatos por 100 mil mulheres entre 1980 e 2010 colocou o Brasil na sétima posição mundial no que se refere a assassinatos de mulheres.⁷

Cabe ressaltar que esta movimentação legal de alteração do Código Penal Brasileiro (Decreto-Lei nº 2.848/1940) vai de encontro com recomendações da ONU, em sintonia com diversos movimentos sociais dos direitos humanos e feministas de outros países, em destaque o México e sua experiência de luta na cidade de Juarez, na fronteira com os Estados Unidos, onde altos índices de assassinatos contra as mulheres mobilizaram a cidade e toda a sociedade civil internacionalmente, divulgando o feminicídio como uma tragédia de ordem política e global⁸. (LISBOA, 2010)

7 <http://www12.senado.gov.br/noticias/materias/2013/07/18/crime-de-feminicidio-podera-ser-incluido-no-codigo-penal>. Acesso em 28 de agosto de 2014.

8 Cabe destacar as crescentes mobilizações em torno do dia 25 de Novembro – Dia Internacional da Não Violência contra a Mulher, data que é comemorada desde os anos 1981 (inicialmente no contexto latino-americano, pois a data foi escolhida em homenagem ao assassinato das irmãs Mirabal em 1960, Pátria, Minerva e Maria Teresa, “Las Mariposas”, que lutavam contra a ditadura militar na República Dominicana) sendo desde 2012 também construídas jornadas de lutas no âmbito das campanhas de divulgação do feminicídio e da luta pelos direitos humanos. Sobre Las Mariposas, ver: <<https://www.youtube.com/watch?v=U4YxbGc8-4U>>. Acesso em 30 de agosto de 2014.

Porém Badinter (2005), ao refletir sobre o *feminismo, alguns destinos e rumos equivocados*, ressalta que as questões de violência contra as mulheres, os alarmantes e assustadores índices de violência doméstica nos países europeus, devem ser problematizados em toda a sua complexidade como os casos de violência também cometidos por mulheres e que há uma necessidade de superação de algumas naturalizações nos processos de vitimização das mulheres, reproduzidos no imaginário sobre o ‘sexo frágil’, trazendo mais elementos para os contextos de violência.

Também na perspectiva da crítica feminista, seus movimentos de desnaturalização, desconstrução e deslocamentos de sentidos merece destaque e referência, para estas nossas inquietações, as reflexões de Judith Butler em *Problemas de gênero* (2003). Essa pesquisadora norte-americana aponta o quanto os sujeitos do sexo/gênero/desejo estão imbricados em tramas e dramas das relações de poder construídas historicamente e propõe reconsiderarmos o status da “mulher” como sujeito do feminismo e a efetiva distinção de sexo/gênero.

Acredito que as autoras aqui mencionadas reconheçam a problemática da violência sofrida pelas mulheres em diversos contextos globais, mas as suas análises incitam a uma questão fundamental: que o problema das mulheres, da violência doméstica, do feminicídio, não resulta dos homens, mas do poder que a eles é atribuído em relações historicamente construídas. Assim como as mulheres não podem ser culpabilizadas e vitimizadas pela reprodução do sexismo e machismo na educação das crianças, insistimos que esse fenômeno resulta de teias complexas e potentes de relações de poder.

Feminismo e creche: relações de gênero, educação e pequena infância

As relações de poder e saber, as questões de sexo/gênero, os problemas de formação da identidade desde o nascimento vêm sendo pautadas nas pesquisas e práticas pedagógicas relacionadas à creche (FARIA, 2006), como instituição educativa que desde a LDB (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO) de 1996 constitui, junto com a pré-escola, a primeira etapa da educação básica (BRASIL, 1996), direito das crianças e de suas famílias.

Fúlvia Rosemberg, pioneira pesquisadora da temática creche a partir de uma perspectiva feminista desde meados dos anos 1980, vem sinalizando para os eixos possíveis e sempre emergentes da articulação política, teórica e prática, possibilitando uma práxis pedagógica que de fato rompa com o ranço assistencial, relacionando em suas pesquisas, análises e proposições os conceitos de gênero, classe e raça para inventarmos uma educação infantil que leve em conta a complexidade dos sujeitos – crianças, famílias e as profissionais da creche e pré-escola, professoras, educadoras. (ROSEMBERG, 1996; 1997; 1989)

Outra chave fundamental para compreender as articulações entre a creche e o feminismo são as interfaces com os nós que perpassam as relações de saber e poder no público x privado x doméstico, assim como o trabalho dito como feminino desvalorizado e a professora nova de criança pequena, uma profissão a ser inventada, parafraseando⁹ a pesquisadora italiana Susanna Mantovani (1999).

9 Trata-se do importante ensaio da pesquisadora citada, que inclusive foi relançado recentemente na publicação *Ler com bebês – contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani* (Campinas: Editora Autores Associados, 2014), intitulado “Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância” e trazendo o processo e o contexto histórico italiano de profissionalização dos/as profissionais da educação infantil na Itália.

Um campo de estudos, pesquisas, práticas pedagógicas, militância política que articula relações de gênero, perspectivas feministas e educação da pequena infância desenvolvida em creches e pré-escolas no Brasil vem sendo construído nos últimos 30 anos, com importantes contribuições consubstanciadas através de diversos relatórios de resultados de dissertações e teses que movimentam a pedagogia da infância sendo inventada entre avanços e retrocessos das políticas públicas brasileiras.

Duas importantíssimas referências deste movimento que articula as pesquisas, as práticas e as políticas foram as publicações do Dossiê *Educação Infantil e Gênero* (2003) na Revista Pro-Posições, e *Infância e educação: as meninas* no Caderno Cedes nº 56, de 2002 e ambas organizadas por Ana Lúcia Goulart de Faria no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisa em Diferenciação Sócio-cultural (GEPEDISC) - Linha Culturas Infantis, da Faculdade de Educação - Unicamp.

E na perspectiva de problematizar a educação infantil, como primeira etapa da educação básica, em especial a creche, como conquista da luta feminista, merece destaque o trabalho pioneiro de Ana Beatriz Cerisara *Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional* (2002), tese de doutorado defendida na USP em meados de 1996, no olho do furacão dos debates da LDB e com importantes contribuições para o campo da educação em interface com os estudos feministas sobre os desafios da divisão sexual do trabalho e toda a ambiguidade entre a função materna e a função docente que contem todo o processo histórico brasileiro de profissionalização docente na e da infância, seja na educação infantil como nos anos iniciais. A autora oferece uma contribuição fundamental para compreendermos a complexidade da feminização do trabalho nestas fronteiras do doméstico e do público, como um processo gerador de consequências repletas de contradições e possibilidades.

Assim como outras/os pesquisadoras/es (GOBBI, 1997; SAYÃO, 2005; FINCO, 2010, SILVA, 2014), crian-cistas e criancólogos vêm apontando nas interlocuções entre gênero, educação e infância que a compreensão da dinâmica das relações entre poder e saber que permeiam os espaços e tempos da casa-creche-escola, evidenciam que estes não são só espaços de submissão e opressão, mas também potentes – e possíveis – territórios de transgres-são, invenção e liberdade.

Em movimento: pedagogias descolonizadoras e a creche como projeto revolucionário

A idéia da creche como projeto revolucionário, num movimento de construção de pedagogias descolonizado-ras¹⁰, com interlocuções das perspectivas feministas, em seus caminhos transversais com os movimentos sociais (TELES, 2010), na intersecção, nos interstícios com os es-tudos pós-coloniais (COSTA, 1999) e os estudos e pesqui-sas sobre a infância, em especial da Sociologia da Infância no Brasil (FARIA e FINCO, 2011) buscando a fertilidade do pensamento contemporâneo nas ciências humanas, pretende contribuir na construção de uma educação emancipatória.

Reacender os debates das creches como possibilidades de um projeto revolucionário de educação, retomando me-taforicamente as perspectivas do matriarcado do ponto de

10 Assim como nos propõe e inspira BARBOSA e RITCHER (2013) ao refle-tirem sobre pedagogias, fôrmas escolares, as infâncias que temos e a que queremos (...) *uma pedagogia anticolonialista, uma pedagogia que enfrente as ambiguidades da infância. Uma pedagogia que considere a oralidade; o tempo e a memória; a história e a narrativa; o pensamento mágico; a ciência e a imaginação, como mediadores para colocar universos em conexão... desafio de procura incessante de uma identidade plural.* (p. 15)

vista de uma utopia antropofágica¹¹, que busca a libertação das mulheres de uma fertilidade sufocante pela negação dos direitos, das desiguais e opressivas relações de trabalho e possibilidades de viverem a sexualidade feminina desatrelada dos modelos impostos pela sociedade.

Também buscando neste processo reflexivo um movimento de fertilidade criativa, no tríplice processo transformador de transgressão, criação e invenção, das inspirações literárias inquietantes, que assumem nos processos criativos também a aventura de contar-se (RAGO, 2013), da escrita melancólica de Clarice Lispector nos anos 1940, proponho um salto no tempo até 2014 com Gioconda Belli¹², escritora nicaraguense, que nos traz novas imagens e poéticas de resistência revolucionária e feminista.

Em *A oficina das borboletas* (2013), seu primeiro livro infantil, narra a história de Rodolfo, um dos criadores de todas as coisas que, em uma fábula sobre os sonhos que

11 Em *A utopia antropofágica* (1990), além dos celebres *Manifestos do Pau-Brasil*, *Correio da Manhã*, 1924) e *Antropófago* (Revista de Antropofagia, 1928), há uma seleção de ensaios e artigos posteriores ao movimento modernista, dois que discorrem com muita e preciosa ironia e digressão histórica sobre um paradisíaco tempo desde o ócio na selva do matriarcado às perversidades sistêmicas de todas as ordens no mundo da técnica e do trabalho escravo, explorado.

12 Gioconda Belli (1949, Manágua) começou a escrever ainda jovem, na mesma época em que se envolveu com a luta para derrubar a ditadura no país. Aos 19 anos já estava casada e logo seria mãe. Tinha uma vida privilegiada junto à burguesia de Manágua, mas sentia-se sufocada. Afinal, o clima estava tenso no país. Depois do terremoto de 1972, decidiu se juntar de vez à Frente Sandinista de Libertação Nacional, desta vez não mais como colaboradora clandestina, mas na linha de frente, deixando as filhas com a família. Exilou-se no México em 1975, em seguida na Costa Rica e em Cuba. Só retornou à sua amada Manágua em 1979, quando os sandinistas tomaram o poder. Alguns de seus livros receberam vários prêmios, como o romance *A mulher habitada* (1988) e sua autobiografia, *O país sob minha pele* (2001). Fonte: <http://blogueirasfeministas.com/2012/03/causas-justas-gioconda-belli/>. Acesso em 28 de agosto de 2014.

mobilizam a criação do mundo, resolve e persiste numa transgressão de suas funções, mas com persistência, rebeldia, amizade e solidariedade transforma as suas condições de existência e realiza um sonho coletivo: atingir a beleza e inventar borboletas para alegrar o mundo, este sim, ainda por vezes, tão sufocante.

Além da intensa produção literária, através de uma poética transgressora e libertária, Belli é uma ativa militante que propôs a criação de um partido a partir da experiência das mulheres em um de seus romances, o *Partido del la Izquierda Erotica*¹³, que tem dois pressupostos: o cuidado compartilhado e a educação para maternidade e paternidade como ações políticas concretas de transformação das relações de poder na sociedade.

A mãe trocou de roupa. A saia virou calça; os sapatos, botas; a pasta, mochila. Já não canta cantigas de ninar, canta canções de protesto. Vai despenteada e chorando um amor que a envolve e assombra. Já não ama somente seus filhos, nem se dá somente a seus filhos. Leva suspensas nos peitos milhares de bocas famintas.

É mãe de meninos maltrapilhos, de molequinhos que rodam pião em calçadas empoeiradas. Pariu a si mesma sentindo-se — às vezes — incapaz de suportar tanto amor sobre os ombros, pensando no fruto de sua carne — distante e sozinho — chamando por ela na noite sem resposta, enquanto ela responde a outros gritos, a muitos gritos, mas sempre pensando no grito solitário de sua carne que é um grito a mais nessa gritaria de povo que a chama e lhe arranca até os próprios filhos de seus braços. (A Mãe, em O olho da mulher. BELLI, 2012)

Por fim, sem conclusões possíveis, somente fechando o movimento destas reflexões, destaco os desafios de deslocarmos a percepção de uma singular fertilidade feminina

13 Para mais informações, consultar <<http://www.partidoizquierdaerotica.com/la-idea/>>, Acesso em 28 de agosto de 2014.

que sufoca para o entendimento coletivo de que temos um mundo que sufoca todas as fertilidades comprometidas com a vida, contrapondo-se às relações de poder hegemônicas que perseguem as mulheres há milênios. Fertilidades sufocadas através de complexas relações de poder e saber que as oprimem, violentam e matam cotidianamente, assim como massacram as crianças, meninas e meninos, em guerras estúpidas, na miséria, em escolas adultocêntricas, colonizadoras e opressoras.

Buscar resistências criativas e possibilidades de superação da violência e opressão em prol de fertilidades que libertem, tendo as perspectivas feministas e a creche como um projeto revolucionário de uma práxis pedagógica emancipadora, é um imperativo ético e estético, indissociável da política e da luta de outro mundo possível, mais justo, humano e belo para tod@s.

Referências

ANDRADE, Oswald de. *A utopia antropofágica*. Rio de Janeiro: Globo, 1990.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BATINDER, Elisabeth. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

_____. *Rumo equívocado: o feminismo e alguns destinos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília, MEC; SEB, 2010.

BELLI, Gioconda. *A oficina das borboletas*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2013.

- _____. *O olho da mulher*. São Paulo: Artedeseμβoque, 2012.
- BARBOSA, Maria Carmen S. & RICHER, Sandra R. S. *Entre Mia Couto e Michael Vandenbroeck: outra educação da infância por inventar*. 36ª Reunião Nacional da ANPed – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia, GO.
- BUTLER, Judith P. *Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CASTELLS, Manuel. O fim do patriarcalismo: movimentos sociais, família e sexualidade na era da informação. In: *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 2000, Volume II, Capítulo 4.
- CERISARA, Ana Beatriz. *Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo: Cortez, 2002.
- CHEROBINI, Demetrio. *A emancipação feminina e a luta pela superação do capital: uma visão a partir de István Mészáros*. São Paulo: Margem Esquerda, 2011. (Ensaio Marxistas nº 16)
- COSTA, Claudia de Lima. Feminismos e pós-colonialismos. *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis: UFSC - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, v. 7, nº 1-2, p. 655-657, 1999.
- DINIS, Nilson F. Perto do Coração Selvagem: resistência à disciplinarização do feminino e da infância. *Revista Educação & Realidade*, v. 28, nº 2, 2003.
- FALQUET, Jules. O capitalismo financeiro não liberta as mulheres: análises feministas materialistas e imbricacionistas. *Revista Crítica Marxista*. Campinas, SP: Unicamp CEMAX/IFCH, nº 36, 2013.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. *Cadernos Pagu* (26), Campinas, p. 279-287, janeiro-junho 2006.
- FARIA, Ana Lúcia G. & FINCO, Daniela (Orgs.). *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- FINCO, Daniela. *Educação Infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras*

e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo – USP, 2010.

FONSECA, Claudia. *Algumas reflexões em torno do “abandono materno”*. Leituras da resistência: corpo, violência e poder. Florianópolis: Mulheres, 2009, p. 49-79.

GOBBI, Márcia. *Lápis de cor é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil*. São Paulo. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Unicamp, 1997.

LISPECTOR, Clarice. *Perto do coração selvagem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1980.

_____. *Felicidade clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LISBOA, Tereza Kleba. Violência de gênero ou feminicídio? Leis sobre a violência e propostas de políticas públicas no Brasil e no México. In: *Diversidades: dimensões de gênero e sexualidade*. Ilha de Santa Catarina: Mulheres, 2010, p. 61-79.

MANTOVANI, Susanna & PERANI, Rita M. Uma profissão a ser inventada o educador da primeira infância. *Revista Pro-Posições*, v. 10, nº 1 (28), p. 75-98, mar. 1999.

MEYER, Dagmar Estermann. *Corpo, saúde e gênero: fragmentos de histórias sobre corpos e vidas maternas*. Leituras da resistência: corpo, violência e poder. Florianópolis: Mulheres, 2009, p. 81-103.

MACHADO, Lia Zanotta. *Feminismo em movimento*. São Paulo: Francis, 2010.

MORANTE, Elza. *Piccolo Manifesto dei Comunisti (senza classe né partito)*. Roma: Edizione Nottetempo, 2004.

RAGO, Margareth. *A aventura de contar-se: feminismo, escrita de si e invenções de subjetividade*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia (Org.). *Creche*. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1989. (Temas em Destaque 1)

_____. Educação infantil, classe, raça e gênero. *Cadernos de pesquisa*, nº 96, p. 58-65, fev. 1996.

_____. Teorias de gênero e subordinação de idade: um ensaio. *Revista Pro-Posições*, v. 7, nº 3, p. 17-23, 1997.

SAYÃO, Deborah Thomé. *Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo de professores em Creche*. Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

SANTOS, Jeana Laura C. *A estética da melancolia em Clarice Lispector*. Florianópolis: UFSC, 2000.

SILVA, Adriana A. *A poética do cotidiano com Clarice Lispector: emergindo imagens*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Artes, UNICAMP, 2005.

SILVA, Peterson Rigato. *Não sou tio, nem pai, sou professor! A docência masculina na Educação Infantil*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação – UNICAMP, 2014.

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

_____. Caminhos transversais dos feminismos e dos movimentos sociais. In: *Diversidades: dimensões de gênero e sexualidade*. Ilha de S. Catarina: Mulheres, 2010, p. 157-168.

_____. & LEITE, Rosalina S. C. *Da guerrilha à imprensa feminista: a construção do feminismo pós-luta armada no Brasil (1975-1980)*. São Paulo: Intermeios, 2013.

WERNECK, Jurema. O aborto (ainda) é uma luta feminista? Desafios da luta pelo direito ao aborto no Brasil e na América Latina. In: *Leituras da Resistência: corpo, violência e poder*. Florianópolis: Mulheres, 2009, Volume I, p. 441-464.

Direito à creche: um estudo das lutas das mulheres operárias no município de Santo André

Reny Scifoni Schifino

Este capítulo busca problematizar as atuais lutas travadas por mulheres operárias, mães de crianças pequenas¹, no usufruto do direito à creche pública de Santo André, município do Grande ABC, Estado de São Paulo. Está baseado nos resultados de minha pesquisa de mestrado, apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, na área de Ciências Sociais na Educação.

A pesquisa sobre as lutas das mulheres operárias por creche traz um recorte de classe social, revelando como “a história da creche e da pré-escola é a história da mulher operária que altera sua função de mãe exercida até então” (FARIA, 2002), evidenciando assim uma articulação entre o trabalho feminino e a presença de instituições de apoio ao trabalho feminino como creches e pré-escolas. Tais trabalhadoras, ao venderem sua força de trabalho para a indústria, contribuíram – e ainda contribuem – para a con-

1 As crianças da creche cujas mães foram entrevistadas em 2009 pertenciam à faixa etária de 8 meses a 5 anos.

solidação do país como uma sociedade urbano-industrial, em troca de sua exploração, seja no “chão de fábrica” ou no invisível trabalho em domicílio, situação da maioria das mães operárias entrevistadas por esta pesquisa, cuja experiência de cidadania se dá com o usufruto do direito à creche e, com este, a possibilidade de compartilhar a educação e o cuidado de suas crianças pequenas.

A pesquisa ressalta também um grande debate ideológico sobre o papel da mulher e da família, cuja contribuição das feministas se fez visível no primeiro slogan do movimento: *O filho não é só da mãe* (TELES, 1993). Busca problematizar a construção do direito à creche a partir de uma perspectiva histórica, visibilizando algumas tensões em torno da divisão sexual do trabalho, como expressão de lutas, passadas e presentes, de mulheres operárias, destacando, ainda, sua contribuição para a qualidade da educação infantil e na contramão de uma “história única²” a qual possibilita uma outra perspectiva para a memória da infância das camadas populares.

A educação básica brasileira, organizada pela Lei de Diretrizes e Bases – LDB, é composta de três etapas da educação: a Educação Infantil, em creches e pré-escolas, seguida do Ensino Fundamental de nove anos e, por fim, o Ensino Médio. A Educação Infantil ocupa um lugar no quadro educacional brasileiro, ou seja, como primeira etapa, dá início à formação indispensável para o exercício da cidadania, uma das finalidades da Educação Básica, segundo o artigo 22 da LDB. Entretanto, o marco significativo da política pública para a educação das crianças pequenas é o texto constitucional de 1988 no qual o direito foi legitimado em

2 ADICHIE, Chimamanda. Entrevista obtida por meio eletrônico. Disponível em: <http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br>. Acesso em 28 de abril de 2010.

dupla perspectiva: como direito social das trabalhadoras e trabalhadores urbanos e rurais de contar com creches e pré-escolas (artigo 7º inciso XXV) e como direito das crianças até seis anos de idade (artigo 208º inciso IV) à educação infantil oferecida em creches e pré-escolas, garantido pelo Estado.

A concomitância dessas duas dimensões traduz uma importante preocupação do movimento feminista: a igualdade de oportunidades profissionais entre homens e mulheres, que se soma à opção por uma educação para suas crianças pequenas, fora do âmbito familiar, ou seja, complementar em creches e pré-escolas, conforme explicitado pela Lei de Diretrizes e Bases – LDB em seu artigo 29.

É importante destacar que o direito das trabalhadoras assim como das crianças pequenas à creche abrange “a igualdade de direitos individuais, sociais e políticos [que] vem sendo penosamente construída como um direito através de séculos e lutas” (SOUZA-LOBO, 2011). Tal processo decorre de uma relação de poder dos homens sobre as mulheres, que configura a divisão do trabalho social sob a forma da divisão sexual do trabalho. Aos homens caberia a esfera da produção de bens e às mulheres a esfera da reprodução dos seres humanos. A divisão sexual do trabalho é uma construção social e histórica que se dá através das relações de classe, de raça e de gênero e das práticas sociais; portanto, conforme também afirma Kergoat (2009), não é imutável, podendo variar no tempo e espaço.

Assim, reconhece Souza-Lobo, já no final da década de 1980 surge a necessidade de medidas que promovessem a igualdade de oportunidades de emprego e salário, dentre elas uma política de creches como apoio à trajetória profissional de mulheres e homens, mães e pais, de forma que esta “possa se fazer sem o sacrifício da vida cotidiana, sem dupla jornada, sem penalização das crianças, elementos

fundamentais para redefinir a divisão do trabalho doméstico” (op.cit., p. 285).

Nota-se atualmente que mudanças quantitativas e qualitativas na população brasileira, associadas ao crescimento da chefia feminina, apreendida nos últimos censos demográficos, apontam para alterações no modelo familiar tradicional de homem provedor e mulher dona de casa e cuidadora, implicando uma maior demanda de equipamentos voltados para crianças pequenas, possibilitando o compartilhamento da educação e o cuidado da pequena infância com o Estado.

É importante destacar que, para além do direito das crianças pequenas, as creches representam um papel fundamental na “articulação”³ trabalho e família. Pesquisas mostram que as creches foram apontadas pelas mães como a melhor estratégia para o cuidado das crianças pequenas. Bruschini e Ricoldi (2009), por exemplo, afirmam que tanto para as mulheres com companheiro como aquelas sem companheiro, as creches são, sem dúvida, a melhor estratégia de cuidado infantil enquanto trabalham. Essas pesquisadoras também sugerem que as políticas públicas devam apresentar, também, mecanismos de responsabilização masculina para as tarefas familiares, como proposto pela Convenção 156 da Organização Internacional do Trabalho-OIT, ainda não ratificada pelo Brasil.

Por sua vez, Sorj e Fontes (2010), em seu trabalho comparativo sobre o efeito de duas políticas públicas que relacionam trabalho e família, tais como o Programa Bolsa Família e a Educação Infantil, concluem que

3 Fiz a opção pelo termo “articulação” apesar de várias pesquisas utilizarem o termo “conciliação”, pois entendo que “conciliação” implicaria uma pseudo-harmonia entre dois campos (trabalho e família), que não se reflete na almejada simetria de relação entre homens e mulheres.

As mães de crianças em creche têm uma taxa de participação no mercado de trabalho maior do que as mulheres cujos filhos não têm acesso à educação infantil. Essas mães recebem salários superiores. O emprego formal também se torna mais provável quando os filhos estão na creche ou na pré-escola. Com relação às diferenças regionais, nota-se que o efeito positivo da creche e da pré-escola na inserção das mulheres no mercado de trabalho é maior no Sudeste do que no Nordeste. [...] Evidencia-se, assim, que a pré-escola é um mecanismo eficiente na articulação entre família e trabalho, pois além de possibilitar que as mães trabalhem, e trabalhem mais, permite uma melhor inserção delas no mercado de trabalho. Isso ocorre tanto com as mães que têm filhos pequenos (até três anos de idade) quanto com as que têm filhos um pouco maiores [...]. (SORJ; FONTES, 2010, p. 65)

É preciso ressaltar, também, a presença de uma intersecção entre dois campos de políticas de direitos: aquelas discutidas no âmbito dos diferentes Planos Nacionais de Políticas para Mulheres, cuja expansão do número de creches é uma das prioridades do eixo “Autonomia Econômica e Igualdade no mundo do trabalho”, com as metas do Plano Nacional da Educação 2011-2020 cujo alvo é atender a 50% das crianças de até três anos.

Há, portanto, que se reconhecer a existência de um forte foco nas mulheres. Hoje isto é feito por institutos de pesquisas tradicionalmente vinculados ao Estado brasileiro, como o IBGE, seja como forma de medir os avanços quanto à eliminação de preconceitos ou, ainda, para a formulação de políticas públicas que visem à igualdade de gênero. Em sua Síntese de Indicadores Sociais (2010) destacou-se a importância do movimento histórico internacional pela criação de uma nova entidade para a igualdade de gênero – a *ONU Mulheres*, inaugurada em 24 de fevereiro de 2011.

A seguir aponto alguns marcos históricos da luta das mulheres operárias e da construção das políticas públicas para educação infantil do município de Santo André, que nos permite compreender a construção do direito à creche na perspectiva da mulher operária, identificando a importância do direito a uma educação infantil de qualidade para a mulher operária e para as crianças pequenas.

Marcos das lutas das mulheres operárias por espaços de educação e cuidado de suas crianças pequenas

As lutas aqui discutidas têm como cenário a cidade de Santo André, “local privilegiado da industrialização” (DANIEL, 2001) e do movimento operário desde o final do século XIX. Junto a outros seis municípios compõe o ABC, a região conquistou a sua visibilidade com o movimento sindical dos anos 1970, porém nunca pelas inúmeras lutas de suas mulheres. Esse contexto me instigou a buscar em sua história marcos da construção do direito à educação da pequena infância operária andreense.

A primeira preocupação com a educação da pequena infância operária andreense vincula-se ao Partido Comunista – PC, cuja luta operária, nos anos de 1930, contribuiu significativamente na formação de grandes lideranças sindicais, de forma a fazer frente às péssimas condições de trabalho e salários oferecidos aos trabalhadores e trabalhadoras cuja jornada era maior e o ganho menor que aqueles pagos aos homens (CUT, 1989), questões ainda bem atuais em relação ao trabalho feminino.

A luta por creches estava entre as bandeiras da União Democrática de Mulheres – UMD de Santo André, fundada em 1946, sendo presidida pela operária e ativista Carmem Edwiges Savietto e contando com o ativismo de uma de suas mais antigas filiadas, a operária Armelinda Bedin,

ambas eleitas vereadoras⁴ pelo PST, legenda que abrigou os comunistas quando seu registro foi cancelado meses antes e que elegeu o primeiro prefeito operário e comunista do estado de São Paulo.

É preciso ressaltar, dentre os compromissos assumidos por Savietto, a criação de creches e parques infantis nos distritos e bairros, demonstrando com isso uma preocupação embrionária com questões específicas⁵ das mulheres e revelando-se como “símbolo da firmeza da mulher operária na luta por melhores condições de vida” (SCHUMAHER, 2000). É importante destacar que prevalecia, naquele momento, no movimento operário, o princípio da unidade de classe e “a opressão/ submissão da mulher era encarada principalmente desse ponto de vista, enquanto questão trabalhista” (FARIA, 2002, p. 92).

O segundo marco da luta das mulheres operárias por espaços específicos de educação e cuidados para suas crianças pequenas é, ao meu ver, por seu caráter precursor, o *I Congresso da Mulher Metalúrgica*, em 1978, realizado pelo Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo e Diadema. Giuliani (1997) aponta que, em meados dos anos 1970, uma confluência de movimentos, por diferentes caminhos, levantou a questão da divisão sexual do trabalho nos principais espaços coletivos, ou seja, no local de trabalho, no sindicato e na família.

O aumento do emprego feminino em diferentes ramos industriais aliado ao descumprimento das empresas

4 Carmen Savietto, eleita a primeira vereadora de Santo André em 3º lugar, e Armelinda Bedin, em 29º lugar, tiveram seus registros cassados pelo Tribunal Superior Eleitoral, marcando a retomada da perseguição aos comunistas.

5 De sua propaganda política constavam ainda: a construção de dois hospitais com assistência gratuita à mulher trabalhadora e maternidade que correspondesse às necessidades do povo dos municípios de Santo André e São Caetano.

com a assistência a seus filhos e filhas desde a criação da CLT em 1943 e, potencializado pela pressão e luta das mulheres organizadas desde 1975, Ano Internacional da Mulher, no qual a discussão sobre a opressão das mulheres ganhou visibilidade, foram alguns dos fatores que marcaram esse pioneiro evento que se tornou ponto de partida para um ciclo de outros congressos de mulheres, nos quais as denúncias e as reivindicações se revelaram idênticas. (SOUZA-LOBO, 2011)

Convocado pelos dirigentes sindicais para consultar suas bases sobre o trabalho noturno das mulheres, proibido desde 1943, acabou revelando o “pensamento conservador dentro da classe operária, que integra os papéis tradicionais do homem na esfera da produção e os da mulher na reprodução” (op.cit., p. 43).

As conclusões desse *I Congresso da Mulher Metalúrgica* revelaram que a discussão foi para além do que pretendiam os sindicalistas, ou seja, o trabalho noturno, reivindicando apoio de todos os trabalhadores quanto à: igualdade de remuneração entre homens e mulheres; melhoria de condições de trabalho, adequadas à presença da mulher na fábrica; condições sociais que permitissem a realização do trabalho feminino tais como creches, escolas-parques e outras iniciativas que reduzissem seu tempo com atividades domésticas. (TRIBUNA METALÚRGICA, fev. 1978)

Para Souza-Lobo a opressão da mulher tem sua base na divisão sexual do trabalho e para compreendê-la é necessário combinar a análise do cotidiano da fábrica e do sindicato com o da família operária. Sua destacada militância agregada a seus estudos ajudam a compreender a importância do *I Congresso de Mulheres Metalúrgicas*:

A ideia da unidade de classe, que modela a visão da classe operária associada a um modelo geral que, de fato, refere-

se a práticas exclusivamente masculinas, impregna não apenas o discurso sindical e o movimento operário, mas também o discurso político e científico. Tal concepção impede que sejam colocadas as questões relativas à segmentação e heterogeneidade da classe operária. No entanto, a dinâmica das lutas recentes no Brasil trouxe esses problemas para a ordem do dia, seja no próprio movimento operário ou entre pesquisadores. (SOUZA-LOBO, op. cit., 45)

Oito anos depois, ou seja, em 1986, a Central Única dos Trabalhadores CUT lançou a campanha nacional “Creche para todos” como a primeira reivindicação proposta das mulheres dessa entidade com idêntico argumento, ou seja, de reduzir a carga de responsabilidade das mulheres sobrecarregadas com as tarefas vinculadas à reprodução. Tal campanha foi encampada também pelos Sindicatos dos Metalúrgicos de Santo André e São Bernardo e, mesmo sem ter se consolidado nacionalmente, alguns avanços foram incorporados e essa questão pôde ser mais amplamente discutida naquele momento.

Como resultado dessa luta, foi instituído pelo Ministério do Trabalho o sistema de reembolso-creche, dois anos antes da promulgação da Constituição Federal de 1988 que estabeleceu o direito social das trabalhadoras e trabalhadores a contar com educação complementar em creches e pré-escolas para suas crianças pequenas. As empresas foram autorizadas a adotá-lo em substituição ao local de amamentação, desde que aprovado em acordo ou convenção coletiva. No entanto, levantamento de dados realizado por Faria, nesse mesmo período, já apontava que tal auxílio poderia vir a ser obstáculo para a criação de creches no local de trabalho e para a expansão da rede pública que respondesse às exigências das famílias. (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1993, p. 66).

Em 2007, a Secretaria da Mulher da Conferência Nacional das Mulheres Metalúrgicas – CNM definiu a creche como uma de suas pautas mais discutidas, configurando-se como uma luta de todos, mulheres e homens, mães e pais, responsáveis pelas crianças pequenas, buscando criar mecanismos que garantissem o direito à educação da pequena infância operária e propondo duas frentes de luta: 1) Políticas públicas e direito à creche; 2) Negociação coletiva e auxílio-creche. Contribui para esse debate com o lançamento do caderno *Creche: um direito da criança, uma luta de todos*, lançado na Conferência Nacional dos Metalúrgicos da CUT. (CNM/CUT, 2010)

A retomada da luta por creches parece indicar a relevância da Educação Infantil nas últimas décadas, tanto para a pequena infância como para garantia de relações mais igualitárias entre homens e mulheres, em contrapartida ao reembolso-creche que pode ter funcionado como “maquiagem” aos baixos salários das mulheres operárias.

Outro marco da luta das mulheres operárias pelo direito à educação das crianças pequenas andreas ocorre concomitante ao movimento sindical em Santo André. Almeida (1992) retratou o descaso com a situação vivida pela mulher trabalhadora com o fechamento das duas únicas creches existentes em 1978, destacando que tal situação havia agregado diversas entidades sindicais e o movimento social na luta por creches. Assim, em 1982, surgiu a Associação de Mulheres de Santo André – AMUSA, fruto da organização de um grupo de mulheres militantes de esquerda ligadas ao PCB e PC do B que acreditavam na “importância de estar presente na sociedade e atuar”, cuja principal bandeira foi a luta por creches próximas ao local de moradia.⁶

6 Informação relatada em entrevista para esta pesquisa, com uma das fundadoras da AMUSA.

Em abril de 1985, a AMUSA organizou uma de suas ações de maior visibilidade: o Fórum de Debates sobre a Mulher Andreense na Câmara Municipal o qual contou com o apoio das pesquisadoras da Fundação Carlos Chagas, destacando-se entre suas temáticas: a questão da creche (prioridade para quem?), a educação e a mulher, a saúde e a mulher, a mulher e o trabalho e o papel da mulher na sociedade (direitos e constituinte). É importante deixar registrado a participação da militante e socióloga Elisabeth Souza-Lobo no último debate⁷.

A pressão realizada pelo movimento de mulheres por equipamentos para suas crianças pequenas teve resposta somente com a primeira administração popular, em 1989, quando sua rede pública municipal foi criada, vinculada à Secretaria da Educação, cujo período de maior expansão ocorreu na década de 1990. As primeiras creches foram construídas a partir da reivindicação popular nas primeiras discussões do Orçamento Participativo – OP, dentre elas a creche escolhida para o este estudo. Vinte e quatro anos depois da abertura da primeira creche, sua rede direta de Santo André conta com trinta e uma unidades e a conveniada com dezoito e nas diversas plenárias do OP 2014 a demanda por creches aparece em 9 das 20 regiões, demonstrando assim que a “luta por espaços de educação para as crianças pequenas continua”.

É possível constatar, portanto, que o direito das crianças pequenas andreenses à creche resulta de um processo de lutas históricas empreendidas pelas “mulheres em movimentos” nas ruas e nas esferas participativas das diferentes administrações populares, reivindicando espaços de educação e cuidado para suas crianças pequenas. É o que

7 Ver SOUZA-LOBO, 2011, p. 300.

poderemos ver também nas falas das mães entrevistadas, no próximo tópico.

Eu quero o melhor para minha criança! A participação da família na construção da qualidade na Educação Infantil

É importante mencionar, de antemão, que a escolha da creche e das entrevistadas desta pesquisa não se deu ao acaso, mas a partir da participação das famílias no âmbito político-pedagógico, exemplificada através da sua participação na plenária do OP 2008 demandando a ampliação do espaço da creche; da numerosa e frequente participação das famílias no Conselho de Escola/Creche e sua inserção no projeto *Mala da Diversidade*, premiado pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, em 2008, pelo cumprimento à Lei 10.639 que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino e da cultura afro-brasileira e africana na educação. (SCHIFINO, 2012)

Esse critério tomou como base o estudo de Musatti (1992), que apontou em suas pesquisas com as famílias da região da Toscana e Úmbria (desenvolvidas pelo Grupo Nazionale Nidi di Infanzia), um maior retorno dos questionários principalmente onde a qualidade dos centros era melhor, ou seja, das suas relações com as famílias.

Da mesma forma, a partir do levantamento bibliográfico, estabeleci outros critérios que compuseram o conjunto das mães entrevistadas: 1º) mulher operária como protagonista de pesquisa; 2º) mães que tivessem experiência familiar anterior com a frequência em creche, de forma a reconhecer as suas mais legítimas expectativas quanto à opção de educação e cuidado de suas crianças pequenas, tese proposta por Lima (2004); 3) mulheres com a chefia econômica da família, um dos principais indicadores, de

acordo com o IPEA (2008), para se perceber permanências e transformações na igualdade entre homens e mulheres. No entanto, esse dado, apesar de levantado, foi pouco aprofundado em decorrência do ocultamento das informações sobre a divisão das despesas da casa.

Assim, realizei entrevistas com doze mães operárias (duas em chão de fábrica e dez costureiras⁸ em pequenas oficinas de bairro ou confecções), cujas crianças pequenas frequentavam uma mesma creche pública municipal, buscando compreender como se deu a construção por essa opção de educação não restrita à esfera privada, ou seja, doméstica. Outra questão investigada foi se a creche é uma estrutura de apoio, ou não, ao trabalho das mulheres/mães.

Indagadas sobre os motivos que as levaram a matricularem suas crianças na creche, a maioria das mães operárias se expressou de forma idêntica: “Eu quero o melhor para minha criança!”

Gunilla Dahlberg, Peter Moss e Alan Pence (2003), em *Qualidade na Educação da Primeira Infância*, afirmam que a escolha de algo reconhecidamente como “de qualidade” é uma demonstração de que a opção escolhida é a certa, tem garantia e é feita com base na confiança, dado presente nas várias entrevistas. “Vivemos uma época que podemos chamar de Era da Qualidade” que se estende para as instituições dedicadas à primeira infância, de acordo com Moss (2002), sugerindo que o conceito de qualidade resulta de um modo específico de ver o mundo, permeado de valores e pressu-

8 As costureiras enquadram-se como trabalhadoras das indústrias de confecção, por isso são consideradas operárias, mesmo prevalecendo uma distância entre a empresa e o processo produtivo. Isso se dá através de um histórico processo de terceirização que constitui a complexa teia da cadeia do vestuário, compreendendo as trabalhadoras em domicílio ou em pequenas oficinas de costura.

postos e, por isso, é importante que seja compartilhado e discutido com crianças, pais, parentes e profissionais da área. Tais pressupostos remetem à lembrança por processos participativos na qualidade da educação infantil os quais vêm sendo reivindicados, há tempos, por pesquisadoras e militantes da educação infantil. Dessa forma, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil – MIEIB, em parceria com a “Campanha Nacional pelo Direito à Educação”, apresentou a pesquisa “Consulta sobre a Qualidade da Educação Infantil” (2006) buscando ouvir, pela primeira vez, diferentes sujeitos de direito, dentre os quais as famílias.

À primeira vista, a maioria das mães apontou o trabalho fora do âmbito doméstico para justificar sua opção pela creche, mas seus relatos ganharam relevo quando indagadas sobre as razões de se recomendar a creche, evidenciando, assim, o reconhecimento da importância de se frequentar um ambiente específico da infância. Ao falarem sobre a importância da creche, demonstraram coerência com as lutas históricas pelo reconhecimento desse espaço de educação e cuidado, que culminaram com sua inserção como primeira etapa da educação básica. Isso é constatado no realce dado pelas mães à valorização das professoras como profissionais da educação, ao trabalho realizado em equipe e aos projetos pedagógicos temáticos como, por exemplo, trânsito, horta e outros.

É importante ressaltar que a opção pela creche é uma decisão quase sempre tomada pela mãe e que provem de sua experiência cultural como usuária, ou não, de creche, das informações e valores presentes em seu meio, assim como da qualidade oferecida ao seu redor. (LIMA, 2004) Tal particularidade foi observada da mesma forma com as mães operárias, sustentando sua decisão diante da discordância do pai da criança. Genária, por exemplo, contou que

matriculou sua criança escondido do companheiro que se manifestava contrário a essa decisão, porém ele mudou de opinião e hoje defende a experiência com a creche, recomendando inclusive àqueles mais resistentes.

É também no âmbito de sua família que foi encontrada uma alternativa para o período de férias, quando a creche fica fechada. Indagada sobre a participação masculina na criação dos filhos e filhas, conta que, apesar das mudanças observadas nesse sentido, com pais levando seus filhos e filhas ao pediatra, por exemplo, seu companheiro ainda se mostra bastante tradicional ao não dividir os cuidados de sua criança, tornando-se um impeditivo até para tentar uma nova gravidez. Porém, é esse mesmo pai quem organiza suas férias no trabalho de forma que coincidam com o fechamento da creche em janeiro, possibilitando que a mãe retorne às suas atividades profissionais em tempo diferente de seu companheiro e das atividades de sua criança na creche.

Emília faz uma importante reflexão sobre a participação masculina, considerando de um lado a sobrecarga da mulher e de outro o direito do homem a exercer a paternidade, valorizando a participação de ambos na formação da criança. Na família de Ivete identificamos também mudanças na divisão do trabalho. É ela quem tem um emprego fixo, desde seus 14 anos, em uma indústria de fraldas, enquanto seu companheiro trabalha como pedreiro e tem uma jornada mais flexível, de forma a dar conta dos cuidados com suas duas crianças. Ela conta que é ele quem as arruma e as leva todos os dias para a creche e escola, assim como “ajuda” com a limpeza da casa.

A busca por uma vaga em creche revelou diferentes lutas que vão muito além da dificuldade da vaga. Explicitaram-se relações de poder presentes no interior das famílias

e da comunidade, que questionam a tradicional divisão sexual do trabalho. A presença de um espaço específico de educação para as crianças pequenas, de qualidade, permite que a mulher exerça o trabalho em sua potencialidade, articulado à maternidade. Isso ficou claro com a manifestação espontânea dos desejos das mães entrevistadas ao revelarem seus projetos de ampliação de estudos seja na área da confecção ou mesmo em cursar uma faculdade. É no diálogo com Evelina, ao contar da resistência de seu companheiro para matricular sua criança na creche, que se revela o quanto o trabalho é importante para a independência da mulher.

Evelina: Aí ele ficava mandando eu tirar, eu falei: “não, se eu tirar é pior!” não vou desistir, (...) eu falei: “não, só eu sei o que vai ser, se eu pagar pra uma pessoa e a criança também não se adaptar com a pessoa...”

Reny: Você consegue imaginar sua vida você ficando em casa cuidando da sua criança pequena, sem trabalhar, a criança sem ir pra creche, você consegue imaginar, você sonha com isso?

Evelina: Ah, às vezes passa pela minha cabeça, não vou falar que não, né? Que nem agora, eu fico olhando o mundo assim, mas eu acho que eu gosto mais de viver trabalhando! (...) Prá independência da mulher é mais importante trabalhando!

Apesar de a divisão das tarefas domésticas e a igualdade no cuidado com dos filhos e filhas estarem num horizonte ainda distante, a pesquisa revela que o usufruto do direito das crianças à educação de qualidade em creches parece provocar mudanças na vida profissional das mães, bem como na organização familiar quanto aos cuidados de seus filhos e filhas. As lutas dessas mulheres também assumiram diferentes dimensões que acabaram revelando um longo e enraizado processo de desigualdade nas condições de trabalho de homens e mulheres, em que as

tarefas de educação e cuidado das crianças, historicamente de responsabilidade feminina, serviram para impor outra condição à mãe operária, ou seja, a de mantê-la integrada ao sistema fabril através do trabalho em domicílio como ocorreu com as entrevistadas nessa pesquisa, situação ainda existente junto a muitas outras mulheres nos dias hoje.

As expectativas das mães operárias se aproximam do objetivo central da primeira etapa da educação, expresso no artigo 29 da LDB, ou seja, que a Educação Infantil possui caráter complementar ao familiar. Isto fica evidente nas entrevistas com as mães, ao reconhecerem como fator essencial do usufruto do direito à creche, a vivência coletiva entre as crianças pequenas, colocando em xeque a experiência privada de exclusividade na esfera familiar, identificada com o modelo burguês de educação das crianças. A análise dos dados mostrou que as mães defendem, lutam, para além de seus direitos trabalhistas, uma vez que fica explícita a busca por educação pública, gratuita e de qualidade, conforme se observa abaixo nas falas de Armelinda e Olímpia.

Armelinda: Ah, porque a criança quando ela vai prá creche, ela fica mais ativa, ela aprende a dividir as coisas, principalmente filho único, que não tem muito contato com outras crianças, fica egoísta. E na creche não, eles aprendem a dividir as coisas, eles ficam bem inteligentes e desenvolvidos. (...)

Olímpia: (...) eu já tive que deixar minha criança com uma pessoa, só que na creche é muito melhor porque a criança não vai se sentir exclusiva, porque em casa ou com uma pessoa cuidando, a criança se sente o centro das atenções, não quer dividir nada. Lá a educação é diferente! Quando elas forem prá escola, elas já estão acostumadas com outras crianças, já sabe como é que é, que têm que dividir, respeitar os colegas. Tudo isso eu acho importante!

As cenas do cotidiano relatadas pelas mães também demonstraram o protagonismo infantil ao frequentar a creche pública, contribuindo para o reconhecimento da especificidade desse espaço voltado para a pequena infância. O prazer e a alegria demonstrados pelas crianças se somam à sua iniciativa em pendurar “a mochila nas costas”, tão logo o dia começa e desde bem pequenos. Demonstra, ainda, que as mesmas valorizam a presença de profissionais especializadas e o fato de seus filhos e filhas conviverem em um espaço coletivo de educação complementar ao da família, criando condições para a produção das culturas infantis.

Além disso, a preservação da memória da classe operária, especialmente da mulher operária, reconstruída através da trajetória de luta pelo direito à educação e cuidados da pequena infância andreense, se confronta com a perspectiva predominantemente assistencialista que predomina na história da creche, de forma geral. O olhar para o direito à creche possibilita a aproximação de dois campos de políticas – mulher e da criança – das quais é elemento comum a demanda por uma educação de qualidade para a pequena infância, permitindo assim uma aproximação da área da Educação Infantil com a Sociologia do Trabalho e a temática “articulação trabalho e família”.

Uma questão importante a ser destacada é a necessidade de problematização sobre as famílias no âmbito do curso de Pedagogia, uma das protagonistas da Pedagogia da Infância pouco problematizada, contribuindo, assim, para a desconstrução do discurso recorrente de que as famílias das camadas populares estão em busca apenas de guarda e assistência para suas crianças.

Finalizo ressaltando que é essencial reconhecer o direito à creche como um “patrimônio do feminismo, da

esquerda e do sindicalismo dos anos 70”, conforme destacado por Faria (2006), distinguindo-a da história da escola fundamental. Dessa forma, fica visível a inter-relação entre o direito da mulher ao trabalho fora do ambiente doméstico e o da criança pequena a frequentar espaços de educação e cuidado plenos de qualidade, em direção à construção de relações emancipatórias.

Referências

ALMEIDA, Antônio. *Experiências políticas no ABC paulista: lutas e práticas culturais dos trabalhadores*. Uberlândia, MG: EDUFU, 2009.

BRASIL. *Constituição Federal do Brasil*. São Paulo: Saraiva, 1996.
_____. *Lei de Diretrizes e Bases*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>.

BRUSCHINI, Maria Cristina & RICOLDI, Arlene. Família e trabalho: difícil conciliação para mães trabalhadoras de baixa renda. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, nº 136, jan.-abr. 2009.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel Mendes. *Creche e pré-escolas no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

CNM/CUT – Confederação Nacional dos Metalúrgicos da Central Única dos Trabalhadores. *Creche: um direito da criança, uma luta de todos!* Confederação Nacional dos Metalúrgicos. São Bernardo do Campo, 2010.

DANIEL, Celso. População é que decidirá destino. In: *Nosso Século XXI*. Santo André, SP: Editora Livre Mercado, 2001, p. 71-80.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Qualidade da educação na primeira infância*. Perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. *Educação pré-escolar e cultura*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2002.

GIULANI, Paola Cappellin. Os movimentos de trabalhadoras e a sociedade brasileira. In: PRIORE, Mary Del (Org.). *Histórias das mulheres no Brasil*, São Paulo: Contexto, 1997, p. 641-667.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Síntese dos Indicadores Sociais – uma análise das condições de vida da população brasileira 2010*. Rio de Janeiro, 2010.

IPEA. PINHEIRO, Luana (et al). Retratos das desigualdades de gênero e raça. (3ª Ed.) Brasília: IPEA: SPM: UNIFEM, 2008. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/pdf/081216_retrato_3_edicao.pdf>.

KERGOAT, Danièle Senotier. Divisão sexual do trabalho. in: HIRATA, Helena et al (Orgs.). *Dicionário crítico do feminismo*. São Paulo: Editora UNESP, 2009, p. 67-75

LIMA, Maria de Fátima Evangelista Mendonça. *A demanda e escolha das mães por Educação Infantil: um novo tema para o estudo da Educação Infantil*. Tese de Doutorado. Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil e Campanha Nacional pelo Direito à Educação. *Consulta sobre a qualidade da Educação Infantil*, 2006.

MOSS, Peter. Para além do problema com qualidade. In: MACHADO, Maria Lúcia de Arruda. *Encontros e desencontros na Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MUSATTI, Tullia. *La giornata del mio bambino. Madri, lavoro, e cura dei piu piccolli nella vita quotidiana*. Bologna: Il Mulino, 1992.

SCHIFINO, Reny Scifoni. *Direito à creche: um estudo das lutas das mulheres operárias no município de Santo André*. Dissertação de Mestrado. Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

SORJ, Bila & FONTES, Adriana. Políticas públicas e a articulação entre o trabalho e a família: comparações inter-regionais. *Cadernos Sempre Viva*, p. 57-74, 2010.

SOUZA-LOBO, Elisabeth. *A classe operária tem dois sexos – trabalho, dominação e resistência*. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2011.

TELES, Maria Amélia de Almeida. *Breve história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

Os direitos das crianças no centro da luta por creche

Elina Elias Macedo

Tenho por objetivo neste texto problematizar o percurso do discurso reivindicatório na luta por creches na cidade de São Paulo nos anos de 1970 e 1980. Elencar nos discursos dos grupos feministas, veiculados nos jornais *Brasil Mulher* (DEBÉRTOLIS, 2002; LEITE, 2003; TELLES e LEITE, 2013) e *Mulherio* a defesa de que a socialização das crianças é uma tarefa a ser assumida pela sociedade como um todo e não apenas pela mulher-mãe e pela família.

Escolhi estes dois jornais alternativos e ligados ao movimento feminista pelo período histórico que abrangem e por considerá-los como porta vozes do movimento feminista, por representarem diferentes grupos, posicionamentos políticos e facetas desse movimento.

O período histórico da publicação destes periódicos foi marcado pelo Ano Internacional da Mulher (1975) que estabeleceu uma referência na luta feminista no Brasil assim como a Década da Mulher (1975 a 1985), ambos instituídos pela ONU. Repercutiu também a criação, ainda no período ditatorial, do Conselho Estadual da Condição Feminina, em São Paulo, e do Conselho Nacional dos Direitos das Mulheres

que se tornaram espaços importantes onde se fez presente a luta pelo direito à Creche e à Educação Infantil, que culminaram na Constituição Federal de 1988 com o reconhecimento do direito à Educação das crianças de 0 a 6 anos.

Não será feita aqui a discussão da representatividade e dos diversos feminismos, pois apenas procuro problematizar a questão da luta por creches presente nestes documentos. Recorro aos estudos de três importantes intelectuais que tinham como objeto de estudo o papel da mulher na sociedade e as questões de gênero, além de serem ativas militantes feministas. São elas: Elisabeth Lobo, Heleieth Saffioti e Margareth Rago.

Busco também os elementos na intersecção do movimento feminista com a produção acadêmica sobre a pequena infância nos textos de Ana Lucia Goulart de Faria, Anete Abramowicz e Fúlvia Rosemberg.

Jornal Brasil Mulher

Durante o período de sua publicação de 1975 a 1980 teve 16 edições regulares e 4 extras. Leite (2003) explica que o *Brasil Mulher* sobrevivia da venda de seus exemplares e de assinaturas e que era constituído por mulheres militantes de diversos partidos e organizações, à época clandestinos, tais como: Partido Comunista Brasileiro (PCB), Partido Comunista do Brasil (PCdoB), da Ação Popular Marxista Leninista (APML) e do Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR8).

Os temas abordados eram de resistência à ditadura, com reivindicações democráticas como: o respeito aos direitos humanos, luta pela anistia e também questões referentes à classe trabalhadora, ou seja, as questões salariais, da jornada de trabalho e também a luta por terra. Tudo sempre pela ótica da mulher, além de tratar das questões

especificamente feministas como o direito ao aborto e de repúdio à violência contra a mulher, etc.

A luta por creches foi tema constante do *Brasil Mulher*, aparecendo tanto nos artigos e editoriais da conjuntura geral ou tratado de forma específica em matérias dedicadas ao assunto¹. No livro *Da guerrilha à imprensa feminista: a construção do feminismo no Brasil (1975-1980)* Telles e Leite (2013) fizeram um levantamento dos temas tratados pelo Jornal em que a creche aparece como tema em 12,3 % das edições do jornal.

A edição de nº 5 de 1976 traz na capa a imagem de uma mulher carregando uma criança pequena e o título “Creche reivindicação de todas nós” que tratava da necessidade de guarda das crianças para que a mulher pudesse trabalhar. Percebemos assim que o enfoque era a necessidade de creche para que a mulher pudesse trabalhar fora de casa e ter um lugar seguro para deixar os filhos. (DERBORTOLIS, 2002)

A creche aparecia como uma das reivindicações do movimento de mulheres.

Este movimento, embora mobilizasse um número excepcionalmente grande de mulheres, não levantava questões especificamente feministas como bandeiras de luta. Lutava-se por creches, transportes urbanos, melhores condições de vida, sem, contudo se incluírem questões como o direito à maternidade, o divórcio, o aborto e a violência sexual e física contra as mulheres, temas bastante prementes nos meios mais pobres. (RAGO, 2001, p. 40)

Na edição de abril de 1979 a ênfase foi dada ao relato do *I Congresso da Mulher Paulista* que reuniu militantes dos movimentos sociais e sindicalistas. Dentre os principais

1 Na pesquisa desenvolvida por Teles e Leite (2013) foram classificadas como matérias os textos com mais de 20 linhas.

temas abordados a luta por creches aparece com destaque, já que como resolução deste congresso foi criado oficialmente *O Movimento de Luta por Creches* (ROSEMBERG, 1985).

No *Brasil Mulher* a emancipação feminina aparece vinculada à emancipação humana e à transformação da sociedade. Com uma perspectiva classista, os temas do feminismo estavam muito próximos aos temas da classe trabalhadora do ponto de vista das mulheres e não focavam as questões de gênero especificamente ou, como afirma Rago (2001), os grupos feministas incorporaram as questões das mulheres.

O repensar das práticas feministas implicou, ainda, em uma opção por sair dos guetos feministas e encontrar os inúmeros canais e movimentos que ocorriam na sociedade. As feministas passaram a participar dos sindicatos, partidos, diferentes entidades da sociedade civil e especialmente do “movimento de mulheres”, que se articulava, desde os anos setenta, na periferia da cidade de São Paulo, apoiado pela Igreja de esquerda e por partidos políticos envolvidos na luta pela redemocratização. (RAGO, 2001, p. 39)

Vemos assim que a creche aparece como uma das bandeiras adotadas pelas feministas e que as referências à luta por creches aparecem atreladas à necessidade da mulher ter com quem deixar os/as filhos/as. Vinculada à questão da igualdade de direitos entre homens e mulheres, principalmente igualdade de possibilidades de acesso ao trabalho, visto que o cuidado e a guarda das crianças pequenas eram objetos da legislação trabalhista e reivindicação histórica das mães trabalhadoras.

O direito à creche, que em determinado momento era uma reivindicação das mães trabalhadoras, em sua luta por igualdade de condições de trabalho entre homens e mulheres, apresentada pelos sindicatos e pelo movimento

feminista, passou a abarcar e até a fundamentar-se no direito à educação das crianças pequenas em espaços públicos e coletivos.

Parto da hipótese de que a argumentação fundamentada no direito da criança apresenta-se de forma mais enfática a partir do denominado período da “transição democrática” (anos de 1980), levantada também por Faria (2005, p. 284), que afirma:

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

Jornal Mulherio

O Jornal *Mulherio*², nos anos de 1981 a 1988, abordava temas que diziam respeito à mulher brasileira e que eram sistematizados pelas pesquisadoras da Instituição, envolvidas com o estudo da condição feminina no Brasil. Sua sustentação financeira advinha de financiamento feito pela Fundação Ford.

Em seu artigo, no lançamento do periódico, Maria Carneiro da Cunha apresenta as suas reflexões a respeito

2 O jornal *Mulherio* conta com toda a sua coleção digitalizada e de fácil acesso no site da Fundação Carlos Chagas /Biblioteca Ana Maria Poppovic, o que facilitou a leitura de todos os exemplares para uma visão geral dos assuntos tratados e das matérias publicadas. Já o jornal *Brasil Mulher* foi acessado por meio de estudos sobre o jornal, realizados pela imprensa alternativa e pelo movimento feminista.

dos rumos e encaminhamentos do movimento feminista brasileiro, em que destaca que muitas pesquisadoras acadêmicas se apropriaram da condição feminina como objeto de investigação e observa uma aproximação destas com os grupos organizados que lutavam por creche.

A aproximação com os movimentos sociais se dava na medida em que se produziam textos que subsidiavam a reflexão e elaboração de propostas relacionadas à temática (feminismo, creche, etc.). Suas matérias tornavam públicas as pesquisas da área e em algumas edições havia também referência a artigos publicados no *Caderno de Pesquisa* (revista científica também de publicação da mesma Fundação). Assim, *Mulherio* contribuía na luta por creches, pois, além de divulgar a produção de conhecimento sobre diversos temas de interesse social, trazia informações sobre os movimentos sociais e políticos.

Embora tratasse também de temas mais diversos, tendo inclusive uma seção dedicada à cultura (cinema, teatro, literatura, fotografia, etc.), abordava os anseios democráticos deste período histórico como: o movimento pelas Diretas Já, a luta pela Assembleia Nacional Constituinte democrática e soberana, etc. Diferenciava-se do jornal *Brasil Mulher* sobretudo nas discussões sobre o feminismo, pois enfatizava as questões de gênero, que em suas matérias ganharam maior destaque. Como exemplo, cito a edição de nº 2 em que Fúlvia Rosemberg discute as questões de gênero para a educação das crianças pequenas.

Mesmo perdendo espaço para demandas importantes da vida política nacional, a luta por creches continuou a aparecer como tema de diversas matérias; e mesmo depois que o movimento por creches perdeu força, este tema permaneceu presente em divulgação dos Cadernos de Pesquisa como, por exemplo, no nº 25, de 1986, quando foi publicado

um quadro com a palavra “creches”, no qual apareciam os títulos dos artigos de pesquisa relacionados ao tema e a edição em que se encontravam.

A edição de nº 4 do *Mulherio* foi dedicada ao assunto creche. A capa traz uma charge do talentoso e emblemático cartunista Henfil na qual uma mãe, com trouxa de roupa na cabeça, acompanhada por uma pequena criança negra, olha para o morro do cristo redentor ao fundo e pergunta: “O senhor cuida dele pra mim enquanto eu vou trabalhar?” (MULHERIO nº 4, 1981 - capa)

Neste número foram tratadas também as condições das crianças no campo e a inexistência de creches que atendessem a zona rural. Traz também a entrevista com uma sindicalista da indústria têxtil (Neusa Nogueira), que defende que as creches não sejam lugares apenas de vigilância das crianças, mas sim lugares em que sejam cuidadas e que tenham o seu desenvolvimento intelectual incentivado. Propõe que todas as creches tenham diretores eleitos pela comunidade, como acontecia em creches da prefeitura de São Paulo.

O artigo intitulado “Quem pariu Mateus que o emba-le” trazia reflexões que refutavam a ideia elitista e machista que educar/cuidar de criança pequena era uma tarefa exclusivamente da mãe. Assinalava que havia um grupo de mulheres que começava a pensar coletivamente a educação das crianças ou “formas coletivas de guarda e proteção da criança” (MULHERIO, nº 4, p. 10). Outro evidente avanço neste sentido é que, ao discutir a organização e administração das creches já em funcionamento, destacava a necessidade de projeto político pedagógico, o que evidenciava a perspectiva de seu caráter educativo.

Também as conquistas do movimento de luta por creches eram comemoradas pelas militantes feministas:

“O espaço que a gente está tendo hoje não existia de forma alguma há oito anos. Bem ou mal a Prefeitura de São Paulo construiu 140 creches, e esse é um número apreciável” (MULHERIO, nº 6, p. 17).

A Educação Infantil neste período histórico apoiava-se bastante na psicologia do desenvolvimento, que apontava os problemas de defasagem cultural entre as crianças pobres e de classe média, o que em caracterizava o período pré-escolar como uma alternativa que compensaria esta defasagem.

Começavam a aparecer estudos internacionais que indicavam que a guarda das crianças pequenas era também responsabilidade da sociedade, devendo ser disponível para todas as famílias e não apenas para as mães que trabalham fora de casa, por seu caráter educativo.

Nesse sentido, matérias como a elaborada com a participação de Luigia Camaloni, professora de Psicologia Evolutiva da Universidade de Roma, que afirmava que “A creche é uma ótima oportunidade para a criança pequena relacionar-se com outras da mesma idade e crescer nesse relacionamento.” (MULHERIO, nº 4, p. 17), contribuiu para mudar o enfoque da luta por creches para além do direito da mulher trabalhadora.

Como aponta Faria (2005),

[...] não foram as crianças nessa fase da vida que reclamaram seus direitos. Foram adultos lúcidos que lutaram por eles, conquistando assim a possibilidade do coletivo infantil, isto é, de a criança ser educada na esfera pública complementar à esfera privada da família, por profissionais diplomados distintos dos parentes, para a construção da sua cidadania; e de conviver com a diversidade cultural brasileira, produzindo as culturas infantis, entre elas e entre elas com os adultos. (p. 1015)

Rosemberg (1985) afirma que a Creche teve trajetória histórica com períodos de expansão e retração do atendimento vinculado ao estímulo ou ao cerceamento do trabalho da mulher/mãe. Como instituição substituta da mãe, a creche foi tida como um mal necessário “devendo existir apenas para suprir carências de certos tipos de família” (1985, p. 5) e não como direito da criança.

Apesar de todos os questionamentos a respeito do papel da mulher em relação à maternidade, a divisão sexual do trabalho, a dupla jornada feminina, a divisão da responsabilidade pela educação e cuidado das crianças com os pais/maridos, era debatida na perspectiva do direito da mulher (SOUZA-LOBO, 1991; SAFFIOTI, 2001), sendo que mesmo no interior do movimento feminista a educação das crianças pequenas em espaços coletivos demorou a ser reconhecida como benéfica.

O direito à educação desde o nascimento

A visibilidade da condição infantil na esfera pública teve a contribuição das “pesquisadoras feministas” de diversas áreas do conhecimento. Estudos da pedagogia, sociologia, antropologia e psicologia indicavam que a guarda das crianças pequenas era também responsabilidade da sociedade, devendo ser disponível para todas as famílias e não apenas para as mães que trabalham fora de casa.

Pesquisas e textos que subsidiavam a reflexão e elaboração de propostas relacionadas à temática deram visibilidade às culturas infantis e permitiram conhecer e comprovar que as crianças pequenas são seres pensantes muito além do ser incompleto ou vir a ser apontado por alguns (FARIA, 2006).

No entanto, nos anos iniciais o movimento feminista apoiou-se em concepções desenvolvimentistas da criança,

levando em conta apenas o padrão adulto e também apresentava estudos de gênero focados nas relações familiares.

Como se toda a dinâmica psicológica das crianças se esgotasse na família, sempre em uma relação etária assimétrica. (...) A saída do campo familiar no caso da formação da identidade sexual traz uma complexidade (e conseqüentemente riqueza) maior: é fora dele que se podem observar nas sociedades contemporâneas, outras combinações entre poder, gênero e idade. (ROSEMBERG, 1996, p. 21)

A problematização trazida pelo conceito de gênero resultou na exploração de novos temas e na exigência de grupos feministas de um reexame crítico da produção do conhecimento científico que muitas vezes também não se ampliou a ponto de questionar o padrão adolocêntrico (ALANEN, 2011; ROSEMBERG, 1976 e 1996). Mesmo os estudos que focavam as crianças e as relações de gênero, quase sempre tinham como ponto de partida as suas relações familiares. Até hoje reflexões teóricas sobre as diversas hierarquias presentes na sociedade (classe, raça e gênero) muitas vezes não consideram a subordinação etária.

Em 1981 a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) se organiza em Grupos de trabalho e os debates sobre a educação são organizados no GT de Educação Pré-escolar, que em 1988 passa a ter a atual denominação GT Educação da Criança de 0 a 6 Anos. Nestes primeiros anos o GT destaca-se na “defesa do direito de todas as crianças à educação pública e não apenas para as crianças consideradas carentes, rompendo com modelos assistencialistas e de educação compensatória”³.

3 Apresentação GT07 30 anos – 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/Jorge/Downloads/Apresenta%C3%A7%C3%A3oGt07_30anos_2007_LigiaAquino%20(2).pdf>.

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

Todo este debate repercutiu no Conselho Estadual da Condição Feminina⁴ e no Conselho Nacional de Mulheres⁵ que se destacaram na luta pelo direito das crianças à educação infantil, apresentando proposta para o texto constitucional que apontava como dever do Estado o oferecimento de vagas em creches para crianças de 0 a 6 anos e 11 meses e como opção das famílias a matrícula de seus filhos/as.

4 O Conselho Estadual da Condição Feminina foi criado pelo Decreto nº 20.892, de 04 de abril de 1983, e institucionalizado pela Lei nº 5.447, de 1/12/1986. Integrado por representantes da sociedade civil e do poder público, contribui para a formulação e faz o acompanhamento das políticas públicas referentes aos direitos da mulher.

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

Um grande passo havia sido dado na história do atendimento à criança pequena brasileira: integrava-se, através da mesma reivindicação, o respeito a um direito da criança (o de sua guarda e proteção) e o da mulher enquanto trabalhadora. É quando pela primeira vez um órgão de Estado assume um conceito de creche que, originado na ação dos grupos de mulheres, se transforma em proposta para a alteração da Constituição, ou seja, que a creche fosse entendida como uma extensão do direito universal à educação para o cidadão-criança na faixa etária de 0 a 6 anos. (ROSEMBERG, 1985, p. 1-2)

A Constituição de 1988 assegurou o direito à educação desde o nascimento e esta conquista foi fruto de uma série de fatores históricos e políticos, dentre os quais destacamos a luta dos movimentos sociais que saíram vitoriosos, pois, como afirma Carlos Jamil Cury (2002),

Declarar um direito é muito significativo. Equivale a colocá-lo dentro de uma hierarquia que o reconhece solenemente como um ponto prioritário das políticas sociais. A declaração e a garantia de um direito tornam-se imprescindíveis no caso de países, como o Brasil, com forte tradição elitista e que tradicionalmente reservam apenas às camadas privilegiadas o acesso a este bem social. Por isso, declarar e assegurar é mais do que uma proclamação solene. Declarar é retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem, ou esqueceram, que eles continuam a ser portadores de um direito importante. Disso resulta a necessária cobrança deste direito quando ele não é respeitado. (p. 13)

Atualmente, entende-se que o conceito de infância, tal qual o conceito de gênero, é uma categoria social construída historicamente a partir de uma configuração corporal, que “não reflete a realidade biológica primeira, mas constrói o sentido desta realidade [...] é antes uma estrutura social

movente, que deve ser analisada nos seus diferentes contextos históricos” (SCOTT, 1998⁶).

A este respeito, Jenks (2002) argumenta que como todos nós já fomos crianças, e de forma direta ou indireta convivemos com elas, resulta que as noções a respeito da infância perpassam a linguagem cotidiana e o pensamento de senso comum “experiências que tornam esta categoria ‘normal’ e rapidamente transformável em categoria ‘natural’ (tal como acontecia com as categorias gênero e raça).” (JENKS, 2002, p. 190)

Assim, segue como sendo fundamental o papel das investigações em espaços coletivos que tenham como foco as relações que as crianças estabelecem entre si para compreender as mudanças sociais (ROSEMBERG, 1996). Da mesma forma, segue sendo imprescindível a luta feminista para uma educação emancipatória, como vemos na fala de Sônia Rainho em entrevista ao jornal *Mulherio* nº 4:

Uma das nossas maiores preocupações hoje é tentar encontrar uma pedagogia que liberte um pouco a criança. O que está nos livros parece que não foi escrito para nós, não. Acho que tem muitas técnicas que ao invés de desenvolverem as crianças, elas domesticam a criança. A nossa grande preocupação é não fazer dessas crianças robzinhos que só obedecem para não atrapalhar nossa vida. [...] Temos procurado trabalhar em cima das dicas que a própria criança dá para a gente. (p. 16)

Na contemporaneidade, o movimento feminista ampliou as suas bandeiras de luta, questionando as relações de poder e as formas de dominação incluindo o adultocentrismo. Outro avanço são os estudos da Sociologia da

6 GROSSI, Miriam Pillar; HEILBORN, Maria Luiza; RIAL, Carmen. Entrevista com Joan Wallace Scott. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis: CFH/CCE/UFSC, v. 6, nº 1, 1998. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/12037/11314>>. Acesso em 06 de maio de 2013.

Infância, com destaque para as investigações em espaços coletivos, com foco nas relações que as crianças estabelecem entre si, relevantes para compreender as mudanças sociais, incluindo as questões de gênero.

Referências

ALANEN, Leena. Estudos feministas/estudos da infância: paralelos, ligações e perspectivas. In: CASTRO, Lucia Rabello (Org.). *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: NAU Editora, FAPERJ, 2001, p. 69-92.

DEBÉRTOLIS, Karen Silva. *Brasil Mulher: Joana Lopes e a imprensa alternativa feminista*. Dissertação de Mestrado em Comunicação e Informação. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 116, jul. 2002.

FARIA, Ana Lucia Goulart. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, nº 92, p. 1013-1038, out. 2005.

_____. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. *Cadernos Pagú*, Campinas, nº 26, p. 279-287, jun. 2006.

JENKS, Chris. Constituindo a criança. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, 2002.

LEITE, Rosalina de Santa Cruz. Brasil Mulher e Nós Mulheres: origens da imprensa feminista brasileira. *Revista Estudos Feministas*, vol. 11, nº 1, p. 234-241, 2003.

RAGO, Margareth. Adeus ao feminismo? Feminismo e (pós) modernidade no Brasil. *Cadernos AEL*. Campinas, nº 3/4, p. 11-43, 1995-1996.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação para quem? *Ciência e Cultura*, 28 (12), dezembro 1976.

_____. Educação de crianças de 0 a 6 anos e a constituinte. *Congresso Estadual Menor e Constituinte*. São Paulo, 9 a 11 de outubro de 1985.

_____. Teorias de gênero e subordinação por idade: um ensaio. *Pró-Posições*, v. 7, nº 3, p. 17-23, nov. 1996.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. *Cadernos Pagu*, n.16, p. 115-136, 2001.

SOUZA-LOBO, Elisabeth. *O gênero da representação: movimento de mulheres e representação política no Brasil (1980-1990)*. Disponível em: <http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_17/rbcs17_01.htm>. Acesso em 17 de junho de 2013.

TELES, Amelinha & LEITE, Rosalina Santa Cruz. *Da guerrilha à imprensa feminista: a construção do feminismo no Brasil (1975-1980)*. São Paulo: Intermeios, 2013.

A generificação da docência na Educação Infantil: desconstruindo lições presentes em livros de formação de professores/as

Rodrigo Saballa de Carvalho

*A crítica não deve ser a premissa de um raciocínio
que se concluiria por: eis aqui, portanto, o que lhes
resta fazer. Ela deve ser um instrumento para aqueles
que lutam e não querem mais as coisas como estão.*
(FOUCAULT, 2003, p. 349)

Como os discursos generificados presentes em livros de formação de professores/as de Educação Infantil ensinam determinados modos de exercício da docência com crianças pequenas? Eis a questão norteadora do presente capítulo. A partir das contribuições dos estudos desenvolvidos por Michel Foucault e oriundas de Estudos de Gênero, é possível dizer que as práticas sociais são constituintes de gênero. Tal afirmação permite investigar de que forma os discursos presentes em livros generificam a docência na Educação Infantil, caracterizando-a como uma profissão tipicamente feminina.

A perspectiva apresentada possibilita problematizar o modo como determinadas posições de sujeito atribuídas a mulheres e homens são produzidas no âmbito dos dis-

cursos de formação docente. Contrapondo-se a concepções pautadas em uma essência (masculina ou feminina) natural, universal e imutável, o conceito de gênero enfatiza processos de formação histórica e linguística socialmente determinados (LOURO, 2010). Isso porque, conforme afirmam Scott (1995), Silva (1999) e Nicholson (2000), o conceito de gênero é constitutivo das relações sociais percebidas entre os sexos e também uma forma primária de conferir sentido às relações de poder. Em outras palavras, gênero se amplia para além da noção de papéis sociais, abrangendo todas as formas de construção social, cultural e linguística dentro das quais se diferenciam homens e mulheres. Em tal perspectiva, o que se apresenta como mais relevante são os espaços sociais utilizados para elaborar papéis, refazer posições, repensar e reinventar atribuições sociais que, ao longo dos séculos, têm sido definidas como exclusivamente femininas ou masculinas.

Desse modo, no intuito de investigar a generificação da docência, serão problematizados os discursos enunciados nas obras *Afetos e emoções no dia a dia da Educação Infantil* (DÍEZ NAVARRO, 2004) e *Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana* (VASCONCELOS, 1997). A professora espanhola Maria Carmem Díez Navarro, autora da primeira obra, aborda as suas experiências docentes enquanto professora de Educação Infantil em diferentes turmas de pré-escolas. Já o livro escrito pela portuguesa Teresa Maria de Sena Vasconcelos resulta de sua pesquisa de Doutorado. Nessa pesquisa a autora acompanhou a prática educativa e a vida da professora Ana, no Jardim de Infância Figueirinha, na rede pública de educação pré-escolar da cidade de Lisboa, Portugal.

A partir da apresentação do *corpus* de análise, justifica-se a escolha dos dois livros pelo fato de: a) serem

produções estrangeiras com ampla circulação no território nacional; b) estarem presentes em um número expressivo de ementas de disciplinas de Educação Infantil de cursos de licenciatura em Pedagogia; c) apresentarem como foco principal a abordagem de experiências docentes no âmbito da Educação Infantil; d) prescreverem um “modelo” de docência acentuadamente generificado; e) operarem o governo docente.

Desse modo, no intuito de visibilizar as estratégias discursivas presentes nas obras, o texto está organizado em quatro seções. Na primeira seção serão apresentados os caminhos investigativos da pesquisa. Nas duas seções subsequentes, intituladas “A prescrição de uma identidade docente: inventando uma educadora mestra” e “Afetos e emoções como pauta da prática docente: a metáfora do andar debaixo”, são realizadas as análises dos discursos generificados que operam no governo da docência do professor de Educação Infantil. Na última seção do artigo são apresentadas as considerações finais.

Os caminhos investigativos: perspectiva metodológica e ferramentas analíticas

A metodologia de pesquisa fundamenta-se na análise do discurso de inspiração foucaultiana (FOUCAULT, 2005; 2007). Em tal perspectiva, o discurso é entendido, a partir de Foucault (2003), como produtor de verdades, como dispositivo estratégico de relações de poder e, sobretudo, como prática organizadora da realidade, que estabelece hierarquias e distinções, articulando o dizível e o visível. O objetivo da análise do discurso, conforme o referido autor, é mostrar como as práticas sociais engendram domínios de saber, que fazem nascer formas totalmente novas de sujeitos de conhecimento. Os discursos constituem os sujeitos e

os objetos dos quais tratam, pelo fato de estarem inscritos em formas regulamentadas de poder e sempre suscetíveis a múltiplas coerções. Isso significa que os discursos presentes nos livros de formação de professores/as, ao nomearem a docência, a constroem, a produzem e a inventam.

Para Foucault (2005), os discursos são, antes de tudo, práticas sociais que envolvem relações de poder produzidas nos diferentes campos do saber e nas diferentes instâncias sociais. Como práticas sociais, os enunciados produzem posições de sujeito, e, desses lugares, os indivíduos produzem suas experiências e as formas pelas quais se reconhecem como sujeitos de determinado tipo. A partir dos discursos, são implementadas, produzidas e legitimadas dinâmicas e significados sociais (FOUCAULT, 2007). Os discursos, pela repetição de representações construídas, produzem, educam e levam os sujeitos a entender o que deve ou não ser feito. Por essa razão, pode-se dizer que a noção foucaultiana de discurso está intrinsecamente relacionada à produção de verdades, ou seja, ao descrever a docência, os discursos presentes nos livros também produzem a própria professora de Educação Infantil, pois expressam modos específicos de vê-la e entendê-la.

Desse modo, entende-se que os discursos enunciados sobre a docência na Educação Infantil produzem verdades, com uma concepção de poder tanto individualizante como totalizante – individualizante porque focalizam nos docentes a capacidade de se tornarem sujeitos afetivos, reflexivos e éticos, e totalizante porque universalizam tais verdades através da difusão de um conjunto de ensinamentos.

Através de tal entendimento, é possível depreender que o “sujeito” é constituído e regulado pelos discursos e, sobretudo, pelas posições e diferenças que esses discursos estabelecem. Não há um indivíduo autor por trás da lin-

guagem, mas sempre o exterior discursivo que o constitui, ou seja, a cultura na qual esse indivíduo vive e na qual é convocado a se tornar sujeito.

Os discursos generificados presentes nas obras de formação de professores/as de Educação Infantil são considerados, desse modo, práticas discursivas que operacionalizam o funcionamento do que Foucault (1990, p. 48) denominou em seus escritos como *tecnologias do eu*. Tais tecnologias são descritas pelo autor como um conjunto de operações que permite aos indivíduos (nesse caso, os/as leitores/as e as obras) efetuar, por conta própria ou com o auxílio de outros indivíduos, certo número de procedimentos (ver-se, narrar-se, avaliar-se e transformar-se) sobre seus corpos, almas, pensamentos, condutas ou formas de ser, obtendo desse modo a mudança de comportamento, com o objetivo de alcançar certo estado de felicidade, alegria, sabedoria.

Assim, as tecnologias do eu são conceituadas como sendo “o conjunto de técnicas performativas de poder que incitam o sujeito a agir e a operar modificações sobre a sua alma, corpo, pensamento e conduta, vinculando-o a uma atividade de constante vigilância e adequação aos princípios morais em circulação na sua época” (Ó, 2003, p. 5). Corroborando o referido autor, Schimid (2002, p. 47) define as tecnologias do eu como “modos de comportamento através dos quais os sujeitos são submetidos às normas fixadas pelo poder”, a partir do governo de si mesmos.

O governo refere-se a qualquer direcionamento calculado da conduta humana. Ele é definido como conduta da conduta, ou seja, como qualquer modo mais ou menos calculado de direcionamento dos comportamentos ou das ações dos indivíduos. Foucault (2008, p. 255) destaca que “a conduta é a atividade que consiste em conduzir, mas é

também a maneira como uma pessoa se conduz, a maneira como se deixa conduzir, a maneira como é conduzida” e também como se comporta “sob o efeito de um ato de condução”, que se operacionaliza a partir das tecnologias do eu postas em funcionamento, como no caso das obras que serão analisadas.

Assim, é possível dizer que o termo conduta, nesse sentido, além de se referir aos comportamentos e às ações, também se relaciona às noções morais de autogestão e de autorregulação – as tecnologias do eu (FOUCAULT, 1990). Porém, convém esclarecer que essas tecnologias não operam somente de acordo com os interesses das pessoas, pois, muitas vezes, estas estão envolvidas diretamente com as relações pelas quais os indivíduos são capturados e produzidos. No caso das obras que constituem o *corpus* de análise, elas operam no governo dos docentes a partir da difusão de discursos generificados que incitam os/ leitores/as a agirem e a se pensarem em um campo de ações prováveis, ingressando em um tipo de narrativa específica sobre o modo de atuação com as crianças pequenas.

Desse modo, as práticas de governo operadas pelas obras são entendidas como ações de forças mais ou menos refletidas e calculadas, que estruturam uma eventual maneira de atuação à medida que exercem um tipo de poder que incita, estimula e impele os indivíduos a seguir determinada direção (DEAN, 1997). Através das obras, os professores de Educação Infantil são descritos e expostos à intervenção e à regulação em um campo de governo. É possível dizer, inspirado nos estudos de Foucault (2008) e Gordon (1991), que o governo viabilizado pelos discursos presentes nos livros constitui uma forma de ação que objetiva guiar, moldar e transformar a conduta dos

docentes, de maneira a torná-los sujeitos aptos a desenvolver uma prática pedagógica fundamentada na tríade afeto, versatilidade e habilidade relacional.

Observa-se, desse modo, que a questão em pauta não é nunca da ordem da coerção e do constrangimento exercidos sobre a massa dos governados, mas da produção de cidadãos intervenientes nos jogos e nas relações de poder, os quais supostamente vivenciam mais autonomia e liberdade, conforme destaca Foucault (2008) em seus escritos. A partir da leitura das obras, percebe-se uma constante tentativa de convencimento e incitamento do leitor a respeito da necessidade de estar em conformidade com os modos de ser docente definidos pelas autoras como desejáveis.

Por essa razão, os discursos presentes nos livros procuram ensinar a professora a conduzir sua vida profissional na educação das crianças, a relacionar-se consigo mesmo e com os outros em nome de verdades fundamentadas no que pode ser denominado generificação da docência na Educação Infantil. Esta, dentre outros aspectos, intensifica o trabalho feminino e responsabiliza exclusivamente a docente pelo sucesso ou fracasso de seu trabalho. Essa generificação atribui de modo natural e indelével à mulher o papel de educadora vocacionada, afetiva, versátil, apaixonada pela profissão e apta a atender todas as demandas das crianças e de suas respectivas famílias – em suma, uma “educadora-mestra”, um exemplo a ser seguido pelos seus pares, conforme o conceito cunhado por Vasconcelos (1997). Desse modo, na próxima seção será abordado o primeiro eixo de análise, na qual o foco privilegiado de discussão serão os atributos profissionais da professora de Educação Infantil.

A prescrição de uma identidade docente: inventando uma educadora mestra

O que distingue a Ana é o fato de ela ser considerada uma ótima educadora pelas colegas, pelos formadores, pelos pais das crianças e por mim mesma. Usarei para descrever a Ana o termo educadora-mestra. A Ana é uma educadora-mestra na medida em que, como professora cooperante de uma instituição de formação, é mestra de futuras educadoras. (VASCONCELOS, 1997, p. 18)

Ao tentar descrever esta capacidade de Ana, surpreendi-me a imaginar uma caçadora de borboletas exímia, tecendo passos de dança, agitando a rede e capturando as borboletas quase como quem captura o próprio ar – transparente, invisível, intangível. Trata-se de um processo em que a Ana ilumina a situação, prevê o seu potencial pedagógico e age em conformidade. (VASCONCELOS, 1997, p. 147)

Aquilo que não é possível ser observado ao redor da Mesa Grande é que a Ana, a artista, a malabarista, está constantemente a aproximar-se e a afastar-se do que vai acontecendo à mesa e, num sentido mais lato, em toda a sala de atividades. É uma dança executada com leveza e sutileza, uma dança onde a executante se torna invisível e só a música perdura, recordando-nos a beleza dos movimentos. (VASCONCELOS, 1997, p. 207)

A arte de uma educadora é facultar às crianças o apoio necessário, com força, sutileza, sensibilidade e sabedoria. Nisto consiste a paixão de educar, o silêncio criativo de quem educa: em tornar-se desnecessário. Este malabarismo feito arte, esta dança de bambu, emana do mais fundo da alma de Ana enquanto educadora: do eu moral de Ana. (VASCONCELOS, 1997, p. 208)

A partir da leitura, visualiza-se uma série de palavras de ordem, como: paixão pela profissão, força, sutileza, iluminação, informalidade, vocação, capacidade, educadora-mestra, artista, malabarista, previsão do potencial pedagógico. Tais palavras constituem o vocabulário utilizado

pela autora para descrever as características profissionais e emocionais da professora exemplar de Educação Infantil que protagoniza as experiências pedagógicas descritas em sua obra. Esse vocabulário opera no governo da professora, enfatizando uma determinada identidade docente. A subjetividade docente nunca existe fora dos processos sociais e principalmente da ordem discursiva que a produz como tal. Isso porque, conforme Silva (1998), subjetividade e relações de poder não se opõem, já que a subjetividade é um artefato, é uma criatura das relações de poder.

No âmbito da produção da subjetividade docente, é possível perceber que a palavra-chave é versatilidade, pois é através do desenvolvimento de múltiplas tarefas (da autointensificação de seu trabalho) que Ana (leia-se, a educadora-mestra vocacionada) promove o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social das crianças nos espaços em que atua. A versatilidade e o dinamismo da protagonista da obra são utilizados como estratégias de governo para que a leitora, ao desejar ser a docente exitosa e reconhecida proposta pela publicação, se observe, se narre e se avalie, buscando se transformar a partir do exemplo da prática pedagógica de Ana. O texto do livro mobiliza a leitora através de prescrições que se valem de determinado léxico e de modos específicos de argumentar, mostrando sempre que este é livre para fazer suas escolhas, mas que, se optar pelo exemplo de Ana, o seu sucesso como professora será garantido. Por essa via, é possível perceber que o estabelecimento de uma identidade docente versátil, sutil, competente e afetiva se estabelece como uma verdade inestimável que possui um caráter messiânico e salvacionista. (POPKEWITZ, 2002; Ó, 2003)

Tal colocação evidencia que as práticas de governo postas em funcionamento nos discursos da obra fazem com que a professora se relacione com as verdades

propostas, se identifique com determinado estilo de educação e seja mobilizada a assumir a posição de uma docente que é capaz de atender de forma satisfatória todas as demandas educativas. Isso ocorre por meio da operacionalização de um conjunto de práticas de governmentação que tem por objetivo o desenvolvimento do que Vasconcelos (1997) conceitua em sua obra sob a alcunha de *eu moral*, como poderá ser acompanhado nos trechos a seguir.

O eu moral de Ana constitui o cerne de sua prática educativa. É um eu feito de respeito e compaixão pelas crianças – por todas as crianças, apesar das suas diferenças – e pelas suas famílias, que a Ana considera como parceiras. O eu moral de Ana é um eu com gênero marcado, o eu de uma mulher. Ao cuidar da vida da sala de atividades com dedicação e compaixão, a Ana faz desabrochar a vida intelectual de um grupo de crianças em alegria e plenitude. (VASCONCELOS, 1997, p. 246)

A Ana mantém-se num permanente estado de alerta. Mas a Ana, uma educadora-mestra experiente, aprendeu a jogar com todas estas coordenadas como uma verdadeira malabarista e consegue fazer várias coisas ao mesmo tempo com perícia e elegância. A Ana é uma artista. (VASCONCELOS, 1997, p. 207)

É preciso grande visão, competência, experiência e conhecimentos para ser capaz de capturar o momento que passa agarrar o instante, como faz a Ana, avaliando o seu potencial pedagógico e desenvolvendo-o, prolongando-o, tirando dele o melhor partido, transformando-o numa experiência de aprendizagem enriquecedora para as crianças. (VASCONCELOS, 1997, p. 148)

Ana é uma malabarista exímia ao conseguir dominar com pleno sucesso a belíssima arte de equilibrar muitas coisas ao mesmo tempo. (VASCONCELOS, 1997, p. 249)

Os trechos destacam os modos como as professoras são mobilizadas pela descrição do “eu moral” de Ana, o qual, segundo a autora, é o cerne da prática docente da

protagonista de sua obra. Tornar-se uma professora que tem “respeito” e “compaixão” pelas crianças apresenta-se como um imperativo a ser seguido por todas aquelas que objetivam seguir os passos da exitosa educadora-mestra. Por outro lado, cabe destacar que esse “eu moral”, conforme a autora, pertence exclusivamente ao âmbito feminino. Isso significa que somente uma mulher é capaz de estar em permanente estado de alerta, de dar atenção às crianças, de cuidar da estética do cotidiano da sala de aula, de capturar os momentos importantes vivenciados com o grupo e de, sobretudo, tornar-se uma professora-mestra que realiza diversas atividades ao mesmo tempo sem demonstrar cansaço.

Desse modo, a partir da leitura dos trechos, também pode-se perceber que as professoras são incitadas a seguir os conselhos, no intuito de que acreditem que esta é uma escolha pessoal e que as prescrições constantes nas obras são o melhor caminho a ser seguido. Em tal contexto, a partir dos estudos de Rose (2001) e Schmid (2002), é possível afirmar que os efeitos do poder presentes nos conselhos da autora, por serem invisíveis, são considerados ainda mais produtivos no processo de constituição docente. Essa colocação será evidenciada, de modo mais contundente ainda, no próximo eixo de análise, mostrando como Díez Navarro (2004) descreve a importância dos afetos, das emoções e dos cuidados com o “andar debaixo” como aspectos imprescindíveis para o exercício da docência na Educação Infantil.

Afetos e emoções como pauta da prática docente: a metáfora do *andar debaixo*

Vou tentar contar aqui algumas pequenas histórias que me aconteceram nas aulas, ao longo destes anos, para divertir-me outra vez [...] e para convidar meus colegas

professores a reconhecerem como é bom este nosso ofício tão vivo e tão transformador [...]. (DÍEZ NAVARRO, 2004, p. 13)

Assim, guiada por suas pequenas vozes, entendo agora a escola como um lugar onde se aprende; onde se compartilha o tempo, o espaço e o afeto com os demais; onde sempre haverá alguém para nos surpreender, para nos emocionar, para nos dizer na orelha algum segredo magnífico. E o resto é só pedagogia. (DÍEZ NAVARRO, 2004, p. 18)

Deve ter sido numa dessas minhas tentativas de explicar-me com clareza, colorido e profundidade que inventei isto do andar debaixo, querendo evocar, com essa expressão, cheia de simbolismo (para mim), um hipotético “lugar”, caverna e refúgio de todas as nossas emoções, que estaria mais oculto que a imagem que costumamos mostrar do rosto para fora, que estaria “embaixo e dentro” de cada um de nós. (DÍEZ NAVARRO, 2004, p. 23)

Além disso, há em nosso caso, como professores, um andar debaixo próprio do ofício, que compartilhamos com colegas de profissão. Um andar debaixo onde fermentam, tanto os lances afetivos de qualquer adulto quanto os que vêm da própria tarefa como educadores. Medo de não saber, de fracassar, de nos enganar, de ser demasiado autoritários ou permissivos, da racionalização, da espontaneidade, dos conflitos com colegas, com o diretor, com os pais, com as crianças. (DÍEZ NAVARRO, 2004, p. 24)

Os afetos, as emoções e o cuidado com o “andar debaixo”, além de figurarem nos trechos apresentados, são a tônica de toda a obra, podendo ser entendidos como discursos generificados a respeito da docência na Educação Infantil, por atribuírem de modo naturalizado à mulher o papel de provedora afetiva das crianças. Mas o que é o *andar debaixo*? Conforme Díez Navarro (2004, p. 23), é o espaço no qual ficam guardados os desejos, os medos, as crenças, as dúvidas, os impulsos que constituem as mulheres “de maneira genuína e diferenciada conforme as particulares

circunstâncias de vida, de herança, de criação e de experiências vividas por cada um”. O “andar debaixo” é uma metáfora utilizada pela autora para se referir ao espaço no qual a professora cria e mantém todo o seu universo emocional, composto por carinhos, raivas, invejas, ternuras, incertezas e esperanças, utilizado pela mulher nas relações que estabelece consigo e com os outros.

Além da definição, a autora demarca a existência de um “andar debaixo” que é próprio do ofício docente feminino. Em tal espaço, conforme pode ser observado nos trechos apresentados, “fermentam” os “lances afetivos” da mulher que vivencia a docência. Ao descrever as suas experiências como professora de Educação Infantil, a autora enfatiza sempre a importância que os afetos e as emoções ocupam no cotidiano de sua prática profissional.

Desse modo, é recorrente em toda a obra o pressuposto de que cuidar do “andar debaixo” é imprescindível para a realização de uma docência exitosa, já que o resto, como destaca a própria autora, é só pedagogia. A metáfora utilizada sustenta-se em uma livre apropriação de reflexões advindas da psicologia das relações humanas a respeito de como o trabalho educativo deve se organizar para atingir fins específicos, ocupando, desse modo, um privilegiado lugar de luta pela imposição de verdades na constituição do docente de Educação Infantil e de sua correlata valoração moral. (ROSE, 2001; POPKEWITZ, 2002)

Percebe-se, então, a presença do que Carvalho (2014) define como imperativo do afeto no exercício da docência na Educação Infantil. Imperativo afetivo que pode ser entendido como um produtivo mecanismo de subjetivação que, ao constituir a professora em suas regras, lhe confere uma identidade e lhe impõe uma direção profissional a ser seguida.

Pelos motivos expostos, a operacionalização da articulação entre a reflexão contínua sobre os afetos e as emoções no âmbito da sala de aula é considerada como meio exclusivo de atuação das professoras para que elas contribuam com o desenvolvimento integral das crianças, como poderá ser observado a seguir.

Parece-me que há todo um alfabeto de sentimentos, de comportamentos, de reações, de compreensão das situações, de discernimento dos gestos, das palavras, dos movimentos, das atuações, das ideias de si mesmos e dos demais, que é preciso conhecer para poder dar realmente um passo à frente, que seria escolher quais desses sentimentos, ideias, atitudes e comportamentos têm a ver com a gente e quais deles têm a ver com os demais. Em quais acreditar, a quais aderir. São tantas coisas que precisam ser levadas em conta. (DÍEZ NAVARRO, 2004, p. 31)

Tomara que minhas palavras tenham conseguido voar até você e passado a fazer parte, um pouquinho pelo menos, dos seus andares debaixo, para que possamos perceber, você e eu, que somos nós que cada vez mais sonhamos com uma escola ouvinte, sensível, alegre, aventureira, incerta, curiosa, viva. (DÍEZ NAVARRO, 2004, p. 232)

O eixo fundamental dos discursos é a ideia de que, através do conhecimento do “alfabeto dos sentimentos”, é possível ser uma docente exitosa. Entre as sugestões apresentadas em relação ao alfabeto dos sentimentos, se destaca o discernimento dos gestos, das palavras, dos movimentos e das atuações que a docente deve desenvolver. Desse modo, é evidente a operacionalização de uma ortopedia discursiva, configurada a partir de tecnologias do eu (FOUCAULT, 1990) que convocam o professor a se ver, se narrar, se avaliar e se transformar, tendo em vista o alcance da identidade docente proposta pela autora.

Prosseguindo com a linha argumentativa, também é possível observar que os discursos presentes na obra em

questão se aproximam recorrentemente da linguagem utilizada em livros de autoajuda, pois, de modo persuasivo, estimula o leitor a acreditar que ele é a solução para todos os problemas que podem ocorrer no contexto da sala de aula. Corroborando a discussão, Silva (2001), ao analisar livros de autoajuda destinados aos docentes, destaca que as relações de poder presentes na linguagem utilizada nessas literaturas combinam determinada dimensão interior do sujeito com uma série de estratégias, para que ele “descubra” que a “chave para a solução” de seus problemas se encontra dentro dele mesmo.

Por essa razão, os discursos presentes na obra procuram instituir uma determinada identidade docente a partir do campo de possibilidades que colocam em funcionamento. Esses discursos governam a docência na medida em que enunciam modos de ser docente de Educação Infantil. O valor de verdade, atribuído a tal enunciação, torna o discurso afetivo uma prática (indelevelmente feminina) – que deve ser viabilizada por meio do trabalho da professora em sala de aula. Nessa perspectiva, ao compreendermos os discursos analisados como constituidores de modos de ver o mundo, e não como meros reprodutores do “pensamento” humano (Ó, 2003), é possível percebermos os limites dos mesmos.

Considerações finais

Somente o combate das palavras ainda não ditas contra as palavras já ditas permite a ruptura do horizonte dado, permite que o sujeito se invente de outra maneira, que o eu seja outro. (LARROSA, 2003, p. 40)

É claro que os aspectos pontuados nas análises apresentadas não são simples de serem desconstruídos, já que fazem parte da tradição do processo de formação de profes-

sores/as que atuam com crianças pequenas. Por outro lado, se for assumida a perspectiva de que os discursos generificados presentes nos livros utilizados na formação docente são produzidos, é possível problematizá-los, desnaturalizá-los e reinventá-los. Fazendo a crítica aos discursos generificados. Combatendo com palavras. Inventando outras possibilidades de pensar a docência na Educação Infantil. Rompendo com o horizonte dado, com as prescrições pedagógicas, com os modelos e com as práticas “pasteurizadas” presentes nos livros de formação docente. Produzindo outros discursos a partir do tempo presente. Reaprendendo continuamente a posicionar-se de outros modos, evitando clichês que insistem em definir a docência na Educação Infantil como uma profissão exclusivamente feminina e naturalmente pautada no imperativo do afeto. (CARVALHO, 2014)

A possibilidade é a de que os/as acadêmicos/as entrem no combate das palavras ainda não ditas (talvez por falta de atrevimento, ousadia e estímulo dos próprios professores/as “formadores/as”), contra as palavras que exaustivamente são ditas e repetidas nos discursos pedagógicos presentes nos livros de formação, formulando, desse modo, outros discursos a respeito dos (sempre variados) modos de ser professor/a de Educação Infantil. Esse combate pode se iniciar pela problematização das próprias práticas de formação que ocorrem nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, prosseguindo à produção de outros discursos sobre as práticas docentes, sobre as questões de gênero, sobre o cuidar e educar, sobre as crianças pequenas, sobre as famílias, sobre as creches (e suas variadas propostas) nos diferentes espaços que os/as acadêmicos/as vivenciam no cotidiano de suas jornadas de formação. Isso porque, como alerta Schmid (2002, p. 321) “a arte de viver [a formação] tem a ver com pessoas e situações concretas, mas não é possível

pensar [e viver de outro modo] sem o cansativo trabalho de elaboração, sem a paciente elaboração de outras práticas”.

Por essa via, é possível que os/as acadêmicos/as comecem a pensar a docência a partir de uma estética da professoralidade (PEREIRA, 2013), em que a tônica seja a preocupação com o exercício ético do próprio processo de constituição docente, para além dos discursos generificados que prescrevem um modelo profissional a ser seguido.

Referências

ABRAMOWSKI, Ana. *Maneras de querer: los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós, 2010.

CARVALHO, Rodrigo Saballa. O imperativo do afeto na Educação Infantil: a ordem do discurso de pedagogas em formação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.40, nº 1, mar.2014.

DEAN, Mitchell. *Critical and effective histories: Foucault's methods and historical sociology*. London: Routledge, 1997.

DÍEZ NAVARRO, Maria Carmem. *Afetos e emoções no dia-a-dia da Educação Infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

_____. *Ditos e Escritos IV: estratégia poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. *A ordem do discurso*. (2ª Ed.) São Paulo: Loyola, 2005.

_____. *Segurança, território e população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. *Tecnologias del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1990.

GORDON, Colin. Governmental rationality: an introduction. In: BURCHEL, Graham; GORDON, Colin; MILLER, Peter (Eds.).

The Foucault effect: studies in governmentality. Chicago: The University of Chicago, 1991, p. 1-50.

LARROSA, Jorge. Os paradoxos da autoconsciência. In: *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, Capítulo 1, p. 21-44.

LOURO, Guacira Lopes. A emergência do gênero. In: LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 14-36.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. *Estudos Feministas*. Florianópolis, v. 2, nº 8, p. 9-41, mar./abr. 2000.

Ó, Jorge Ramos do. *O governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX)*. Lisboa: Educa, 2003.

PEREIRA, Marcos Villela. *Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor*. Campo Grande, MS: Editora da UFMS, 2013.

POPKEWITZ, Thomas. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *O sujeito da educação: Estudos Foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 173-210.

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do Eu? *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 26, nº 1, p. 33-58, mar.-abr. 2001.

SCHIMID, Wilhelm. *En busca de un nuevo arte de vivir: la pregunta por el fundamento y la nueva fundamentación de la ética en Foucault*. Valencia: Pre-Textos, 2002.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, nº 2, p. 71-99, jul.-dez. 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Pedagogia e autoajuda: o que sua autoestima tem a ver com o poder? In: SCHIMIDT, Saraí (Org.). *A Educação em tempos de globalização*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001, p. 41-44.

_____. A pedagogia psi e o governo do eu nos regimes neoliberais. In: *Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 7-13.

VASCONCELOS, Teresa Maria Sena. *Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana*. Portugal: Porto Editora, 1997.

A política de creches do PAC-2 e o cuidado: análise na perspectiva da indivisibilidade e interdependência de direitos¹

Mariana Mazzini Marcondes

A garantia de direitos para a democratização do cuidado e a política de creches no Brasil

As práticas sociais de cuidado e as experiências de “ser mulheres” estão socialmente imbricadas. No ambiente doméstico, nas escolas ou nos hospitais, são, sobretudo, as mulheres que cuidam de crianças pequenas, bebês, idosos, deficientes físicos e outras pessoas que demandam cuidados. As mulheres cuidam enquanto mães, avós e irmãs, mas também como empregadas domésticas, enfermeiras, pedagogas

1 Este artigo é resultado da pesquisa realizada para a obtenção do título de mestra em política social pela Universidade de Brasília – UnB, cuja dissertação foi intitulada *A responsabilização do Estado pelo cuidado: uma análise sobre a política de creches do PAC-2 na perspectiva da divisão sexual do trabalho*, defendida em 27 de março de 2013, orientada pela Professora Sílvia Cristina Yannoulas (MARCONDES, 2013). Sua primeira versão foi apresentada no *Fazendo Gênero – 10: Desafios Atuais do Feminismo, no Grupo de Trabalho n. 43* (Feminismo e Creche: desafios atuais para uma educação descolonizadora), com as revisões decorrentes das contribuições do GT.

e assistentes sociais. O cuidado e o feminino constituíram-se como duas faces da mesma moeda (BATTHYÁNY, 2009), não apenas pela massiva presença de mulheres no atendimento das necessidades de cuidado, mas também na constituição da subjetividade feminina, inclusive no que diz respeito ao padrão ético e moral.

A responsabilidade feminina pelo cuidado é construída, material e simbolicamente, como parte de uma relação de poder de gênero articulada pela divisão sexual do trabalho, cujos princípios fundamentais são a separação e a hierarquia. Isso significa que o espaço de reprodução social se define, social e historicamente, como atribuição feminina e o espaço da produção social, como masculina, conferindo-se maior valor a esse (KERGOAT, 2009). Embora a realidade das mulheres tenha mudado nas últimas décadas, inclusive com a consolidação da presença feminina no mercado de trabalho, ainda se supõe que exista sempre uma ou mais mulheres nos domicílios, altamente disponíveis para atender às demandas dos membros da família (BATTHYÁNY, 2009), o que fundamenta o familismo das políticas sociais e das práticas sociais de cuidado.

A “desfamiliarização”, ao revés, traduz o grau de desresponsabilização da instituição familiar pela provisão de bem-estar social, quer pela maior responsabilização estatal, quer pela mercantilização da provisão (MIOTO, 2009). A democratização do cuidado, projetando-o como uma questão social e política (TRONTO, 2007), perpassa a atuação estatal, viabilizando-se por meio de políticas públicas, de modo que não se deixem na mão das famílias as responsabilidades pelas contingências familiares (PAUTASSI, 2011). A corresponsabilização do Estado pela provisão social do cuidado tem, portanto, nas políticas públicas um elemento central para dar materialidade ao compromisso estatal com

a promoção da igualdade de gênero, sendo a política de creches a mais emblemática delas.

No caso brasileiro, a reivindicação de creches como um direito unificou os movimentos feministas e de mulheres nas décadas de 1970 e 1980, tornando-se uma palavra de ordem consensual (ROSEMBERG, 1984), além de uma das principais pautas desses movimentos durante o processo da Constituinte. É emblemática a campanha do Conselho Nacional de Direitos da Mulher – CNDM: *Filho não é só da mãe* (THURLER e BANDEIRA, 2010), em que se buscava sensibilizar parlamentares e sociedade como um todo para o tema do cuidado infantil, as relações de gênero e a política de creches. Com efeito, a Constituição Federal de 1988 – CF-88 previu as creches como condição para garantia do direito à educação de crianças de 0 a 3 anos², e também como um direito ao trabalho de pais, mães e responsáveis ao trabalho³.

A perspectiva das creches como um direito à educação foi fundamental para a abordagem da educação infantil pela Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional – LDB (LEI nº 9394/96), que as previu como a primeira fase do ciclo educacional, atendendo às crianças de até 3 anos de idade. O financiamento estatal das creches era, no entanto, marcado por uma ambiguidade fundamental: por um lado, estimulava-se a inscrição das creches no sistema educacional, afirmando-as como um direito educacional; por outro, garantia-se recurso para seu financiamento apenas na esfera assistencial, através do Fundo Nacional de Assistência Social – FNAS. A criação do Fundo de Manutenção e

2 A definição da faixa etária materializou-se através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 9.394/96).

3 Artigos 208, IV e a 7º, XXV, referentes ao direito à educação e ao direito ao trabalho, respectivamente.

Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef (EMENDA CONSTITUCIONAL nº 14/96, regulamentada pela Lei nº 9.424/96) somente aumentou essa contradição, já que o Fundef priorizava uma etapa da educação básica, ou seja, o ensino fundamental, o que deixava a educação infantil marginalizada em relação à priorização de fontes de financiamento na área educacional (BRASIL, Ministério da Educação-MEC, 2008a).

Apenas com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério – Fundeb (EMENDA CONSTITUCIONAL nº 53/2006 e Lei nº 11.494/207), o processo de transição do financiamento das creches da assistência social para a educação infantil colocou-se em marcha acelerada, na medida em que o Fundeb incorporava o financiamento da educação infantil. Isso não ocorreu, contudo, de forma automática, sendo que apenas em janeiro de 2010 o ciclo da transição encerrou-se, com a extinção do Piso Básico de Transição da Assistência Social e a vedação de uso de recursos da assistência social para essa finalidade (RESPOSTA do SIC-MDS, 30 de novembro de 2012).

O Fundeb remunera as instituições credenciadas, públicas e conveniadas, com base nas matrículas de crianças, o que pressupõe a existência de escolas e vagas. Um dos principais desafios para o direito a creches, contudo, é a necessidade de expansão da cobertura, ou seja, de equipamentos sociais, para ampliar a oferta de vagas (REVISTA CRIANÇA, nº 46, 2008). Foi esse diagnóstico que levou o Governo Federal a criar o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos da Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Programa *Proinfância*, também em 2007, com o objetivo de promover a assistência financeira federal aos municípios e ao Distrito Federal, para

a construção e aquisição de equipamentos e mobiliários de creches e pré-escolas (RESOLUÇÃO nº 6/2007, Anexo II). Em 2010, foi prevista a inscrição do *Proinfância* na 2ª edição do Programa de Aceleração do Crescimento – PAC-2, estabelecendo, para o período de 2011-2014, a meta de construção de 6.000 creches e pré-escolas (crianças de 0 a 5 anos), com aplicação de recursos da ordem de R\$ 7,6 bilhões. (BRASIL, MPOG, 2010)

Em paralelo a essa narrativa, outra se constituía no mesmo período. Foi também durante o Governo Lula que a igualdade de gênero obteve mais relevância como compromisso do Estado brasileiro, por meio da criação da Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República – SPM/PR, em 2003. A ampliação dos serviços de creches, compreendida como garantia também dos direitos das mulheres, esteve presente nas duas edições dos Planos Nacionais de Política para as Mulheres (I PNPM e II PNPM), vigentes entre 2004 a 2011 e, ainda, no atual Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2013-2015)⁴.

É nesse contexto que se coloca o objetivo do presente artigo: apresentar parte dos resultados da pesquisa realizada acerca da incorporação do cuidado aos pressupostos ideológicos da elaboração da política de creches do PAC-2. Para isso, abordamos em que medida esta política assume a indivisibilidade e a interdependência dos direitos, ou seja, se considera as condições de todos os titulares de direitos envolvidos, atuando o Estado de forma integrada e sistêmica, tanto em nível federativo, quanto intersetorial.

Por política de creches do PAC-2 buscamos ir além de seu sentido estrito – equivalente à inscrição do *Proinfân-*

4 As conferências nacionais ocorreram em 2004, 2007 e 2011. Os Planos, por sua vez, são o I PNPM (2004-2008), II PNPM (2008-2011) e PNPM atual (2013-2015).

cia no PAC-2 –, compreendendo-a como um processo de inserção das creches na agenda governamental prioritária, cujos primórdios remetem à CF-88, mas que se colocou em marcha, de fato, a partir do processo de transição da assistência social para a educação formal (MARCONDES, 2013). Nesse período, associadas às ações de financiamento da expansão da rede, surgiram importantes debates sobre a formatação da identidade da política na esfera educacional, especialmente no Conselho Nacional de Educação – CNE. O período central de nossa análise compreende-se entre 2007 e 2012, interregno em que foi criado o *Proinfância* e definiu-se sua inscrição no portfólio de programas do PAC-2, o que significou uma priorização dessa política na formação da agenda do PAC-2.

Nossa hipótese é de que, ainda que a inscrição das creches no PAC-2 tenha representado um momento inédito de priorização dessa política, o não comprometimento pelo Estado com a democratização do cuidado, especialmente pela ausência de uma abordagem do direito à creche como indivisível e interdependente, considerando quem é cuidado e de quem cuida, limita o potencial de sua ação. Há uma potencialidade subaproveitada em relação ao fomento de novas práticas sociais de cuidado, superando o modelo de responsabilização das famílias, e, dentro delas, das mulheres. Assim, a política de creches torna-se uma ação fragmentada, do ponto de vista dos direitos assegurados, e “departamentalizada”, no que diz respeito à forma que o Estado se organiza para dar concretude a esses diversos direitos assegurados por meio da política de creches.

Por *cuidado*, entendemos, nos termos da definição de Marcondes (2013), como

A prática social que, ancorada na divisão sexual do trabalho, tem como objetivo atender às necessidades

humanas concretas, mas também emocionais e psicológicas, pressupondo a interação face a face entre quem cuida e quem é cuidado, em uma relação de interdependência. Trata-se de prática social essencial para a sustentabilidade da vida humana.

Nosso percurso metodológico vale-se das técnicas qualitativas de análise documental, especialmente de resoluções que disciplinam o Programa *Proinfância*, relatórios gerenciais do PAC-2, pareceres do CNE, consultas aos órgãos do governo federal envolvidos, por meio do Sistema de Informação ao Cidadão – SIC e, por fim, de documentos de referência da Política Nacional para as Mulheres e relatórios da implementação do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres.

A democratização do cuidado e a interdependência de direitos

O enfoque dos direitos aplicados às políticas públicas ressalta as obrigações do Estado com a efetivação dos mesmos, evidenciando as mediações entre direitos sociais assegurados, políticas sociais que lhes concretizam e estratégias de desenvolvimento social e econômico (PAUTASSI, 2007). No caso brasileiro, a CF-88 previu a política de creches como condição para a garantia do direito à educação das crianças, mas também do direito ao trabalho de pais, mães e responsáveis. Isso significa, nos termos da Conferência de Viena (1993), que a realização desses direitos deve ser pautada pela interdependência, o que importa considerar todos os sujeitos envolvidos na sua totalidade, devendo todos os direitos humanos serem considerados com o mesmo peso e de forma global (PAUTASSI, 2010).

As práticas sociais de cuidado caracterizam-se pela interação face a face entre quem cuida e quem é cuidado,

em um contexto de interdependência, o que significa que todos devem cuidar e que todos demandam, em alguma medida, cuidado. Trata-se de uma relação que envolve pessoas emaranhadas em redes de interesse e comprometidas com o atendimento das necessidades de outras pessoas ao seu redor, superando a dualidade “sujeitos autônomos vs sujeitos dependentes”, usualmente atribuída às relações de cuidado (TRONTO, 2009). A interdependência pressupõe a realização dos direitos sociais como um todo, articulando direitos e deveres, ampliando sua abrangência para considerar, em seu suporte fático, o “cuidar, quem cuida e quem é cuidado” (PAUTASSI, 2007). Que o Estado considere as condições reais em que se dão as relações de cuidado e aja para sua transformação é essencial tanto para alcançar o objetivo da promoção da igualdade de gênero, quanto para a garantia da educação de qualidade de bebês e crianças pequenas.

A compreensão das creches na perspectiva de direitos interdependentes é bastante presente no discurso institucional do Estado brasileiro, mas a sua progressiva incorporação ao sistema educacional deslocou o olhar quase unicamente para as crianças, como sujeito principal da política. Reproduz-se, assim, a ideologia do familismo nas políticas sociais, em que cabe à unidade familiar o protagonismo na provisão social do cuidado e na produção de bem-estar, tornando subsidiária a atuação do Estado.

Um exemplo da compreensão da família na política de creches é a referência à integração da família no convívio escolar nas diretrizes e metas da Política Nacional (Brasil, MEC, 2006a). Apesar das inúmeras menções à abertura para ouvir a família e contar com sua participação ativa, a questão é posta muito mais em termos do acompanhamento familiar do processo educativo das crianças, do que de conhecimento das necessidades concretas de todos(as)

os(as) sujeitos envolvidos na relação de cuidado, e de como as creches poderiam contribuir para a melhoria da provisão do cuidado.

O uso do tempo é bastante ilustrativo para essa análise, na medida em que permite relacionar jornada educacional e jornada de trabalho, na perspectiva da divisão sexual do trabalho e da promoção da igualdade de gênero. O tempo do cuidado é bastante inelástico e envolve tanto as atividades concretas de interação entre quem cuida e quem é cuidado, quanto os aspectos emocionais e afetivos que o cuidado pressupõe, sendo o tempo do cuidado especialmente extenso e intenso no cuidado de bebês e crianças pequenas (DURÁN, 2010). Como arremata Durán (2010, p. 48), “tomar conta é frequentemente uma atividade difusa, invisível, facilmente eclipsada nas lembranças e recordações por outras atividades mais concretas e físicas, que deixam rastros de informações”. Sobre o tempo do cuidado, é ilustrativa a descrição do estudo de Bruschini e Ricoldi (2008, p. 74), que nos permite delinear o cotidiano do cuidado infantil:

O dia começa muito cedo, com a arrumação de mochilas, roupas, alimentação e banho para que as crianças possam ser deixadas na creche ou escolinha, tarefa também majoritariamente realizada pelas mães. Também envolve, no fim do dia, tarefas como lavar, passar e cozinhar [...]. Além das tarefas, o cuidado também inclui educar e orientar, acompanhando o desenvolvimento escolar (ver caderno, lição de casa, participação de reuniões, conversar com professores), dar atenção, conversar, enfim, passar algum tempo com os filhos (o que poderia ser interpretado como dar atenção psicológica).

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade (BRASIL, MEC, 2006b), no que dizem respeito à jornada da educa-

ção infantil, assinalam que as instituições devem funcionar durante o dia, em período parcial ou integral, garantindo o tempo das crianças com as famílias. O período parcial corresponde ao mínimo de 4 horas diárias e o integral, ao máximo de 10 horas (Idem). A jornada integral é estimulada pela forma de financiamento das creches, sendo priorizada no fator de ponderação utilizado pelo Fundeb para repasse de recursos (BRASIL, MEC, 2008b). É, ainda, uma realidade para a maioria dos estabelecimentos de creches, sendo que, já em 2003, 56% das creches tinham jornada maior do que 9 horas (BRASIL, MEC, 2009).

Apesar desse cenário favorável, ainda há limitações notáveis. O desencontro entre o tempo da educação integral e o da jornada de trabalho integral é um deles. O dia de trabalho envolve as horas trabalhadas, mas também os intervalos e o tempo de deslocamento, o que, nas grandes cidades supera, frequentemente, o limite da jornada integral nas creches, sobretudo se considerarmos as famílias que vivem nas regiões periféricas, e a realidade de oferta de empregos concentrados nas regiões centrais. Além disso, as creches possuem recessos, férias escolares e funcionamento apenas nos dias de semana, o que não coincide, necessariamente, com a jornada de trabalho de mães, pais e responsáveis.

A Câmara de Educação Básica – CEB do CNE foi instada a se manifestar sobre o tema, o que fez por meio de três pareceres. O Parecer CNE/CEB nº 8/2011, aprovado em 7 de julho de 2011, referente à admissibilidade de períodos destinados a férias e a recesso em instituições de educação infantil. O Parecer CNE/CEB nº 17/2012, aprovado em 6 de junho de 2012, que orienta a organização e o funcionamento da Educação Infantil, inclusive sobre a formação docente, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. E, por fim, o Parecer nº 23/2012,

que reexamina o Parecer CNE/CEB nº 8/2011, que trata da admissibilidade de períodos destinados a férias e a recesso em instituições de Educação Infantil, aprovado em 6 de dezembro de 2012. Este último foi o único homologado por despacho do Ministro, em 19 de março de 2013.

Nas sucessivas manifestações, o Conselho entendeu necessário assegurar as férias para garantir que as crianças tenham convivência familiar e comunitária, uma vez que a permanência em ambiente institucional e coletivo, em decorrência da jornada excessiva, representaria um “risco de não ter atendidas suas necessidades de recolhimento, intimidade e de convivência familiar” (PARECER CNE/CEB nº 17/2012, p. 09). Ainda que se reconheça que “muitas famílias podem necessitar de atendimento para seus filhos em dias e até mesmo em horários que não correspondam a períodos de atividades programados na estrutura curricular” (PARECER CNE/CEB nº 8/2011, p. 4), essas demandas por horários noturnos e funcionamentos nas férias deveriam ser atendidas pela “política para infância, devendo ser financiado, orientado e supervisionado por outras áreas, como assistência social, saúde, cultura, esportes e proteção social” (PARECER CNE/CEB nº 23/2012, p. 03). O atendimento durante o recesso ou férias só pode ser realizado utilizando os espaços de creches ou pré-escolas excepcionalmente (PARECER CNE/CEB nº 23/2012).

Os pareceres, emitidos já na vigência da política de creches do PAC-2, tinham a potencialidade de apontar novos rumos para a compreensão das creches, na perspectiva da interdependência, mas, para isso, deveriam ter incorporado a democratização do cuidado a seus objetivos fundamentais, assim como o compromisso com a mudança dessas práticas sociais, orientando-se para a igualdade de gênero. Ao se afirmar que é dever dos “pais” o cuidado, e

que o Estado deve garantir os intervalos de convivência familiar, a fundamentação ignora que esses pais e mães (e, muitas vezes, apenas mães) precisam trabalhar para garantir o sustento de seus dependentes (além de terem tempo disponível para outras atividades). Ainda que a realidade social mude, e que as mulheres estejam inseridas no mercado de trabalho, o que essa narrativa documental comprova é que as práticas sociais de cuidado permanecem calcadas na suposição de que existem mulheres em casa à disposição de cuidarem daqueles(as) que compõem a unidade familiar.

Pais, mães, responsáveis e crianças não são compreendidos como inseridos na complexa e desigual realidade social. A fundamentação dos pareceres do CNE parece ignorar que as crianças não são abstrações, mas estão inseridas em relações sociais e familiares concretas, dependendo seu bem-estar das condições de trabalho de seus responsáveis. Ao afirmarem que não se pode perder de vista o direito das crianças à convivência familiar e ao descanso, os pareceres transparecem a baixa interconexão entre o educar e a responsabilidade estatal pelo cuidado e, por conseguinte, o impacto dessa relação sobre a qualidade da educação e a garantia de direitos (PAUTASSI, 2011).

A posição manifestada pelo CNE pressupõe conflito de direitos entre a educação das crianças e o direito ao trabalho e ao tempo livre de pais e mães. Mas, em grande medida, o que existe é uma necessidade compartilhada: a sobrevivência digna das crianças, condição para o aproveitamento escolar, perpassa a ocupação de postos de trabalho de melhor qualidade por pais, mães ou responsáveis, pois é, em grande medida, por meio de remunerações adequadas que se viabiliza o atendimento das necessidades das pessoas que compõem a unidade familiar. Para isso, entretanto, é essencial que o Estado se responsabilize pelo cuidado, haja

vista que, na sua ausência, recairá sobre as mulheres a sua provisão, comprometendo a inserção adequada delas ao mercado de trabalho e ao gozo de tempo disponível para outras atividades, especialmente quando essas mulheres não tiverem recursos para contratar serviços privados de cuidado.

A corresponsabilização do Estado e indivisibilidade da ação estatal

O enfoque dos direitos, na perspectiva da Conferência de Viena (1993), projeta, ainda, a importância da indivisibilidade da ação estatal, que se traduz na garantia de que os sujeitos de direitos sejam considerados como uma unidade de necessidades e prerrogativas, independente das especializações setoriais que o Estado opere para garantir o funcionamento de suas competências. A integração da ação estatal remete tanto à colaboração federativa – entre União, estados, municípios e Distrito Federal –, quando intersetorial – órgãos ou áreas da educação, assistência social, saúde, política para as mulheres e outras.

Em relação à integração federativa, a arquitetura constitucional foi desenhada para que a educação seja responsabilidade de todos os entes federados, em regime de colaboração, ainda que aos municípios tenha sido atribuída a competência sobre a educação infantil, em cooperação técnica e financeira com a União e os Estados, nos termos da LDB. Na vigência do Fundef, contudo, essa articulação federativa foi insuficiente, dada a priorização do financiamento da educação fundamental. Na última década, entretanto, essa tendência reverteu-se, primeiro por meio da criação do Fundeb e, após, pela instituição do Programa *Proinfância* e da sua inscrição no PAC-2, momento em que a União assumiu, efetivamente, a responsa-

bilidade de criar fontes de financiamento suplementares, além de planejar, monitorar, avaliar e mapear a evolução da expansão da rede.

Se, do ponto de vista da arquitetura federativa, houve avanços notáveis acerca da indivisibilidade da ação estatal para garantir o direito a creches, o mesmo não se pode dizer sobre as separações setoriais do Estado brasileiro. As necessidades de cuidado e de educação de bebês e crianças pequenas não devem ser compreendidas como de responsabilidade exclusiva dos órgãos responsáveis pela política educacional, pois, como orienta a Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006a, p. 18): “a política de Educação Infantil em âmbito nacional, estadual e municipal deve se articular às políticas de Saúde, Assistência Social, Justiça, Direitos Humanos, Cultura, Mulher e Diversidades, bem como aos fóruns de Educação Infantil e outras organizações da sociedade civil”, a fim de promover uma política para infância, tal qual enunciado nos pareceres do CNE analisados.

É ilustrativa a desarticulação dos órgãos responsáveis pela política para as mulheres e pela educação infantil no caso brasileiro. As duas agendas deveriam se conectar, tanto pela importância histórica da política de creches para a promoção da igualdade de gênero, quanto pela transversalidade das políticas para as mulheres. A transversalidade impõe a todas as políticas públicas, e a sua gestão, um questionamento permanente sobre qual é seu papel em relação à reprodução das desigualdades ou de constituição de novos caminhos para a emancipação feminina (BANDEIRA, 2005).

No período de transição das creches da assistência social para a educação era visível a falta de integração interinstitucional desse processo com as políticas para a igualdade de gênero. Apesar de a política de creches estar

prevista como ação do I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres – I PNPM (2004-2007), vigente durante o período da transição, a SPM/PR não teve nenhum tipo de participação relevante no debate sobre a transição, tampouco há registros de que os movimentos feministas e de mulheres foram incorporados e ouvidos pelas instâncias de participação e controle social, como CNE ou Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS. Em verdade, no I PNPM, a política de creches aparecia mais claramente vinculada ao capítulo dedicado à educação, e não ao capítulo dedicado à igualdade no mundo do trabalho.

O II PNPM (2008-2011)⁵, por sua vez, trouxe importantes avanços na importância dada à política de creches, inclusive afirmando a sua implementação como uma das prioridades do Eixo “Autonomia econômica e igualdade no mundo do trabalho, com inclusão social”. Importante notar que o enquadramento do II PNPM vincula a oferta de creches à ampliação de tempo disponível das mulheres, o que é um avanço importante do ponto de vista do tratamento adequado das creches ao debate feminista. Sua vigência ocorreu exatamente no período em que a política de creches passou a integrar o PAC-2, o que levou o Comitê de Articulação e Monitoramento do PNPM a debater o tema em sua 37ª Reunião Ordinária, realizada em 11 de novembro de 2010. Nessa situação, houve a apresentação da política de creches do PAC-2 por uma representante do MEC, com o propósito afirmado pela SPM/PR de compreender como seria a integração da perspectiva de gênero na política, corresponsabilizando o Estado pelo

5 Deixamos de abordar o PNPM (2013-2015) por conta do recorte temporal deste artigo, mas é importante mencionar que a política de creches segue inserida no Eixo de Autonomia Econômica, tendo essa versão consolidado a relação entre política de creches, tempo e divisão sexual do trabalho.

cuidado (ATA DA 37ª REUNIÃO ORDINÁRIA, realizada em 11 de novembro de 2010). Na apresentação e nos debates registrados na ata, contudo, evidencia-se que não há afirmações mais contundentes da parte do MEC em relação ao questionamento posto pela transversalidade, reafirmando-se a compreensão de que “a creche é um direito dos pais e mães trabalhadores, urbanos ou rurais, mas é, antes de tudo, direito da criança” (ATA DA 37ª REUNIÃO ORDINÁRIA, realizada em 11 de novembro de 2010, p. 02). Não há, ainda, nenhum compromisso ou proposta concreta na fala do MEC sobre como as creches podem contribuir para a garantia de direitos das mulheres.

A transversalidade, tal qual vem sendo efetivada, não permite o necessário questionamento sobre a política de creches e a igualdade de gênero. E a departamentalização do Estado, através de diferentes órgãos, compromete a ampliação da garantia dos direitos das mulheres e a perspectiva de interdependência em relação aos direitos das crianças.

A ação fragmentada do Estado é especialmente grave se considerarmos o ponto de partida da política de creches do PAC-2. A rede de equipamentos de cuidado, atualmente, caracteriza-se pela figura de um mosaico irregular, com a prestação de serviços de certa qualidade a quem pode pagar por eles (PAUTASSI, 2007). Basta notar que, em 2009 (linha de base da inscrição do *Proinfância* no PAC-2), a taxa de cobertura de crianças de 0 a 3 anos às creches não alcançava 20% (IPEA et al., 2011). Conseguir vaga nas creches é, de acordo com pesquisa realizada recentemente por SOS Corpo e Datapopular (2012), a principal dificuldade que as mulheres encontram no cotidiano, tendo sido apontada por 34% das entrevistadas; no caso das respostas espontâneas, as creches foram citadas por 16% das entrevistadas como a principal demanda das mulheres para o poder público, a

fim de diminuir a sobrecarga de trabalho, juntamente com melhoria nos transportes (Idem).

Considerações finais

A CF-88 previu as creches como um direito das crianças à educação e como um direito de pais, mães e responsáveis ao trabalho, o que visibilizou a relevância da indivisibilidade e da interdependência para assegurar os direitos de quem cuida e de quem é cuidado. A baixa concretude desses mandamentos constitucionais, contudo, é a realidade, o que evidencia a limitada responsabilização do Estado pela provisão do cuidado e pela indução de novas práticas sociais que superem o familismo e as desigualdades de gênero. Apesar da inscrição da política de creches no PAC-2, é ainda baixa a incorporação da garantia de direitos das mulheres como um objetivo fundamental para sua implementação.

A política de creches do PAC-2 trouxe importantes avanços, valendo destacar a maior articulação federativa, de que o Programa *Proinfância* é emblemático. Outro importante avanço do período foi o maior compromisso estatal com a igualdade de gênero, através da criação da SPM/PR e da definição da transversalidade como estratégia, o que permitiria, em tese, superar a desarticulação intersetorial das políticas para a garantia de direitos das mulheres, abrangendo, necessariamente, as creches.

A abordagem do cuidado pela política de creches durante o período de formulação do PAC-2 não é, contudo, a mais complexa e enriquecedora. Deixa-se de assumir os paradoxos das práticas sociais de cuidado, além do compromisso com a superação das suas raízes profundas na divisão sexual do cuidado. A falta de comprometimento do Estado com a democratização do cuidado cria obstáculos à

incorporação da questão aos pressupostos ideológicos da política, o que se evidencia quando avaliamos a construção da identidade das creches no período, em relação à jornada escolar, e a invisibilidade da perspectiva que relaciona quem cuida e quem é cuidado.

A fragmentação e a desarticulação das ações estatais também impulsionam a reprodução de práticas sociais de cuidado, que contribuem para a desigualdade de gênero. A compreensão sistêmica do “cuidar, de quem cuida e de quem deve ser cuidado” impõe ao Estado brasileiro a necessidade de afirmar a igualdade de gênero como um objetivo fundamental para a transformação social, que se deve concretizar por meio de todas as suas políticas públicas, inclusive as políticas de creches. A democratização do cuidado, por meio de políticas públicas, mas também do fomento a relações sociais mais igualitárias, é fundamental para que a centralidade do projeto societário seja reorientada para a sustentabilidade da vida humana.

Referências

BANDEIRA, Lourdes Maria. *Fortalecimento da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres: avançar na transversalidade da perspectiva de gênero nas políticas públicas*. Brasília: CEPAL e SPM, janeiro de 2005.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer nº 8/2011*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992>. Acesso em 14 de junho de 2014.

_____. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer nº 17/2012*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992>. Acesso em 14 de junho de 2014.

_____. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer nº 23/2012*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov>>.

br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992>. Acesso em 14 de junho de 2014.

_____. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Infantil*: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, 2006a.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*, Volume 1. Brasília: MEC, 2006b.

_____. Ministério da Educação. *Revista Criança*, nº 46, dez. 2008a.

_____. Ministério da Educação. *FUNDEB – Manual de orientações*. Brasília: MEC, 2008b.

_____. Ministério da Educação. *Política de Educação Infantil no Brasil*: Relatório de Avaliação. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 14 de janeiro de 2015.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. *PAC Comunidade Cidadã – Apresentação*. Brasília: MPOG, 2010. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/pac/pac->> Acesso em 14 de janeiro de 2015.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. *Resposta do SIC- MPOG*, 13 de dezembro de 2012.

_____. Secretaria de Políticas para as Mulheres. *Ata da 37ª Reunião Ordinária*, realizada em 11 de novembro de 2010. Disponível em: <<http://www.sepm.gov.br/pnpm/sistemas-de-acompanhamento-do-pnpm>>. Acesso em 14 de janeiro de 2015.

BRUSCHINI, Cristina & RICOLDI, Arlene Martinez. *Articulação trabalho e família*: famílias urbanas de baixa renda e política de apoio às trabalhadoras. São Paulo: Fundação Carlos Chagas nº 28, 2008.

DURÁN, María Ángeles. *O valor do tempo*: quantas horas te faltam ao dia? Brasília: SPM, 2010.

INSTITUTO DE PESQUISA E ECONOMIA APLICADA (IPEA) et al. *Retrato das desigualdades de gênero e raça*. (4ª Ed.) Brasília, 2011.

MARCONDES, Mariana Mazzini. *A corresponsabilização do Estado pelo cuidado: uma análise sobre a política de creches do PAC-2 na perspectiva da divisão sexual do trabalho*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2013.

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

MIOTO, Regina Célia Tamasso. Família e políticas sociais. In: BOSCHETTI, Ivanete et al. (Orgs.). *Política social no capitalismo: tendências contemporâneas*. (2ª Ed.) São Paulo: Cortez, 2009, p. 130-148.

PAUTASSI, Laura. *El cuidado como cuestión social desde un enfoque de derechos*. Série mujer y desarrollo. Chile: CEPAL, 2007.

_____. Cuidado y derechos: la nueva cuestión social, En: Sonia Montañó y Coral Calderón (Coords.), *El cuidado en acción: entre el derecho y el trabajo*, Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2010, p. 69-92. Disponível em: <<http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/9/40119/CUE94.pdf>>. Acesso em 25 de janeiro de 2015.

_____. *Educación, cuidado y derechos – propuestas de políticas públicas*. Brasília: Ser Social, v. 13, nº 29, p. 10-34, jul.-dez. 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: O caso da creche. *Cadernos de Pesquisa*, nº 51, p. 73-79, nov. 1984.

SOS CORPO; DATAPOPULAR. *Trabalho remunerado e trabalho doméstico – uma tensão permanente*, 2012. Disponível em: <http://www.agenciapatriciagalvao.org.br/images/stories/PDF/pesquisas/pesquisa_trabalho_portal.pdf>. Acesso em 19 de fevereiro de 2015.

THURLER, Ana Liési & BANDEIRA, Lourdes Maria. As mulheres e a Constituição: ainda um processo em construção. In: MESSEMBERG, Debora et al. (Orgs.). *Estudos Legislativos*: 20

anos da Constituição Brasileira. Brasília: Centro de Documentação e Informação, 2010, p. 34-69.

TRONTO, Joan C. Assistência democrática e democracias assistenciais. In: *Sociedade & Estado*. Brasília. v. 22, nº 2, p. 285-308, maio-ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v22n2/03.pdf>>. Acesso em 19 de fevereiro de 2015.

_____. *Moral boundaries: a political argument for an ethic of care*. New York: Routledge, 2009.

Lápis vermelho é de mulherzinha. Vinte anos depois...

Marcia Aparecida Gobbi

Nas últimas décadas temos acompanhado as mais diferentes discussões provenientes dos movimentos feministas e LGBTT¹, bem como os resultados de inúmeras pesquisas acadêmicas que têm buscado demonstrar, a partir de distintas análises, de que maneira as marcas de gênero têm se constituído como construção social e cultural. Os estudos e publicações, traduzidos para a língua portuguesa, de Joan Scott (1990) e Elisabeth Badinter (1985) se oferecem notadamente como precursores no uso do conceito de gênero e por problematizarem a naturalização das práticas maternais. Engendradas pela história em seus distintos períodos, sabe-se que não podem ser relacionadas somente às questões biológicas, como por tanto tempo acreditou-se, ensejando práticas sociais em que preponderou – e ainda tem preponderado – a desigualdade e a hierarquização das relações estabelecidas entre homens e mulheres.

Os estudos sobre a mulher, aliados à efervescência de movimentos sociais que criticavam as explicações biológicas

1 LGBTT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais.

sobre as diferenças e desnaturalizavam formas de produção das desigualdades sociais e sexuais, sublinharam o caráter social, cultural e político das diferenças entre homens e mulheres. As aparentemente naturais formas de dominação e subordinação ao serem questionadas desnudaram aspectos da vida feminina e masculina que vão além do provimento da família ou da maternidade e domesticidade. As ideologias sexistas passam a ser combatidas e o determinismo biológico vem a lume, chegando a ser vilipendiado. Afirma-se que a feminilidade e a masculinidade, portanto, resultam de longo e vagaroso processo de aprendizagem, por vezes cruel, e são exercidas cotidianamente e de modos distintos. Em função do sexo impõe-se o gênero e os comportamentos que advêm daí, sendo vistos quase que como relação direta: homem-masculino e mulher-feminino. Decorre disso a compreensão de certos comportamentos, códigos, valores, gestos, modos de ver e constituir a si e ao outro nas relações estabelecidas. Sabe-se, contudo, que a masculinidade e a feminilidade não são naturais no indivíduo. Ocorre que naturalizamos isso e, deste modo, partimos à busca de certas características e ai daqueles que não corresponderem às expectativas!

Desse modo, fica a obrigação de problematizar essas situações, tarefa esta que vem se delineando e se compondo, fio a fio, há tempos, por diferentes grupos em distintos contextos de pesquisa e demais práticas sociais. Contudo, tais reflexões encontram-se presentes entre nós, em grande medida, quando focamos o universo adulto e suas relações. Porém, uma pergunta faz-se necessária: como temos nos situado quando esse assunto volta-se às crianças e dentre elas aquelas bem pequenas? Ao questionarmos sobre relações de gênero e as contribuições do feminismo, temos encontrado respostas, mas ainda há uma grande estrada a ser trilhada no

sentido de conhecer mais e melhor os meninos e meninas desde que nascem, em suas criações e construções culturais, do ponto de vista de gênero. O que tem se oferecido como agência no coletivo infantil no que concerne à elaboração e materialização do que é ser menino e menina ou do que virá a ser homem e mulher?

Há 20 anos teve início a pesquisa que resultou em minha dissertação de mestrado, apresentada na Faculdade de Educação da UNICAMP sob a orientação da professora Ana Lúcia Goulart de Faria, cujo título *Lápis vermelho é de mulherzinha* resultou de fala proferida ao longo de uma conversa entre alguns meninos, época com quatro anos de idade, enquanto um deles desenhava e escolhia o lápis de cor vermelha para colorir o seu desenho. Frequentadores de uma Escola Municipal de Educação Infantil, doravante denominada por EMEI, situada na região noroeste da cidade de São Paulo, na periferia paulistana, viviam suas primeiras experiências discentes e já, em suas falas, mostravam-nos que há muito mais num lápis de cor do que a sua própria cor aparente. Produto cultural, porta em si aspectos da cultura em que foi criado. Assim sendo, cores, formas e seus usos provocam a pensar sobre questões sociais e, nesse caso, de gênero e de modos diferentes, de acordo com o grupo social em que esses artefatos são usados. São agentes das e nas relações entre todos, promovendo mudanças e, ao mesmo tempo, que as pessoas se situem a partir de sua posição social e cultural no grupo. O que há na cor vermelha de um lápis quando usado por uma menina e quando o mesmo passa a ser escolhido por um menino? À época, guardava a coloração supostamente feminina, a qual mostrava feminilidade e, por que não, afeminava aqueles que dele faziam uso segundo padrões pertencentes a certos grupos sociais.

Nesse mesmo período, a partir dos assuntos apresentados nos desenhos e daquilo que as crianças contavam sobre eles enquanto os criavam, foram realizadas entrevistas com suas famílias. Após a elaboração de desenhos pelas crianças, a entrevista teve função complementar diante da complexidade de traços e assuntos presentes nos desenhos da criança. Auxiliavam-me a compreender. Vale sublinhar que os desenhos comportavam-se como chaves a abrir conversas sobre os assuntos contidos e em outros momentos comentados pelas meninas e pelos meninos. Prática de pesquisa já abordada em Gobbi (2002). Tínhamos informações e pontos de vista que acenavam para mudanças nas relações estabelecidas entre pais e mães dentro do contexto familiar de moradores de um dos bairros periféricos da cidade de São Paulo, assim como nas relações mantidas pelas crianças com seus colegas na escola de educação infantil pesquisada. Nas famílias delineava-se uma transição nas formas de educar meninas e meninos, sobretudo na educação dada pelas mães aos filhos meninos. Não por otimismo da pesquisadora, mas pelas falas, demais ações e elementos contidos em desenhos de alguns dos meninos, via-se delineada de modo sutil a presença de resistências a determinações de gênero: aquilo que se dizia de “menina” nem bem o era segundo a contestação de alguns, que resistiam, ora usando o lápis vermelho, ora discutindo bravamente com seus pares.

Esse estudo apontava para transitoriedade de princípios e formas de organização e educação entre as famílias e as crianças. Essa afirmação surge após questionarmos as mães de meninos e meninas sobre o fato de apresentarem em seus desenhos uma divisão fortemente marcada entre os papéis sociais masculinos e femininos. Ao conhecer as famílias, eu sabia da composição econômica e que vários casais tinham na mulher a provedora da casa, por ter salários superiores ao de seus maridos. Contudo, as mães dos meninos apresenta-

ram respostas cujo teor voltava-se para compreensão de que parte da saída para uma relação opressora encontrava-se na educação dada aos meninos. Cabia-lhes aprender algumas das tarefas domésticas para que pudessem desempenhar tarefas quando sozinhos ou junto às suas futuras esposas.

Conversas com mães de meninos sobre os desenhos das crianças acenavam para a quebra da estabilidade de concepções de identidades bem definidas e localizadas social e culturalmente. Contudo, essas mudanças apresentadas e carregadas pelas mulheres mães de meninos no interior de suas famílias – vale ressaltar que nos moldes de uma estruturação familiar nuclear burguesa – levaram à reflexão sobre alterações que deslocam identidades, fazem ver que as mesmas podem ser situacionais o que nos provoca a relacionar etnia, classe social, gênero, sexualidade aos estudos sobre infância de meninas e meninos da educação infantil e a afirmar a importância destas categorias sociais na composição dos estudos sociológicos da infância.

Vinte anos depois...

As experiências contemporâneas de ser mulher e mãe seguramente sofreram alterações nas dinâmicas sociais e culturais; as transformações históricas ao longo dessas duas décadas promoveram e ressaltaram outras composições familiares, valores, identidades. Seguramente contamos com as fecundas contribuições das lutas de movimentos feministas que tiveram, no cerne dos debates, questões como a luta por creches como direito das mulheres e que posteriormente foi percebido como direito de ambas, crianças e suas mães, trabalhadoras ou não, trazendo à cena a autonomia e emancipação das mulheres, tal como abordado, neste mesmo livro, no capítulo escrito por Reny Schifino, ou, como nos apresenta Ana Lúcia Goulart de Faria (2006) no

artigo *Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte*, em que demonstra a forte presença das relações entre professoras e crianças como promotoras da construção de gênero e a força do feminismo ao problematizar tempos e modos de ver a criação de crianças em espaços coletivos.

A elaboração deste artigo resulta da procura por revisitar os desenhos de meninos e meninas de tempos atrás (os quais não serão rerepresentados aqui) e retornar à EMEI para uma nova pesquisa e coleta de desenhos. Com isso, objetiva-se ensejar visões e compreensões de tempos atuais, buscando refletir a partir – mas, não só – do que já fora visto tempos atrás. Não se trata de algo conclusivo; busca-se tão somente fomentar pensamentos a partir da relação imagética – presente nos desenhos das meninas e meninos – com as falas das crianças ao longo do processo da elaboração gráfica das mesmas, o que consistiu parte da metodologia empregada na pesquisa atual com as crianças e seus desenhos.

Algumas perguntas nortearam a volta ao território já pesquisado... Teremos assuntos representados nos desenhos da criançada de formas diferentes àquelas já vistas em pesquisa anterior? A família ainda é uma temática frequente? Em caso positivo, onde estão os homens e as mulheres, as mães e os pais nos traçados criados pelas meninas e meninos em seus desenhos? Apresentarão desenhos de distintas composições familiares? Não se trata, nos limites deste ensaio, de buscar as mesmas crianças – atualmente jovens – e suas famílias. Trata-se, isto sim, de encontrar meninas e meninos de outra geração na mesma escola de educação infantil da cidade de São Paulo e observar seus desenhos, agora em diferentes contextos e perscrutá-los com a intenção de conhecer e reconhecer neles as relações de gênero

vinte anos depois com a pergunta e a curiosidade: afinal, lápis vermelho ainda é de mulherzinha?

Os desenhos, as crianças e o lápis de cor sobre o suporte branco: relações e gênero

*Professora você poderia me explicar uma coisa?
Porque que os desenhos das meninas têm menos elementos,
são mais pobres em detalhes que os desenhos dos meninos?*²

(Sylvia³, professora de educação infantil, 2014)

Sabe-se que a história não é linear e as culturas são dinâmicas, o que, indubitavelmente, impediria o reencontro com o passado em meu retorno à mesma EMEI em que desenvolvi as pesquisas do mestrado, vinte anos depois, nela permanecendo ao longo do mês de agosto em visitas espaçadas no período da manhã, ficando junto a uma turma de quase 30 crianças com 4 anos de idade e a professora responsável. A questão de Sylvia [acima] foi levantada enquanto estávamos num momento e espaço de formação em que eu conversava sobre a criação de desenhos pelas crianças e a constituição da educação infantil paulistana, o que também compôs a metodologia de pesquisa, pois trocamos formação em desenho pela minha entrada e permanência na EMEI – desse modo fui aceita nesse espaço.

A pergunta de Sylvia é provocadora: ao considerá-la com rigor, ela nos remete a distintas situações e exige reflexão. Trata-se de um elemento importante a prover o encontro com algumas respostas e muitas outras perguntas no

2 Excerto de conversa com professora atuante na EMEI pesquisada em 2014, em 13 de agosto de 2014, dia de formação coletiva de professoras e professores da qual participei como formadora, conforme anotação de caderno de campo.

3 Optou-se por colocar nomes fictícios, excetuando para duas crianças desenhistas que assinaram com seus nomes os desenhos feitos e doados para a pesquisa.

tocante às concepções de gênero. Num primeiro momento, podemos afirmar de chofre tratar-se de uma compreensão sexista sobre as criações de meninos e meninas. Contudo, embora possa estar permeada dessa forma de compreensão do mundo, ela nos apresenta um dado importante para a pesquisa o qual já fora discutido pela feminista Elena Bellotti nos anos 1970. À época, a pesquisadora afirmava que havia maior empobrecimento nos desenhos das meninas devido à vida menos ativa e contida no que tange às relações que estabeleciam socialmente. Acreditando que suas produções ganhavam elementos culturais, afirmava que as mesmas resultavam da forte desigualdade com que meninas e meninos eram tratados socialmente. Marcas que ficavam em seus corpos, suas brincadeiras e, por que não, em suas manifestações plásticas, tal como o desenho.

Não sendo retrato da realidade, o desenho produz e é produto de imaginação e cultura, se apresenta como verdade iconográfica, polissêmico e, portanto, passível de sofrer influência dos contextos sociais em que as meninas e meninos são agentes e portadores. Nesta pesquisa, os desenhos oferecem fios a serem puxados na tessitura de gênero. Como representações, não são expressões sem relação entre si, mas evidenciam fortemente a presença dos contextos de criação. Ao aliarmos as falas das crianças ao desenho durante a sua criação, temos visões de gênero elaboradas pelas meninas e meninos, contrariando a presença, tão frequente, de concepções adultas sobre essa temática. É um caminho encontrado para se saber mais a partir das crianças, as quais, sujeitos culturais que são, têm em seus desenhos artefatos de cultura e uma linguagem fecunda que reclama ser vista. Assim sendo, não são inferiores ou superiores. As teorias de gênero são fundamentais como lentes que colaboram para ver desenhos de crianças e compõem a

intenção de contribuir com o campo de estudos feministas e de gênero por postular formas emancipatórias e multiculturalis de compreender o outro, como afirmou Marlise Matos (2008) e, sobretudo, quando esse outro é composto por mulher e criança, algo ainda original nos campos das pesquisas educacionais, em especial da educação infantil. Somo a essa intenção a proposta de Deepika Bahri,

Uma perspectiva feminista pós-colonial exige que se aprenda a ler representações literárias de mulheres levando em conta tanto o sujeito quanto o meio de representação. Exige também um letramento crítico geral, isto é, a capacidade de ler o mundo (especificamente, nesse contexto, as relações de gênero) com um olhar crítico. (2013, p. 660)

Complemento o apresentado por Bahri afirmando que temos a exigência de aprender a ler e compreender as culturas infantis, desde as crianças bem pequenas, do ponto de vista de gênero e das teorias feministas e suas representações. No que concerne à pesquisa, a pergunta da professora citada gerou inquietações. Será mesmo que os desenhos das meninas são mais empobrecidos? O que nos leva a pensar que um desenho é mais pobre que outro? Traços, formas, usos de cores e suportes? Algumas temáticas podem ser avaliadas como inferiores a outras? Há certa tendência a observarmos desde sempre e de modo diferente as criações de meninos e de meninas? Somos levados/as a pensar que as criações femininas são inferiores às masculinas? Vejamos alguns dos desenhos coletados e observemos as relações engendradas por eles enquanto são elaborados e após a sua feitura. Apresentava-se a cor rosa no espaço feminino em mais da metade dos desenhos coletados; assim sendo, embora saiba que o número de desenhos aqui reproduzidos seja pequeno, eles são representativos do universo da coleta. Afirma-se aqui que toda observação está prenhe de relações

sociais, convenções culturais presentes numa época; assim sendo, ver é um eterno exercício de vestir-se e desnudar-se, de apropriação e reflexão, de aproximação e distanciamento culturais e sociais.

Para que pudesse recolher os desenhos das crianças tornou-se necessário estar lá, entre a criançada. Embora em um sistema social próximo ao meu, há que conhecer e reconhecer quais as formas de organização desses grupos infantis junto aos adultos e às adultas componentes desse espaço. As transformações pelas quais passamos ao longo do tempo deixam suas inscrições nas práticas sociais, ao mesmo tempo em que são constituídas por elas. Assim sendo, vale apresentar-me e assinalar de qual lugar estou falando – ao longo de muitos anos fui professora de educação infantil de EMElS paulistanas, o que seguramente também me posiciona espacial e socialmente dentro dessa pesquisa, dando outro tom, daquela que já pertenceu ao lugar e hoje não mais. Como diria Roberto DaMatta (apud NUNES, 1978), essa orientação se deu e continuou acontecendo por um espaço embebido socialmente e com demarcações sociais passíveis de estranhamentos e reconhecimentos. Não estando livre dessas relações que nos constituem, vale sublinhar que elas também me marcaram e, certamente, a professora que fui há vinte anos existe hoje como resultado de várias mudanças. É outra pessoa que volta e outro o local encontrado, guardando imagens do passado e mostrando as suas mudanças atuais.

É importante deixar claro que o retorno se deu devido à curiosidade por observar e tentar compreender como as crianças estão desenhando homens e mulheres e em quais situações. Retomar o que foi feito, revisitar e aprender novamente. Permaneci com as crianças num tempo curto, mas suficiente para ser presenteada com vários desenhos e brindada por falas e traços que me orientaram a ver melhor.

Suficiente também para retomar alguns questionamentos e refletir sobre o que via, agora em 2014. Nesse caminho de compreensão e curiosidade, eu seguia a estratégia de perguntar e conversar sobre o que não estava claro, sobre o que não compreendia bem quanto às imagens representadas. Optei por ofertar o material de uso corrente na EMEI: folha branca, tamanho A4, canetas hidrocor em cores e pontas variadas, lápis de cor e giz de cera. Durante a elaboração dos desenhos, eu estava ao lado de algumas crianças. Não houve a possibilidade de compor desenhos de longa duração, ou seja, iniciar num dia e terminar dias depois; os desenhos iniciaram e eram finalizados numa mesma jornada. Sabe-se que as mães das meninas e dos meninos, cujos desenhos são apresentados, têm no trabalho doméstico a única fonte de trabalho e não remunerada; quanto aos pais, segundo informações dadas por responsáveis pela EMEI e pelas próprias crianças – tendo-as nessa pesquisa como informantes válidas –, eles são os provedores da casa. Nesse sentido, supõe-se que as mães encontram-se absortas em trabalhos domésticos cotidianamente.

Dessa forma, foi mantido o caminho da pesquisa anterior em que se procurou conversar com as crianças enquanto elas elaboravam seus desenhos em grupos compostos por até cinco meninas e meninos, formados espontaneamente entre as próprias crianças em local externo. Essa prática apresentou-se como eficiente para observar alguns aspectos: em que medida o ato de desenhar é agente a ensejar conversas que suscitem conhecer e perceber a construção de gênero? Quais as opções das meninas e dos meninos quanto à escolha de materiais e assuntos para tratar? O que e como estão desenhando?

Após a recolha, percebeu-se forte presença de famílias representadas nos desenhos das crianças em diversas

situações, isso ocorre quando não se define previamente a temática a ser desenhada⁴. Contudo, pode-se observar algumas diferenças quanto àqueles criados vinte anos atrás. A cor vermelha foi pouco ou nada utilizada nos desenhos das crianças de ambos os sexos. Devido à perceptível prevalência da cor rosa, como poderá ser apreciado nos desenhos aqui reproduzidos, em todos os desenhos observou-se que se tratava de marca do universo feminino, já que ela era associada frequentemente a práticas que se convencionou como femininas ou do universo feminino.

Embora não fosse o objetivo da pesquisa e da escrita deste ensaio, não seria possível fazer vistas grossas a uma questão que saltou aos olhos, ou seja, que raça encontram-se juntos e nesse caso para evidenciar quando alguém é branco ou negro. No desenho de Gabriel – reproduzido a seguir – interessa considerar que ele desenhou a mãe em rosa e os demais em preto. “Ah, mas eles são pretos”! – disse-me o menino enquanto desenhava. Há vários desenhos em que pessoas negras eram representadas em preto. Não podemos deixar passar ao largo o uso da cor preta para os corpos das pessoas negras, o que ainda não era usado em outros tempos, quando se proferia o pedido do lápis *cor de pele* ao qual se respondia com a oferta do lápis em tom salmão ou bege claro, que em nada correspondem aos inúmeros tons de peles brasileiras, como se sabe. Vale sublinhar a indissociabilidade dos temas gênero e raça no Brasil, temática estudada há décadas nos campos teóricos das Ciências Sociais e na Educação em especial por Nilma Lino Gomes (1996), Fúlvia Rosemberg (1996) e têm ganhado outras perspectivas com Daniela Finco e Fabiana

4 Percebe-se que há, com frequência, solicitações para que sejam feitos desenhos após contar uma história ou outras formas de registro de atividades utilizando essa linguagem plástica.

Oliveira (2013), estas últimas buscando a especificidade desse tema associado às crianças na educação infantil. Diferença e desigualdade que historicamente caminham juntas e marcam nossa história, e identidades surgem também representadas no grafismo infantil, ainda que de modo sutil. Ao observarmos os desenhos aqui apresentados, temos que somar mais um elemento: classe social. Essa junção confere aspectos políticos para o debate e para as reflexões realizadas aqui. Ainda mais política quando o objetivo é considerar as crianças – e dentre elas as bem pequenas – e seus pontos de vista e representações sobre o que é ser homem e mulher, o que sem dúvida nos aponta para construções identitárias entre elas.

Gabriel, além de usar a caneta hidrocor preta para pintar sua família, usa o rosa, logo após um de seus colegas lhe perguntar: “não é cor de menina?”. “Nada a ver” – responde rapidamente e continua a desenhar a mãe usando a cor rosa. Não há dados suficientes para comprovar, mas será que ele passa a situar-se mais confortavelmente ao usar o rosa ao desenhar uma mulher? Ou seja, nessa relação o rosa não o identifica como menina (ele está contornado na cor azul), porém, serve como marca para a mulher e para elementos componentes do universo feminino. Não o vi e a nenhuma criança usando a mesma cor para colorir cenas em que as mulheres não estivessem presentes, entre quase 90 desenhos recolhidos. Essa recorrência me levou a refletir sobre o caráter situacional da cor, ou seja, o rosa passa a simbolizar tudo o que envolve o feminino entre essas crianças desenhistas, ao mesmo tempo em que poderia apenas colorir uma flor num jardim ou comportar-se como mais uma cor na paleta de cores. A cor rosa toma o lugar do vermelho – que era de mulherzinha – tempos atrás, porém com presença ainda mais forte, demarca espaços.



Desenho de Gabriel – caneta hidrocor sobre papel branco tamanho A4



Desenho de Isabel – caneta hidrocor sobre papel branco tamanho A4

Seguramente isso resulta da imposição do rosa das roupas, sapatos, sandálias, bonecas, casinhas e tantos brinquedos que denotam a existência de uma didática de gênero que, perversa e vagarosamente, vai ensinando e constituindo qual é o lugar das meninas e das mulheres e do feminino. Há um universo na cor rosa envolvendo as práticas sociais femininas e o mesmo não tem origem,

permanência e difusão somente na família – elas têm outros contextos formadores.

Ao questionar as meninas sobre a escolha dessa cor, elas fazem ouvir como resposta um sonoro “não sei”; “porque é mais bonito” ou “fica bonitinho”. Boas respostas para pensarmos que temos diante de nós motivos que evidenciam a naturalização de seu uso como especial para as mulheres e tudo o que se refere aos mundos femininos e a um padrão de beleza feminina. Percebe-se então que o uso da cor expressa determinados valores e significados diferentes em distintas relações sociais e, nesse caso, sabemos, ela está plena de preconceitos e modos de ver.

Isabel, uma das meninas da turma entre as crianças desenhistas, ao desenhar conta-nos uma história em que as atribuições de sua mãe acontecem dentro do espaço da casa: ela está cozinhando e ao mesmo tempo cuidando das crianças, suas outras filhas, representadas deitadas sobre algum lugar. Isabel retrata a mãe duas vezes numa mesma cena. Tal narrativa remonta à história dos recônditos do mundo feminino em que, no início do século XX, o papel de *rainha do lar* era sustentado pelo tripé mãe-esposa-dona-de-casa, baseado em suposta natureza feminina, segundo a qual o lugar da mulher ainda seria a casa, responsável pela organização e manutenção da ordem doméstica. (MOTT & MALUF, 1998)

Segundo Badinter (2011), atualmente o modelo de maternidade está mais exigente que nunca. Isso, segundo essa autora, leva a mulher a encontrar-se no centro de uma tripla contradição que envolve suas relações sociais, de casal e de foro íntimo, em especial para aquelas que decidem ser mães e atuarem em diversas atividades de modo concomitante. É como se houvesse a ideia de uma mãe infalível ainda presente entre nós a confundir práticas femininas e

ainda a mantê-la sob a égide da culpa, se forem observados problemas em casa ou na educação dos filhos e das filhas. A autora refuta o que chama de *ideologia maternalista*, contudo provoca-nos a pensar sobre as confusões geradas entre as mulheres que optam por outras formas de relacionar-se com o corpo, com a maternidade, com a profissão.

Ao observar o desenho de Isabel, percebe-se o que talvez se constitua como cena cotidiana entre algumas mulheres que procuram fazer tudo “ao mesmo tempo agora”, como se diz comumente. É como se a mãe tivesse muitos braços espalhados pelo corpo a lhe permitir que empurrem o carrinho e os bebês no berço, ao mesmo tempo em que elas cuidam de outros afazeres e observam as cenas presentes no dia-a-dia. Parece haver uma eterna busca pela conciliação entre todos os afazeres, incluindo nisso aqueles relativos ao desenvolvimento pessoal e profissional. É como se estivéssemos no centro de uma guerra subterrânea em que figuram, lado a lado, os direitos e desejos de liberdade, e aqueles relativos ao aprisionamento feminino no espaço doméstico. Cria-se um trinômio: emancipação, igualdade-diferença e a tirania dos deveres domésticos e maternos a cobrar bom desempenho e dedicação. O espaço de domesticidade, de modo dialético, gera escapatórias, lutas, conquistas dos mais diferentes modos e de maneiras mais ou menos sutis. Na fala proferida por Isabel, enquanto desenhava os trabalhos domésticos que recaem sobre a mulher cotidianamente, isto ganha nuance diferente e se apresenta do seguinte modo:

“Minha mãe briga com meu pai. Ele num quer lava louça, ele fica lá...”

Acreditando no desenho como agente de mudanças e dos posicionamentos das crianças enquanto desenhavam, não poderia deixar de observar os debates gerados pela afirmação de Isabel. Sandra, que desenhava calmamente

ao lado de Isabel, não se furtou a participar da conversa, dizendo que sua mãe ficava brava também e que ela fazia tudo com a Julia (sua irmã mais velha). E ele (o pai), nada. Vale sublinhar que, curiosamente, os meninos também não são comumente ensinados a compartilhar do trabalho doméstico. Isabel não tem irmãos meninos. Sandra e Isabel, a partir de suas falas e Isabel no modo como apresenta sua mãe, mostram-nos a forma injusta como o trabalho doméstico é dividido ainda hoje. Essa fala encontrava-se presente vinte anos atrás, em que as mulheres procuravam educar seus filhos para que fossem diferentes dos pais no que concerne às práticas domésticas. Coincidência? Cristina Bruschini (2012), em pesquisa sobre as relações entre afazeres domésticos e os homens, oferece boas ideias para se pensar na imagem criada por Isabel e Sandra, bem como sobre as falas proferidas. Segundo Bruschini (op.cit), a PNAD permite-nos relacionar homens e domesticidade de gênero ou recusa da mesma. Vejamos do que trata.

A definição da PNAD/IBGE⁵ limita-se ao domicílio e ao arranjo familiar nele contido. Os afazeres domésticos, para a PNAD, incluem:

Arrumar ou limpar toda ou parte da moradia; cozinhar ou preparar alimentos, passar roupa, lavar roupa ou louça, utilizando ou não aparelhos eletrodomésticos para executar estas tarefas para si ou para outro(s) morador(es); orientar ou dirigir trabalhadores domésticos na execução das tarefas domésticas; cuidar de filhos ou menores moradores. (p. 264)

Tais tarefas parecem estar longe de serem cumpridas, a partir do que pode ser visto nos desenhos das crianças investigadas e dito pelas meninas desenhistas, o que tem

5 PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

gerado discussões entre os casais, segundo fala conjugada aos desenhos das meninas. Não foi visto nenhum desenho em que os homens estivessem nos trabalhos domésticos. E não os vi há vinte anos. A pesquisa de Bruschini (op.cit) constatou que os homens, quando desempenham os afazeres domésticos, o fazem sob a forma de ajuda. Porém, sequer essa informação pode ser percebida pelos desenhos e falas das crianças. Não se trata de ajudar, mas de ausência das práticas domésticas, excetuando a observação e participação de modo distanciado. A impressão é que ser provedor já basta, mas não tenho elementos que possam corroborar isto que é tão apenas uma impressão deixada pela pesquisa junto às crianças.



Desenho de Carla – caneta hidrocor sobre papel branco tamanho A4

Carla – outra das meninas desenhistas – segue caminho diferente. Seu desenho mostra-nos uma família grande, composta por muitas mulheres representadas enfileiradas. O homem tem rosto azul e é o maior da esquerda para direita. A parte superior representa a laje que está sendo construída por todos. Inclusive sua mãe, que participa do

processo de construção. Sabe-se que na periferia paulistana, encher ou bater laje – como se diz mais comumente – é algo bastante comum, constituindo-se como um ritual de passagem de um tipo de moradia a outro e tendo no último dia – ou vários deles – uma oferta de comida e bebida: a feijoada que vem honrar a trajetória e apresentar o feito para a comunidade que se torna, ainda que momentaneamente, coparticipante e agregada. Sabe-se que a presença feminina se dá, com maior frequência, na divisão do trabalho em que cabe à mulher o preparo do alimento. Curioso que o espaço da casa – ainda em construção ou reforma – é aberto para fora, ponto de partida para relações com outras pessoas, que por vezes não são familiares, mas participam desse momento como colaboradores.

Mas Carla nos apresenta um dado interessante: a mãe está enchendo a laje junto a outros membros da família e numa participação simultânea com os homens na construção da casa. A casa é elemento importante aqui também, mas como algo a ser conquistado e melhorado. A casa é espaço que seguramente permite a atualização da vida social, como diria DaMatta (op.cit). Interessa observar que nesses casos a presença feminina é constante, criando outra orientação nas relações estabelecidas com os demais homens e mulheres. Implica pensar que não há uma narrativa mestra e inquestionável, como querem as concepções essencialistas. Às questões já apresentadas, outras relações acontecem de modo concomitante, em que os mundos masculino e feminino encontram-se na construção de um bem comum: a casa ou partes dela e em que não se perfila somente as narrativas do viril. A mulher ganha visibilidade, ainda que seja efêmera, ao longo da construção. De qualquer modo, ela deixa de ser figurante nesse cenário tipicamente masculino. Contudo, há que observar que essa presença é cambiável, já que, após o término da construção,

possivelmente a mulher volte a ocupar o interior da casa recompondo os espaços até então alterados, mas já naturalizados como fundamentalmente femininos. O espaço da casa – sobre o qual discutiríamos por muitos e muitos parágrafos – produz e é produto de uma visão de mundo gerando a linguagem da casa (Cf. DaMATTA, op.cit, 42), que produz e reproduz práticas em que os diferentes atores posicionam-se e são posicionados. No que concerne às reflexões sobre gênero, essas questões afloram em domesticidades, mais – ou menos – sutis.

É como se houvesse uma suspensão do tempo em que a mulher era apenas convocada a ser mãe e dona da casa e, num átimo, passa a compor forças com o homem no processo de construção da casa, fazendo pensar sobre as hierarquias, descongelando-as momentaneamente ao longo da construção da casa. Pessimismo? Não. Apenas uma proposta de reflexão sobre as idas e vindas que ora colocam as mulheres dentro, e ora fora de suas casas e convenções sociais. Fruto de lutas do movimento feminista e outras tantas no cotidiano feminino, vivemos em certa intermitência em que as formas emancipatórias de lidar com o outro distanciam-se e, por vezes, convivem com outras maneiras em que a opressão figura nas relações de modo mais ou menos visível.

Porém, a doação para os cuidados com os outros parece ganhar amplas proporções. Não se trata de cuidar do filho ou da filha, mas de toda a família e de seu conforto material e bem estar na casa em construção e, depois de pronta, fazendo cumprir no interior desse espaço, entre outras tarefas, os cuidados relacionados à estética doméstica que podem ser compreendidos como forma de trabalho da dona de casa. Como afirma Vânia Carneiro de Carvalho (2008), o uso da decoração da casa apresenta instrumentos

de clivagem social e mobiliza elementos de natureza simbólica, em que as mulheres voltam-se para a manutenção da ordem da casa, compreendendo os limites e comportamentos presentes nas distintas classes sociais. As mulheres da família de Carla ocupam diferentes posições: ao mesmo tempo em que enchem ou batem laje, tomando um lugar supostamente masculino, voltam à casa construindo um microcosmo doméstico em que se buscará o conforto para os olhos na organização do novo ambiente onde a suave tirania dos deveres maternos e da casa renovam a sua força.

Ao tratarmos de gênero, temos que as produções do masculino e do feminino e suas fronteiras nem sempre são tão claras e estão presentes na criação e ajustamento do espaço doméstico. Na fala de Sandra, pode-se considerar não apenas a insatisfação da mulher, como também uma divisão sexual do trabalho que mantém os papéis femininos ao chamar a filha mais velha para dividir com ela os afazeres, neste caso lavar a louça, deixando que o pai permaneça sem participar, talvez ocupando o lugar de provedor da casa. Revelam que as meninas estão problematizando, de algum modo, os lugares que o feminino e a mulher têm ocupado na família. O importante a sublinhar aqui é que podemos compreender ou levantar mais questionamentos sobre aspectos da sociedade brasileira com suas formas de organização a partir de tantas visões, lendo-a também a partir das crianças e seus desenhos.

Ainda há muito que ver, e vemos? Desenhos, gênero e relações sociais na educação infantil

O desenho é uma forma de entender e apresentar o mundo dessa forma, o desenho desenha mundos – mundos femininos e masculinos; os constituem em suas incógnitas e verdades e os representam. Torna permanente um

imaginário e o divulga ao mesmo tempo em que agencia mudanças. Em cada cultura existem modelos de maternidade e paternidade que mudam de acordo com as épocas, com os contextos históricos e sociais. Sabendo disso, seria precipitado afirmar que temos mudanças severas apresentadas nos desenhos das crianças ou mesmo permanências cristalizadas no tempo de 20 anos. O objetivo dessa volta não foi estabelecer comparações entre períodos – o que resultaria em anacronismo – ou mesmo grupos infantis – o que implicaria hierarquia de grupos. Procurei reconhecer indícios, mudanças e permanências de traçados e assuntos desenhados pelas crianças e, fundamentalmente, como eram representados homens e mulheres e seus universos nos desenhos atuais.

Percebeu-se que há indícios que podem ser vistos nos desenhos e nas falas das crianças enquanto desenhavam, tal como fios a serem puxados para uma continuidade de pesquisas na área. Os debates sobre relações de gênero que têm ensejado tantas investigações e políticas públicas parecem apresentar-se, ainda que sutilmente, entre as crianças num processo de formação de novas formas de ver o mundo e de apresentar-se a ele. Desenhos e falas das meninas apresentam as contradições existentes na formação e práticas sociais femininas, em que estão presentes preconceitos e relações hierarquizadas entre homens e mulheres, e, talvez, registrem isso em seus traços a representar mulheres/mães desdobrando-se em inúmeras atividades, como ato sutil a denunciar de algum modo essas posições e relações. Ao mesmo tempo, meninos passam a usar o símbolo feminino – a cor rosa – porque afinal “não tem nada a ver”, como diria um deles, superando a imposição de cores, que, por seu aspecto situacional, ganham o peso da histórica representação opressiva sobre a mulher, ao mesmo tempo

em que explora e cria a ideia de feminilidade e docilidade, tornando-se adjetivos aplicados a tudo que corresponde ao universo feminino.

Encerro sem concluir. Na busca por conhecer e reconhecer as relações de gênero entre meninas e meninos na educação infantil, é fundamental observar a criançada e suas criações. O desenho, compreendido como artefato cultural e fonte documental, ofereceu-se aqui como fonte imagética que apresenta mundos em verdades iconográficas, em representações infantis em que mulheres-mães são mostradas em atividades cotidianas tão frequentes, mas capazes de deslocar fronteiras de opressão e resistências historicamente apresentadas (MARTINS, 1996, p. 26) e, com isso, podendo romper com modos de ver já cristalizados, os quais, quando falamos em infância, seguramente não são criados somente no âmbito familiar, mas também em outras esferas e situações em que vivem.

Retomo a pergunta da professora Silvia apresentada nesse ensaio: os desenhos das meninas são mais empobrecidos? Não nesse conjunto de desenhos. Temos, ao contrário, modos de ver de meninas que, somados às suas falas no decorrer da composição imagética, nos indicam suas formas de vida, estas sim carentes de problematizações, quando temos o universo feminino ainda carregado de mecanismos de domesticidade, aparentemente sutis, escondidos em brinquedos rosa, em sapatos e vestimentas também cor de rosa, para citar apenas algumas características. Quanto aos traçados e linhas, há que ver, perscrutar e investigar para encontrarmos nossas respostas, tendo estas que ser sempre contextualizadas quanto ao processo de criação, condições materiais, sociais e históricas, que diferem para meninas e meninos segundo classe, raça, etnia. Há que ficar atento e vaguear pelos desenhos

deixando-se conduzir pelas linhas e traços. Nesse sentido, gênero e infância, homens e mulheres simples em seu cotidiano, podem ser vistos a partir dos desenhos infantis, tomando-os como mediações e objetos de conhecimentos. Comportam-se como sujeitos e objetos.

Temos nos desenhos das crianças a narrativa de práticas comuns, mas não menos importantes, cabendo-nos única e simplesmente ver. Tarefa difícil num mundo em que crianças e mulheres foram alijadas de participação e visibilidade em práticas cotidianas. Mostram-se e dizem que, queiramos ou não, estão aqui, na luta e em táticas de resistências diárias, como na acepção de Michel de Certeau, em que escapatórias, aparentemente sutis, expressas nos recônditos da casa, das falas triviais e rotineiras, apresentam exercícios anônimos os quais as lutas feministas há tempos procuram tirar do anonimato e mostrar a força histórica das mulheres – que podem conferir outros traços ao feminino e ao masculino. Por que não?

Referências

BADINTER, Elisabeth. *O conflito: a mulher e a mãe*. Rio de Janeiro: Record, 2011.

_____. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha & RICOLDI, Arlene Martinez. Revendo estereótipos: o papel dos homens no trabalho doméstico. *Revista Estudos Feministas*, 20(1): 344, p. 259-287, jan-abril 2012.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. São Paulo: Editora Vozes, 1995.

DaMATTA, Roberto. O ofício do etnólogo ou como ter Anthropological Blues. In: NUNES, Edson de O. *Uma aventura sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

DEEPIKA, Bahri. Feminismo e/no pós-colonialismo. *Revista Estudos Feministas*. vol. 21, nº 2, maio-ago. 2013

CARVALHO, Vania Carneiro de. *Gênero e artefato: o sistema doméstico na perspectiva da cultura material – São Paulo, 1870-1920*. São Paulo: Fapesp; Edusp, 2008.

FINCO, Daniela & OLIVEIRA, Fabiana. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart & FINCO, Daniela (Orgs.). *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2011.

GOBBI, Márcia Aparecida. *Lápis vermelho é de mulherzinha? Desenho infantil, relações de gênero e educação infantil*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, 1997.

GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. *Cadernos Pagu*, Campinas, (6-7), p. 67-82, 1996.

MALUF, Marina & MOTT, Maria Lucia. Recônditos de mundo feminino. In: SEVCENKO, Nicolau (Org.). *História da vida privada no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, Volume 3.

MATOS, Marlise. Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um *campo novo* para as ciências. *Revista Estudos Feministas*, vol. 16, nº 2, p. 333-357, maio-ago. 2008.

MARTINS, José de Souza. O tempo da fronteira retorno à controvérsias sobre o tempo histórico da frente e expansão e da frente pioneira. In: *Tempo Social*. Revista de Sociologia da USP. São Paulo, 8(1), p. 25-70, maio 1996.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil, classe, raça e gênero. *Cadernos de Pesquisa* Fundação Carlos Chagas, 56, p. 58-65, fev. 1996.

SCOTT, Joan. Gênero como categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, vol. 16, nº 02, julho-dezembro 1990.

A cidadania dos bebês e os direitos de pais e mães trabalhadoras¹

Fúlvia Rosemberg

A educação infantil (educação inicial ou parvulária) constitui um subsetor das políticas sociais e educacionais, reconhecendo e articulando os direitos dos/as trabalhadores/as e os das crianças. Constitui também um campo de práticas e conhecimentos em construção, procurando superar um passado antidemocrático. Em vários países latino-americanos a educação infantil é integrada ao sistema de educação, como a primeira etapa da educação básica e compreende as creches, para crianças de 2 a 3 anos de idade, e as pré-escolas, para crianças de 4 a 5 ou 6 anos de idade.

Analisando os rumos que vem tomando a educação infantil na América Latina nas últimas décadas, pode-se constatar o reforço da histórica separação entre a trajetória

1 [Nota do Editor. Este texto foi produzido por Fúlvia Rosemberg e apresentado na Anped 2008; depois, foi remodelado para o Seminário Internacional de Primeira Infância, em junho de 2014. Esta última versão estava escrita em espanhol e foi traduzida por Denise Radanovic. O texto original não possuía referências bibliográficas que foram acrescentadas para esta publicação. Algumas referências da presente versão infelizmente não foram localizadas.]

das creches e da pré-escola, apesar de sua integração legal que ocorre em vários países. Para a pré-escola, percebe-se um fortalecimento crescente de sua institucionalização e formalização, aproximando-a da institucionalização e formalização do ensino fundamental. Isto é: a pré-escola vem perdendo o prefixo pré, deixando de ser infantil e entrando em um formato próximo ao ensino fundamental. Trata-se aqui apenas de uma constatação, sem valorizar positivamente, pois tal formalização está redundando em *schoolification*, inclusive com a introdução da avaliação do desempenho dos alunos (com todos os problemas que dela decorrem) em idades tão precoces.

Quando o olhar se volta para as creches infantis e as crianças de 2 ou 3 anos, a percepção não é a mesma. Nota-se uma relutância, uma reticência de dar-lhes visibilidade, de integrar as creches ao sistema educacional, de tirá-las da informalidade, da precariedade, de investir em sua universalização (que não significa obrigatoriedade). Aqui, o risco não é de sua *schoolification*, mas de assistencialização e incompletude.

Outra questão que destaco refere-se à permanência e valorização periódica das políticas públicas familialistas para bebês (por exemplo, mães comunitárias e programas de educação das mães) visando a substituição – e não a complementação – da ampliação e melhoria da rede de creches infantis completas, o que tem um impacto negativo, sobretudo entre crianças de 0 a 2 ou 3 anos pobres. Evoco como testemunho um dado: no Brasil, em 2012, a taxa de frequência para crianças de 0 a 3 anos era de 21,2% e a de frequência à escola entre crianças de 4 e 6 anos era de 84,3%. Uso dados do Brasil não por nacionalismo, mas por não haver encontrado estatística para as crianças latino-americanas.

Assim, trouxe para debate algumas reflexões que se situam na convergência entre os campos teórico e político de estudos feministas/de gênero, particularmente de sociólogas e economistas que vêm estudando o tema do cuidado e dos estudos sociais sobre a infância, que focalizam a educação inicial. Minha tese: as crianças pequenas, os bebês, de 0 a 2 ou 3 anos constituem um tempo social discriminado pela sociedade latino-americana, na gestão e nas políticas públicas; as creches não constituem uma instituição de fato integrada à educação inicial na América Latina.

A educação infantil contemporânea

A segunda metade do século XX trouxe importantes novidades para as práticas educacionais antes da escola primária: um número cada vez maior de crianças pequenas, entre 0 e 5 a 6 anos, em inúmeros países, passou a compartilhar experiências educacionais com coetâneos, sob a responsabilidade de um(a) adulto(a) especialista (quase exclusivamente mulheres) fora do espaço doméstico, em equipamentos coletivos como creches infantis, escolas maternais, pré-escolas ou jardins da infância. Assim, a educação e o cuidado com as crianças pequenas, juntamente com o cuidado dos(as) adultos(as) mais velhos, talvez seja uma das últimas funções que se despreendeu – parcial, gradativa e ambigualmente – do espaço doméstico e da exclusiva responsabilidade familiar, sem que, portanto, a família seja considerada anonicamente [sic] insuficiente. Na América Latina e no mundo ocidental observa-se uma tendência à extensão progressiva da educação no contexto institucional antes da escolaridade compulsória para todos os segmentos sociais e a concepção de que ela constitui um bem, um direito das crianças, mesmo no caso da creche infantil que, tradicionalmente, era considerada

como instituição destinada exclusivamente aos filhos de mães trabalhadoras pobres.

A bibliografia menciona que este novo conceito de educação infantil compartilhada entre a família e instituições coletivas responderia a novas necessidades: da família, em especial daquelas que estão centradas em mudanças nas relações de gênero; do ensino básico, quando se propôs universalizar sua cobertura, particularmente a da pré-escola; das crianças ou do futuro trabalhador (a pré-escola como investimento no trabalhador do futuro), em decorrência da nova concepção de socialização e sociabilidade da pequena infância. Na América Latina, pode-se acrescentar a função de combate à pobreza. No importante informe de 1999, elaborado para a OEI, Gabriela Diker identifica na região pelo menos 4 funções sociais do nível inicial para as crianças: função assistencial, pedagógica, socializadora, preparatória para a escolaridade elementar ou primária. (p. 9)

Le Vine (1983), antropólogo de Harvard, contribuiu muito para entender essas novas concepções ao destacar as diferenças na criação do filho ou da filha em contextos rurais e urbanos mediados por fatores sociais e demográficos: taxas de mortalidade e natalidade infantil e de fecundidade. Com base em observações de diversas culturas, Le Vine (1983) ressaltava que nas sociedades agrícolas com alta taxa de natalidade e mortalidade ocorreria um desinvestimento emocional e econômico por parte dos pais quando a criança alcançasse os 3 anos, momento em que a energia dos pais se voltaria para o(a) novo(a) bebê recém-nascido(a). Inversamente, em sociedades com baixas taxas de mortalidade infantil e natalidade, os pais de classe média se permitiriam investir emocionalmente nos filhos desde o nascimento até a universidade (diria, nos tempos atuais de crise, até que

o mercado os absorva), o que lhes exigiria intenso trabalho, disponibilidade de recursos econômicos e de tempo. Diferentemente do que ocorreria nas sociedades agrícolas com alta taxa de natalidade, nas sociedades urbanas os pais estimulariam bastante as crianças pequenas, “o que produz bebês e crianças pequenas mais ativas e menos dóceis, que desenvolvem expectativas de que receberão mais atenção durante os anos pré-escolares” (LE VINE, 1983, p. 52). Daí o recurso às instituições coletivas para complementar o esforço dos pais no cuidado/educação das crianças pequenas. Ocorre um “processo de ir e vir (...) entre pesquisa e creche, o que contribuiu para legitimar e difundir novas imagens da primeiríssima infância e de suas necessidades (...) evidenciando o quanto é precoce sua capacidade de produzir ações apropriadas, de sustentar e manter mudanças significativas com seu semelhante adulto, mesmo na ausência de instrumentos refinados de comunicação que os adultos têm dificuldade de interpretar” (BANDIOLI & MONTOVANI, 1989, p. 27-28).

O bebê é competente, mantra da atualidade. Para o bem ou para o mal se criou o neologismo *bebelogia*, e nas últimas décadas as neurociências, e sua vulgata principalmente, redescobrem os períodos críticos dos etólogos, rebatidos como janelas de oportunidade durante os três primeiros anos de vida. O bebê é importante como futuro trabalhador.

No âmbito das relações de gênero, tem-se dado destaque a diversas mudanças sociais, entre elas a maior participação das mulheres no mercado de trabalho, inclusive entre aquelas que têm filhos(as) pequenos(as); o aumento das famílias chefiadas por mulheres, o controle da natalidade e o combate à pobreza feminina e sua reprodução, intergeracional.

A educação e o cuidado com a criança pequena, ao deixarem de ser concebidos como encargos restritos da esfera privada, passarão a ser objeto de normatização científica, de regulamentação e controles estatais, de inclusão ou não na agenda de movimentos sociais e, portanto, um capítulo das políticas públicas, suscitando reivindicações, disputas e negociações por concepções e recursos entre atores sociais. Ampliou-se o mercado de trabalho com novos (as) especialistas e serviços para bebês e crianças pequenas, diversificou-se o mercado de consumo com novos produtos para satisfazer as novas necessidades dos(as) pequenos(as) – vestuário, brinquedos, livros, cosméticos, alimentos, meios de transporte, etc.

No entanto, a educação infantil não perdeu seu caráter de ser uma atividade historicamente vinculada à “produção humana” e, portanto, considerada de gênero feminino, sendo exercida principalmente por mulheres, diferentemente de outros níveis educacionais que possam estar mais ou menos associados à produção da vida e de riquezas.

Em diversos países, “[sic] diferentemente das ocupações masculinas, que basearão sua qualificação e competência no treinamento e domínio de conhecimentos profissionais e habilidades técnicas, supostamente não relacionadas a atributos [biológicos] masculinos, nesta área de assistência à infância as qualificações das trabalhadoras tiveram como base sua capacidade de amar as crianças e a socialização das mulheres para o cuidado.

De um lado, isto facilitou o acesso das mulheres a estas ocupações. De outro lado, o fato de não ter sido necessária uma formação técnica/profissional desvalorizou, posteriormente, o salário e o prestígio dessas ocupações, situação que perdura atualmente na América Latina: mulheres com níveis inferiores de escolaridade são admi-

tidas, e mesmo recrutadas, para trabalhar em programas de desenvolvimento infantil, da mesma forma que são organizados programas em torno do trabalho voluntário feminino. Chamam-se algumas vezes de mães comunitárias ou vicinais, uma manipulação ideológica familialista. Adotando a terminologia da feminista catalã María Jesús Izquierdo, trata-se de um trabalho de gênero feminino direcionado para a produção e administração da vida (ocupações chamadas de femininas e hoje renomeadas atividades ou práticas de cuidado).

Assim, quanto menor a idade da criança – mesmo sendo valorizadas por discursos, continua sendo uma etapa de vida menos valorizada no espaço público –, menor é o salário da professora ou cuidadora e maior a presença de mulheres, associação observada mundo afora, com alguma alteração contemporânea em países escandinavos, como a Dinamarca.

É necessário assinalar que a educação infantil foi forjada em torno de duas situações: de um lado, o jardim da infância, “semente” histórica (para permanecer na metáfora) da pré-escola, integrado ao sistema de ensino, atendendo preferentemente crianças de 4 a 5 ou 6 anos; de outro lado, a creche, vinculada às instâncias da assistência, sem carreira profissional formalizada. A tendência à unificação foi recente, incompleta e ameaçada, como veremos.

Nos últimos anos, minha reflexão acadêmica e prática política têm sido sobretudo a respeito das creches, instituição para os bebês, segmento social que considero discriminado no âmbito das políticas públicas no Brasil e na América Latina. Meu argumento é que parte da sociedade latino-americana – do setor educacional em particular – de fato não concebe a creche como instituição de educação:

proximidade com o corpo? Formas de comunicação alheias às práticas do sistema educacional construído na modernidade? Fobia de adultos ocidentais frente aos eflúvios dos bebês? (Recomendo a leitura do artigo de Alma Gottlieb, *Por que os antropólogos não estudam os bebês?*)

Daí a vigilância constante que me leva a verificar sempre, quando textos acadêmicos, políticos, militantes, governamentais se referem à educação infantil, se estão de fato incluindo as creches e as pré-escolas ou se estão se referindo apenas às escolas ou às pré-escolas. Se, desta maneira, quando falamos genericamente em crianças ou infância e pré-escolares na América Latina, estamos de fato incluindo os bebês, as crianças de até 2-3 anos de idade, a primeiríssima infância. Na maioria das vezes, a escola se refere ao sistema de ensino a partir do ensino primário e a educação infantil se refere à pré-escola. Infância, na América Latina, via de regra começa aos 4 anos. Via de regra exclui os bebês. Para as crianças maiores, fala-se em educação; para os bebês, em desenvolvimento.

Este é outro ponto que trago para o debate: considero que em nossas reflexões acadêmicas e ações políticas o silenciamento sobre os bebês constitui discriminação. Silenciar sobre as especificidades das creches também significa discriminação. Caminho para o segundo tópico.

A invisibilidade dos bebês e da creche

Outro ponto que trago para a discussão é a invisibilidade das crianças pequenas e das creches nas análises e nas estatísticas de educação inicial. Para fins deste trabalho, procurei em diversos documentos internacionais produzidos por diversas agências multilaterais – UNESCO, OCDE, CEPAL, ONU, OIE, UNICEF – estatísticas de frequência de crianças até 2 ou 3 anos para a região. Com exceção do

estudo recomendado pela OEI à CEPAL sobre a previsão de custos para a implementação das metas 2021, não encontrei informações que abranjam os países ibero-americanos.

Talvez a invisibilidade mais acentuada, e daí não apenas para os bebês e as creches, provenha do numeroso e importante documento pobreza infantil na América Latina e Caribe elaborado CEPAL/UNICEF, no qual se problematiza o desequilíbrio etário da pobreza na América Latina. O documento, ao assinalar a insuficiência de indicadores para averiguar a incidência da pobreza entre crianças e adolescentes, recorre ao indicador de observância dos direitos reconhecidos, dentre eles o direito à educação. Ou seja, além da pobreza monetária, pobres são as crianças que não têm pelo menos um dos direitos assegurados pela Convenção Internacional. Minha decepção, mais uma vez, é que as estatísticas sobre o direito à educação partem da educação primária, como se o verdadeiro direito à educação começasse aos 6-7 anos. Ou seja, o silenciamento de certa maneira estabelece que antes dessa idade não se aplica o direito à educação. Ora, a disponibilidade de estatísticas públicas confiáveis, atualizadas, constitui uma estratégia importante na delimitação e construção de problemas sociais para ocupar a agenda de políticas públicas.

As estatísticas sociais “visam exprimir e tornar visíveis as exigências de igualdade e justiça” (DESROSIÈRES, 2014, p. 70). Sem elas, o tema, a questão, a população deixam de ter existência pública.

A cisão creche – pré-escola

Esta ausência de estatísticas sobre creches para bebês constitui, no meu modo de ver, uma das manifestações da cisão entre a creche e a pré-escola também nas políticas de educação inicial. De um lado, maior valorização da

pré-escola, de outro uma estigmatização da creche, particularmente da creche pública. Esta cisão já havia sido assinalada nos informes de Gabriela Diker para a OEI em 1999. Naqueles estudos, Diker mostra uma institucionalização da educação inicial por meio de normas e legislação integrada ao sistema educacional para as idades maiores. Para a idade de 0 a 3 anos, Diker apontou uma certa tensão entre o enfoque da assistência e a educação, com indícios tênues de sua superação mediante a integração da oferta para esta idade à educação inicial em busca de sua “transformação no sentido de oferecer situações de aprendizagem significativas para as crianças “ (p. 7). De modo perspicaz, Diker (2001) assinala, também, o contraste entre as normas legais e a realidade. Por exemplo, na Argentina, a Lei Federal de Educação, de 1993, que, entre outros aspectos, estabelecia a obrigatoriedade da pré-escola para os cinco anos, incluía apenas a pré-escola para a idade de 4 a 5 anos, excluindo as crianças menores. Tal lacuna foi cumprida apenas em 2005 pela Lei Nacional de Educação, que reafirmou a obrigatoriedade (da oferta) da pré-escola para os cinco anos e, pela primeira vez, inclui a idade de 45 dias a 36 meses em educação para a infância sob a tutela do sistema educacional.

Ou seja, a intensa formalização legal da educação pré-escolar em alguns países latino-americanos, reafirmada no recente estudo de Didonet sobre o Mercosul para a Unesco, expressa em sua obrigatoriedade, pode conviver com a aceitação legal e prática de modelos não formais e incompletos para bebês. E quando se mencionam programas não formais na América Latina, muitas vezes estamos nos referindo a programas de qualidade indesejável, conforme assinalariam recentemente Pacheco, Clavijo, Novoa (2009) para a Colombia e INEE (2008) para o México.

Ao analisar o impacto da obrigatoriedade na expansão da cobertura na educação inicial na América Latina, Umayara (2005, p. 20) afirma que “as taxas de matrícula por idades revelam que a cobertura tende a concentrar-se na idade superior da idade imediatamente anterior à educação primária”.

Naquele momento, Umayara notava que o “diferencial de matrícula **entre as idades é maior nos países que adotaram a política de educação pré-escolar compulsória do que nos demais países**” (UNESCO, 2004 apud Umayara, 2005, p. 20, grifos nossos). Tal análise também foi proposta pelo então Chefe da Seção Primeira da Infância e Educação Inclusiva Básica da UNESCO, Hyang Choi. O autor efetuou uma classificação dos países latino-americanos conforme a intensidade do hiato nas taxas de matrículas na educação inicial por idades. Observa, no continente, que, dos onze países que apresentam entre as idades superiores a 90%, seis adotaram o dispositivo da obrigatoriedade da pré-escola, a saber: Argentina, Colômbia, Costa Rica, Panamá, Uruguai e Venezuela. Dos dez países que adotaram o dispositivo da obrigatoriedade da pré-escola, “com exceção da República Dominicana, cujos dados estão incompletos, El Salvador, México e Peru são os únicos países ‘que não apresentaram um hiato significativo’” (CHOI, 2004, p. 1).

Tabela I
 Informações seletas sobre obrigatoriedade da pré-escola por país.

Região	Ano de adoção da lei	Idade em que se inicia obrigatoriedade da educação	Número de anos de educação pré-primária obrigatória
• <i>Estados Árabes</i> Sudão	1992	4	---
• <i>Ásia Central</i> Cazaquistão	1999	5	1
• <i>Ásia do Leste e Pacífico</i> Brunei / Darussalam	1979	5	1
Coreia do Norte (RDP da Coreia)	---	5	1
Macao/China	1995	5	1
• <i>Ásia do Sul e do Oeste</i> República Islâmica do Irã	2004	5	1
Srilanka	1997	5	---
• <i>América Latina e Caribe</i> Argentina	1993	5	1
Colômbia	1994	5	1
Costa Rica	1997	4 ou 5	1 ou 2
República Dominicana	1996	5	1
El Salvador	1990	4 a 6	
México	2002	5*	1
Panamá	1995	4	1
Peru	2004	3	3
Uruguai**	---	5	1
Venezuela	1999	4	2
• <i>América do Norte e Europa do Oeste</i> Chipre	2004	4/2/3	1
Dinamarca***	---	6	1
Israel ****	1949	3	---
Luxemburgo	1963	4	2
• <i>Europa do Leste e Central</i> Bulgária	2002/2003	6	1
Hungria	1993	5	1
Letônia	2002	4	2
Macedônia	2005	6	1
Polônia	2004	6	1
República da Moldávia	---	5	1
Rumânia	---	6	1
Sérvia e Montenegro	2003	5 ½	1
Eslovênia	2001	6	0

Fonte: UNESCO (2006, p. 130, Tabela 6.8).

* O México instituiu a obrigatoriedade de modo escalonado. Ver adiante. ** Na tabela da UNESCO (2006) não aparece a data de sanção da lei no Uruguai, que parece ser anterior à recente lei nacional de educação. *** Consultando outros documentos, inclusive o portal do governo da Dinamarca, não encontrei confirmação da obrigatoriedade de frequência à pré-escola. **** Apesar da extravagância geográfica, Israel está incluído na tabela da UNESCO (2006) na região indicada.

O Brasil também adotou a obrigatoriedade de matrícula de crianças de 4 e 5 anos na pré-escola em 2009, por emenda constitucional. A obrigatoriedade da matrícula, que antes contemplava oito anos, hoje alcança a idade de 4 a 17 anos. Muitos de nós, especialistas e ativistas da educação infantil, fomos e somos contrários a tais medidas, pois, como vimos, tendem a reforçar a cisão creche/pré-escola. Ao problematizar a obrigação da matrícula na pré-escola, muitas pessoas, inadvertidamente, podem discordar, entendendo a obrigatoriedade como sendo da oferta, e não da matrícula. Nos casos apontados aqui, trata-se da obrigatoriedade para a família de matricular e zelar pela frequência dos filhos. A obrigatoriedade do Estado é ofertar, e no caso brasileiro já havia sido determinada em 1988 pela Constituição democrática após o período da ditadura.

Os riscos da obrigatoriedade no caso brasileiro, bem como, conforme o INEE, no caso do México, decorrem da implementação de uma lei sem programação adequada, sem recursos financeiros e humanos adequados. Ao investigar as razões que teriam levado à implementação desta legislação, encontramos explicações exteriores aos interesses das crianças e de suas mães: interesses corporativos no México, interesses eleitorais no Brasil. Em decorrência, ocorre a alteração da oferta em vários aspectos: aumento do número de crianças por grupo, diminuição de vagas para bebês e redução na jornada escolar. Ora, como vêm assinalando as propostas sobre Trabalho Decente e Conciliação entre Responsabilidades Familiares e Atividades Laborais, a jornada em tempo integral constitui uma das principais estratégias para tanto. Assim, caminhamos para o último tópico de minhas palavras.

Conciliação entre responsabilidades familiares e trabalho

Este tema da conciliação entre responsabilidades familiares e trabalho vem entrando fortemente na agenda das agências multilaterais (OCDE, OIT, entre outras) complementado pelo foco acadêmico no tema do cuidado das políticas de assistência – o cuidado dispensado e recebido por humanos na produção e administração da vida –, particularmente a revisão feminista sobre trabalhos no século XX. Na administração da vida cotidiana, o uso do tempo constitui peça chave. Conforme a OIT, “o uso do tempo” um bem escasso, torna tensa a relação (...)” entre responsabilidades familiares e a atividade laboral, particularmente para as mulheres. Apesar de sua inserção maciça no mercado de trabalho, as mulheres continuam sendo as principais responsáveis, na América Latina, pelas atividades de cuidado, com a reduzida colaboração do Estado, do empresariado/mercado, da comunidade e também de seus cônjuges. Um exemplo forte provém da duração das licenças maternidade e para pais na América do Sul.

No estudo da UNICEF e da CEPAL, realizado em 2011, vemos que nem todos os países contemplam a licença por paternidade, e que a licença maternidade dura no máximo 180 dias (Chile e Venezuela), mas que não é extensiva a todas as trabalhadoras, cobrindo principalmente aquelas que têm empregos formais, principalmente quando trabalham na administração pública. Mesmo assim, considerando os melhores casos, quais seriam as soluções para as mães que trabalham fora ou que querem trabalhar fora se a partir dos 4 meses, no máximo 4 meses e meio do bebê, termina a sua licença? Ficar desempregada ou manter-se no emprego ou apelar para a família (avó ou outros parentes, geralmente mulheres), vizinhas, empregadas

ou creches particulares e, se tiver sorte, a creche pública de boa qualidade.

Seja no âmbito da OCDE ou dos países ibero-americanos, vários estudos vêm apontando a importância das creches completas para a entrada e permanência das mulheres no mercado de trabalho, que, além de apoiar a equidade de gênero, pode ter repercussão no combate à pobreza, particularmente aquela mais nefasta, a que apresenta hiato de idade. Como se sabe, na América Latina, os índices de pobreza são maiores entre crianças e adolescentes, mesmo depois da introdução de programas de transferência assistencial pública com condicionalidade.

Lilia Montali e Marcelo Tavares Lima (2013), analisando os dados a partir das pesquisas de lares de brasileiras para 2001, 2009 e 2011, encontraram um padrão consistente na inclusão no mercado de trabalho e em melhores condições para as mães de crianças que frequentavam a educação inicial, particularmente para aquelas das crianças de até 3 anos de idade.

Se, por um lado, a oferta das creches pode permitir o trabalho profissional de mães, a ambiguidade e mesmo o estigma contra a creche provocaram a concepção de que os bebês só devem frequentar creches quando suas mães trabalham. Ou seja, a creche também pode ser vista apenas como um direito ao trabalho das mães e não um direito à educação dos filhos. A educação inicial também pode ser vista exclusivamente como assistência ou direito à educação dos bebês sem contemplar a perspectiva do direito das mulheres ao trabalho.

Os dados brasileiros não informam que as taxas de frequência às creches são nitidamente maiores para os bebês cujas mães trabalham fora. Tal situação não é tão intensa para as crianças maiores, para a pré-escola. Por que isto

ocorre? Não podemos esquecer do estigma contra a creche. A disponibilidade de e a distância. Também da qualidade e da rigidez de horários que nem sempre são adequados para as famílias. Além da insuficiência da oferta e da localização, a creche nem sempre é viável para as famílias urbanas e rurais diante das notáveis dificuldades de circulação com os bebês, nas cidades e no campo latino-americanos. Nossos espaços latino-americanos são hostis para os bebês; às vezes me pergunto se não são bebefóbicos.

A perversão das políticas das creches para famílias, mães e bebês é que as taxas de frequência à creche são as melhores para quem dispõe de melhores condições de vida: mães que trabalham, trabalham em melhores empregos, têm níveis superiores de educação, para as crianças residentes na área urbana e de famílias com níveis superiores de renda. Sabemos, também, que a qualidade não se distribui democraticamente. É necessário romper com este círculo vicioso. Esta conferência integrando perspectivas de direitos humanos de gênero às políticas e programas de educação inicial. Aqui termino com alertas e sugestões.

1. Os impactos positivos do trabalho materno na renda são observados a partir de modelos completos da creche, ou seja, daqueles que buscam integrar ambos os direitos, o da educação e cuidado das crianças e do trabalho das mães. Modelos de educação inicial incompletos, voltados, por exemplo, exclusivamente à estimulação das crianças ou à educação das mães em casa não dão conta das necessidades laborais dos pais.
2. Nota-se uma relação circular entre a oferta e a demanda por vagas em creches. Creches de baixa qualidade, adotando modelos rígidos sem adequar-se às particularidades locais, não estimulam a demanda. O estigma contra a creche e contra a mãe usuária da

creche transmitido por profissionais, especialistas, gestores, igrejas e mídias inibem a demanda, bem como sustentam alternativas escassas no mercado de trabalho; é necessário abrir as creches para que a população as conheça.

3. A legislação e as práticas cotidianas não propiciam a todas as famílias um período de adaptação dos bebês às creches, com a presença das mães ou pais. Esta é uma grande violência contra os bebês: a não regulamentação que permita a presença das mães e pais nas creches durante o período de adaptação dos bebês pode constituir (e constitui muitas vezes) um dispositivo social que provoca a angústia nos bebês. Associo estas com as práticas acadêmicas anti-éticas também publicadas nos manuais de psicologia que usamos referentes à separação de mãe-filho para estudar o apego ou de provocar o medo súbito em bebês para estudar o impacto de estímulos aversivos.
4. 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. Aqui toda atenção é pouca, porque as creches (e pré-escolas também) são as únicas etapas educacionais estritamente conceitualizadas pela idade do usuário.
5. É necessário ampliar a visibilidade pública da creche, monitorar sua qualidade e expansão para além dos períodos eleitorais, gerar estratégias para que saia da invisibilidade. Criar o dia do bebê e da creche na América Latina como estratégia de marketing, por que não?

Trabalho precário, trabalho não precário, não trabalha²

Esta marca de origem persiste ainda como representação social e práticas latino-americanas que visam a manutenção ainda, em alguns países, dos programas de educação inicial considerados de baixa qualidade e incompletos, isto é, que pelo formato não apóiam as mães trabalhadoras, nem dispõem de componentes educacionais de qualidade para os bebês.

Desta maneira, uma mobilização importante com respeito à concepção da pequena infância – suas necessidades educativas e a uma reavaliação de suas competências, pode ser observada na segunda metade do século XX, que justificaria a busca de outras instituições para enriquecer a socialização das crianças, do filho ou da filha. “É de um novo espaço de vida, compartilhado com outras pessoas – crianças e adultos – que as crianças precisam. As creches infantis e a pré-escola proporcionam os melhores exemplos” (NORVEZ, 1990, p. 274).

Assim, a expansão pela busca/oferta da educação infantil não se explica apenas pelo trabalho materno, pois um número significativo de crianças pequenas que frequentam creches infantis/pré-escolas são filhos de mães que não trabalham fora, sejam elas mais ou menos ricas, instruídas, chefes de lar ou cônjuges. Isto é, a expansão da educação infantil, principalmente da pré-escola, encontra sua razão de ser em uma nova concepção de direitos da pequena infância e das mulheres.

As práticas adotadas pelos diferentes países ou municipalidades (nível de gestão frequentemente responsável pela educação inicial) para dar conta dessas necessidades

2 [Nota do Editor Esta parte final foi acrescentada pela autora após o evento no México.]

ou direitos variam muito; por exemplo, algumas municipalidades na Finlândia pagam para as mães de crianças até 1,6 para ficar em casa sem trabalhar; outras dispõem de creches a partir do final da licença; outros países, como a Espanha, adotaram pacotes da legislação como a Lei da conciliação da vida familiar e profissional. A interessantíssima descrição (2007) da OCDE *Babies and Bosses* defende *Family-Friendly Policies* conceitua as políticas de reconciliação como todas aquelas medidas que tanto ampliam os recursos familiares (aumento do rendimento, serviços e tempo para os pais), quando se fortalecem os vínculos dos pais, particularmente das mães, como no mercado de trabalho.

A educação e o cuidado do bebê e da criança pequena passam a ser objeto de preocupação para a família, o Estado, a filantropia e a pediatria, estas últimas que desde o século XIX disputaram a organização das chamadas classes sociais perigosas por meio do controle moral das mulheres e das crianças pobres.

Esta convivência entre obrigatoriedade na pré-escola para a idade mais próxima do ensino básico e a “informalização” – que denominou o modelo de incompleto – que para outros escalões têm, na Colômbia, um caso exemplar, na medida em que se sancionou a obrigatoriedade da pré-escola para os 5 anos e ao mesmo tempo se adotou, com recursos do Banco Mundial, ou talvez mais extenso no programa não formal da América Latina – Lares Comunitários – cujas avaliações recentes evidenciam que se trata de um modelo problemático (PACHECO CLAVIJO; NOVOA, 2009).

Destaca dois exemplos: Argentina e Paraguai. Na Argentina e no Paraguai, onde a pré-escola para crianças de 5 anos é obrigatória, a taxa de matrícula também era

obrigatória para a idade em 2000, de 100% e 87% respectivamente, ao mesmo tempo em que a taxa para os 3 anos de idade equivaleria a apenas 26% e 8%.

Choi (2004) complementa seu estudo destacando outro indicador que corrobora sua tese: dentro dos países que não apresentam hiato intenso entre as idades na taxa de matrícula na pré-escola, a maioria não adotou o dispositivo da obrigatoriedade. O autor assinala ainda eventuais impactos pedagógicos, como a *schoolification* da pré-escola.

Referências

BONDIOLI, Anna & MANTOVANI, Susanna. *Manual crítico dell'asilo nido*. Milano: Franco Angeli, 1989.

CHOI, Hyang. Financiamento da educação infantil: perspectiva internacional In: COELHO, Rita de Cássia. *Financiamento da educação infantil: perspectivas em debate*. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

DIKER, Gabriela. *Organización y perspectivas de la educación inicial en Iberoamérica: principales tendencias*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, La Ciencia Y La Cultura (OEI), 1999.

DESROSIÈRES, Alain. Prouveretgouverner. Uneanalysepolitique des statistiquespubliques, Paris, *La Découverte*, coll. « Sciences humaines », 2014.

LE VINE, Robert. Fertility and child development: an anthropological approach. In WAGNER, Daniel (Org.). *Child development and international development: research-policy interfaces*. San Francisco: Jossey-Bass, 1983, p. 41-62.

MONTALI, Lilia & LIMA, Marcelo Tavares. A divisão sexual do trabalho e a desigualdade no mercado de trabalho segundo gênero: implicações para a superação da pobreza. *VII Congresso*

Latino-Americano de Estudos do Trabalho. O trabalho no século XXI. Mudanças, impactos e perspectivas. São Paulo, 2013.

NORVEZ, Alain. *De la naissance à l'école: santé, modes de garde ET préscolarité dans la France contemporaine.* Paris: PUF, 1990.

Informações sobre as autoras e o autor

ADRIANA ALVES DA SILVA

Pedagoga pela Faculdade de Educação-FE-Unicamp, Mestre em Múltiplos Meios (Cinema e Vídeo) do Instituto de Artes IA/Unicamp e Doutora em Educação pela FE-Unicamp; é pesquisadora do GEPEDISC - Linha Culturas Infantis da FE-Unicamp. Trabalha na formação continuada de professoras de Educação Infantil na rede de Florianópolis e como professora substituta no Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

ANA LÚCIA GOULART DE FARIA

Professora da FE-Unicamp. Coordenadora do GEPEDISC - Linha Culturas Infantis. Membro do colégio docente de doutorado da Universidade de Milão-Bicocca.

DANIELA FINCO

Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Doutora pela Faculdade de Educação da USP. Atua principalmente nos seguintes temas: Educação Infantil, Culturas Infantis, Sociologia da Infância, relações de gênero e formação de professores.

ELINA ELIAS DE MACEDO

Doutoranda em Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP; Membro do GEPEDISC - Linha Culturas Infantis. Professora substituta

da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, campus Sorocaba. Pesquisa principalmente Culturas infantis e Educação Infantil.

FÚLVIA ROSEMBERG (1942-2014) - *in memoriam*

Graduada em Psicologia pela Universidade de São Paulo (1965), com doutorado em Psychobiologie de l'Enfant - Ecole Pratique des Hautes Etudes, Université de Paris (1969). Foi pesquisadora consultora da Fundação Carlos Chagas, professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, onde coordenou o Negri (Núcleo de Estudos de gênero, raça e idade). Atuou em pesquisas na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Social e Estudos Sociais da Infância, principalmente nos seguintes temas: relações raciais, relações de gênero, relações de idade, ação afirmativa, educação e educação infantil.

MARCIA APARECIDA GOBBI

Professora Doutora da Universidade de São Paulo, Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada – EDM. Atua com disciplinas obrigatórias para licenciatura em Ciências Sociais e optativa para o curso de Pedagogia. Pesquisa Infância, desenho e fotografia como artefatos, e documentos históricos e culturais.

MARIANA MAZZINI MARCONDES

Graduada em Direito pela Universidade de São Paulo - USP. Mestra em Política Social pela Universidade de Brasília - UnB. Doutoranda em Administração Pública e Governo da Fundação Getúlio Vargas - FGV. Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Atualmente é Coordenadora de Participação em Planejamento e Orçamento da Prefeitura Municipal de São Paulo.

MARIA AMÉLIA DE ALMEIDA TELES

Bacharel em Direito, aposentada, ativista feminista e de direitos humanos. Atualmente trabalha na Comissão da Verdade do Estado de São Paulo “Rubens Paiva”.

RENY SCIFONI SCHIFINO

Pedagoga, Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Professora de Educação Infantil do município de Santo André. Membro do GEPEDISC - Linha Culturas Infantis da FE-Unicamp. Militante da organização de mulheres de Santo André Fé-minina.

RODRIGO SABALLA DE CARVALHO

Pós-doutorado em Educação (UFPEL), Doutorado e Mestrado em Educação (UFRGS). Professor Adjunto do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Área de atuação em pesquisa: Educação Infantil. Líder do Grupo de Pesquisas em Educação, Culturas e Políticas Contemporâneas (UFFS).