

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Beatriz da Silva Nazario

bell hooks e Educação Infantil: por uma pedagogia feminista, antirracista e amorosa

Sorocaba

2025

Beatriz da Silva Nazario

bell hooks e Educação Infantil: por uma pedagogia feminista, antirracista e amorosa

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Ciências Humanas e Educação (DCHE) da Universidade Federal de São Carlos campus Sorocaba, para obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Giovanna Henrique Marcelino

Sorocaba

2025

Nazario, Beatriz da Silva

bell hooks e Educação Infantil: por uma pedagogia
feminista, antirracista e amorosa / Beatriz da Silva
Nazario -- 2025.
90f.

TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos,
campus Sorocaba, Sorocaba
Orientador (a): Giovanna Henrique Marcelino
Banca Examinadora: Maria Walburga dos Santos,
Viviane Melo de Mendonça
Bibliografia

1. bell hooks. 2. Educação Infantil. 3. Pedagogia
feminista. I. Nazario, Beatriz da Silva. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -
CRB/8 6979



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA (CCPEDL-SO)
Rod. João Leme dos Santos km 110 - SP-264, s/n - Bairro Itinga, Sorocaba/SP, CEP 18052-780
Telefone: (15) 32295978 - <http://www.ufscar.br>

DP-TCC-FA nº 52/2025/CCPedL-So/CCHB/R

Graduação: Defesa Pública de Trabalho de Conclusão de Curso

Folha Aprovação (GDP-TCC-FA)

FOLHA DE APROVAÇÃO

BEATRIZ DA SILVA NAZARIO

BELL HOOKS E EDUCAÇÃO INFANTIL: POR UMA PEDAGOGIA FEMINISTA, ANTIRRACISTA E AMOROSA

Trabalho de Conclusão de Curso

Universidade Federal de São Carlos – campus Sorocaba

Sorocaba, 15 de dezembro de 2025

ASSINATURAS E CIÊNCIAS

Cargo/Função	Nome Completo
Orientadora	Prof.ª Dr.ª Giovanna Henrique Marcelino
Membro da Banca 1	Prof.ª Dr.ª Maria Walburga dos Santos
Membro da Banca 2	Prof.ª Dr.ª Viviane Melo de Mendonça



Documento assinado eletronicamente por **Viviane Melo de Mendonça, Professor(a) Efetivo(a)**, em 17/12/2025, às 14:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Walburga dos Santos, Professor(a) Efetivo(a)**, em 17/12/2025, às 16:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufscar.br/autenticacao>, informando o código verificador **2108192** e o código CRC **A749F7D8**.

Referência: Caso responda a este documento, indicar expressamente o Processo nº 23112.040713/2025-19

SEI nº 2108192

Modelo de Documento: Grad: Defesa TCC: Folha Aprovação, versão de 02/Agosto/2019

Assinado por:
Prof.ª Dr.ª Giovanna Henrique Marcelino

Prof.ª Dr.ª Giovanna Henrique Marcelino

Às crianças que me fizeram acreditar que
outro mundo é possível. Dedico a elas este
trabalho, na esperança de que a educação
possa sempre ser lugar de liberdade.

AGRADECIMENTO

Primeiramente, agradeço aos meus pais, Maristela e Francisco, e ao meu irmão, João Pedro, que sempre acreditaram em mim com o amor de quem oferece raízes e asas ao mesmo tempo. Os esforços que fizeram para que eu chegasse até aqui guiou meus passos e iluminou os dias mais difíceis da graduação.

Aos meus amigos de infância e às amigas de turma, presentes que a UFSCar colocou em meu caminho, sou grata pelas risadas, trocas, parceria e amor. Com vocês, seguir em frente sempre pareceu possível.

À minha orientadora, Giovanna Marcelino, agradeço pela escuta generosa, pelos valiosos conselhos e, ao acreditar no potencial deste trabalho, guiar-me por entre as dúvidas, os caminhos de pesquisa e as possibilidades que o processo de escrita deste trabalho proporcionou.

Por fim, agradeço a todas as crianças com quem trabalhei durante a graduação. Com elas, descobri e redescobri o mundo infinitas vezes; reaprendi significados, sentidos e esperanças. Foram elas que me ensinaram a me reconhecer não apenas como professora, mas como pessoa em constante formação. São elas que me lembram diariamente que a educação pode, e deve, ser libertadora.

*“O amor é o que o amor faz, e é nossa
responsabilidade dar amor às crianças.
Quando as amamos, reconhecemos com
nossas próprias ações que elas não são
propriedades, que têm direitos — os quais nós
respeitamos e garantimos.*

*Sem justiça, não pode haver amor.”
bell hooks (2021)*

RESUMO

NAZARIO, Beatriz. bell hooks e Educação Infantil: por uma pedagogia feminista, antirracista e amorosa. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2025.

Este Trabalho de Conclusão de Curso analisa a contribuição de bell hooks para o campo da educação infantil, com especial atenção à sua concepção de gênero, à crítica às desigualdades estruturais e ao potencial transformador de seus livros infantis. Partindo da perspectiva interseccional elaborada pela autora, que articula raça, gênero, classe e crítica ao capitalismo, busca-se compreender como hooks oferece fundamentos teóricos, políticos e pedagógicos para pensar uma educação feminista e antirracista desde a primeira infância. A revisão de literatura busca compreender o conceito de gênero e a relação entre desigualdade de gênero e educação, a história da infância e da Educação Infantil no Brasil, situando a criança como sujeito social, político e cultural. Discute-se, então, a centralidade da infância na obra de hooks, destacando como sua escrita, marcada pela ética do amor, fornece uma pedagogia engajada voltada à liberdade. Espera-se que as reflexões apresentadas contribuam para ampliar o debate acerca da necessidade de uma pedagogia feminista, antirracista e amorosa na Educação Infantil.

Palavras-chave: bell hooks; Educação Infantil; Gênero; Pedagogia Feminista; Educação e desigualdade de gênero.

ABSTRACT

NAZARIO, Beatriz. bell hooks and Early Childhood Education: for a feminist, anti-racist, and loving pedagogy. 2025. Undergraduate thesis (Licentiate in Pedagogy) - Federal University of São Carlos, Sorocaba, 2025.

This thesis analyzes bell hooks' contribution to the field of early childhood education, with special attention to her conception of gender, her critique of structural inequalities, and the transformative potential of her children's books. Based on the intersectional perspective developed by the author, which articulates race, gender, class, and criticism of capitalism, we seek to understand how hooks offers theoretical, political, and pedagogical foundations for thinking about feminist and anti-racist education from early childhood. The literature review seeks to understand the concept of gender and the relationship between gender inequality and education, the history of childhood and early childhood education in Brazil, situating the child as a social, political, and cultural individual. Then, we discuss the centrality of childhood in hooks' work, highlighting how her writing, marked by the ethics of love, provides an engaged pedagogy focused on freedom. It is expected that the reflections will contribute to expanding the debate on the need of a feminist, anti-racist, and loving pedagogy in early childhood education.

Keywords: bell hooks; Early Childhood Education; Gender; Feminist Pedagogy; Education and gender inequality.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1 - bell hooks: vida, obra e filosofia pedagógica.....	14
1.1. bell hooks: uma intelectual e educadora negra insurgente.....	15
1.2. A pedagogia de bell hooks.....	22
1.2.1. O encontro com Paulo Freire.....	22
1.2.2. A educação como prática da liberdade.....	26
1.3. A pedagogia engajada.....	29
1.4. A epistemologia do amor como base da pedagogia feminista.....	33
CAPÍTULO 2 - Gênero e Educação: Perspectivas da Pedagogia Feminista.....	35
2.1. O conceito de gênero.....	36
2.2. Desigualdade de gênero e educação.....	47
CAPÍTULO 3 - bell hooks e Educação Infantil.....	53
3.1. O que é infância?.....	53
3.1.1 A perspectiva histórica da infância.....	53
3.1.2. A infância na Idade Média: da indiferença às primeiras formas de reconhecimento.....	54
3.1.3. O Renascimento e a Reforma: moralização e disciplina.....	56
3.1.4. Do Iluminismo ao Romantismo: ampliação da noção de infância.....	56
3.1.5. Revolução Industrial e infância trabalhadora.....	60
3.1.6. A escolarização moderna e a invenção da infância escolarizada.....	62
3.1.7. Algumas contribuições para uma nova Educação Infantil.....	66
3.1.8. A pluralização das infâncias.....	71
3.2. A Educação Infantil no Brasil.....	72
3.3. bell hooks e a Educação Infantil.....	75
3.3. A literatura para crianças de hooks: por uma pedagogia feminista, antirracista e amorosa.....	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
REFERÊNCIAS.....	88

INTRODUÇÃO

Inspirada pela obra hookisiana, início esse trabalho contando minha relação com a educação, a trajetória que me fez chegar à inquietação deste trabalho, para então apresentar a sua estrutura.

Enquanto lia as obras de hooks para a elaboração deste trabalho, fui tomada pela sensibilidade de sua escrivência, refletindo também sobre a minha história. Lembrei-me da primeira vez que percebi ser uma menina, afetada pelos estereótipos de gênero. Desde pequena sempre tive questões com o meu cabelo. Ele não crescia de jeito nenhum, ficando sempre em um comprimento curto. Minha mãe insistia que eu precisava cortar o cabelo, pois assim ele ganharia força e começaria a crescer. Em uma dessas vezes, fiz um escândalo, chorei rios. Em meio às lágrimas e soluços, contei a ela que não queria cortar o cabelo pois ficaria *parecendo um menino*. Eu devia ter uns quatro anos. Não me lembro se ouvi isso de um adulto ou de uma criança, ou se já nessa idade me comparava com as outras meninas, ou se fui influenciada pelas representações de princesas, super-heroínas e barbies, mas de alguma forma essa distinção de gênero foi internalizada e era reproduzida por mim.

À medida em que meu cabelo ia lentamente crescendo, fazia questão de usá-lo com penteados diferentes ou algum acessório, uma silenciosa forma de demonstrar que eu era uma menina. Aos poucos, os fios foram crescendo e ganhando curvatura, o que também se tornou um problema. Nem eu, nem minha mãe, tínhamos grandes conhecimentos sobre como cuidar do cabelo cacheado, e, por mais que eu fizesse penteados, meu cabelo se despenteava com facilidade, ficando mais volumoso. O desejo de ter o cabelo longo foi tomado pela raiva dele não ser liso. Nessa época, estava no 3º ou 4º ano, quando um menino da turma virou-se para mim e disse que meu cabelo era muito armado, questionando porquê eu não fazia chapinha. No outro dia, cheguei com os cabelos alisados na escola. Alguns dias depois insisti para minha mãe para que ela me deixasse alisar os cabelos através de um tratamento químico, não demorando para que meus cabelos estivessem lisos. A questão com o cabelo durou longos anos, e apenas na adolescência decidi voltar a usá-lo ao natural. Atualmente, já mais velha e tomada de conhecimento sobre como cuidar dos cachos, ainda sou marcada pelos comentários da infância e volto a me questionar se deveria alisar o cabelo.

Na infância, somos atravessados por forças que ainda não sabemos nomear. Preconceitos de raça, gênero e classe são incutidos dentro de nós sem que ao menos percebamos, antes mesmo que possamos compreender sua profundidade, transformando-se em tristeza, silêncio, mágoa, raiva e dor. Mais tarde, quando a maturidade nos oferece

consciência para curar o que nos feriu, descobrimos que a libertação é possível, mas as marcas permanecem.

No fundo, eu sempre soube que queria ser professora. Na infância, uma de minhas brincadeiras favoritas era escolinha. Em casa, enfileirava os meus animais de pelúcia, distribuindo-lhes cadernos antigos e passava horas escrevendo na lousinha de giz que ganhei do meu pai, brincando de ensinar para meus alunos imaginários. Com minhas amigas, a brincadeira ganhava nova intensidade. Primeiro, tinha a disputa para ver quem seria professora, e após longos minutos de indecisão nos sentávamos no chão pois a “aula” iria começar. Enquanto a “professora” explicava, ficávamos entretidas com nossos materiais, a caneta gel colorida e com *glitter*, o marca-texto com cheirinho e os mais diversos e diferentes adesivos que colávamos por todo o caderno, não deixando espaço algum para a escrita. A “professora” chamava a nossa atenção, e deixávamos de conversar para retomar à aula.

No ano de 2021, a brincadeira tornou-se realidade quando ingressei no curso de Pedagogia, na Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba. Ao longo dos cinco anos de graduação, em quatro deles estagiei na Educação Infantil. Ainda que a UFSCar tenha me dado as bases teóricas pedagógicas e a reflexão crítica acerca de uma educação transformadora, sei que me formei verdadeiramente junto às crianças. Gosto de pensar que elas me escolheram antes mesmo que eu pudesse tomar uma decisão.

As experiências que vivi foram feitas de encantamentos. A infância se move em verbos: brinca, corre, pula, canta, dança, constrói, destrói e como quem prevê o destino, reconstrói. Pergunta, descobre, inventa, suja as mãos, come, dorme e acorda disposto para voltar a aventurar-se no novo. Surpreende-se, briga, grita, pinta, desenha, cria; cai, levanta, chora e gargalha como quem experimenta pela primeira vez a vibração da existência. Vive. Cuida. Ama. E, sobretudo, é feliz.

No cotidiano escolar, esses gestos revelam a riqueza da infância em sua forma mais pura. A sutileza das crianças pouco a pouco nos invade e, quando percebemos, estamos redescobrimo o mundo por meio de olhos curiosos e famintos pelo desconhecido, capazes de transformar a minúscula formiga que passeia pela grama do parque em um cosmos inteiro de possibilidades. Elas aprendem o idioma dos pássaros e conversam com as flores, investigam a verdadeira cor da chuva e, por meio de seus despropósitos, percebem que são maiores que o mundo.

Minha inquietação surgiu em um simples momento de brincadeira junto às crianças. Estávamos na sala, algumas crianças brincavam de massinha, outras com animais e bonecas de plástico, um grupo arquitetava uma grande construção com blocos de madeira e havia

ainda quem rodopiasse pelo chão em uma dança com o tempo. Estava sentada junto das crianças que brincavam com os animais, sendo elas três menino e uma menina, quando algo curioso aconteceu.

A menina pediu a um dos colegas o dinossauro de plástico que ele brincava. A resposta veio rapidamente: “*Não! Dinossauro não é de menina.*” Intervi na situação explicando-lhe que cada um poderia brincar com o que quisesse e que não existia um brinquedo só para os meninos ou só para as meninas. Ele pareceu acolher a minha resposta, emprestou o dinossauro e o dia prosseguiu tranquilo. Eu, no entanto, estava inquieta e me questionava: como uma criança de dois anos já reproduz um estereótipo de gênero?

A partir daí, comecei a observar atentamente as questões de gênero que surgiam diariamente em nosso cotidiano: a separação de uma fila de meninos e de meninas, os comentários feitos por adultos sem intenção, mas carregados de preconceitos, as brincadeiras que reproduziam papéis de gênero. Através desse incômodo, voltei-me para a leitura de teóricas que abordassem feminismo e educação. Foi assim que encontrei, e me encantei, por bell hooks.

As amorosas palavras de hooks me fizeram retomar a esperança. No ambiente universitário, somos inundados por autores e autoras que preocupam-se apenas com a teoria, escrevendo páginas e mais páginas sem a preocupação de cativar os seus leitores, de inspirar. A obra de bell hooks parece falar diretamente conosco, despertando mais do que a reflexão e o pensamento crítico, mas a alma para um sentimento de mudança. Foi através de seus ensinamentos que compreendi o significado e a importância do amor para e pela educação, percebendo sob essa nova perspectiva caminhos outros para ser uma professora que tem como compromisso a liberdade.

Tomando bell hooks como objeto analítico central, este estudo se propõe a investigar como sua obra oferece chaves fundamentais para repensar a educação infantil a partir de uma perspectiva feminista negra. Ao articular raça, gênero e classe, hooks elaborou uma epistemologia profundamente comprometida com a transformação social, formulando uma pedagogia que se funda na ética do amor, na valorização das diferenças, na recusa às hierarquias e na construção de comunidades educativas mais democráticas. Sua trajetória intelectual e política, marcada pela experiência do racismo na infância, pela vivência escolar como espaço de resistência e pela defesa incansável das vozes marginalizadas, fornece instrumentos teóricos potentes para compreender as desigualdades estruturais que atravessam o processo de socialização das crianças.

Neste trabalho, parte-se do pressuposto de que a socialização infantil é permeada por discursos e práticas que produzem diferenças e as convertem em desigualdades. Como demonstram Moreno (1999), Louro (1997), Thorne (1993) e Vianna e Finco (2009), o gênero não é apenas aprendido, mas incorporado nos gestos cotidianos, nas interações, nos brinquedos permitidos, nas expectativas de cuidado e autonomia, na linguagem que educadoras, educadores e familiares dirigem às crianças. Do mesmo modo, Gomes (2017) evidencia que o racismo se instala precocemente, afetando afetos, autoestima, o sentimento de pertencimento e possibilidades de futuro. Quando articuladas, essas leituras revelam que a infância é um espaço profundamente marcado pelas estruturas da sociedade e que qualquer proposta pedagógica transformadora precisa enfrentar essas marcas.

É justamente nesse ponto que a pedagogia de hooks se torna essencial: ela rompe com a tradição liberal que pensa a educação como transmissão de conteúdo e a recoloca como prática de liberdade. Ao defender uma pedagogia engajada, afetiva e antirracista, hooks afirma que o amor é condição para a criação de ambientes educativos capazes de romper com o ciclo da dominação. Para um maior aprofundamento de suas obras e considerando o contexto da educação infantil, faz-se necessário analisar, também, suas obras literárias para crianças, que representam parte essencial de sua proposta de reconstruir imaginários sociais e contribuir para a formação de sujeitos críticos desde cedo.

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo compreender como as formulações de bell hooks sobre gênero, raça, infância e educação podem contribuir para pensar práticas pedagógicas mais justas na educação infantil. Para isso, articula-se uma discussão sobre gênero, uma análise histórica da infância e uma leitura crítica da produção teórica e literária de hooks, destacando seus potenciais educativos. O percurso proposto busca, portanto, demonstrar que a educação infantil pode e deve ser um espaço de resistência, de criação e de transformação.

CAPÍTULO 1 - bell hooks: vida, obra e filosofia pedagógica

Refletir sobre a pedagogia feminista implica reconhecer o papel fundamental desempenhado por intelectuais feministas que, articulando gênero, raça e classe, debateram a natureza política da educação e o seu papel na produção e transformação das relações de poder.

Dentre essas autoras, bell hooks se destaca como uma das pensadoras mais influentes do campo, especialmente por sua teoria crítica que articula prática pedagógica e compromisso com a transformação social. Sua obra traz uma compreensão da educação que ultrapassa os

limites da sala de aula, perpassando a vida cotidiana, os afetos, as relações de poder e os modos pelos quais os sujeitos são formados desde o nascimento. Por isso, tomar hooks como ponto de partida deste trabalho não é apenas uma escolha metodológica, mas também um gesto político, é reconhecer que sua voz, historicamente situada nas margens, reconfigura a maneira de pensar tanto a educação quanto o feminismo.

Dessa forma, este capítulo tem como objetivo apresentar a trajetória intelectual de hooks, destacando as principais obras que sustentam os princípios de sua pedagogia crítica. Nesse movimento, serão abordados aspectos de sua biografia e de seu percurso acadêmico, não como pano de fundo, mas porque a própria autora compreende sua experiência pessoal como parte constitutiva de sua produção teórica. Em seguida, teremos a análise das obras de hooks vinculadas à educação, nas quais ela desenvolve uma pedagogia engajada, comprometida com o amor como prática de liberdade. Assim, faz-se possível refletir acerca dos princípios de sua proposta pedagógica, que servirão de base para os capítulos seguintes, nos quais gênero, educação e infância serão aprofundados à luz da pedagogia de bell hooks.

1.1. bell hooks: uma intelectual e educadora negra insurgente

bell hooks é a voz de escritora de Gloria Jean Watkins¹. Nascida em 1952, no seio de uma família de classe trabalhadora em Hopkinsville (uma pequena cidade segregada do Kentucky, no sul dos Estados Unidos), hooks debruçou-se na análise do feminismo negro, do amor, da educação e da crítica cultural, destacando as opressões de gênero e de raça presentes nessas temáticas.

As predisposições (intelectuais, políticas, afetivas e éticas) de hooks, que a levaram ao debate educacional, feminista e antirracista foram, assim, construídas no interior da sua trajetória familiar e escolar desde muito cedo. Já na infância, hooks acreditava que iria lecionar e escrever. A docência lhe era predestinada diante das possibilidades de existência de

¹ O pseudônimo bell hooks é uma homenagem à sua bisavó. Em *Erguer a voz* (2019), hooks explica: “uma das muitas razões pelas quais escolhi escrever usando o pseudônimo bell hooks, um nome de família (mãe de Sara Oldham, avó de Rosa Bell Oldham e minha bisavó), foi para construir uma identidade-escritora que desafiasse e dominasse todos os impulsos que me levavam para longe da fala e em direção ao silêncio” (hooks, 2019, p. 38). A grafia, em letras minúsculas, rompe com o ego e com o elitismo acadêmico sobre o que deveria ser um “grande nome”. Para ela, “dentro dessa sociedade capitalista consumista, o culto da personalidade tem o poder incluir ideias, de transformar em produto a pessoa [...] Usar o pseudônimo tem sido uma forma de evitar me tornar um “produto”. É parte de um esforço contínuo de manter meu bem-estar interno enquanto me envolvo em um processo de partilha pública, tanto através do meu trabalho como da discussão pública” (hooks, 2019, p. 334).

uma mulher negra em meio à segregação racial estadunidense. As meninas negras do Sul dos Estados Unidos, na época do *apartheid*, tinham três opções de carreira: o trabalho doméstico, o casamento ou tornar-se professora. Em seu caso,

(...) visto que, de acordo com o pensamento sexista da época, os homens na verdade não gostavam de mulheres "inteligentes", partia-se do pressuposto de que quaisquer sinais de inteligência selavam o destino da pessoa. Desde o ensino fundamental, eu estava destinada a me tornar professora (hooks, 2013).

Ainda que suas experiências educacionais tenham sido marcadas pelo racismo e a ideia de obediência e subordinação, hooks se formou na escola acreditando na educação como prática para a liberdade e que seu desejo era a de se tornar escritora e uma intelectual, tendo nessa vontade o lecionar como emprego que precisava para ganhar a vida, e o escrever como seu trabalho sério. Assim, para ela, o escrever era tido com anseio particular e glória pessoal, enquanto o lecionar era um ato de retribuição à comunidade, pois, para os negros, o educar era fundamentalmente político, tendo suas raízes na luta antirracista.

Essa trajetória individual, no entanto, não pode ser dissociada do contexto histórico amplo que moldou seu pensamento. A formação de hooks ocorreu no interior de um país atravessado pela luta pelos direitos civis e antirracista.

De 1884 à 1964, as leis de Jim Crow segregaram os Estados Unidos, principalmente nos estados do sul, sustentadas por uma única premissa: a supremacia da raça branca que, na mentalidade racista, justificava o abuso e o tratamento desumano sofridos por gerações pelos africanos nos Estados Unidos. Se os afro-americanos não fossem humanos, ou se fossem uma parte inferior ou menor da raça humana, não precisariam ser tratados como seres humanos, não teriam “direitos humanos” porque não faziam parte da humanidade (Tischauer, 2012).

A segregação imposta pelas leis de Jim Crow alcançava praticamente todos os espaços da vida social: o transporte público, a educação pública (escolas primárias, secundárias e universidades), os tribunais (alguns estados exigiam Bíblias separadas para que testemunhas negras e brancas não precisassem colocar a mão no mesmo livro), moradias, restaurantes, hotéis, parques, campos de golfe, playgrounds, piscinas, circos, barbearias, hospitais e salas de emergência, celas de prisão, fábricas, escritórios, cinemas, bibliotecas, cemitérios, bebedouros, banheiros públicos e quaisquer outros lugares onde brancos e negros pudessem se encontrar (Tischauer, 2012).

O objetivo das leis era criar um aparato legal que oferecesse as mesmas proteções contra a "bestialidade" dos negros que haviam sido estabelecidas pelos antigos códigos escravistas. No lugar das correntes, dos chicotes e do terror explícito, surgiam leis, prisões, impotência social e o medo permanente da morte como dispositivos de controle. A separação

rígida entre negros e brancos, sustentada pela ameaça constante de linchamentos, espancamentos ou punições cruéis, servia para impedir qualquer aproximação dos afro-americanos à igualdade (Tischauer, 2012).

Ainda que a violência e repressão contra a população negra fosse extrema, múltiplas figuras e movimentos de resistência atuaram para enfrentar o regime segregacionista. Mulheres e homens negros, frequentemente com poucos recursos, mas com grande capacidade organizativa, criaram redes comunitárias, iniciativas educacionais e estratégias políticas que desestabilizaram, de forma contínua, as bases do sistema.

Entre as figuras emblemáticas, destacam-se líderes como Ida B. Wells, que, ao sistematizar dados e relatos, revelou a existência de um verdadeiro projeto de extermínio da população negra nos Estados Unidos. Por trás da aparência de episódios isolados praticados por grupos extremistas, tornava-se evidente não apenas a cumplicidade dos poderes públicos e da sociedade branca, mas também sua participação ativa na construção de uma narrativa destinada a legitimar preconceitos sustentados por ideologias raciais. Booker T. Washington e W.E.B. Du Bois, apesar das divergências profundas, também exerceram papel central. O primeiro, articulou uma estratégia de fortalecimento econômico e educacional como caminho possível de ascensão; o segundo, reivindicou frontalmente direitos civis, participação política e o fim imediato da segregação. Suas disputas internas, longe de fragilizar o movimento, produziram um amplo campo de ideias que ampliou as possibilidades de ação (Tischauer, 2012).

Sojourner Truth, nascida escravizada sob o nome Isabella Baumfree, viveu sua infância e juventude submetida a múltiplas violências físicas, emocionais e simbólicas. Após escapar da escravidão em 1826, ela renomeou-se Sojourner Truth em um gesto profundamente espiritual e político, que representava seu objetivo de viajar, falar e testemunhar contra a injustiça. Como mulher negra, Truth não apenas enfrentou sistemas de opressão, mas também produziu um discurso que desestabilizou narrativas hegemônicas sobre raça, gênero e humanidade.

Truth se tornou uma oradora arrebatadora em convenções antiescravistas e feministas, utilizando sua própria experiência como mulher negra, ex-escravizada e trabalhadora para confrontar noções universalistas de “mulher” e “feminilidade” sustentadas por mulheres brancas do movimento sufragista. Seu discurso mais conhecido, *Ain't I a Woman?* (E eu não sou uma mulher?), proferido em 1851, na Convenção dos Direitos da Mulher em Akron, Ohio, tornou-se um marco conceitual e retórico do feminismo negro. Nele, Truth denuncia a exclusão das mulheres negras das reivindicações feministas da época e expõe a contradição

entre a idealização da fragilidade feminina, defendida por sufragistas brancas, e as condições reais de exploração que marcavam a vida das mulheres negras. Ao afirmar repetidamente “E eu não sou uma mulher?”, ela questiona quem é reconhecido como sujeito político e quem é incluído na categoria mulher. Essa pergunta tornaria-se, mais tarde, central na crítica feminista negra e inspiraria gerações de intelectuais, entre elas bell hooks.

Sozinha, Sojourner Truth salvou o encontro de mulheres de Akron das zombarias disruptivas promovidas por homens hostis ao evento. De todas as mulheres que compareceram à reunião, ela foi a única capaz de responder com agressividade aos argumentos, baseados na supremacia masculina, dos ruidosos agitadores. Com seu inegável carisma e suas poderosas habilidades como oradora, Sojourner Truth derrubou as alegações de que a fraqueza feminina era incompatível com o sufrágio - e fez isso usando uma lógica irrefutável. O líder dos provocadores afirmou que era ridículo que as mulheres desejassem votar, já que não podiam sequer pular uma poça ou embarcar em uma carruagem sem a ajuda de um homem. Com simplicidade persuasiva, Sojourner Truth apontou que ela mesma nunca havia sido ajudada a pular poças de lama ou a subir em carruagens. "Não sou eu uma mulher?" Com uma voz que soava como "o eco de um trovão", ela disse: "Olhe para mim! Olhe para o meu braço", e levantou a manga para revelar a "extraordinária força muscular" de seu braço (DAVIS, 2016, p. 72).

Felizmente para as mulheres de Ohio, para o movimento de mulheres em geral - e para quem o discurso de Sojourner Truth estabeleceu um espírito de luta militante - e para nós que, nos dias de hoje, ainda tiramos inspiração de suas palavras, Frances Dana Gage não sucumbiu à pressão racista de suas camaradas. Quando essa mulher negra se levantou para falar, sua resposta aos defensores da supremacia masculina também trazia uma profunda lição para as mulheres brancas. Ao repetir sua pergunta, "Não sou eu uma mulher?", nada menos do que quatro vezes, ela expunha o viés de classe e o racismo do novo movimento de mulheres. Nem todas as mulheres eram brancas ou desfrutavam do conforto material da classe média e da burguesia. Sojourner Truth era negra - uma ex-escrava -, mas não era menos mulher do que qualquer uma de suas irmãs brancas na convenção. O fato de sua raça e de sua situação econômica serem diferentes daquelas das demais não anulava sua condição de mulher. E, como mulher negra, sua reivindicação por direitos iguais não era menos legítima do que a das mulheres brancas de classe média. Em uma convenção nacional de mulheres realizada dois anos depois, ela ainda lutava contra os esforços que tentavam impedi-la de falar: Sei que vocês sentem comichões e vontade de vaiar quando veem uma mulher de cor se levantar e falar a respeito de coisas e dos direitos das mulheres. Nós fomos tão rebaixadas que ninguém pensou que iríamos nos levantar novamente; mas já fomos pisadas por tempo demais; vamos nos reerguer, e agora eu estou aqui (DAVIS, 2016, p. 73).

Nas cidades do sul, a resistência cotidiana sustentou práticas de enfrentamento através de educadoras que mantinham escolas negras apesar da falta de recursos, famílias que desafiavam regras de uso do espaço público, igrejas que organizavam boicotes e defendiam a dignidade comunitária; trabalhadores que reivindicavam melhores condições e recusavam humilhações diárias.

Em 1990, um grupo de liberais brancos do norte estadunidense uniu-se a um número de advogados, médicos e educadores afro-americanos na cidade de Nova York, para criar uma

nova organização para lutar por essa causa: a *National Association for the Advancement of Colored People* (NAACP), em resposta aos linchamentos, aos distúrbios raciais e às políticas de exclusão segregacionistas. Desde sua origem, a NAACP estruturou sua ação em três frentes principais, o combate jurídico, a mobilização política e a divulgação pública das injustiças raciais. No campo jurídico, por exemplo, desempenhou papel decisivo ao contestar leis segregacionistas e práticas discriminatórias nos tribunais estaduais e federais. A estratégia alcançou seu ápice com o caso *Brown v. Board of Education* (Caso Brown contra o Conselho de Educação de Topeka), em 1954, no qual a Suprema Corte declarou a inconstitucionalidade da segregação escolar, minando um dos pilares centrais do regime Jim Crow (Tischauser, 2012).

Rosa Parks tornou-se um dos símbolos mais poderosos da resistência quando, em 1955, recusou-se a ceder seu assento em um ônibus segregado de Montgomery. Seu gesto foi resultado de uma longa trajetória de ativismo na NAACP, onde investigava casos de violência racial e estupros contra mulheres negras. O boicote aos ônibus que se seguiu ao seu ato mostrou a força da organização comunitária e desencadeou uma das primeiras grandes vitórias do movimento, culminando na decisão da Suprema Corte que declarou inconstitucional a segregação no transporte (Tischauser, 2012).

Martin Luther King Jr. emergiu como liderança nacional no contexto desse boicote. Pastor batista e articulador habilidoso, King defendeu uma filosofia de resistência não violenta inspirada em Gandhi e no princípio cristão da justiça. Sua atuação esteve centrada na mobilização comunitária, nas marchas, nos discursos públicos e na pressão direta sobre instituições federais. King ampliou o alcance do movimento ao vincular a luta contra o racismo a questões como pobreza, exploração trabalhista e militarismo, entendendo a desigualdade racial como parte de um sistema mais amplo de opressões. Sua liderança contribuiu para conquistas legislativas decisivas, como a Lei dos Direitos Civis, de 1964, e a Lei dos Direitos de Voto, de 1965 (Tischauser, 2012).

Juntas, essas figuras e organizações demonstram que a resistência ao racismo não foi homogênea, estruturando-se em múltiplos caminhos, do boicote pacífico às ações legais, da crítica contundente à autodefesa, da organização comunitária ao enfrentamento direto ao Estado. Essa diversidade estratégica foi fundamental para tensionar as bases das leis de Jim Crow e construir novas possibilidades de existência para a população negra nos Estados Unidos.

bell hooks nasceu e cresceu sob o impacto direto das legislações de segregação racial, de modo a impactar seu desenvolvimento, sua relação com a escola e sua formação

intelectual, alimentando a consciência crítica que, mais tarde, fundamentaria sua produção teórica e seu compromisso com uma educação antirracista e transformadora.

Foi em uma escola segregada de Ensino Fundamental que ela teve sua primeira experiência de aprendizado como revolução e experiência de reinvenção de ideias. As professoras negras da escola “Booker T. Washington” eram mais do que pedagogas, eram figuras de inspiração política, desempenhando papel fundamental na valorização da comunidade negra, com o compromisso de uma formação engajada com a dignidade das crianças ao nutrir seus intelectos para que pudessem se tornar “acadêmicos, pensadores e trabalhadores do setor cultural — negros que usavam a “cabeça”” (hooks, 2013, p. 10). A escola era um espaço de resistência coletiva e contra-hegemônica, compreendendo no ato educativo a possibilidade de subversão através do desenvolvimento intelectual das crianças negras, recusando as narrativas hegemônicas sobre inferioridade racial.

Essa experiência, no entanto, contrasta fortemente com o que hooks vivenciou nas escolas brancas, a partir da integração social. A escola, nesse momento, tornou-se um espaço de violência simbólica e institucional, orientado pela lógica da supremacia branca e pelo silenciamento do corpo negro. Em *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* (2013), hooks relata que passou a ser tratada como uma intrusa, pois a escola não desejava a sua presença, explicitando tal fato por meio das práticas pedagógicas, dos olhares e dos modos de interação.

De repente, o conhecimento passou a se resumir à pura informação. Não tinha relação com o modo de viver e de se comportar. Já não tinha ligação com a luta antirracista. Levados de ônibus a escolas de brancos, logo aprendemos que o que se esperava de nós era a obediência, não o desejo ardente de aprender. A excessiva ânsia de aprender era facilmente entendida como uma ameaça à autoridade branca (hooks, 2013, p. 12.).

Apesar das experiências negativas vivenciadas na escola, bell hooks formou-se ainda acreditando na educação como meio para a liberdade. Assim, quando ingressou no curso de graduação na Universidade de Stanford, estava focada em se tornar uma intelectual negra insurgente. Ainda assim, sua vivência universitária foi atravessada por um duplo deslocamento: como estudante negra em instituições predominantemente brancas e como jovem mulher negra em um feminismo branco e acadêmico que não reconhecia suas experiências, nem suas questões.

A faculdade era um ambiente segregado, em que os estudantes brancos eram tratados como legítimos herdeiros da tradição universitária, enquanto ela e outros estudantes negros eram invisibilizados ou tratados com paternalismo. Sua presença nesses ambientes era,

simultaneamente, tolerada e deslegitimada. Professores ignoravam suas contribuições, subestimavam sua capacidade crítica e esperavam que ela produzisse discursos que se alinhassem às visões brancas sobre raça, gênero e cultura.

No curso de graduação, a sala de aula se tornou um objeto de ódio, mas era um lugar onde eu lutava para reivindicar e conservar o direito de ser uma pensadora independente. A universidade e a sala de aula começaram a se parecer mais com uma prisão, um lugar de castigo e reclusão, e não de promessa e possibilidade (hooks, 2013, p. 13).

O sentimento de não pertencimento intensificou-se quando hooks passou a integrar os Estudos de Mulheres, um campo que, naquele momento, era fortemente dominado por mulheres brancas de classe média e alta. As discussões feministas que circulavam na universidade se centravam em temas que diziam pouco ou nada às mulheres marginalizadas, a desigualdade de gênero era frequentemente apresentada como universal, mas as experiências de raça e classe eram sistematicamente apagadas.

Esse conflito com o feminismo branco e burguês tornou-se motor de sua produção intelectual. Durante a graduação, sentindo-se intelectualmente sufocada, hooks começou a escrever o que viria a ser seu primeiro livro, *E eu não sou uma mulher?: mulheres negras e feminismo*, um texto crítico às omissões do feminismo branco e às leituras estereotipadas que muitos movimentos negros faziam da mulheridade negra. hooks escrevia porque não encontrava nas salas de aula as perguntas que lhe atravessavam a vida, nem as respostas que precisava para compreender sua posição na sociedade. Escrevia porque sua experiência não cabia nas teorias disponíveis. Assim, sua entrada na universidade não apenas ampliou seu horizonte teórico, mas evidenciou as reproduções de hierarquias de raça e classe em um ambiente que pretendia ser crítico.

Enquanto não consegui fazer minha voz ser ouvida, não consegui pertencer verdadeiramente ao movimento. Antes de exigir que os outros me ouvissem, precisei ouvir a mim mesma, para descobrir minha identidade. Fazer cursos em Estudos de Mulheres me mostrou as expectativas da sociedade em relação às mulheres. Aprendi vários fatores sobre diferenças de gênero, sobre sexismo e patriarcalismo e como esses sistemas moldaram os papéis e a identidade feminina, mas aprendi pouco sobre o papel designado às mulheres negras em nossa cultura. Para me entender como negra, para compreender o lugar definido para as mulheres negras nesta sociedade, precisei explorar mais do que a sala de aula, mais do que os tratados e os livros que minhas companheiras e colegas brancas estavam criando para explicar o movimento de libertação da mulher, para oferecer formas radicais, novas e alternativas de pensar sobre gênero e o lugar da mulher (hooks, 2019a, p. 10).

Quando tornou-se docente, hooks apoiou-se no exemplo de suas professoras negras do Fundamental, na obra de Paulo Freire e na teoria feminista acerca da pedagogia radical. Em

oposição ao modelo tradicional de ensino, caracterizado pela neutralidade afetiva, pelo distanciamento e pela suposta objetividade da figura docente, a teórica afirma que o entusiasmo é parte constitutiva de um ambiente de aprendizagem vivo, crítico e transformador (hooks, 2013). Ensinar com entusiasmo é ensinar com cuidado, com compromisso e com abertura ao outro, assumindo que o processo educativo envolve risco, vulnerabilidade e transformação. O entusiasmo é, portanto, uma força que mobiliza e sustenta a educação como prática de liberdade: uma energia que convoca tanto docentes quanto estudantes a transgredir as limitações impostas pela educação do sistema dominante e a imaginar coletivamente outras possibilidades de vida e conhecimento.

A prática pedagógica de bell hooks tem como base teórica as pedagogias anticolonialistas, crítica e feminista, possibilitando-a imaginar e desenvolver práticas educacionais que preocupam-se em questionar as parcialidades que reforçam as estruturas de dominação. Nesse novo contexto, a educadora passa a se dedicar a pensar em como, afinal, a sala de aula pode ser um espaço plural, democrático, empolgante e emancipador, dando início a sua contribuição no campo das pedagogias libertadoras. Dessa forma, os próximos subtópicos tem como objetivo destacar os principais elementos que conformam os fundamentos de sua proposta pedagógica: 1) o diálogo e tensão criativa com Paulo Freire; 2) sua proposta de uma pedagogia engajada, democrática e inclusive e construção de uma comunidade pedagógica e 3) sua epistemologia do amor.

1.2. A pedagogia de bell hooks

bell hooks é amplamente reconhecida por suas contribuições no campo da educação crítica, feminista e antirracista. Para entender sua proposta pedagógica, é importante destacar, em primeiro lugar, o seu encontro com Paulo Freire. Sua obra não apenas está ancorada na proposta freiriana de educação como prática da liberdade, como efetivamente a amplia e atualiza a partir das questões de gênero, raça e sexualidade.

1.2.1. O encontro com Paulo Freire

bell hooks considera o educador Paulo Freire seu mentor e guia. A relação entre os dois teóricos representa uma das mais importantes conexões entre o pensamento feminista negro e a pedagogia crítica.

Seu primeiro contato com Freire foi em 1976, através da tradução de *Pedagogia do Oprimido*. Naquele momento, Freire vivia no exílio nos Estados Unidos, consequência da ditadura militar brasileira, e sua obra começava a se difundir entre educadores e intelectuais comprometidos com práticas emancipadoras. Na pós-graduação, ela encontrou em Freire um pensamento que dialogava profundamente com suas próprias inquietações, o reconhecimento da educação como prática política, a recusa à neutralidade do ensino e a ênfase na libertação dos sujeitos oprimidos por meio do diálogo e da consciência crítica.

Para reagir a tensão, ao tédio e a apatia ... que tomavam conta das aulas, eu imaginava modos pelos quais o ensino e a experiência de aprendizado poderiam ser diferentes. Quando descobri a obra do pensador brasileiro Paulo Freire, meu primeiro contato com a pedagogia crítica, encontrei nele um mentor, um guia, alguém que entendia que o aprendizado poderia ser libertador (hooks, 2013, p. 15).

A experiência de ser uma mulher afro-americana do Sul agrário dos Estados Unidos fez com que ela se sentisse intimamente conectada à discussão da vida dos agricultores na obra de Freire e a sua relação com a alfabetização (hooks, 2013, p. 72). A pensadora encontrou em Freire uma afirmação aos seus direitos, como sujeito de resistência, de definir sua realidade. hooks relata que, ao ler *Pedagogia do Oprimido*, sentiu-se muito mais incluída, a partir de sua experiência como mulher preta de origem rural, do que nos primeiros livros feministas que leu, tomados por uma sensibilidade branca burguesa, que não tocava mulheres pretas ou de classes baixas. Sobre essa questão, hooks afirma:

Mais que na obra de muitas pensadoras feministas burguesas brancas, na obra de Paulo havia o reconhecimento da subjetividade dos menos privilegiados, dos que têm de carregar a maior parte do peso das forças opressoras (exceto pelo fato de ele nem sempre reconhecer as realidades da opressão e da exploração distinguidas segundo os sexos) (hooks, 2013, p. 75).

Encontrei Freire quando estava sedenta, morrendo de sede (com aquela sede, aquela carência do sujeito colonizado, marginalizado, que ainda não tem certeza de como se libertar da prisão do status quo), e encontrei na obra dele ... um jeito de matar essa sede (hooks, 2013, p. 71).

É Paulo Freire que lhe inspira a consciência de construção de uma identidade nos movimentos sociais.

Uma frase isolada de Freire se tornou um mantra revolucionário para mim: "Não podemos entrar na luta como objetos para nos tornarmos sujeitos mais tarde." Realmente é difícil encontrar palavras adequadas para explicar como essa afirmação era uma porta fechada - e lutei comigo mesma para encontrar a chave - e essa luta me engajou num processo transformador de pensamento crítico (hooks, 2013, p. 66).

A partir dos escritos de Freire e das experiências educacionais vivenciadas nas escolas negras, hooks começou a desenvolver um modelo para a sua prática pedagógica. Seu

engajamento no movimento feminista lhe permitiu criticar a linguagem sexista por vezes usada por Freire, ao mesmo tempo em que usava a pedagogia freireana para criticar as limitações de uma sala de aula feminista.

Ainda que tocada pela obra freireana, o pensamento feminista deu forças a hooks para que ela criticasse a linguagem sexista presente nos escritos de Freire e o modo com que ele (assim como tantos outros líderes políticos, intelectuais e teóricos críticos) contrói um paradigma onde a liberdade e a experiência da masculinidade patriarcal são congruentes.

Enquanto lia Freire, em nenhum momento deixei de estar consciente do sexismo da linguagem e do modo com que ele (e outros líderes políticos, intelectuais e pensadores críticos progressistas do Terceiro Mundo, como Fanon, Memmi etc.) constrói um paradigma falocêntrico de libertação – onde a liberdade e a experiência de masculinidade patriarcal estavam ligadas como se fossem a mesma coisa. Isso é sempre motivo de angústia para mim; pois representa um ponto cego na visão de homens que têm uma percepção profunda. Por outro lado, não quero, em nenhuma hipótese, que a crítica desse ponto cego eclipse a capacidade de qualquer pessoa (e particularmente das feministas) de aprender com as percepções. É por isso que é difícil para mim falar sobre o sexismo na obra de Freire; é difícil encontrar uma linguagem que permita estruturar uma crítica e ao mesmo tempo continue reconhecendo tudo o que é valioso e respeitado na obra. Parece-me que a oposição binária tão embutida no pensamento e na linguagem ocidentais torna quase impossível que se projete uma resposta complexa. O sexismo de Freire é indicado pela linguagem de suas primeiras obras, apesar de tantas coisas continuarem libertadoras (hooks, 2013, p. 69-70).

O encontro pessoal entre os dois ocorreu alguns anos depois, durante uma palestra de Paulo Freire na Universidade de Santa Cruz. Na época, hooks tinha pouco mais de trinta anos, cursava pós-graduação e começava a lecionar; Freire, por sua vez, tinha sessenta anos e era uma figura já consagrada da pedagogia crítica. hooks narra a experiência em *Ensinando a transgredir*, descrevendo a força e a complexidade desse momento. Inicialmente, ninguém lhe contou que Freire, junto de outros professores e alunos, estaria presente na Universidade, mesmo que muitos soubessem da importância dele para hooks. Ao descobrir sobre, foi impedida de participar do encontro, sob o pretexto de que não havia espaço para novas inscrições. No entanto, em diálogos posteriores, é confessado à ela que a mesma não havia sido convidada por “medo de que, levantando críticas feministas, eu atrapalhasse a discussão de questões mais importantes” (hooks, 2013, p. 78). hooks protesta, mas consegue participar do evento somente após uma desistência no último minuto.

No entanto, a tensão continua. Durante a reunião, ela sente o peso da tentativa de controle sexista sobre sua voz e sua presença. Em suas palavras,

meu peito já estava pesado com essa tentativa sexista de controlar minha voz, de controlar o encontro. E isso, é claro, criou uma guerra dentro de mim, pois eu de fato queria interrogar Paulo Freire pessoalmente sobre o sexismo em sua obra (hooks, 2013, p. 78).

Ainda que temerosa, no momento certo, hooks questiona Freire sobre o sexismo presente em alguns de seus textos. O ambiente se torna tenso e algumas pessoas reagem de forma negativa, desvalorizando a pertinência de sua crítica. No entanto, para sua surpresa, Freire intervém e reconhece a importância das questões levantadas, respondendo a elas com atenção e respeito. hooks relembra esse gesto com profunda admiração: “Nesse momento, eu realmente tive amor por ele, porque ele exemplificou com atos os princípios de sua obra. Se ele tivesse tentado silenciar ou desvalorizar minhas palavras, muitas coisas teriam mudado para mim” (hooks, 2013, p. 79).

A partir desse encontro, nasce uma relação de respeito e aprendizagem mútua. hooks relata que passou horas conversando com Freire, ouvindo música e tomando sorvete em sua lanchonete favorita. Esse momento, marcado por escuta e afeto, foi decisivo para consolidar sua confiança na possibilidade de uma pedagogia radicalmente humana.

A lição que aprendi vendo Paulo incorporar na prática aquilo que descreve na teoria foi profunda. Entrou em mim, me tocou de um jeito que nenhum escrito poderia tocar e me deu coragem. A presença de Freire me inspirou. Não que eu não visse um comportamento sexista da parte dele; mas essas contradições são abraçadas como parte do processo de aprendizado, parte daquilo que a pessoa luta para mudar - e essa luta, muitas vezes, leva tempo (hooks, 2013, p. 79-80).

Mais do que uma relação pessoal, afetiva e ética, o encontro entre hooks e Freire produziu um frutífero diálogo teórico, que produziu uma interlocução crítica que foi fundamental para a formulação dos princípios da pedagogia de hooks e reabriu a pedagogia freireana para problemas que, anteriormente, não foram abordados de modo sistemático, como a experiência racializada e generificada da opressão.

Em *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (1997), Paulo retoma criticamente sua própria obra, incluindo uma retratação acerca do sexismo presente em escritos anteriores. O educador reconhece que, ao utilizar um vocabulário exclusivamente masculino (“o homem”, “o oprimido”, “os trabalhadores”), reproduziu padrões culturais patriarcais que não expressavam a totalidade dos sujeitos da luta. Ele afirma que, embora seu posicionamento político nunca tenha sido a favor da subordinação das mulheres, sua linguagem carregava marcas de uma formação machista. Sua retratação, portanto, não é apenas uma correção linguística, mas a afirmação de que uma pedagogia realmente libertadora exige coerência ética e ruptura com todas as formas de opressão, inclusive aquelas naturalizadas em práticas discursivas.

Falar da linguagem, do gosto das metáforas, da marca machista com que escrevi a *Pedagogia do oprimido* e, antes dela, *Educação como prática da liberdade*, me parece importante e necessário...Me lembro ...das cartas que recebi em 1970, de como, condicionado pela ideologia autoritária, machista, reagi. ... ”Ora, quando falo de homem, a mulher está incluída”. E por que os homens não se acham incluídos quando dizemos: “As mulheres estão decididas a mudar o mundo? Nesse sentido é que explicitarei ... o meu débito àquelas mulheres, cujas cartas me fizeram ver o quanto a linguagem tem ideologia.... A discriminação da mulher, expressada e feita pelo discurso machista e encarnada em práticas concretas é uma forma colonial de tratá-la, incompatível, portanto, com qualquer posição progressistas, de mulher ou de homem, pouco importa (pp. 67-68). Foi nessa época que entrei em contato com a realidade dura de uma das dimensões mais dramáticas do Terceiro Mundo do Primeiro. A realidade dos chamados trabalhadores imigrantes ... a experiência da discriminação racial, de classe e sexo (FREIRE, 1997, p. 123).

1.2.2. A educação como prática da liberdade

A obra freireana alimentou a luta de hooks contra a mentalidade colonizadora, através de seu entendimento global das lutas de libertação e a importância do momento histórico em que os oprimidos começam a pensar criticamente e questionar o problema de sua humanização diante das circunstâncias políticas, valorizando o quanto uma mudança de atitude pode ser significativa para um povo oprimido à medida em que soma essa conscientização a uma práxis significativa, tornando real na prática o que já se sabe na consciência.

Como aponta Gadotti (2007), Paulo Freire é um educador de outros mundos possíveis. Sua pedagogia pretende desenvolver engajamento, conscientização e transformação social ao dar voz a quem nunca foi escutado, àqueles invisibilizados por séculos de opressão. A pedagogia freireana conscientiza e desaliena ao compreender que os seres humanos são sujeitos históricos e inacabados, incompletos em uma realidade igualmente inacabada, sendo a educação meio revolucionário para a construção de um presente e futuro que não sirva aos interesses do opressor. Nesse ato revolucionário, “o diálogo é o encontro entre as pessoas, mediatizadas pelo mundo, para designá-lo” (Freire, 1979, p. 42).

Para Freire, a educação é sempre um ato político, há medida em que “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (Freire, 1967, p. 35), toda prática educativa emerge de condições materiais concretas e carrega uma intencionalidade. Nessa perspectiva, Freire identifica um dilema fundamental: ou se opta por uma educação destinada à domesticação, que transforma o indivíduo em objeto, ou se assume uma educação comprometida com a libertação, que reconhece o ser humano como sujeito histórico. Em suas palavras, é preciso escolher entre uma “educação para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito” (Freire, 1967, p. 36). Essa distinção funda seu projeto pedagógico, pois a

educação libertadora não busca adaptar o sujeito às estruturas existentes, mas capacitá-lo para interpretá-las criticamente e transformá-las.

Em *Pedagogia do Oprimido* (1970), Freire inaugura sua crítica ao caracterizar o modelo educacional hegemônico como “educação bancária”. A educação bancária designa um modelo pedagógico estruturado sobre a lógica da deposição de conteúdos, na qual o professor assume o papel de sujeito absoluto do ato educativo e o estudante é reduzido à condição de objeto passivo. Freire afirma que, nessa concepção, “quanto mais se exercitem os educandos em arquivar depósitos que lhes são feitos, menos desenvolverão a consciência crítica” (Freire, 1970, p. 34), evidenciando que a educação bancária opera como mecanismo de adaptação e domesticação, adaptando os estudantes ao mundo tal como ele é, fundamentado em estruturas desiguais, anulando qualquer capacidade de crítica e de intervenção na realidade. Ao internalizar a visão de mundo do opressor, o oprimido é levado a aceitar sua condição como uma ordem natural e imutável, perpetuando assim o ciclo de violência e injustiça social.

Ao compreender a educação como afirmação da liberdade, reconhecemos o fato da opressão e a necessidade de luta pela libertação (Freire, 1967).

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida (FREIRE, 1970, p. 17).

Os oprimidos, ao inquietar-se com o problema de sua humanização, sofrem uma dualidade interna, pois querem ser, mas temem ser. A luta dos oprimidos se trava na dúvida entre expulsar ou não o opressor de dentro de si, soltando-se das amarras de um sistema dominante ou permitindo que sua atuação seja, na verdade, a atuação dos opressores. O medo da liberdade deve ser superado através da educação. Assim, Freire descreve o processo de libertação como um parto doloroso. “A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este sujeito novo não mais opressor; não mais oprimido, mas sujeito libertando-se” (Freire, 1970, p. 19).

A superação deste modelo opressor exige mais do que uma mera reforma metodológica; trata-se da necessidade de revolução entre educador e educando. Assim, a Pedagogia do Oprimido apresenta-se como uma práxis revolucionária voltada para a libertação. O processo central desta pedagogia é o processo de conscientização.

A concepção freireana de consciência parte da ideia de que o ser humano não se limita à experiência imediata do mundo, ao contrário, projeta-se para além do dado, tornando o real sempre inderrogável. A consciência, por sua natureza intencional, ultrapassa os limites da percepção imediata e constitui a realidade como objeto e como problema. Não se trata de uma simples consciência que se esgota na percepção da existência, mas de uma força que transforma o mundo em permanente provocação (Freire, 1970).

Esta dinâmica de intencionalidade revela que o mundo não é somente cenário, mas convocação. A consciência, sendo inseparável do mundo, torna-se o espaço onde subjetividade e objetividade se implicam mutuamente, pois “não há uma consciência antes e um mundo depois” (Freire, 1970, p. 40). Assim, a realidade não é algo acabado diante do sujeito, ela se faz e se refaz à medida que é interrogada, problematizada e transformada.

Dessa forma, surge o papel da reflexibilidade, elemento central na formação do pensamento crítico. A conscientização pode “volver reflexivamente” (Freire, 1970, p. 15) sobre as situações vivenciadas, julgá-las e julgar-se, impedindo assim sua prisão a um horizonte fixo.

A partir da articulação entre intencionalidade e reflexividade, deriva-se o conceito freireano de conscientização. Conscientizar-se é expandir os horizontes que cercam a existência, recusando o aprisionamento imposto pelas condições sociais e tomando a transformação do mundo como tarefa histórica. A conscientização implica a passagem de uma percepção ingênua da realidade para uma compreensão crítica, capaz de desvelar os mecanismos de opressão e de orientar a ação transformadora. Não é um processo unicamente intelectual, mas uma forma de engajamento social e político em que reflexão e ação se articulam em práxis.

A práxis, se humana e humanizadora, é a prática da liberdade (Freire, 1970, p. 19). Para Freire, a práxis não é um simples agir, tampouco um pensar abstrato, trata-se da unidade dialética entre ação e reflexão, movimento em que os sujeitos compreendem criticamente a realidade ao mesmo tempo que se mobilizam para transformá-la. Essa articulação constitui, em sua pedagogia, o núcleo do processo de humanização, razão pela qual a educação libertadora é o espaço privilegiado em que tal práxis se realiza. Assim, a práxis não é ensinada como um conteúdo, mas experienciada na própria dinâmica pedagógica, por meio do diálogo, da investigação e da problematização das situações concretas.

Essa prática dialógica é o mecanismo central pelo qual a práxis é alcançada. Freire afirma que “não é no silêncio que as pessoas se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (1970, p. 103). O diálogo funda a própria humanidade do processo formativo

ao convocar educador e educando a se reconhecerem como sujeitos inacabados que, ao problematizar coletivamente a realidade, recriam-se e recriam o mundo.

Dessa forma, o diálogo rompe com a hierarquia autoritária em sala de aula ao devolver ao educando seu lugar de sujeito epistêmico. Freire afirma que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os sujeitos se educam em comunhão, mediados pelo mundo” (1970, p. 89). Assim, o centro da ação pedagógica bancária do professor como detentor do saber é deslocado para a relação que se constrói no encontro educativo. A educação, nesse sentido, não começa com o conteúdo escolar, mas com a vida concreta.

O diálogo não é método instrumental, mas ética e ontologia, pois não há possibilidade de diálogo sem um profundo amor pelo mundo e pela humanidade.

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não. Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico (FREIRE, 1970, p. 45).

bell hooks teve o desenvolvimento de seu pensamento crítico inspirado pelas esperançosas palavras de Freire. “A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender”, afirma hooks (2013, p. 25). E é nesses termos que ela desenvolve o que chama de pedagogia engajada.

1.3. A pedagogia engajada

A pedagogia engajada de bell hooks constitui uma proposta ética e política de transformação das práticas educativas, por meio de uma compreensão radicalmente crítica do ato de ensinar. É uma estratégia de ensino que tem como objetivo “recuperar a vontade dos estudantes de pensar e a vontade de alcançar a total autorrealização” (hooks, 2020, p. 26).

Inspirada por Freire, hooks entende o ensino como prática da liberdade e define a sala de aula como um espaço crucial para a formação de sujeitos críticos capazes de questionar e transformar as estruturas de opressão. No entanto, ao traduzir e reelaborar a pedagogia freireana para o contexto contemporâneo, marcado pelas intersecções de raça, classe, gênero e sexualidade, hooks amplia sua teoria, conferindo-lhe uma densidade política interseccional que não estava plenamente desenvolvida na obra de Freire.

O foco central da pedagogia engajada é capacitar os estudantes para o pensamento crítico. Segundo hooks (2020), o pensamento crítico envolve, primeiramente, descobrir o “quem”, o “o quê”, o “onde” e o como das coisas, utilizando desses conhecimentos para ser capaz de determinar o que é significativo. O pensamento crítico é um processo interativo, que exige a participação do professor e do aluno.

A sala de aula pode ser um espaço de possibilidades, desde que professoras e professores, junto de seus estudantes, se comprometam com uma prática educativa que combata o silêncio, o medo e as estruturas de dominação presentes no cotidiano escolar. Para isso, a educadora e o educador devem criar as bases para construir uma comunidade em sala, propiciando momentos para que possam conhecer uns aos outros, transformando a sala de aula em um espaço onde estar inteiro é bem-vindo. A ênfase na participação mútua acontece pois, através do movimento de ideias trocadas entre todas as pessoas, constrói-se um relacionamento relevante entre todos na sala de aula, já que “esse processo ajuda a estabelecer a integridade do professor e, simultaneamente, incentiva os estudantes a trabalharem com integridade” (hooks, 2020, p. 39). O aprendizado genuíno, assim como o amor, é sempre mútuo.

A interseccionalidade é um elemento indissociável de sua pedagogia. A educação libertadora não pode ignorar o modo como raça, gênero, classe e sexualidade constituem experiências de opressão distintas e atravessam os sujeitos em sala de aula. A ausência de perspectivas feministas e antirracistas nos currículos, métodos e na prática pedagógica produz um espaço escolar que privilegia a branquitude, a masculinidade e a heteronormatividade como normas implícitas. A pedagogia engajada busca romper esse padrão por meio da reorganização curricular, da valorização de saberes não-hegemônicos e da criação de práticas que desnaturalizam a desigualdade.

Se não trabalharmos para criar um movimento de massa que oferece educação feminista para todo mundo, mulheres e homens, teoria e prática feministas serão sempre enfraquecidas pela informação negativa produzida na maioria das mídias convencionais. Os cidadãos desta nação não conseguirão conhecer as contribuições positivas do movimento feminista para a vida de todos nós se nós não enfatizarmos esses ganhos. Contribuições feministas construtivas para o bem-estar de nossas comunidades e da sociedade são frequentemente apropriadas pela cultura dominante, que então projeta representações negativas do feminismo. A maioria das pessoas não tem conhecimento da miríade de maneiras que o feminismo mudou positivamente nossa vida. Compartilhar pensamentos e práticas feministas sustenta o movimento feminista. O conhecimento sobre o feminismo é para todo mundo (hooks, 2019b, p. 29).

Outro aspecto fundamental é o reconhecimento das experiências corporificadas (hooks, 2013). Para a teórica, o corpo racializado, generificado e marcado pela história está sempre presente no ato de ensinar e aprender. A pedagogia engajada exige que o professor reconheça o corpo como locus de saber, recusando a tradição educacional que privilegia a abstração desencarnada, típica do pensamento eurocêntrico e patriarcal. Assim, partilhar experiências pessoais não é visto como falta de rigor, mas como caminho epistemológico legítimo para a construção de conhecimento crítico. Essa dimensão corporificada da pedagogia é um dos elementos mais originais da trajetória teórica de hooks, pois reconfigura o ensino como encontro entre sujeitos históricos que trazem consigo memórias, afetos e marcas sociais.

O mascaramento do corpo nos encoraja a pensar que estamos ouvindo fatos neutros e objetivos, fatos que não dizem respeito à pessoa que partilha a informação. Somos convidados a transmitir informações como se elas não surgissem através dos corpos. Significativamente, aqueles entre nós que estão tentando criticar os preconceitos na sala de aula foram obrigados a voltar ao corpo para falar sobre si mesmos como sujeitos da história. Todos nós somos sujeitos da história. Temos de voltar a um estado de presença no corpo para desconstruir o modo como o poder tradicionalmente se orquestrou na sala de aula, negando subjetividade a alguns grupos e facultando-a a outros. Reconhecendo a subjetividade e os limites da identidade, rompemos essa objetificação tão necessária numa cultura de dominação (hooks, 2013, p. 186).

Para além desses elementos, a comunidade constitui um dos eixos estruturantes de sua pedagogia, articulando política, afetividade e construção coletiva do saber. Para hooks (2021a), a educação não pode ser compreendida como uma prática individualista, competitiva ou centrada exclusivamente no desempenho intelectual, ela é, antes, uma experiência comunitária radical que visa transformar tanto os sujeitos quanto as estruturas sociais que moldam nossas vidas.

Sua noção de comunidade está profundamente ancorada na relação entre educação e alteridade. A comunidade não é uma simples reunião de indivíduos, mas uma prática ativa de construção de vínculos. Na pedagogia engajada, aprender com o outro implica reconhecer diferenças de raça, gênero, classe e sexualidade não como obstáculos, mas como elementos vitais para uma pedagogia crítica. A comunidade não apaga diferenças, ao contrário, acolhe-as como parte da diversidade política e epistêmica do processo educativo. Assim, o espaço escolar se torna um território ético no qual se aprende não apenas conteúdos, mas modos de convivência, solidariedade e ação coletiva.

BH: Nós nos tornamos mais sãos quando enfrentamos a realidade, abandonamos noções sentimentais como “somos todos humanos, todos iguais” e aprendemos tanto a explorar nossas diferenças, celebrando-as quando possível, quanto a confrontar com rigor as tensões quando elas aparecem. E será sempre vital e necessário para nós saber que somos todos muito mais do que nossas diferenças, que não é apenas o que compartilhamos organicamente que pode nos conectar, mas o que passamos a ter em comum porque desempenhamos o trabalho de criar comunidade, a unidade dentro da diversidade, que exige solidariedade dentro de uma estrutura de valores, crenças e desejos que sempre transcendem o corpo, desejos que estão relacionados a um espírito universal.

RS: Isso é importante sobretudo para aqueles que estão comprometidos com a educação como modo de apoiar o processo democrático genuíno e a justiça social. Capacitar os estudantes a pensar de forma crítica por si só permite a eles resistir às injustiças, se unir em solidariedade e realizar a promessa da democracia (hooks, 2021a, pp. 127-128).

Em diálogo com Paulo Freire, hooks considera que o aprendizado libertador exige um compromisso ético com o coletivo, de modo que a sala de aula se torne um espaço de pertencimento e responsabilidade mútua. Ela defende que relações democráticas, horizontais e dialógicas são indispensáveis para romper com tradições pedagógicas autoritárias que submetem estudantes ao silêncio e à invisibilidade.

Ao enfatizar que “educar é sempre uma vocação arraigada na esperança” (hooks, 2021a, p. 23), a autora demonstra como a esperança, para a pedagogia engajada, não é concebida como sentimento ingênuo, mas como disposição crítica que move docentes e estudantes a acreditar na capacidade de mudar o mundo e a si mesmos por meio do aprendizado. Assim, hooks recupera a inspiração freireana e afirma que ensinar é sempre um ato de fé no potencial emancipatório do diálogo e na possibilidade de que a sala de aula se torne um espaço de libertação.

A pedagogia engajada só se realiza plenamente quando gera condições para que as pessoas se reconheçam como agentes capazes de transformar suas vidas e suas comunidades. Nesse sentido, sua pedagogia propõe que cada sala de aula seja uma microcomunidade comprometida com a equidade, com a emancipação coletiva e, principalmente, com o amor.

O amor, para hooks, é mais do que um simples sentimento, é uma prática transformadora e profundamente comprometida com a dignidade humana. O amor é ética de vida. hooks faz uso das palavras do filósofo alemão Erich Fromm para definir o amor como “a vontade de se empenhar ao máximo para promover o próprio crescimento espiritual ou o de outra pessoa”, insistindo que amor é uma escolha que exige trabalho, responsabilidade e disciplina afetiva (hooks, 2021b).

Dessa forma, a educadora contesta a ideologia dominante que reduz o amor a um afeto espontâneo, despolitizado e essencializado, sustentando que esta visão romântica serve

justamente para manter relações de dominação ao ocultar as dimensões éticas e estruturais dos vínculos humanos. Assim, a persistência na busca pelo amor mostra-se um gesto radical, sobretudo para sujeitos cujas histórias foram marcadas pela ruptura, pela negação e pela colonização afetiva. Para ela, as pessoas continuam a desejar e a buscar o amor justamente porque ele é constitutivo do que significa ser humano (hooks, 2021b).

1.4. A epistemologia do amor como base da pedagogia feminista

Todos os movimentos por justiça social de nossa sociedade têm enfatizado fortemente uma ética do amor (hooks, 2021b, p. 28). A história dos movimentos transformadores, como o movimento pelos direitos civis, o feminismo negro e as lutas anticoloniais, mostra que práticas políticas verdadeiramente emancipadoras não se sustentam apenas em reivindicações de direitos ou denúncias da opressão, mas na constituição de laços de solidariedade afetiva e ética capazes de sustentar a ação transformadora.

O feminismo visionário é uma política sábia e amorosa (hooks, 2018, p. 81). Essa afirmação demonstra a articulação central entre ética amorosa, justiça social e práticas pedagógicas transformadoras. Ao estabelecer que “não há amor onde há dominação” (2018, p. 81), hooks rejeita radicalmente qualquer relação pedagógica que reproduza hierarquias autoritárias, silencie vozes ou naturalize desigualdades. As políticas feministas “nos transportam da servidão à liberdade, da falta de amor ao amor” (2018, p. 81), sendo a pedagogia feminista uma prática educativa que possibilita subjetividades emancipatórias, rompendo com os regimes de controle do patriarcado, do racismo e do capitalismo.

Sem uma ética do amor que molde nossa visão política, tendemos a reproduzir as mesmas estruturas de dominação que desejamos superar. Amar implica reconhecer que não há liberdade possível quando qualquer grupo humano permanece submetido a formas de exploração. Nesse sentido, hooks tece críticas as “visões parciais” presentes em lutas que enfrentam apenas um eixo de opressão: líderes negros antirracistas que abraçam o sexismo; feministas brancas que combatem o patriarcado, mas ignoram o racismo; ativistas progressistas que defendem justiça econômica, mas nada falam sobre o imperialismo. Tais contradições, afirma hooks (2019b), revelam que, muitas vezes, a motivação política não é a transformação social, mas o desejo de eliminar apenas aquilo que atinge diretamente o indivíduo.

A ética do amor intervém precisamente para romper com a lógica autocentrada, deslocando o sujeito de uma política guiada pelo interesse pessoal para um projeto coletivo de

libertação que rejeita todas as estruturas de dominação. O amor convoca uma disposição espiritual e política capaz de produzir alianças verdadeiras, atravessar diferenças e comprometer-se com uma mudança estrutural, e não meramente circunstancial.

O movimento de direitos civis transformou a sociedade nos Estados Unidos porque estava fundamentalmente enraizado numa ética do amor. Nenhum líder enfatizou mais essa ética do que Martin Luther King Jr. Ele teve a visão profética de reconhecer que uma revolução construída sobre qualquer outro alicerce fracassaria. King sempre testemunhou que tinha “decidido amar” porque acreditava profundamente que se estamos “buscando o bem mais elevado”, “o encontramos através do amor”, porque esta é “a chave que abre a porta para o significado da realidade última”. E o objetivo de estar em contato com uma realidade transcendente é que lutamos pela justiça, percebendo que somos sempre mais do que a nossa raça, classe ou sexo. Quando olho para o movimento de direitos civis que era, em muitos aspectos, limitado porque era um esforço reformista, percebo que ele tinha o poder de mover massas de pessoas para agirem no interesse da justiça racial - e porque estava profundamente enraizado numa ética do amor (hooks, 2022, p. 2).

Amar é um ato de liberdade porque exige que cada pessoa abandone a cumplicidade com qualquer forma de opressão, mesmo aquelas das quais se beneficia. Assim, a luta por justiça social, quando guiada pelo amor, torna-se integral ao reconhecer que não há emancipação possível se não for para todas as pessoas, e que resistir à dominação em um campo, enquanto se perpetua outro, é permanecer atado ao próprio sistema que se deseja transformar.

Os valores que sustentam uma cultura e sua ética moldam e influenciam a forma como falamos e agimos. Uma ética amorosa pressupõe que todos têm o direito de ser livres, de viver bem e plenamente. Para trazer a ética amorosa para todas as dimensões de nossa vida, nossa sociedade precisaria abraçar a mudança (hooks, 2021b, p. 87).

Culturas de dominação necessitam produzir o medo como um aparato político, com o objetivo de impedir que os dominados se reconheçam como agentes históricos capazes de resistência e transformação. O medo quebra laços de solidariedade, impede ações coletivas e estreita a imaginação política, fazendo com que percebamos o mundo de forma naturalmente hierárquica. Segundo hooks (2021b, p. 91), “estamos terrivelmente apavorados o tempo todo. Como cultura, estamos obcecados com a ideia de segurança. Contudo, não questionamos por que vivemos em estados de extrema ansiedade e terror.” Quando optamos por amar, ao invés de sentir medo, escolhemos nos mover contra a alienação e a separação, sendo essa, também, uma escolha para nos conectarmos uns aos outros.

Segundo hooks (2021b, p. 92) abraçar uma ética amorosa significa “utilizar todas as dimensões do amor — “cuidado, compromisso, confiança, responsabilidade, respeito e conhecimento” — em nosso cotidiano”. Por isso, cultivar uma ética de amor exige um exercício contínuo de tomada de consciência. O cultivo da consciência é o único antídoto

contra a lógica dominante, que se sustenta através do medo, da insegurança e da alienação. Amar também implica conhecer e refletir acerca dos sistemas que moldam a experiência humana. Quando sustentado pela consciência, o amor torna-se força decolonial interior e coletiva.

Em sala de aula, o amor estabelece uma base para o aprendizado que empodera e acolhe todo mundo (hooks, 2020, p. 168). A base da interação entre professor e alunos se dá a partir dos princípios do amor, a combinação de cuidado, comprometimento, conhecimento, responsabilidade, respeito e confiança. Assim, a vontade mútua de buscar conhecimento cria as condições ideais para o aprendizado.

A origem do conhecimento é o amor. Amar é um compromisso reflexivo com a realidade, num movimento de reconciliar o mundo com ele mesmo, ao contrário de explorar a manipular a criação. Quando ensinamos com amor, somos capazes de compreender as questões específicas de cada estudante, integrando simultaneamente essas questões à comunidade da sala de aula, garantindo o bem-estar dos alunos.

Há momentos, em sala de aula, que o ensino com amor nos possibilita perceber que o clima emocional dos estudantes afeta diretamente a experiência significativa em sala de aula, sendo necessário refletir acerca de seus conflitos psicológicos para lidar com eles, a fim de desbloquear sua capacidade de aprendizagem.

Na verdade, quando ensinamos com amor, é muito mais provável que tenhamos uma compreensão mais aprofundada das capacidades de nossos estudantes e de suas limitações, e esse conhecimento garante que haverá limites apropriados em sala de aula. E também ajuda a promover uma atmosfera de segurança em que erros podem ser cometidos, em que estudantes podem aprender a assumir total responsabilidade por averiguar suas habilidades de aprendizagem de tal forma que não fiquem dependentes do professor (hooks, 2020, p. 169).

A sala de aula torna-se, a partir dessa perspectiva, o local privilegiado onde uma ética do amor pode ser cultivada, questionando normas, reconfigurando relações de poder e produzindo sujeitos capazes de imaginar e construir uma sociedade que não apenas critique a dominação, mas a supere. A pedagogia feminista, portanto, converte o amor em princípio metodológico, político e epistemológico, sendo precisamente essa articulação entre amor, crítica e libertação que lhe confere sua força transformadora. Escolher políticas feministas é, por tanto, escolher amar (hooks, 2018).

CAPÍTULO 2 - Gênero e Educação: Perspectivas da Pedagogia Feminista

“A opressão sexista é de importância primordial não apenas porque é a base de todas as outras opressões, mas porque é a prática de dominação que a maior parte das pessoas experimenta, quer no papel de quem discrimina ou é discriminado, de quem explora ou é explorado. É a prática de dominação que a maioria das pessoas aprende a aceitar antes mesmo de saber que existem outras formas ou grupos de opressão.”

bell hooks

As formulações pedagógicas feministas, como as de bell hooks, estruturam-se a partir do reconhecimento das desigualdades vivenciadas por mulheres em relação aos homens na sociedade e no interior das organizações escolares (Louro, 1997). Discutir pedagogias feministas implica compreender a categoria gênero como central para pensar as relações sociais, culturais e políticas que moldam a experiência humana. Dessa forma, este capítulo tem como objetivo situar, no interior de uma literatura mais ampla, o tratamento específico dado por bell hooks às questões feministas e pedagógicas, tendo como ponto de partida os balanços sobre a emergência do conceito de gênero na teoria social e as diferentes modalidades teórico-metodológicas existentes para compreendê-lo. Para isso, será discutida a história e a conceituação de gênero, entendendo a proximidade que hooks guarda, em especial, com o feminismo negro e as abordagens interseccional (que não dissociam gênero de raça e sexualidade), bem como com a crítica feminista que relaciona a opressão feminina às estruturas de dominação capitalistas (nomeada por hooks como "capitalismo patriarcal supremacista branco imperialista"). Em seguida, será discutida a relação entre desigualdade de gênero e educação, evidenciando as principais concepções e práticas da pedagogia feminista e a atuação da escola na reprodução e manutenção das estruturas de poder.

2.1. O conceito de gênero

Embora seja um termo estabelecido e amplamente utilizado em pesquisas acadêmicas, gênero possui uma semântica complexa, sendo empregado por autoras de diferentes abordagens teórico-metodológicas, o que gerou variações em termos de usos e definições possíveis do conceito.

De acordo com balanços que se dedicaram a recuperar a gênese histórica e a trajetória de sua conceituação (Scott, 1989; Piscitelli, 2009), trata-se de uma categoria que passou a ser utilizada por feministas norte-americanas, na década de 1970, com o objetivo de nomear

diferenças e desigualdades existentes entre homens e mulheres na sociedade como fundamentalmente culturais, em oposição a explicações pautadas no determinismo biológico (que justificavam e naturalizavam tais diferenças como naturais ou inatas, vinculadas ao órgão sexual). A noção emerge, assim, no interior da teoria social como uma forma nova e original de interpretação, superando os limites de outras categorias explicativas (como “sexo” e “Mulher”) empregadas nos estudos sobre a complexidade da condição feminina.

Como explica Piscitelli (2009, p. 124),

Quando nascemos somos classificados pelo nosso corpo, de acordo com os órgãos genitais, como menina ou menino. Mas as maneiras de ser homem ou mulher não derivam desses genitais, mas de aprendizados que são culturais, que variam segundo o momento histórico, o lugar, a classe social.

Nesse sentido, enquanto “sexo” diz respeito à características biológicas e de ordem natural, “gênero” foi concebido como uma identidade socialmente construída no âmbito da cultura, por meio da socialização e do contato do indivíduo desde a primeira infância com valores e papéis sociais atribuídos como masculinos e femininos pela sociedade.² O termo se refere, portanto, à sistemas, instituições, práticas e relações que organizam socialmente as significações culturais das diferenças entre masculino e feminino, constituindo-se, assim, como um aspecto primário da organização social, que aloca os indivíduos em posições sociais, materiais e simbólicas distintas e em relações de hierarquia e antagonismo. Desse modo, a categoria rompe com noções essencialistas, demonstrando que o ser homem ou mulher não corresponde a identidades fixas, inatas ou biologicamente determinadas pelo órgão reprodutivo, mas são produtos dinâmicos de relações, práticas culturais e estruturas de dominação social. Além disso, ela problematiza como, no momento em que tais diferenças se apresentam como naturais no senso comum - colocando as mulheres como naturalmente “dóceis”, “maternais”, “domésticas”, de forma a reduzi-las a sua capacidade reprodutiva e de

² Como destacado na famosa frase de Simone de Beauvoir (2019, p. 643), “ninguém nasce mulher, torna-se mulher”. Segundo a autora, existe uma diferença primordial na forma como meninas e meninos são socializados: enquanto o menino é encorajado a assumir sua subjetividade (dotado de um órgão que se mostra e pode ser pegado, sendo esse objeto seu alter ego, um símbolo de autonomia e poder), a menina, no entanto, não aliena-se em nenhuma parte de si mesma, tendo seu alter ego representado por um objeto estranho - uma boneca. “A grande diferença está em que, de um lado, a boneca representa um corpo na sua totalidade e, de outro, é uma coisa passiva. Por isso, a menina será encorajada a alienar-se em sua pessoa por inteiro e a considerá-la um dado inerte. Ao passo que o menino procura a si próprio no pênis enquanto sujeito autônomo, a menina embala sua boneca e enfeita-a como aspira a ser enfeitada e embalada; inversamente, ela pensa a si mesma como uma maravilhosa boneca. Por meio de cumprimentos e censuras, de imagens e palavras, ela descobre o sentido das palavras “bonita” e “feia”; sabe, desde logo, que para agradar é preciso ser “bonita como uma imagem”; ela procura assemelhar-se a uma imagem, fantasia-se, olha-se no espelho, compara-se às princesas e às fadas dos contos” (ibidem, p. 664).

procriação - reforça-se a divisão sexual do trabalho e a dominação masculina, bem como os fenômenos de violência contra as mulheres e o feminicídio.

De acordo com a literatura, o termo gênero também se pretende uma superação dos limites da categoria “Mulher” (Kofes, 1993). Apesar de ter sido fundamental para construir um sujeito político e coletivo - que deu origem ao feminismo como movimento social moderno, permitindo a ampliação da luta por direitos iguais de cidadania na esteira dos desdobramentos da Revolução Francesa (Wollstonecraft, 2016) - a categoria Mulher foi criticada a partir dos anos 1970 por apresentar um caráter demasiadamente universal, não abarcando as diferenças de classe, raça, sexualidade presentes na experiência feminina. Ou seja, a palavra Mulher representava, na verdade, uma versão branca, europeia, burguesa, heterossexual, que não abarcava a experiência das trabalhadoras, negras, indígenas, homossexuais, do “Terceiro Mundo”.³ Assim, gênero surge como alternativa à ideia de que haveria uma opressão universal feminina (sugerida pelo termo Mulher), dando ênfase ao aspecto relacional e ao sistema de diferenças, em que as distinções entre masculino e feminino se entrelaçam com outros marcadores sociais (racial, nacionalidade, sexualidade, classe, etc.). Com isso, a categoria gênero facilitou a investigação empírica sobre como as relações de poder e desigualdade são vividas de maneiras distintas, entendendo as relações entre gênero e outras formas de opressão.

Desse modo, pode-se dizer que gênero é uma *categoria analítica* (Scott, 1989), ou seja, ela tem como objetivo primordial produzir conhecimento sobre a produção social do masculino e feminino, com o intuito de questionar e desnaturalizar a história e a distribuição desigual de poder entre homens e mulheres na sociedade.⁴ Apesar de não haver um único

³ Antes da ascensão dos debates acerca do gênero, Simone de Beauvoir, por exemplo, debruçava-se no estudo da mulher. “O Segundo Sexo”, publicado originalmente em 1949, foi a primeira e mais completa obra que questionava os valores que subsidiavam a construção social do feminino (Saffioti, 1999). Além de tecer críticas ao determinismo biológico (dissociando-se da ideia de que as diferenciações biológicas e ações hormonais são elementos determinantes para a existência da mulher), Beauvoir expõe as condições sociais impostas à mulher de modo a limitar sua liberdade desde a mais tenra idade. Apesar disso, a publicação recebeu críticas em torno da universalização da mulher. Para muitos, Beauvoir pretendeu estudar sobre a mulher, não sobre as mulheres. As experiências retratadas no livro eram homogêneas, fazendo-se necessário, na perspectiva de suas intérpretes, uma análise mais aprofundada das condições específicas que atravessam os diferentes grupos de mulheres. Dessa forma, a obra de Beauvoir aplicava-se cada vez mais a uma era passada e a mulheres pertencentes a um restrito estrato social. Além disso, a conclusão da obra apresenta a fraternidade entre homens e mulheres como solução para uma sociedade emancipada. Na interpretação da crítica, a resolução proposta pela autora francesa não só centraliza o masculino como norma ao fazer uso do termo fraternidade, mas demonstra um idealismo excessivo. Sua noção de liberdade implicava conformar as mulheres a um ideal masculino, depositando parte da emancipação feminina na aceitação masculina, ignorando, ainda, as hierarquias de classe e raça que perpassam a realidade social de diferentes mulheres (Kruks, 1992). Dessa forma, a proposta de Beauvoir torna-se abstrata e distante das lutas materiais que as mulheres enfrentam.

⁴ Para Scott (1995, p. 86), “(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”. Enquanto elemento constitutivo das relações sociais, gênero implica quatro elementos correlacionados:

momento ou autora vista como marco zero definitivo, em geral entende-se que o termo foi sendo gradualmente desenvolvido no interior do pensamento sociológico e antropológico a partir dos anos 1930, em diálogo com as lutas e discussões do movimento feminista, tomando sua forma mais acabada nos anos 1980. Estudos como os de Margaret Mead, Simone de Beauvoir, Gayle Rubin e Judith Butler são geralmente considerados como precursores do debate que fundamentou a elaboração do conceito e de um campo de estudos próprio em torno das questões de gênero (Piscitelli, 2009). Além disso, geralmente se destacam, dentre as leituras que competem pela definição do termo, aquelas empenhadas pelo feminismo radical, pela psicanálise e pelas críticas feministas com inspiração no estruturalismo francês e no marxismo (Scott, 1989; Haraway, 2004).

A vertente feminista psicanalítica, por exemplo, aponta ser necessário refletir acerca do gênero como uma construção subjetiva e simbólica, buscando compreender os processos constitutivos especialmente nas etapas iniciais do desenvolvimento infantil, com o objetivo de identificar elementos que contribuam para a formação da identidade de gênero. As teorias de relação de objeto destacam o papel da experiência concreta (a criança vê, ouve e socializa com o meio em que está inserida) no desenvolvimento da identidade. Já as perspectivas pós-estruturalistas atribuem papel central à linguagem. O inconsciente é interpretado de modo diferente pelas escolas: para a anglo-americana, o inconsciente é, em última instância, passível de compreensão consciente, enquanto que para os lacanianos o inconsciente é decisivo para a construção do sujeito.

Dentro do campo da psicanálise feminista, o viés anglo-americano tem Nancy Chodorow como maior representante. Suas obras articulam feminismo, psicanálise e sociologia, na tentativa de demonstrar como o gênero é produzido e perpetuado no interior da vida familiar. Em *The Reproduction of Mothering* (1978), Chodorow propõe que a opressão feminina não pode ser explicada apenas por estruturas econômicas e jurídicas, mas está enraizada na forma como a maternidade é socialmente organizada e psicologicamente

primeiro, símbolos que evocam múltiplas representações, sendo frequentemente contraditórias (como, por exemplo, Eva e Maria, duas figuras centrais da tradição cristã ocidental, que refletem a corrupção e a inocência, o pecado original e a pureza sagrada, demonstrando como as representações culturais das mulheres são ambivalentes e cheias de contradição). Em segundo lugar, conceitos normativos que expressam as interpretações e os significados dos símbolos, que tentam limitar e restringir as possibilidades metafóricas. Tais conceitos fazem-se presentes “nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas e tomam a forma típica de uma oposição binária fixa, que afirma de maneira categórica e inequívoca o significado do homem e da mulher, do masculino e do feminino” (ibidem, 1995, p. 86). O terceiro elemento refere-se à necessidade de analisar o gênero em sua materialidade em instituições e práticas sociais, como a família, o mercado de trabalho, à educação, o Estado e à organização social. O quarto elemento é a identidade subjetiva, na medida em que os indivíduos interiorizam normas de masculinidade e feminilidade, formando identidades, desejos e modos de autocompreensão.

internalizada. Para a autora, a atribuição do cuidado dos bebês às mulheres produz efeitos determinantes na construção da psiquê de meninas e meninos, uma vez que o processo de vínculo entre mãe e bebê apresenta variações de intensidade e duração, conforme o gênero da criança, resultando em dinâmicas distintas e subjetivas.

Para as feministas lacanianas, o foco da análise da construção de gênero está no plano simbólico e linguístico. Assim, a opressão de gênero não se origina apenas nas interações familiares, mas nas estruturas discursivas que organizam o inconsciente e a cultura. O “sujeito” masculino, para Lacan, não é uma identidade natural, mas uma ficção produzida pela lei simbólica, a lei do Pai. O feminino, por sua vez, não é concebido como “atributo” de um gênero ou sujeito, mas como a significação da falta dentro da ordem simbólica. A posição masculina se forma através da individualização e da heteronormatividade exigidas pela proibição do incesto, que separa o filho da mãe, instituindo o parentesco. De forma semelhante, a posição da menina é moldada pela exigência de ocupar o lugar da maternidade e de reproduzir as normas de parentesco. Assim, tanto o masculino quanto o feminino são produzidos por leis proibitivas que tornam o gênero culturalmente inteligível, ao mesmo tempo em que geram uma sexualidade inconsciente, que reaparece no domínio do imaginário (Butler, 2003).

Já as feministas de inspiração marxista compreendem a opressão de gênero não como um fenômeno natural ou psicológico, mas como um *produto histórico*, engendrado nas e pelas relações sociais entre homens e mulheres durante os processos de produção e reprodução de sua vida material. Ainda que o conceito de gênero não se faça presente nas obras de Marx e Engels⁵, tal vertente se amparou em textos fundamentais da obra marxiana (como *A Ideologia*

⁵ As obras de Karl Marx e Frederich Engels não desenvolveram o conceito político e social de gênero por dois principais fatores. Em primeiro lugar, nos principais escritos, as mulheres eram situadas de modo instável entre o natural e o social, à medida em que possíveis explicações acerca da posição subordinada da mulher eram enfraquecidas pela concepção de divisão natural do trabalho, o que pressupunha, ainda, uma heterossexualidade incontestável. Como segundo fator, Marx e Engels conceberam a relação econômica de propriedade como fundamento da opressão das mulheres no casamento, o que possibilitou compreender a subordinação feminina no âmbito das relações de classe, porém, não enquanto uma política sexual que estrutura as relações entre homens e mulheres (Haraway, 2004). Ainda sim, a preocupação com a opressão das mulheres se encontra presente em diversos trechos e momentos das obras de Marx e Engels. A brutalidade do sistema capitalista para com as mulheres e crianças é descrita em “O Capital”. No volume 1, ao abordar as tendências estruturais da produção capitalista, Marx denuncia as péssimas condições de trabalho às quais as mulheres e crianças eram submetidas. Ao evidenciar a ausência de limites legais à exploração do trabalho, Marx relatou casos extremos, como a morte de uma mulher, que trabalhava como costureira, por excesso de trabalho: “Nas últimas semanas de junho de 1863, todos os jornais de Londres traziam uma notícia encimada por um título sensacional: “Morte por excesso de trabalho.” Tratava-se da morte da modista Mary Anne Walkley, de 20 anos, que trabalhava numa renomada casa de modas, explorada por uma senhora com o agradável nome de Elisa. A velha história tantas vezes contada foi de novo descoberta: moças que trabalham ininterruptamente 16½ horas durante a temporada às vezes 30 horas consecutivas, sendo reanimadas, quando fraquejam, por meio de xerez, vinho do Porto ou café. Estava-se então no auge da temporada. Era necessário concluir, como num passe de mágica, os vestuários luxuosos das damas da nobreza convidadas para o baile em homenagem à princesa de

Alemã, A origem da família, da propriedade privada e do Estado e O Capital) com o intuito de encontrar fundamento teórico para empenhar uma leitura materialista sobre as origens históricas da subordinação das mulheres na estrutura familiar monogâmica⁶ e sobre a relação íntima que a opressão de gênero guarda com o desenvolvimento capitalista.

A contribuição das feministas marxistas consistiu em elaborar uma teoria propriamente dita sobre gênero, ausente na obra de Marx e Engels (Federici, 2017). Baseando-se na concepção marxista de reprodução simples⁷, as teóricas feministas reconheceram a centralidade do trabalho doméstico como essencial para a produção e reprodução da força de trabalho, compreendendo, assim, a necessidade de não somente repensar o papel do trabalho doméstico, mas de revelar como o sistema capitalista depende de uma esfera reprodutiva invisibilizada e sustentada pela exploração de gênero.

A necessidade de uma perspectiva de gênero para a história do capitalismo - para além da “história das mulheres” ou da história do trabalho assalariado - é o que me levou, entre outras coisas, a repensar a explicação de Marx sobre a acumulação originária e para descobrir a caça às bruxas nos séculos XVI e XVII como um momento fundacional na desvalorização do trabalho das mulheres e no surgimento de uma divisão do trabalho sexual especificamente capitalista (FEDERICI, 2017, p.105).

Por décadas, o feminismo não foi protagonizado pelas mulheres que mais sofrem com a opressão sexista. Os problemas descritos pelas teóricas e militantes feministas se referiam, geralmente, a um seleto grupo de mulheres brancas, de classe média ou alta e com nível superior, eram “mulheres do lar, entediadas pelas horas de lazer, atividades domésticas,

Gales, recentemente importada. Mary Anne Walkley tinha trabalhado 26½ horas sem interrupção, juntamente com 60 outras moças” (MARX, 2024, p.).

⁶ Em “A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado”, Engels analisa a família como uma instituição histórica, em constante transformação e intimamente ligada às mudanças nas formas de produção e organização do trabalho. Em suas palavras, “A primeira divisão do trabalho foi a que ocorreu entre homem e mulher visando à geração de filhos”. E hoje posso acrescentar: o primeiro antagonismo de classes que apareceu na história coincide com o desenvolvimento do antagonismo entre homem e mulher no casamento monogâmico, e a primeira opressão de classe coincide com a do sexo feminino pelo sexo masculino (ENGELS, 1884, p. 84). Com o surgimento da propriedade privada, o homem passou a ter sua autoridade fortalecida sobre a esposa, os filhos e os recursos familiares: “De acordo com a divisão do trabalho na família naquele tempo, cabia ao homem a obtenção dos alimentos e dos instrumentos de trabalho necessários para isso e, portanto, também a propriedade destes últimos; em caso de separação, ele os levava consigo, assim como a mulher ficava com os utensílios domésticos. Portanto, segundo o costume da sociedade daquele tempo, o homem também era proprietário das novas fontes de alimentos, do gado e, mais tarde, do novo instrumento de trabalho, os escravos. Porém, de acordo com o costume da mesma sociedade, seus descendentes não podiam herdar dele, pois nesse tocante a situação era como se segue (idem, 1884, p. 73). Na transição para essa nova configuração familiar (patriarcal), houve “a derrota do sexo feminino no plano da história mundial. O homem assumiu o comando também em casa, a mulher foi degradada, escravizada, tornou-se escrava do desejo do homem e mero instrumento de procriação” (Engels, 1884, p. 75).

⁷ Na reprodução simples do capital total, há a necessidade de manutenção da escala da produção do capital social, mantendo a produção de mais-valor em escala constante e sem acumulação.

crianças e compras, e que esperavam mais da vida” (hooks, 2019b), ignorando totalmente a realidade das mulheres não brancas e as que eram brancas, porém pobres.

Como grupo, as mulheres negras estão numa posição peculiar na sociedade, não apenas porque, em termos coletivos, estamos na base da pirâmide ocupacional, mas também porque o nosso status social é inferior ao de qualquer outro grupo. Isso significa que carregamos o fardo da opressão sexista, racista e de classe. Ao mesmo tempo, somos um grupo que não foi instituído socialmente para assumir o papel de explorador/opressor, na medida em que não nos foi concedido nenhum “outro” institucionalizado que pudéssemos explorar ou oprimir (crianças não representam “um outro” institucionalizado, ainda que possam ser oprimidas pelos pais e mães) (hooks, 2019b, p. 47).

O feminismo negro emerge não apenas como uma vertente do feminismo, mas como uma modalidade própria de interpretação social, capaz de desestabilizar o androcentrismo do pensamento ocidental e o universalismo da mulher presente nas primeiras formulações feministas hegemônicas. Nesse sentido, Angela Davis (2018, p. 99) afirma

O feminismo envolve muito mais do que a igualdade de gênero. E envolve muito mais do que gênero. O feminismo deve envolver a consciência em relação ao capitalismo – quer dizer, o feminismo que me associo. O feminismo não nos ajudou apenas a reconhecer uma série de conexões entre discursos, instituições, identidades e ideologias que tendemos a examinar separadamente. Ele também nos ajudou a desenvolver estratégias epistemológicas e de organização que nos levam além das categorias ‘mulher’ e ‘gênero’. As metodologias feministas nos impelem a explorar conexões que nem sempre são aparentes. E nos impulsionam a explorar contradições e descobrir o que há de produtivo nelas. O feminismo insiste em métodos de pensamento e de ação que nos encorajam a uma reflexão que une coisas que parecem ser separadas e que desagrega coisas que parecem estar naturalmente unidas.

Em *Mulheres, Raça e Classe* (2016), Angela Davis demonstra que, historicamente, as agendas feministas dos Estados Unidos ignoraram o fato de que o trabalho reprodutivo, doméstico e fabril, realizado por mulheres negras, sempre esteve atrelado a relações de coerção racial e econômica. Questões como maternidade, violência sexual ou participação no mercado de trabalho só podem ser compreendidas quando se considera que as mulheres negras foram simultaneamente exploradas e desumanizadas por sistemas idênticos: o escravismo e o capitalismo racial.

[...] a luta pelos direitos das mulheres foi ideologicamente definida como uma luta pelos direitos das mulheres brancas de classe média, expulsando mulheres pobres e da classe trabalhadora, expulsando mulheres negras, latinas e de outras minorias étnicas do campo do discurso coberto pela categoria “mulher”. As muitas contestações dessa categoria ajudaram a produzir o que viemos a chamar de “teorias e práticas feministas radicais das mulheres de minorias étnicas” (DAVIS, 2018, p. 92).

A força crítica do feminismo negro revela que o sexismo não opera isoladamente. Como enfatiza Davis (2016), a exploração capitalista, o racismo institucional e o patriarcado formam um “complexo histórico de dominação” que atinge as mulheres negras de modo

específico, impossibilitando que a opressão de gênero seja entendida de forma homogênea. Ao defender que o feminismo “desenvolve estratégias epistemológicas e de organização que nos levam além das categorias ‘mulher’ e ‘gênero’”, Angela chama atenção para a insuficiência dessas categorias isoladas e denuncia os riscos de um feminismo que universaliza a experiência branca e de classe média.

O feminismo negro revela que gênero se articula com raça, classe, sexualidade e outras formas de diferença, formando sistemas de opressão que não podem ser compreendidos separadamente. A luta pela emancipação feminina precisa considerar o modo como o capitalismo racial organiza o trabalho, a reprodução social, a violência sexual e o controle dos corpos negros. Dessa forma, o feminismo se torna capaz de desestabilizar narrativas que naturalizam desigualdades.

Essa dimensão transformadora também aparece no que a teórica chama de “estratégias epistemológicas”: o feminismo negro amplia o que é considerado conhecimento, reconhecendo saberes produzidos por mulheres negras em suas práticas cotidianas, experiências de resistência, produções culturais e movimentos sociais. O feminismo deve produzir análises que façam conexões entre sistemas aparentemente distintos, como imperialismo, colonialismo, encarceramento, violência policial e precariedade econômica, porque todas essas estruturas moldam a vida das mulheres negras e entendê-las isoladamente seria epistemologicamente limitado (Davis, 2018).

bell hooks também concebe o feminismo como um projeto ético de transformação coletiva. Em *O feminismo é para todo mundo* (2019b), hooks afirma que o feminismo deve ser uma “forma de vida”, comprometido com o fim da dominação em todas as suas dimensões. Ela ressalta que uma pedagogia feminista exige que professoras e professores entendam como gênero, raça e classe moldam a construção do conhecimento e a organização escolar, o que amplia ainda mais a função política do feminismo. Assim como Davis, hooks se recusa a restringir o feminismo ao campo das desigualdades de gênero e enfatiza que ele só cumpre seu potencial transformador quando confronta simultaneamente racismo, capitalismo e heteropatriarcado.

Articulando raça, gênero e classe, o feminismo negro constitui uma das contribuições teóricas mais significativas para a luta feminista, a interseccionalidade. O termo foi criado por Kimberlé Crenshaw, jurista e intelectual afro-americana, em seu texto *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex* (1989), Crenshaw demonstrou que mulheres negras vivenciam opressões que não podem ser explicadas apenas pela soma de racismo e sexismo, mas por sua interdependência estrutural. Assim, a interseccionalidade não é uma simples sobreposição de

identidades, mas um método analítico que evidencia como os sistemas de poder funcionam em conjunto para produzir desigualdades.

A crítica de Crenshaw surgiu da constatação de que tanto o feminismo hegemônico quanto o movimento antirracista falhavam em reconhecer as experiências específicas das mulheres negras. No âmbito jurídico, por exemplo, Crenshaw analisou casos em que mulheres negras não eram protegidas adequadamente porque o direito trabalhava com categorias rígidas, “raça” ou “gênero”, incapazes de capturar a realidade interseccional. A partir disso, a autora propôs pensar como políticas públicas, pesquisas, métodos educativos e discursos sociais precisam ser capazes de reconhecer essa complexidade, sob pena de continuar reproduzindo invisibilizações.

O conceito de interseccionalidade rapidamente tornou-se um referencial central nos estudos feministas, culturais, educacionais e de políticas sociais. Sua força está na capacidade de iluminar desigualdades que passam despercebidas quando analisadas em categorias isoladas. Patricia Hill Collins ampliou essa perspectiva, ao desenvolver a noção de “matriz de dominação” (2019), mostrando que raça, classe, gênero e sexualidade formam sistemas interconectados que organizam a vida social. Collins ressalta que a interseccionalidade não diz respeito apenas às opressões, mas também às possibilidades de resistência, uma vez que sujeitos situados nessas encruzilhadas produzem saberes críticos e estratégias próprias de enfrentamento.

O feminismo negro demonstrou, também, como o racismo é uma questão feminista fundamental porque está interconectado com a opressão sexista (hooks, 2019b). O movimento feminismo teve como erro central a definição do patriarcado como um sistema isolado, dissociado de outras estruturas de poder. Ao fazer isso, deixou-se de perceber como a opressão de gênero não afeta todas as mulheres da mesma maneira e que, para muitas mulheres, a desigualdade racial e a exploração econômica continuam sendo dimensões igualmente violentas.

Como aponta hooks, durante o período da escravidão, a sociedade branca estruturou um hierarquia fundamentada em critérios de raça e gênero, na qual os homens ocupavam o topo, seguidos pelas mulheres brancas, frequentemente situadas, contudo, em posição equivalente aos homens negros, enquanto as mulheres negras eram colocadas na base dessa ordem desigual (hooks, 2019a).

A desvalorização da mulheridade negra foi marcada por processos de desumanização, hipersexualização e negação de valor social, sendo perpetuada pela estruturas raciais e patriarcais que moldaram a modernidade. O sistema escravocrata explorou economicamente

os corpos das mulheres negras, reduzindo-as à condição de força de trabalho e à violência sexual, produzindo uma ideologia de inferioridade racial e de gênero. A desumanização da mulher negra constituiu o imaginário social ocidental, de modo que a mulher branca foi idealizada como símbolo da feminilidade, enquanto a mulher negra era considerada forte demais para ser feminina e promíscua demais para ser respeitada.

O sistema escravista definia o povo negro como propriedade. Já que as mulheres eram vistas, não menos do que os homens, como unidades de trabalho lucrativas, para os proprietários de escravos elas poderiam ser desprovidas de gênero. [...] A julgar pela crescente ideologia da feminilidade do século XIX, que enfatizava o papel das mulheres como mães protetoras, parceiras e donas de casa amáveis para seus maridos, as mulheres negras eram praticamente anomalias (DAVIS, 2016, p. 24).

bell hooks é uma das autoras que mais radicalmente incorpora e amplia a perspectiva interseccional no campo feminista, articulando de modo inseparável gênero, raça, classe e crítica ao capitalismo como dimensões constitutivas das formas de dominação. Diferentemente de abordagens feministas hegemônicas, hooks evidencia que qualquer compreensão da opressão feminina torna-se incompleta, e politicamente ineficaz, se não considerar como essas estruturas se entrelaçam na produção das desigualdades.

Na perspectiva de hooks, a dominação não é um fenômeno singular, mas um “sistema interligado”. Em *Teoria Feminista: da margem ao centro* (2019b), ela argumenta que o patriarcado não pode ser compreendido sem a crítica ao capitalismo que, na modernidade, produz e naturaliza hierarquias de classe e raça. Essa articulação complexa é o que ela denomina “imperialismo capitalista supremacista branco patriarcal”, uma fórmula que, longe de ser retórica, pretende explicitar o caráter estrutural, histórico e interdependente das opressões. Em *The Will to Change: Men, Masculinity, and Love* (2004), hooks aprofunda essa análise ao discutir como a masculinidade hegemônica é produzida simultaneamente por expectativas patriarcais e pela lógica capitalista de produtividade, competição e repressão emocional. Para ela, romper com essa estrutura exige um feminismo que enfrente todos esses sistemas.

Dessa forma, a educadora conceitua gênero não como uma característica natural, fixa ou biológica, mas como uma construção social profundamente vinculada às estruturas de poder. Em sua obra, gênero é sempre entendido como um sistema de organização hierárquica que, articulado ao patriarcado, produz expectativas, normas e comportamentos que servem para manter formas de dominação e desigualdade. O patriarcado ensina desde cedo às crianças “o que significa ser menino e o que significa ser menina” (hooks, 2019b) como forma de reproduzir a ordem dominante. O gênero, portanto, opera como pedagogia: um

aprendizado contínuo de papéis naturalizados, e não uma essência. Para ela, “o patriarcado é um sistema político-social que insiste que os homens são naturalmente superiores às mulheres”, e essa superioridade é sustentada por práticas cotidianas, discursos culturais e instituições sociais que moldam o que se espera de cada gênero.

hooks (2004) constitui uma contundente análise sobre como o patriarcado molda homens e mulheres desde a infância, instaurando regimes emocionais e comportamentais que naturalizam a dominação masculina, o silenciamento das vulnerabilidades e a desigualdade de gênero. Ao deslocar o foco exclusivamente das mulheres e dirigir-se criticamente à socialização masculina, hooks amplia o debate feminista ao afirmar que a libertação das mulheres depende, necessariamente, da transformação dos homens. Assim, seu pensamento se inscreve em uma crítica estrutural que articula gênero, afetividade e poder, revelando que ninguém emerge ileso das normas patriarcais.

Os meninos, desde muito cedo, são treinados a suprimir emoções, rejeitar práticas associadas ao “feminino” e assumir uma postura de autossuficiência que impede vínculos afetivos verdadeiros. Para hooks (2004), “o patriarcado exige que os meninos matem partes essenciais de si mesmos”, especialmente a capacidade de expressar fragilidade, medo, carinho e necessidade. Essa mutilação emocional, apresentada como natural, funciona como fundamento simbólico da desigualdade de gênero: homens tornam-se sujeitos ensinados a dominar, enquanto mulheres são formadas para aceitar essa dominação. A autora sustenta que tal processo não é biológico, mas inteiramente social e pedagógico, gerado na família, na escola, na mídia e nos discursos culturais que definem o que “um homem deve ser”.

Na cultura patriarcal, os meninos não são vistos como adoráveis. Embora o sexismo sempre tenha decretado que os meninos têm mais status do que as meninas, status e até mesmo as recompensas do privilégio não são o mesmo que ser amado. O ataque patriarcal à vida emocional dos meninos começa no momento do nascimento. Ao contrário da mitologia sexista, no mundo real dos bebês, tanto meninos quanto meninas, os meninos se expressam mais. Eles choram por mais tempo e mais alto. Eles vêm ao mundo querendo ser vistos e ouvidos. O pensamento sexista, em sua pior forma, leva muitos pais a deixarem seus bebês do sexo masculino chorarem sem nenhum toque de conforto, porque temem que segurar demais os bebês, confortá-los demais, possa torná-los fracos na vida adulta (hooks, 2004, p. 51).

A perspectiva interseccional em hooks também se revela em seu pensamento pedagógico. Ela afirma que a sala de aula é um microcosmo dessa trama estrutural: as desigualdades raciais, de gênero e de classe atravessam os modos de aprender, ensinar, reconhecer e silenciar (2013; 2021). Sua pedagogia da liberdade, portanto, não pode ser neutra, porque a neutralidade apenas mascara as violências. hooks propõe uma prática educativa que ative a consciência crítica e o engajamento afetivo, sustentada pela ética do

amor como força que transforma as relações sociais, não um amor sentimentalizado, mas um compromisso ético com a justiça, responsabilidade e reconhecimento da humanidade plena de cada sujeito.

Para superar o impasse que caracteriza o feminismo contemporâneo, hooks (2019b) aponta a necessidade de uma reorganização, construindo, por meio de uma educação política, uma consciência de massa acerca da importância do movimento feminista. O movimento feminista precisa recentrar as margens através de uma ideologia revolucionária, colocando as experiências de mulheres marginalizadas, como as negras, as lésbicas e as transsexuais, as do Sul global e as indígenas, como ponto de partida para compreender as múltiplas dimensões da opressão. Ao fazê-lo, não se trata apenas de incluí-las em um discurso já existente, mas de reformular o próprio conceito de mulheridade, reconhecendo-o como um campo plural, interseccional e historicamente situado. A mulher à margem, portanto, não é o “outro” da mulher branca, mas a chave para desmontar as categorias universais e excludentes de gênero que sustentam as estruturas de poder.

2.2. Desigualdade de gênero e educação

A centralidade da educação no debate feminista decorre do reconhecimento de que as desigualdades de gênero não emergem de modo espontâneo, mas são produzidas e reproduzidas por processos de socialização que se iniciam na primeira infância. Ao problematizar as formas pelas quais meninas e meninos aprendem, desde muito cedo, a ocupar lugares diferenciados na família, na escola e na vida pública, o feminismo evidenciou que a educação é um dos espaços privilegiados para compreender como o gênero se inscreve como marcador social estruturante. Essa perspectiva, fortalecida pelas contribuições do feminismo negro e da teoria interseccional, permitiu demonstrar que a desigualdade de gênero jamais pode ser pensada isoladamente, pois se articula a raça, classe e outras dimensões da vida social. É nesse horizonte que bell hooks se insere: ao compreender a escola como um lugar de disputa simbólica e política, ela evidencia que práticas educativas podem tanto perpetuar quanto subverter hierarquias de poder.

Assim, neste contexto, procede-se à análise da socialização, da linguagem, da ciência e da escola como âmbitos fundamentais para compreender a produção das desigualdades de gênero, situando hooks como interlocutora central desse debate e destacando a necessidade de repensar a educação desde a infância como caminho para a transformação social.

Todos nós nascemos num mundo de comunidade. Ainda que o bebê estabeleça uma interação com o próprio corpo e o ambiente físico em que está inserido, seu mundo é habitado por outras pessoas, cercado pela possibilidade de comunidade. Família, profissionais da saúde e até mesmo admiradores estranhos compõem esse campo de conexões, umas mais íntimas que as outras (hooks, 2021b). A vivência social da criança acontece a partir da relação com o outro, que cria os padrões por meio dos quais o bebê estabelece vínculos com o mundo social. Para Berger e Berger (1977), o melhor exemplo disso é o horário da alimentação. Quando a criança é alimentada a partir de horários determinados, seu organismo é obrigado a adaptar-se a esse padrão. Para os autores, a sociedade “não apenas impõe seus padrões ao comportamento da criança, mas estende a mão para dentro de seu organismo a fim de regular as funções de seu estômago” (1977, p. 201).

O exemplo citado acima faz parte do processo de socialização. A socialização, meio pelo qual um indivíduo se torna membro de uma sociedade, não se limita à aquisição de normas e regras, mas envolve a internalização de significados culturais, valores e padrões de comportamento que permitem à compreensão do mundo social e o agir dentro dele. A socialização primária tem como veículo primordial a linguagem. Ao apropriar-se da linguagem, a criança aprende a transmitir e internalizar significados socialmente reconhecidos. Desenvolve a capacidade de pensar de forma abstrata, para além das situações imediatas que enfrenta e, mais do que isso, passa a refletir, integrando experiências passadas em uma compreensão cada vez mais coerente e abrangente da realidade (Berger; Berger, 1977).

É através da linguagem que aprendemos a dividir nosso mundo em categorias. Mais do que a representação de significados, as palavras estruturam o nosso pensamento. Através das primeiras palavras, o bebê aprende que existe uma “mamãe” e um “papai”, compreendendo na sequência que há “meninas” e “meninos”. Essa dualidade o diferencia antes mesmo que ele passe a reconhecer a palavra “pessoa”, que poderia englobar ambos de forma igualitária (Moreno, 2003).

As palavras de um idioma indicam as categorias nas quais uma determinada comunidade linguística divide o mundo, e tais categorias imprimem na mente de cada um de seus membros uma primeira forma de classificar o universo. Que este mundo se divida de uma forma ou de outra depende dos interesses de cada sociedade, e a antropologia nos mostra como esses sistemas de classificação não são iguais para todos os povos (MORENO, 2003, p. 15).

A representação linguística não é um processo neutro de inclusão, pois está assentada em critérios prévios que definem quem pode ou não ser considerado sujeito. Antes mesmo da

reivindicação da representação de determinados grupos, já existem normas sociais, históricas e discursivas que estabelecem quais identidades são legítimas e reconhecidas como humanas. As mulheres, por exemplo, foram historicamente excluídas da categoria de sujeito porque não correspondiam ao modelo hegemônico de subjetividade.

Em uma linguagem estruturada de forma masculinista e falocêntrica, as mulheres ocupam a posição de irrepresentável, não podendo ser plenamente nomeadas dentro das categorias simbólicas dominantes.

Assim, ao entrarem na escola, as crianças carregam consigo certas noções, mesmo que imprecisas, sobre sua identidade de gênero e os papéis sociais que dele decorrem. A instituição escolar, por sua vez, tem papel fundamental na consolidação e na ampliação dessas noções, contribuindo para definir, de modo social e cultural, o que é “ser menina” e “ser menino”. Esse processo se dá de forma sutil, por meio de práticas cotidianas, discursos, expectativas e rotinas que parecem tão naturais que raramente são nomeadas ou problematizadas (Moreno, 2003).

As atitudes, o que está implícito, os gestos atuam da mesma maneira que a propaganda subliminar, usada às vezes de maneira subversiva no cinema e na televisão, emitindo mensagens das quais não somos conscientes, mas que são muito mais eficazes que as explicitadas e têm a vantagem de não precisar ser pensadas nem justificadas (MORENO, 2003, p. 16).

A desigualdade de gênero não se resume à diferença entre homens e mulheres, mas está entranhada nas estruturas culturais, econômicas e simbólicas que moldam a escola. Ao aproximar os alunos do pensamento científico, legitimamos determinadas formas de conhecer e compreender o mundo. No entanto, faz-se importante reconhecer que o conhecimento científico, frequentemente tido como universal e neutro, é atravessado por interesses políticos, econômicos e culturais. A educação transmite e legitima valores do passado, ao passo que, ao considerarmos a ciência como condutora da verdade, também validamos, ainda que implicitamente, o androcentrismo.

As meninas e os meninos de uma turma, embora compartilhem o espaço escolar, escutam as mesmas explicações e tenham acesso aos mesmos conteúdos, não recebem a mesma educação. Desde a socialização, as crianças são expostas a representações distintas dos papéis de gênero, que influenciam até mesmo na forma como aprendem, se expressam e se percebem enquanto sujeitos do conhecimento. Enquanto os meninos são encorajados à autonomia, à racionalidade e à liderança, as meninas tendem a ser associadas à sensibilidade,

à disciplina e ao cuidado, internalizando papéis historicamente valorizados de maneira desigual.

A ciência, ao longo de sua consolidação como campo de saber, foi profundamente marcada por uma perspectiva androcêntrica, tornando, em suas análises e teorias, o homem como sujeito universal das práticas sociais. A História do mundo foi, por muito tempo, a história dos homens escrita pelos homens, enquanto a história das mulheres se desenvolveu à sua margem, reforçando a sua exclusão dos espaços de poder e de produção do saber.

As representações da mulher atravessaram os tempos e estabeleceram o pensamento simbólico da diferença entre os sexos: a mãe, a esposa dedicada, a “rainha do lar”, digna de ser louvada e santificada, uma mulher sublimada; seu contraponto, a Eva, debochada, sensual, constituindo a vergonha da sociedade. Corruptora, foi a responsável pela queda da humanidade do paraíso. Aos homens o espaço público, político, onde centraliza-se o poder; à mulher, o privado e seu coração, o santuário do lar. Fora do lar, as mulheres são perigosas para a ordem pública. Poderíamos arrolar e multiplicar as citações que conclamam as mulheres a não se misturarem com os homens, permanecendo em sua função caseira e materna. As transgressoras destas normas tornam-se homens, traindo a natureza, transformando-se em monstros. Estes limites da feminilidade, determinados pelos homens, são uma maneira clara de demarcar a sua identidade. Como se a mistura de papéis sociais lhes retirasse o solo seguro (COLLING, 2014, p. 24).

Os conteúdos de ensino refletem narrativas, teorias e exemplos de modo a privilegiar a presença masculina como protagonista da história humana. A disciplina de História, por exemplo, destaca os feitos políticos, científicos e militares de reis, guerreiros, filósofos, líderes e inventores. Do mesmo modo, na Matemática e nas Ciências, o conhecimento é apresentado como resultado das descobertas de homens geniais, ignorando as contribuições femininas, muitas vezes apagadas ou atribuídas aos homens. Isso se repete até mesmo nos conteúdos literários e culturais, como nos estudos sobre a mitologia grega, em que as narrativas exaltam deuses e heróis masculinos, enquanto as figuras femininas aparecem ora como símbolos de beleza e sedução, ora como expressões do perigo e da desordem.

Assim, o currículo escolar não apenas transmite conhecimento, mas também constrói subjetividades, participando ativamente da reprodução das desigualdades de gênero ao consolidar uma falsa ideia de neutralidade que, na verdade, sustenta a centralidade do masculino como medida de humanidade e saber.

Em *The Science Question in Feminism*, a filósofa estadunidense Sandra Harding questiona: “é possível usar para fins emancipatórios ciências que estão intimamente envolvidas em projetos ocidentais, burgueses e masculinos?” (p. 9, 1986). Para ela, o ideal científico de objetividade, compreendido como a ausência de valores e neutralidade do teórico, é ilusório, pois ignora o fato de que todo conhecimento é produzido por sujeitos

concretos, inseridos em contextos sociais, históricos e políticos específicos. Falar sobre feminismo e ciência mostra-se uma tarefa difícil, pois, nos parâmetros da ciência moderna, é impensável articular uma ciência que seja feminista.

Refletindo acerca de seu questionamento, Harding propõe os conceitos de objetividade forte e de ponto de vista (*standpoint theory*) enquanto proposta de reestruturação das ciências.

No campo da epistemologia, as teorias do ponto de vista emergiram como parte de um movimento de mulheres na pesquisa que buscavam questionar os pressupostos da produção científica tradicional. Inspiradas na “perspectiva do proletariado” marxista, essas teóricas argumentaram que, em sociedades estruturadas por desigualdades, o conhecimento dominante tende a refletir e a legitimar os interesses dos grupos que detêm o poder. Dessa forma, as pesquisas e políticas produzidas a partir dessa lógica institucionalizam, na vida social, um olhar centrado no masculino, naturalizando as desigualdades de gênero. Assim, quanto mais a objetividade científica é reivindicada como neutra, mais ela expressa o ponto de vista dos homens. A crítica feminista, portanto, revela que a chamada “objetividade” tem servido como um dispositivo de poder, mascarando, sob o pressuposto da neutralidade, o olhar de um grupo social específico (Harding, 2019).

A verdadeira objetividade científica não se baseia em eliminar a subjetividade, mas em reconhecê-la e analisá-la criticamente. Dessa forma, à medida em que a ciência passa a ser consciente das condições históricas, políticas e sociais que moldam o conhecimento, mais rigorosa e democrática ela se torna. A teoria do ponto de vista, inspirada em ideias marxistas, considera que o conhecimento é sempre produzido de uma posição social específica. As mulheres e outros grupos minoritários têm uma visão privilegiada da sociedade, pois experienciam suas contradições de forma direta, possuindo uma posição epistêmica privilegiada para compreender as estruturas de poder e dominação.

A partir da perspectiva de Harding, podemos pensar em uma educação voltada para a transformação social. Mais do que formar e reproduzir as desigualdades sociais, a escola pode assumir um papel crítico e emancipatório ao problematizar as hierarquias de gênero presentes em seus conteúdos, práticas e discursos, desenvolvendo modelos pedagógicos alternativos feministas para subverter a posição desigual e subordinada das mulheres no espaço escolar.

Em consonância com a perspectiva de Harding, hooks (2013) afirma que uma educação libertadora exige abrir espaço para que experiências antes silenciadas possam nomear o mundo. Em sua obra pedagógica, hooks argumenta que qualquer processo educativo que pretenda romper com estruturas históricas de opressão precisa, antes de tudo, reconhecer que gênero, raça e classe constituem formas interdependentes de dominação. Essa

compreensão sustenta sua defesa de uma pedagogia que acolha as experiências historicamente marginalizadas e crie novas possibilidades de existência para crianças e educadores.

o ensino só pode ser transformador se estiver comprometido com a possibilidade de inventar novas formas de ser e imaginar novos futuros (hooks, 2013). Esse compromisso se expressa na defesa da criatividade, da curiosidade e do afeto como dimensões estruturantes do ato pedagógico, recusando o modelo tradicional de educação que perpetua desigualdades ao cultivar o pensamento crítico na mente e no coração de cada estudante.

O pensamento crítico é um processo interativo, que exige participação tanto do professor quanto dos estudantes. Todas essas definições abrangem a compreensão de que o pensamento crítico requer discernimento. É uma forma de abordar ideias que tem por objetivo entender as verdades centrais, subjacentes, e não simplesmente a verdade superficial que talvez seja a mais óbvia. Um dos motivos pelos quais a desconstrução ficou tão popular nos círculos acadêmicos é o fato de ela ter levado as pessoas a pensar muito, com intensidade e senso crítico; a destrinchar; a mergulhar sob a superfície; a trabalhar pelo conhecimento. Ainda que muitos pensadores críticos encontrem realização intelectual ou acadêmica nesse trabalho, isso não significa que os estudantes acolheram, universal e inequivocamente, o aprendizado do pensamento crítico (hooks, 2020, p. 29).

Assim, a superação da desigualdade de gênero não se trata de um conhecimento transmissível, mas de um processo que se constrói coletivamente, que exige reflexão crítica sobre si, sobre o outro e sobre as estruturas sociais que produzem a desigualdade, de modo a quebrar resistências e modificar consciências, propiciando um pensamento crítico de gênero. Tal preocupação, presente na obra de hooks, vai ao encontro dos fundamentos das pedagogias críticas e da educação entendida como prática da liberdade.

Como vimos, para Paulo Freire, a educação é um ato político. Todo processo educativo, seja ele dentro ou fora da escola, implica uma escolha: ou contribui para a manutenção das estruturas de poder dominante, ou se torna um instrumento de transformação social. Uma pedagogia para a libertação faz da opressão objeto de reflexão dos oprimidos, resultando no engajamento e conscientização necessários na luta por sua emancipação. hooks agrega a essa preocupação um olhar feminista e antirracista, construindo uma educação crítica e inclusiva e reconhecendo o trabalho coletivo e colaborativo como um espaço privilegiado de produção de conhecimento, no qual as experiências individuais se vinculam às dimensões sociais e históricas da vida.

Adotar uma pedagogia feminista como prática pedagógica é reconhecer a pluralidade de experiências e identidades presentes no espaço escolar. A sala de aula deve ser um espaço de libertação, mas também de conflito e desconforto. A educadora feminista deve estar preparada para acolher a diversidade, provocar questionamentos e propiciar ambientes em que

todos tenham a oportunidade de falar e serem ouvidos, especialmente aquelas cujas vozes foram historicamente silenciadas.

CAPÍTULO 3 - bell hooks e Educação Infantil

“Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças.”

Barros

3.1. O que é infância?

A reflexão sobre a infância, enquanto construção histórica, social e política, constitui campo fundamental para a compreensão dos modos pelos quais diferentes épocas e sociedades produziram padrões, normas e sentidos sobre as crianças. Longe de representar uma categoria natural e universal, a infância é uma invenção histórica, marcada por disputas simbólicas, por processos de disciplinamento e por mudanças nas formas de organização social.

3.1.1 A perspectiva histórica da infância

A noção de infância tal como a conhecemos hoje é um conceito relativamente novo. Por anos, o ser criança foi pensada como “natural” e “universal”, tendo seu desenvolvimento determinado por sua constituição biológica. Entretanto, ainda que a biologia desempenhe um papel no desenvolvimento psicológico e físico de uma criança, não podemos ignorar o fato de que as crianças afetam e são afetadas pelo ambiente social em que estão inseridas, produto de uma construção histórica, política, econômica e cultural.

À medida em que os seres humanos constroem historicamente sua própria natureza, torna-se possível antecipar que a concepção de infância assumirá configurações distintas em diferentes sociedades. A infância é, em grande medida, uma função das expectativas dos adultos (Heywood, 2004). Assim, para entendermos a história social da infância devemos entender, primeiramente, como os adultos percebiam, sentiam e pensavam sobre as crianças.

A obra de Phillipe Ariès, *História social da criança e da família*, publicada originalmente em 1960, representa um ponto fundamental nos estudos históricos sobre a infância. Ariès mobiliza um amplo corpus documental, como iconografias, arte, práticas familiares, costumes cotidianos e registros religiosos e escolares, demonstrando como a

infância, por longos séculos, não possuía centralidade simbólica ou estatuto próprio no imaginário social.

3.1.2. A infância na Idade Média: da indiferença às primeiras formas de reconhecimento

Na Idade Média, a idade constituía parte essencial da identidade de uma pessoa. As “idades da vida” organizavam simbolicamente o ciclo humano em períodos: infância e puerilidade, juventude e adolescência, velhice e senilidade. A passagem de uma fase para outra acontecia de modo abrupto, geralmente associada ao ingresso do sujeito em alguma forma de participação social significativa. Assim, depois dos primeiros anos, período entendido apenas como um momento de extrema fragilidade física, as crianças eram rapidamente integradas ao mundo adulto.

A infância, representava uma fase fugida e rapidamente superada, pois, como enfatiza Ariès, “a passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade” (1973, p. 10). Ainda que houvesse alguma aparição em seus primeiros anos de vida, a criança era vista como uma “coisinha engraçada”, como um “animalzinho, um macaquinho impudico” (1973, p. 10). Além disso, a morte precoce era uma presença constante e estruturante da experiência familiar, sendo tão frequente que as crianças pareciam não se fixar na memória, permanecendo numa espécie de anonimato, pois logo era substituída por outra.

As representações visuais reproduziam as figuras infantis como adultos em miniatura, demonstrando a falta de uma percepção do corpo e de um *ethos* próprios da infância. Essa representação do “adulto em miniatura” simboliza a falta de uma concepção da infância enquanto portadora de identidade ou interioridade. Ela é menos uma fase e mais um trânsito, um estado rapidamente superável e, portanto, pouco investido de atenção estética, moral ou emocional. A estrutura imagética da época materializava uma visão do tempo humano que privilegiava a maturidade como auge ético e espiritual, reduzindo os momentos iniciais da vida à condição de indeterminação.

Os estudos historiográficos posteriores a Ariès ampliaram de modo significativo o repertório disponível para compreender a infância medieval. Pesquisadores de diferentes áreas trouxeram à tona milhares de imagens representativas da infância, permitindo observar que tais representações visuais eram tematizadas de maneiras sensíveis e multifacetadas. Ilene Forsyth (1976) demonstrou que já entre os períodos carolíngio e românico, entre os séculos

IX e XII, os artistas produziam representações de crianças com vitalidade e humor. Para a autora, essas imagens revelam uma consciência específica da fase infantil e uma empatia por suas qualidades, o que se evidencia em cenas como as que figuram crianças brincando ao redor de Cristo durante sua entrada em Jerusalém.

Outros historiadores, no entanto, situam a mudança de representação especialmente na Baixa Idade Média, entre os séculos XIII e XV. Ariès (1973) identifica nesse período uma lenta reconfiguração do imaginário cristão e familiar, que inaugura outra percepção das idades da vida. De um lado, intensifica-se o culto às denominadas infâncias santas, como a representação do Menino Jesus. O olhar que antes desprezava a especificidade infantil passa a ter conotações espirituais de pureza e inocência. Essa transformação não é apenas religiosa, pois prepara o terreno para uma sensibilidade afetiva centrada na criança, aproximando-a do núcleo emocional da família.

A evolução em direção a uma representação mais realista e mais sentimental da criança começaria muito cedo na pintura: numa miniatura da segunda metade do século XII, Jesus em pé veste uma camisa leve, quase transparente, tem os dois braços em torno do pescoço de sua mãe e se aninha em seu colo, com o rosto colado ao dela. Com a maternidade da Virgem, a tenra infância ingressou no mundo das representações. [...] Esses casos, porém, eram raros: O sentimento encantador da tenra infância permaneceu limitado ao menino Jesus até o século XIV, quando, como sabemos, a arte italiana contribuiu para desenvolvê-lo e expandi-lo (ÁRIES, 1973, p. 53).

A esse corpus somam-se inúmeras imagens recuperadas por historiadores e arqueólogos, que documentam crianças em atividades cotidianas, brincando, caindo em poços ou fogueiras, sendo punidas por pais ou mestres, e que compõem, junto de textos e outros artefatos, uma rica base documental para investigar as concepções medievais acerca da natureza infantil.

Esse vasto material comprova que não existia uma única ideia de infância ao longo do período medieval. Embora certos padrões se repitam, a existência de múltiplas concepções é evidente. Por um lado, reconhecia-se em muitos contextos um conjunto de qualidades positivas associadas aos mais jovens. Por outro, adolescentes eram frequentemente vistos com desconfiança por membros do clero, atribuídos a comportamentos marcados por luxúria carnal. A influência do cristianismo e do judaísmo também desempenhou papel relevante, pois, diferentemente do paganismo em que o recém-nascido não era considerado humano, os Padres da Igreja acreditavam que todos os seres humanos, inclusive os bebês, eram criados à imagem de Deus. Essa visão favorável da criança permaneceu em alguns círculos durante todo o período medieval (Heywood, 2004).

3.1.3. O Renascimento e a Reforma: moralização e disciplina

A arte renascentista desenvolveu representações mais realistas das crianças, atribuindo-lhes proporções corporais, expressões faciais e gestos que as distinguem dos adultos. A invenção da infância como categoria estética revela que o reconhecimento da infância emerge primeiro no campo da sensibilidade visual, antes de se tornar discussão social ou prática institucional. A criança passa a ser vista, representada e narrada como corpo próprio, como sujeito de um tempo singular.

A infância foi, mais uma vez, “descoberta” durante os séculos XVI e XVII. O interesse pelas crianças na Inglaterra começou com os puritanos, os primeiros a se intrigar com sua natureza e seu lugar na sociedade. Os puritanos não tinham necessariamente uma opinião sobre os bebês, sendo que os fiéis mais devotos afirmavam que eles nasciam como “pacotes imundos do pecado original” ou “víboras jovens”. No entanto, o puritanismo, como movimento reformista ansioso por conquistar a geração mais jovem, foi impulsionado a se interessar por sua concepção (Heywood, 2004).

Os reformadores católicos franceses tinham uma opinião igualmente baixa sobre as crianças, descrevendo-as como frágeis e culpadas do pecado original. Contudo, os jansenistas do século XVII e outros educadores argumentavam que as crianças eram dignas de atenção, visto que cada indivíduo precisava ser compreendido e ajudado. Evidentemente, a influência predominante foi a revolução religiosa da Reforma e da Contrarreforma, que desafiou a autoridade estabelecida da Igreja Católica, provocando uma acirrada competição entre as várias igrejas.

Se alguns historiadores recorrem à esfera cultural para explicar o novo interesse pelas crianças nessa época, outros destacaram o impacto da mudança econômica e o surgimento do capitalismo. A maior parte da população ainda vivia da agricultura, em condições precárias. No entanto, os pais das camadas elevadas da sociedade, concentrados nas cidades, tinham um incentivo para garantir que os filhos não desperdiçassem suas heranças e que seus descendentes, ao menos os do sexo masculino, tivessem as habilidades necessárias para o sucesso econômico (Heywood, 2004).

3.1.4. Do Iluminismo ao Romantismo: ampliação da noção de infância

A partir do século XVIII, a construção da infância passa a ser compreendida no contexto mais amplo das transformações sociais, políticas e econômicas que marcaram a

Europa. Esse período, atravessado pelo Iluminismo, pela consolidação da burguesia e pela reconfiguração das instituições familiares, produziu uma nova sensibilidade em relação à criança e sua educação. A infância, que até então não ocupava lugar central nas estruturas sociais e familiares, passa a ser reinterpretada como etapa específica da vida humana, dotada de necessidades próprias e de uma psicologia particular. Assim, o século XVIII constitui um marco para a consolidação do sentimento moderno de infância, conforme amplamente documentado pela historiografia.

Ariès (1973), ao examinar a estrutura familiar e as representações sociais anteriores ao século XVIII, argumenta que o “sentimento de infância”, isto é, a percepção da criança como sujeito distinto do adulto, surge de forma mais nítida justamente nesse período, quando a família nuclear burguesa se fortalece e passa a concentrar sobre a criança expectativas de investimento afetivo, escolar e moral. Essa mudança não se resume a uma modificação sentimental, mas constitui uma reorganização profunda das relações sociais. O lar burguês, privatizado e moralizado, converte-se em espaço privilegiado para a produção da infância moderna; nele se estabelecem normas de vigilância, proteção e disciplina, aproximando-a de um regime de controle orientado por valores como racionalidade, autocontenção e progresso.

A centralidade atribuída à infância está intimamente ligada às transformações pedagógicas iluministas. Jean-Jacques Rousseau, em *Emílio, ou Da educação*, escrito originalmente em 1762, evidencia a importância das crianças serem respeitadas como crianças, em suas palavras, em seu próprio mundo, formulando uma teoria educativa fundada na ideia de desenvolvimento natural e na necessidade de educar pela experiência.

A obra é organizada em cinco fases⁸, abordando o desenvolvimento cognitivo, moral e afetivo do ser humano, desde o nascimento até a fase adulta. No prefácio da obra (1979, p. 7), Rousseau afirma que “não se conhece a infância: com as falsas ideias que dela temos, quanto mais longe vamos mais nos extraviamos.” Para ele, os adultos constroem falsas imagens sobre o que é ser criança e, ao educarem a partir dessas ideias, afastam-se cada vez mais de uma concepção adequada para a infância. O adulto se fixa naquilo que considera importante,

⁸ A primeira delas, denominada idade da necessidade, estende-se do nascimento até os dois anos de idade, caracterizando-se pela total dependência da criança em relação aos adultos, centrando-se no cuidado e na sobrevivência. Dos dois aos doze anos, temos a idade da natureza, período no qual a criança deve ser guiada pela experiência sensível, pois é nessa fase que suas capacidades físicas e perceptivas se desenvolvem de maneira mais significativa. Dos doze aos quinze anos, Rousseau identifica a idade da força, etapa intermediária em que emergem maior vigor físico, curiosidade intelectual e as primeiras formas de raciocínio mais elaborado. Posteriormente, dos quinze aos vinte anos, manifesta-se a idade da juventude, momento dedicado ao despertar moral, ao fortalecimento da sensibilidade e ao aprendizado das relações sociais. Por fim, alcança-se a idade adulta, definida como idade da sabedoria e do casamento, quando o indivíduo, já formado em seus princípios, está apto a participar plenamente da vida social.

negligencia o fato de que a criança está em um estado próprio de aprendizagem, buscando encontrar “o homem na criança” ao impor normas, comportamentos e saberes que não correspondem ao seu estágio de desenvolvimento.

Rousseau enfatiza que é preciso considerar o que a criança é, antes de pensar no que ela virá a ser, reconhecendo que a infância não é uma etapa meramente transitória, mas um momento com valor próprio, dotado de ritmos, formas de sentir e necessidades. A criança é um ser completo em si mesmo.

Segundo o filósofo francês (1979, p. 60),

A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de ser homens. Se quisermos perturbar essa ordem, produziremos frutos precoces, que não terão maturação nem sabor e não tardarão em corromper-se; teremos jovens doutores e crianças velhas. A infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir que lhe são próprias; nada menos sensato do que querer substituí-las pelas nossas; e seria o mesmo exigir que uma criança tivesse cinco pés de altura como juízo aos dez anos. Com efeito, que lhe adiantaria ter razão nessa idade? Ela é o freio da força, e a criança não tem necessidade desse freio.

Nesse sentido, o pensamento rousseauiano tem como propósito que a criança seja educada a partir de sua própria natureza, tendo como centralidade as necessidades da criança, respeitando seus ritmos de crescimento e valorizando suas características, buscando, assim, a verdadeira natureza que corresponde à vocação humana.

Uma das ameaças as ideias rousseauianas consistia na crescente tendência dos pais em tratar os filhos como objetos que atestavam seu estrato social. Ariès (1973), já no século XVII, identificou na França uma corrente de crítica aos pais que mimavam e “estragavam” seus filhos, vendo-os como criaturas feitas para o divertimento dos adultos. No século XVIII, essa tendência não apenas se manteve, como adquiriu novos contornos: a criança havia se tornado um artigo de luxo, a representação do status social de seus pais, que investiam grandes quantias de dinheiro em sua apresentação e entretenimento. Tal fenômeno só pode ser compreendido no contexto da expansão do consumismo e do surgimento de produtos voltados para as crianças, como livros e brinquedos, transformando a infância em um espaço também marcado pelas lógicas emergentes do mercado (Cunningham, 2005).

A concepção romântica de infância, surgida entre o final do século XVIII e o início do XIX, introduziu uma inflexão significativa na noção rousseauiana de inocência. A compreensão iluminista da infância como etapa destinada à educação, sobretudo para os meninos, deu espaço à ideia de que a infância constituía um reino perdido, mas essencial para a formação da subjetividade adulta (Heywood, 2004).

Enquanto Rousseau não afirmava que as crianças se tornariam virtuosas nos primeiros doze anos, os pensadores românticos passaram a representar a infância como um período dotado de qualidades espirituais e morais superiores. As crianças passaram a ser vistas como seres mais sensíveis, intuitivos e com uma compreensão moral mais pura. O poeta inglês William Wordsworth, por exemplo, em seu poema *My Heart Leaps Up* (1802) declara que “*the child is father of the man*”, indicando que o adulto se configura a partir das experiências vividas na infância. Os românticos estabeleceram um ideal de infância no qual ela era a fonte que deveria nutrir toda a vida. Dessa forma, os adultos deveriam manter viva a criança dentro de si para ter uma vida plena e feliz.

Uma sensibilidade romântica em relação à infância dominou o século XIX e grande parte do século XX. Atingindo seu auge entre 1860 e 1930. Autores e poetas românticos intensificaram a noção de que a criança é símbolo da bondade natural⁹. Essa representação dialoga diretamente com o ideal romântico de que a criança encarna uma pureza inata que só é corrompida unicamente pela ação de estruturas sociais opressivas (Cunningham, 2005).

Essa imagem da criança apresentava a infância como tempo de iluminação e espontaneidade, no qual a humanidade se mostraria em seu estado mais autêntico. Defendia-se, assim, ser necessário não apenas proteger a criança da corrupção adulta, como defendia Rousseau, mas reconhecê-la como sujeito capaz de ensinar aos adultos formas de ver o mundo de forma mais emocional.

Sob o impacto do Romantismo, tivemos a transformação na maneira como a infância era concebida, especialmente no que diz respeito às relações entre gênero e desenvolvimento infantil. Ao contrário de perspectivas anteriores, representadas por pensadores como Erasmo e Locke, que entendiam a criança como a representação de um menino, o Romantismo deslocou o foco para a qualidade infantil em si, entendida como um estado singular que deveria ser preservado, protegido e valorizado. Os manuais de aconselhamento, por exemplo, publicados entre as décadas de 1820 e 1840, recomendavam que tanto meninos quanto meninas deveriam evitar a raiva. Esse período é frequentemente apontado como o auge da idealização da infância como estado sem diferenciação de gênero. Contudo, essa tendência não se manteve estável. A partir da segunda metade do século XIX até o início do século XX, observa-se uma reintrodução da diferenciação entre meninos e meninas, especialmente nos discursos sobre comportamento moral, educação e papéis sociais esperados (Cunningham, 2005).

⁹ Em *Oliver Twist* (1837), por exemplo, Dickens fixa no imaginário coletivo a ideia da criança como figura vulnerável. Na obra, o protagonista, mesmo submetido a condições de pobreza, criminalidade e abandono, é capaz de regenerar o mundo adulto.

3.1.5. *Revolução Industrial e infância trabalhadora*

Ainda que dotada de sensibilidade e pureza, a concepção de infância do Romantismo dividiu espaço com a Revolução Industrial, que atravessou a infância com novos regimes de trabalho, disciplina e exploração.

Para o historiador argentino Osvaldo Coggiola (2010), a Revolução Industrial

não deve ser entendida só como um conjunto de inovações técnicas, novas máquinas e novos procedimentos de produção, mas como uma alteração estrutural da sociedade, determinada pela substituição da ferramenta pela máquina, em um processo que concluiu na consolidação do capitalismo como modo de produção dominante.

A Revolução Industrial representou um momento decisivo da história, no qual o capital passou a dominar plenamente a esfera da produção, configurando um novo modo de organização social e econômica. Para Marx (2024), esse processo só se tornou possível após a etapa de acumulação primitiva, marcada por expropriações, a propriedade privada e diferentes formas de violência institucional, que retiraram dos trabalhadores seus meios autônomos de subsistência. Despossuídos, tornaram-se força de trabalho disponível para a indústria nascente, permitindo que o capitalismo se estruturasse sobre bases inéditas. Assim, instaurou-se uma dinâmica característica do sistema: a “revolução constante dos meios de produção” (p. 2077), isto é, a renovação contínua das técnicas, das máquinas e das formas de organização do trabalho, que passou a impulsionar permanentemente o desenvolvimento histórico.

Em *Childhood and Child Labour in the British Industrial Revolution* (2010), de Jane Humphries, é possível compreender a infância na Revolução Industrial como uma experiência profundamente marcada pela exploração econômica, pela ruptura dos laços familiares e pela precarização das condições de vida. Para Humphries, o trabalho infantil representava

uma forma de mão de obra barata e dócil que alimentava o setor manufatureiro tradicional de pequena escala, a indústria de mineração, os crescentes comércios de transporte e negociação, as marinhas mercante e real, e até mesmo o Exército e a ocupação mais antiga, a agricultura, bem como as novas fábricas têxteis (p. 198, tradução minha).

Segundo a autora, muitos dos fatores que levaram crianças ao trabalho eram estruturais: a pobreza crescente nas famílias operárias, o declínio das economias domésticas tradicionais e as recorrentes crises que assolavam os trabalhadores. Não se tratava de uma escolha livre dos pais, mas de uma necessidade econômica diante de salários insuficientes e

de um modelo produtivo que destruiu formas de subsistência anteriores. As crianças ingressavam nas fábricas a partir de 6 ou 7 anos, em trabalhos que exigiam agilidade, resistência e obediência. Meninos e meninas atuavam em ambientes insalubres, pouco ventilados, com altos níveis de barulho, poeira e exposição a substâncias tóxicas. Nas fábricas têxteis, onde grande parte das crianças era empregada, o trabalho envolvia operar ou auxiliar máquinas de fiar e tecer, exigindo movimentos rápidos e precisos próximos a engrenagens expostas, o que resultava em inúmeros acidentes. Cunningham (2005) descreve que as crianças eram frequentemente escaladas para limpar máquinas em funcionamento, justamente por causa de seu pequeno tamanho, o que as tornava vulneráveis a mutilações e ferimentos graves. Outras tarefas, como acionar correias, recuperar fios rompidos, transportar cargas dentro das fábricas ou trabalhar como aprendizes em siderúrgicas e minas, demandavam força física incompatível com a idade.

Mesmo fora do ambiente fabril, crianças e adolescentes continuavam a desempenhar funções essenciais na economia doméstica e urbana. Nos grandes centros, como em Londres, apenas uma minoria das crianças iniciava o trabalho em tempo integral entre seis e sete anos; a maioria ingressava por volta dos doze anos. Antes disso, realizavam pequenos serviços, como costurar peças, produzir enfeites para móveis, vender mercadorias nas ruas ou fazer entregas, limpar calçadas, por vezes pediam esmolas ou envolviam-se na prostituição, mostrando a precariedade das condições de vida e a ausência de políticas sociais voltadas à proteção da infância. As crianças também auxiliavam em casa, participando de pequenos ofícios domésticos e aprendendo, de maneira informal, os ofícios dos pais. As meninas, em particular, tinham papel central na sustentação das atividades familiares, cuidando de irmãos mais novos ou sendo “emprestadas” à outras famílias para carregar bebês como forma de complementar a renda doméstica (Cunningham, 2005).

As jornadas de 12 a 16 horas, o trabalho noturno e o ambiente insalubre contribuíam para doenças, lesões corporais e desgaste precoce. Além disso, Humphries (2010) afirma que o trabalho infantil minava oportunidades educacionais, produzindo gerações de adultos com baixa escolaridade e limitadas perspectivas de ascensão social. A autora argumenta que o discurso industrialista de que o trabalho “formava caráter” servia para legitimar práticas violentas, que incluíam punições físicas e controle rígido dos corpos.

A industrialização produziu não apenas novas formas de trabalho, mas também novas formas de violência social sobre as crianças. A infância, nesse contexto, deixou de ser concebida como um período de cuidado e formação, tornando-se um recurso produtivo indispensável ao capitalismo.

À medida que o século XIX avançava, os impactos sociais, físicos e psicológicos do trabalho infantil tornaram-se cada vez mais visíveis, alimentando debates públicos, reformas legais e novas concepções sobre o lugar das crianças na sociedade. A crítica marxista que evidenciava a exploração sistêmica da mão de obra infantil pela lógica do capital somou-se às denúncias de médicos, filantropos e educadores, que identificavam nos ambientes fabris graves prejuízos ao desenvolvimento físico e intelectual das crianças.

Como resposta à essa pressão, temos o surgimento de escolas noturnas e de meio período para as crianças e adolescentes trabalhadores. O avanço da industrialização ampliou a demanda por mão de obra infantil, fazendo com que os Estados e filantropos formulassem modelos de escolarização que não interferissem na produtividade industrial, originando instituições educacionais noturnas e de meio período que se ajustavam à jornada de trabalho das crianças trabalhadoras.

3.1.6. A escolarização moderna e a invenção da infância escolarizada

As escolas de meio período consolidaram-se após medidas regulatórias como o Factory Act (Lei das Fábricas), de 1833, que estabeleceu condições de melhorias do trabalho infantil nas fábricas. A partir dessa Lei garantiu-se que: nenhuma criança com menos de nove anos poderia trabalhar; as crianças de 9 a 13 anos não deveriam trabalhar mais de nove horas diárias; crianças de 13 a 18 anos não poderiam trabalhar mais de 12 horas por dia; as crianças só podiam ser empregadas se tivessem um certificado do professor que comprovasse que na semana anterior tinham tido duas horas de educação por dia (Humphries, 2010).

Dessa forma, a criança deveria dividir o dia entre fábrica e escola, o que garantia às indústrias um fluxo contínuo de mão de obra infantil, ao mesmo tempo em que legitimava a manutenção do trabalho precoce sob o pretexto de escolarização parcial. A escola tornou-se, assim, um instrumento de regulação da força de trabalho.

A combinação formal de escolaridade com trabalho em meio período também proporcionava educação barata (em termos de custo de oportunidade). As experiências descritas nas autobiografias foram mistas. Alguns meninos estavam muito cansados para se beneficiarem das escolas de fábrica ou as consideravam entorpecentes em termos educacionais, mas outros sentiam que deviam sua alfabetização, talvez até mesmo sua inspiração, a essas escolas. A escola em tempo integral não ensinou a J.R. Clynes “nada além do medo de ser açoitado e ódio à educação formal”. Aos 10 anos, ele foi para a fábrica como um “pequeno operário”, onde se beneficiou, em comparação com a geração de seu pai, de “uma Lei misericordiosa do Parlamento” e frequentou a escola em meio período. Essa escola não lhe causava terrores e ele despertou intelectualmente. A imagem telescópica invertida que Clynes faz de si mesmo na infância, correndo descalço entre perigosas máquinas de fiar que pareciam reverberar, é uma das mais vívidas de todo o conjunto de autobiografias (HUMPHRIES, 2010, p. 337).

A partir do século XIX, o Estado, guiado pelos interesses da burguesia industrial, torna a educação em instrumento de regulação social e de produção de uma força de trabalho ajustada às exigências do capitalismo.

A generalização da instrução para os filhos das classes populares corresponde a uma dupla necessidade: disciplinar a mão de obra e integrar as camadas subalternas a uma nova ordem social. Como demonstram Julia Varela e Fernando Álvarez-Uría (1992), as atividades de ensino deixam de ser neutras ou universais; elas passam a ser planejadas em função da origem social dos alunos, de modo a consolidar a estratificação social. À infância das elites reservam-se currículos humanistas e formações intelectuais amplas; às crianças pobres, um ensino elementar destinado a criar hábitos de obediência, pontualidade, esforço contínuo e destrezas mínimas para o trabalho fabril.

Esse projeto só se torna viável quando o Estado assume o controle da formação dos profissionais encarregados de disseminar e manter essa ordem pedagógica. É nesse contexto que emergem as Escolas Normais, instituições voltadas a preparar professores segundo os parâmetros desejados pela elite. Seu surgimento não tem apenas um significado técnico, mas político: padronizar métodos, uniformizar práticas, disseminar valores morais e garantir que a escola, em sua capilaridade, funcionasse como um aparelho de reprodução da nova racionalidade econômica. A formação normalista, marcada por conteúdos de psicologia, moral, higiene e métodos graduais de ensino, tinha o propósito de fabricar um professor capaz de operar a maquinaria escolar moderna, moldando o comportamento infantil às exigências de produtividade e disciplina que caracterizavam o novo modo de produção.

O Estado espera do professor que se integre numa política de controle dirigida a estabelecer as bases da nova configuração social através da imposição do castelhano como língua nacional, o emprego de técnicas para que os meninos aprendam os rudimentos da leitura, da escrita e do cálculo que os capacite para conhecer e cumprir os deveres de cidadão, e a propagação do novo sistema métrico decimal indispensável para a formação de um mercado nacional. A idéia de pátria e unidade política estará por sua vez cimentada no ensino de uma geografia e de uma história singulares. Este ensino rudimentar para gente rude e ignorante não tem por finalidade facilitar o acesso à cultura, senão inculcar estereótipos e valores morais em oposição aberta às formas de vida das classes populares, e sobretudo, impor-lhes hábitos de limpeza, regularidade, compostura, obediência, diligência, respeito à autoridade, amor ao trabalho e espírito de poupança. O professor não possui tanto um saber, mas técnicas de domesticação, métodos para condicionar e manter a ordem; não transmite tanto conhecimento, mas uma moral adquirida em sua própria carne na sua passagem pela Escola Normal. Daí esse caráter rotineiro, repetitivo e sem substância dos cursos escolares. A Escola Normal fará do professor um ser desclassificado em perpétua aspiração à reclassificação. Recrutados de estamentos sociais o suficientemente elevados para não se sentirem pertencentes às classes populares e o suficientemente baixos para aspirarem a uma profissão nova, que apareça como uma via de promoção social, os professores, salvo exceções, menosprezarão a cultura das classes humildes, seus hábitos e costumes, desprezo reforçado e justificado pelos cursos da Escola Normal, e tentarão transmitir sua admiração pela cultura burguesa na qual não estão completamente integrados e na qual desejam infrutiferamente integrar-se (VARELA; ÁLVAREZ-URIA, 1992, p. 9)

A escola passa a assumir, ainda, um caráter de socialização moral, introduzindo a criança no mundo social por meio da internalização de valores coletivos. Para Émile Durkheim, a educação não é um fenômeno individual, mas um fato social, isto é, uma prática coletiva dotada de exterioridade, coercitividade e historicidade, que antecede o indivíduo e atua sobre ele com força normativa.

Durkheim entende que a criança nasce com tendências que não são imediatamente compatíveis com a vida social, sendo necessário socializá-la. Para ele, a criança é naturalmente inclinada a seguir suas próprias inclinações, e é papel da educação submetê-la a um conjunto de limites e normas que lhe permitirão tornar-se plenamente humana.

Em *Educação e Sociologia* (1952), Durkheim define a educação como

a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamadas pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina (p. 41).

A concepção de educação em Émile Durkheim emerge diretamente de sua compreensão funcionalista da vida social, segundo a qual a coesão coletiva depende da interiorização, por parte dos indivíduos, de um conjunto de valores, normas e crenças que asseguram o equilíbrio e a continuidade da sociedade.

Para o sociólogo (1952, p. 66), “o homem que a educação deve realizar, em cada um de nós, não é o homem que a natureza fez, mas o homem que a sociedade quer que ele seja; e

ela o quer conforme o reclame a sua economia interna.” No contexto industrial, isso significava criar trabalhadores pontuais, obedientes e capazes de atuar em organizações hierarquizadas. Durkheim via a escola como mediadora entre a família e a sociedade, substituindo o vínculo comunitário pela adesão a uma moral laica e racional, indispensável ao funcionamento do Estado e da economia moderna.

É a partir desse pressuposto que Durkheim atribui à educação um papel eminentemente social, concebendo-a não como empreendimento voltado primordialmente ao desenvolvimento individual, mas como mecanismo institucional responsável por renovar as condições de existência da coletividade. Como ele afirma, “a educação é, acima de tudo, o meio pelo qual a sociedade renova perpetuamente as condições de sua própria existência” (1952, p. 67). Nesse sentido, educar implica, fundamentalmente, transmitir às novas gerações o patrimônio moral, intelectual e comportamental produzido historicamente, garantindo a manutenção do sistema econômico capitalista.

Assim, a ação escolar não é neutra nem espontânea. Trata-se de uma prática intencional, organizada e atravessada por valores coletivos. O ensino opera como mediação entre o indivíduo e a sociedade, ao induzir as crianças à internalização de hábitos, normas, crenças e comportamentos considerados necessários para o funcionamento harmônico da vida social. A disciplina, a obediência às regras, o desenvolvimento do autocontrole e a conformidade às expectativas morais são, nesse sistema, elementos centrais do processo educativo. Dessa forma, a educação assume um caráter de coerção legítima, impondo ao indivíduo formas de agir e pensar que, embora externas à sua vontade imediata, são indispensáveis para sua participação na vida social.

Para Durkheim, essa coerção educativa não tem finalidade opressiva, mas civilizadora. O autor insiste que a sociedade, ao agir sobre o indivíduo por meio da educação, não o “amesquinha”, mas o “engrandece”, o tornando “verdadeiramente humano” (1952, p. 36). É por meio da interiorização dos valores coletivos que o sujeito se torna capaz de exercer plenamente sua autonomia moral e de integrar-se aos laços que sustentam a vida social moderna. No entanto, essa concepção reduz a aprendizagem a um processo de assimilação e reprodução de conteúdos definidos externamente.

A infância passa a ser o momento privilegiado para que a educação seja instrumento de reprodução da sociedade capitalista, podendo operar com maior eficácia pois os corpos e hábitos ainda estão em desenvolvimento.

A configuração do modelo escolar que se consolidou na Europa, ao final do século XIX, representou uma profunda transformação na organização social, cultural e política da

infância, instituindo um padrão de escolarização que se tornaria hegemônico ao longo da modernidade. Esse modelo produziu a própria figura da criança-escolar, universalizando uma relação pedagógica que, inicialmente dirigida à infância, passou a organizar a experiência social das novas gerações, instituindo dispositivos curriculares e formas específicas de ordenar o tempo, o espaço e a ação didática.. Assim, o modelo escolar moderno não apenas organizou um sistema de ensino, mas produziu modos específicos de subjetivação, constituindo a infância e a cidadania segundo os parâmetros da racionalidade burguesa e do Estado moderno.

A transformação da criança em escolar nos leva a noção de infância escolarizada. A criança, ao entrar na escola, passa a pertencer a um universo dotado de regras próprias, que não apenas regulam o seu comportamento, mas produzem expectativas sobre o que é “ser criança” em uma sociedade escolarizada.

Dominique Julia (2001) destaca que para compreender a escola moderna, faz-se necessário investigar seus mecanismos internos, ou, como denomina o autor, a cultura escolar.

Ao definir cultura escolar como “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (p. 10), Julia (2001) enfatiza que a cultura escolar não é neutra à medida em que expressa valores de classe, de gênero, de raça e de poder que orientam a formação das crianças. Os agrupamentos por idade, o tempo escolar rígido, o espaço da sala de aula, a valorização da escrita e da disciplina corporal são dispositivos que organizam a experiência infantil, estabelecendo fronteiras claras do que seria um comportamento aceitável. A criança é moldada não apenas pelo conteúdo curricular, mas por todo um regime institucional que governa sua maneira de sentar, falar, escrever, interagir, obedecer e interagir com o professor.

3.1.7. Algumas contribuições para uma nova Educação Infantil

Ao separar a infância do mundo produtivo e submetê-la a dispositivos pedagógicos específicos, a escola institucionalizou práticas de observação, classificação e intervenção que transformaram a criança em um sujeito regulado e, conseqüentemente, em um objeto de conhecimento. Dessa forma, abriu-se caminho para a emergência da infância como objeto científico: psicólogos, pedagogos, médicos, higienistas e sociólogos passaram a produzir discursos especializados sobre seu desenvolvimento, sua moralidade, sua aprendizagem e sua saúde, concedendo à criança um campo de estudo dentro das Ciências Humanas.

Friedrich Froebel, defendia que a criança não é um adulto em miniatura, mas um ser com necessidades próprias, cuja formação se dá por meio da atividade, da expressão e da relação com o mundo. Seu projeto educativo inaugurou uma concepção de educação infantil que reconhece a criança como sujeito ativo e dotada de potencialidades intrínsecas.

Froebel inaugurou uma forma moderna de olhar a criança, como sujeito capaz de criar, expressar e significar o mundo por meio do brincar. O kindergarten, criado por Froebel em 1840 na Alemanha, foi concebido literalmente como um “jardim de crianças”. Assim como as plantas precisam de cuidados específicos para crescer, as crianças necessitam de um ambiente fértil, harmonioso e intencionalmente organizado para desenvolver-se. Esse espaço deveria unir natureza, jogo e expressão simbólica, permitindo que a criança, por meio da atividade espontânea, revelasse sua interioridade e construísse seus primeiros modos de conhecer o mundo. Nesse sentido, a educação da primeira infância, para Froebel, não se reduz à transmissão de conteúdos, mas constitui uma forma de cultivo do desenvolvimento integral, envolvendo dimensões físicas, cognitivas, emocionais e espirituais (Bruce, 2011).

Um dos elementos centrais da proposta froebeliana é o conjunto dos dons e das ocupações, materiais sistematicamente elaborados para favorecer a percepção, a exploração sensorial, a criatividade e a relação entre o concreto e o abstrato. Esses objetos, esferas, cubos, cilindros, formas geométricas e materiais de manipulação variada, não eram simples brinquedos, mas instrumentos pedagógicos com sequência lógica, pensados para promover o desenvolvimento progressivo das capacidades da criança. Como destaca Bruce (2011), a inovação de Froebel está em conceber o brincar como atividade estruturante da aprendizagem, não como passatempo, mas como linguagem da infância.

Além disso, Froebel confiava profundamente no papel mediador do educador, destacando a necessidade de formação docente específica para atuar com crianças pequenas. Para ele, o trabalho pedagógico na primeira infância exigia sensibilidade, observação e capacidade de organizar ambientes ricos em estímulos sem sufocar a autonomia infantil. O kindergarten, portanto, não era apenas um espaço escolar, mas uma filosofia de educação pautada na harmonia entre liberdade e orientação.

A obra de Froebel influenciou experiências de educação infantil na Europa, nos Estados Unidos e posteriormente no Brasil, contribuindo para consolidar a ideia de que a infância merece uma institucionalidade própria, distinta da escola tradicional e organizada segundo as particularidades do desenvolvimento infantil.

A educadora italiana Maria Montessori ocupa um lugar único na história da educação ao articular a observação científica da criança com uma filosofia pedagógica centrada na

autonomia, na liberdade e no cuidado com o desenvolvimento infantil. Formada em Medicina, Montessori rompeu com a tradição predominantemente normativa da pedagogia ao propor que a educação deveria partir não de modelos abstratos de criança, mas da análise minuciosa de seus comportamentos, ritmos, necessidades e modos próprios de aprender. Por meio de seu trabalho inicial com crianças deficientes, Montessori constatou que grande parte das dificuldades escolares não derivava da criança, mas da inadequação dos métodos e ambientes pedagógicos. A partir disso, formulou a “pedagogia científica”, cujo objetivo era construir práticas educativas fundamentadas na observação rigorosa, na experimentação didática e na compreensão do desenvolvimento humano (Montessori, 2019).

Montessori descreve a mente infantil como uma potência criadora, capaz de formar as estruturas fundamentais da inteligência antes mesmo do pensamento lógico se desenvolver plenamente. Nesse processo, destaca-se os períodos sensíveis: fases limitadas no tempo em que a criança demonstra uma predisposição especial para adquirir certas habilidades, como linguagem, ordem, movimento refinado e sociabilidade. O papel do adulto, portanto, não é o de conduzir a criança, mas o de preparar o ambiente, oferecer materiais cuidadosamente planejados e retirar-se para permitir que a atividade espontânea se realize, pois a maior ajuda que podemos dar à criança é libertá-la (Montessori, 2019).

O pedagogo italiano Loris Malaguzzi formulou, junto à comunidade de Reggio Emilia, uma pedagogia centrada na participação, na escuta sensível e na valorização das múltiplas linguagens infantis. Seu pensamento emerge no contexto da reconstrução italiana do pós-guerra, quando famílias e educadores passaram a organizar escolas comunitárias baseadas em princípios democráticos, cooperativos e antifascistas. Malaguzzi assumiu, nesse processo, o papel de articulador teórico e político, defendendo que a escola deveria constituir-se como espaço público de emancipação e como ambiente destinado a reconhecer as crianças como sujeitos competentes, criativos e capazes de produzir cultura (Edwards; Gandini; Forman, 1999).

Um dos núcleos mais conhecidos de sua pedagogia é o conceito das “cem linguagens da criança”, formulado poeticamente por Malaguzzi e que se tornou símbolo da abordagem de Reggio Emilia. Para Malaguzzi (1999), a criança não aprende por um único canal, possuindo uma multiplicidade de formas de expressão, como a gestual, gráfica, corporal, sonora, narrativa e simbólica, que se articulam na construção do conhecimento. Reduzir essa multiplicidade é empobrecer a própria experiência humana, razão pela qual a escola precisa oferecer materiais, tempos e espaços que ampliem, e não limitem, as possibilidades

expressivas. A educação infantil, assim, torna-se um território estético, investigativo e relacional.

A criança é feita de cem. A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modo de pensar, de jogar e de falar. Cem sempre cem modos de escutar, de maravilhar e de amar. Cem alegrias para cantar e compreender. Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar. Cem mundos para sonhar. A criança tem cem linguagens (e depois cem cem cem) mas roubaram-lhe noventa e nove. A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo. Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça de escutar e de não falar, de compreender sem alegrias, de amar e de maravilhar-se só na Páscoa e no Natal. Dizem-lhe: de descobrir um mundo que já existe e de cem roubaram-lhe noventa e nove. Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho a realidade e a fantasia a ciência e a imaginação o céu e a terra a razão e o sonho são coisas que não estão juntas. Dizem-lhe enfim: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário, as cem existem (MALAGUZZI, 1999, p. 1).

Através da Psicologia do Desenvolvimento, no final do século XIX e início do XX, buscou-se compreender sistematicamente as etapas de desenvolvimento e modos de constituição do sujeito infantil. Como principais referências na Psicologia do Desenvolvimento, temos o biólogo e psicólogo suíço Jean Piaget e o psicólogo bielorusso Lev Vygotsky.

Piaget debruçou-se no estudo de como as crianças aprendem e organizam seu pensamento. Segundo Pulaski (1971), a grande inovação de Piaget consistiu em demonstrar que a criança pensa de maneira qualitativamente diferente do adulto, não sendo capaz “de pensar como um adulto porque ainda não dispõe de estruturas lógicas, das organizações de pensamento e dos métodos de raciocínio que lhe permitiriam lidar com problemas de adulto” (p. 9).

Para fundamentar sua obra, Piaget formulou a epistemologia genética, partindo do princípio de que compreender como a criança constrói conhecimento permite esclarecer os próprios mecanismos universais da inteligência. Segundo o psicólogo, o conhecimento não é inato nem resultado da experiência imediata, mas produto de uma construção ativa do sujeito em interação constante com o meio. Essa construção se realiza por meio dos processos de assimilação e acomodação, que funcionam como operações complementares na adaptação cognitiva. A assimilação incorpora novas informações às estruturas já existentes, enquanto a acomodação modifica essas estruturas quando elas se mostram insuficientes para lidar com novos desafios. O equilíbrio dinâmico entre esses processos, denominado equilíbrio é, para Piaget (1977), o princípio do desenvolvimento cognitivo, sendo central para sua epistemologia.

A epistemologia genética também descreve estágios de desenvolvimento¹⁰, formas estruturais de pensamento, qualitativamente distintas. Em cada uma delas, a criança organiza o real de maneira própria, revelando que o conhecimento se transforma por reorganizações sucessivas, e não por simples acréscimos quantitativos. O ponto principal não é que as crianças façam certas coisas em certas idades, mas que elas passem por certos estágios de desenvolvimento em uma sequência regular e contínua, cada estágio surgindo do anterior e construindo sobre ele estruturas não apenas maiores, mas também mais complexas.

O desenvolvimento mental é uma construção contínua comparável à construção de um grande edifício, que se torna mais sólido a cada nova etapa. No entanto, ao contrário de um edifício, o desenvolvimento intelectual é flexível, maleável e móvel, buscando sempre ajustes que resultem em equilíbrio (PULASKI, 1971, p. 15, tradução minha).

Enquanto Piaget buscava compreender a gênese lógica do pensamento infantil, Vygotsky volta-se para a gênese histórico-cultural da consciência, sublinhando que a aprendizagem não é consequência, mas condição do desenvolvimento.

A concepção de infância em Vygotsky emerge de sua teoria histórico-cultural, à medida em que o desenvolvimento humano se realiza por meio das relações sociais mediadas pela linguagem e pelos instrumentos culturais. Como afirma o autor, “toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro no plano social, depois no plano psicológico” (2007, p. 67). Isso significa que a infância não pode ser compreendida

¹⁰ O primeiro estágio de desenvolvimento é o sensório-motor, que se estende desde o nascimento até os dois anos. O bebê organiza seu conhecimento por meio de esquemas sensoriais e motores, construindo gradualmente a permanência do objeto, a coordenação entre meios e fins e as primeiras noções de causalidade. Esse período é decisivo para que o bebê compreenda que os objetos possuem existência independente de suas ações, constituindo a base para toda a atividade representativa seguinte. O estágio pré-operatório, dos 2 aos 7 anos, corresponde ao surgimento da função simbólica, a linguagem, o jogo simbólico e a imitação diferida. No entanto, o pensamento da criança permanece marcado pelo egocentrismo cognitivo, pela irreversibilidade e pela dificuldade de considerar múltiplas perspectivas. Pulaski (1971) observa que, embora o uso de símbolos torne possível a interiorização das ações, a criança ainda não coordena mentalmente operações lógicas, o que explica suas dificuldades com conservação, seriamento e classificação. A ausência de reversibilidade e de descentração é, para Piaget, o núcleo das limitações próprias dessa fase. O estágio das operações concretas, tem início aos 7 anos e se estende até os 12, marca a entrada da criança no pensamento operatório. As operações tornam-se reversíveis, associativas e integradas em sistemas; a criança passa a realizar classificações, seriamentos, conservações e correspondências de maneira lógica, desde que os problemas envolvam objetos concretos ou situações observáveis. De acordo com Piaget (1975), esta fase inaugura um pensamento mais estável e coerente, pois a criança passa a coordenar diferentes pontos de vista e superar o egocentrismo intelectual. Por fim, temos o estágio das operações formais, que inicia-se a partir dos 12 anos, que caracteriza-se pela capacidade de pensar abstratamente, formular hipóteses, trabalhar com proposições e raciocinar sobre possibilidades. O adolescente torna-se capaz de operar com esquemas combinatórios, propor experimentos mentais e coordenar relações complexas sem necessidade de apoio no concreto. Trata-se do período de consolidação do pensamento hipotético-dedutivo, o que faz com que o adolescente possa lidar com questões morais, científicas e sociais em níveis de maior complexidade.

como estágio puramente biológico, mas como período marcado pela participação ativa da criança nos modos de vida de sua comunidade.

Nesse quadro, a linguagem assume papel estruturante no desenvolvimento infantil, pois media o processo de interação entre a criança e o mundo. A passagem do plano interpsicológico ao intrapsicológico ocorre quando os signos, palavras, símbolos, sistemas de contagem e narrativas, tornam-se ferramentas internas de pensamento. Assim, ao invés de ser vista como um sujeito em déficit, a criança é compreendida como produtora de sentidos e capaz de reorganizar suas formas de agir a partir das interações sociais.

A perspectiva vygotskiana também introduz uma compreensão histórica e cultural da infância. Para o autor (2007), as formas de pensar e de sentir próprias das crianças não são universais, mas “historicamente determinadas” e dependem das práticas sociais disponíveis em cada contexto. Estudos posteriores reforçam essa dimensão. Wertsch (1985) destaca que, ao reconhecer que cada sociedade fornece diferentes ferramentas simbólicas, Vygotsky rompe com concepções homogêneas de infância. O desenvolvimento infantil é inseparável dos modos de participação cultural, o que nos permite compreender a existência de múltiplas infâncias, cada uma atravessada por condições materiais, linguísticas e simbólicas específicas.

O estágio das operações concretas, tem início aos 7 anos e se estende até os 12, marca a entrada da criança no pensamento operatório. As operações tornam-se reversíveis, associativas e integradas em sistemas; a criança passa a realizar classificações, seriamentos, conservações e correspondências de maneira lógica, desde que os problemas envolvam objetos concretos ou situações observáveis. De acordo com Piaget (1975), esta fase inaugura um pensamento mais estável e coerente, pois a criança passa a coordenar diferentes pontos de vista e superar o egocentrismo intelectual.

Por fim, temos o estágio das operações formais, que inicia-se a partir dos 12 anos, que caracteriza-se pela capacidade de pensar abstratamente, formular hipóteses, trabalhar com proposições e raciocinar sobre possibilidades. O adolescente torna-se capaz de operar com esquemas combinatórios, propor experimentos mentais e coordenar relações complexas sem necessidade de apoio no concreto. Trata-se do período de consolidação do pensamento hipotético-dedutivo, o que faz com que o adolescente possa lidar com questões morais, científicas e sociais em níveis de maior complexidade.

3.1.8. A pluralização das infâncias

Segundo James e Prout (1997), a infância deve ser entendida como “uma construção social”, o que significa que não existe uma única narrativa válida para todas as crianças, mas múltiplas experiências moldadas pelas condições materiais e simbólicas de cada grupo. Em *O enigma da infância* (2003), Jorge Larrosa reflete acerca das inúmeras tentativas de explicação da criança, pois, na tentativa de descobrir mais sobre a infância, a objetificam e a controlam. Nesse sentido,

A infância é algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram: algo que podemos explicar e nomear, algo sobre o qual podemos intervir, algo que podemos acolher. A infância, deste ponto de vista, não é outra coisa senão objeto de estudo de um conjunto de saberes mais ou menos científicos, a coisa apreendida por um conjunto de ações mais ou menos tecnicamente controladas e eficazes, ou a usuária de um conjunto de instituições mais ou menos adaptadas às suas necessidades, às suas características ou às suas demandas. Nós sabemos o que são as crianças, ou tentamos saber, e procuramos falar uma língua que as crianças possam entender quando tratamos com elas, nos lugares que organizamos para abrigá-las (LARROSA, 2003, p. 184).

Nesse sentido, Larrosa argumenta que a infância não é algo que a criança tem, mas algo que a atravessa. A infância é uma forma de relação com o mundo marcada pela imaginação, pelo espanto, pela vulnerabilidade e pela potência. Não se trata de imaturidade ou de falta, mas de um modo de ser que conserva a capacidade de ser afetado, de estranhar, de perguntar e de inventar. Temos então, a ideia da infância como um outro que:

não é o objeto (ou o objetivo) do saber, mas é algo que escapa a qualquer objetivação e o que desvia de qualquer objetivo; não é o ponto de fixação do poder, mas aquilo que marca sua linha de declínio, seu limite exterior, sua absoluta impotência: não é o que está presente em nossas instituições, mas aquilo que permanece ausente e não abrangível, brilhando sempre fora de seus limites (LARROSA, 2003, p. 185).

A noção de culturas da infância constitui um dos desdobramentos mais significativos da virada antropológica e sociológica nos estudos da criança a partir das últimas décadas do século XX. Segundo Corsaro (2011), as culturas da infância são formas coletivas de ação e produção simbólica construídas pelas crianças no processo de pertencimento e participação social. Ao invés de apenas reproduzir a cultura adulta, as crianças apropriam-se ativamente, atribuem novos sentidos e constroem rotinas, regras e sistemas internos de significação. Esse processo é denominado pelo autor de “reprodução interpretativa”, destacando que a criança não é um ser em falta, mas um sujeito que amplia e transforma o universo sociocultural do qual participa.

3.2. A Educação Infantil no Brasil

A Educação Infantil no Brasil se configura historicamente como um campo de disputas sociais, econômicas e culturais. No Brasil, os diferentes conceitos de infância foram profundamente marcadas pela escravidão, pelas desigualdades regionais e pela formação tardia do Estado moderno (Del Priore, 2015). A trajetória institucional da Educação Infantil reflete, assim, tanto demandas sociais, como a necessidade de cuidado para mães trabalhadoras, quanto concepções pedagógicas hegemônicas que caracterizaram diferentes períodos históricos.

Durante o período colonial, as crianças indígenas e africanas escravizadas não eram concebidas como sujeitos necessitados de proteção ou cuidado, mas como parte da mão de obra disponível, integradas desde cedo ao trabalho. A pedagogia jesuítica priorizava a catequese e a disciplina moral, não a educação infantil enquanto etapa formativa autônoma. Para as elites brancas, o cuidado das crianças era assegurado por amas de leite, criadas e serviçais, revelando uma infância marcada pela dependência das mulheres negras. Já para os pobres, prevalecia o abandono e a mortalidade infantil elevada (Del Priore, 2015).

Pouco a pouco, a educação e a medicina vão burilando as crianças do Brasil colonial. Mais do que lutar pela sua sobrevivência, tarefa que educadores e médicos compartilhavam com os pais, procurava-se adestrar a criança, preparando-a para assumir responsabilidades. Uma certa consciência sobre a importância deste preparo vai tomando forma, no decorrer do século XVIII, na vida social. O reconhecimento de códigos de comportamento e o cuidado com o aspecto exterior eram fenômenos naquele momento, em via de estruturação até mesmo entre crianças. Tais códigos eram bastante diferenciados entre os núcleos sociais distintos: os livres e os escravos; os que viviam em ambiente rural e em ambiente urbano; os ricos e pobres; os órfãos e abandonados e os que tinham família etc. Apesar das diferenças, a idade os unia. Aos "meúdos" convinha uma formação comum, quer dizer, cristã, e as circunstâncias socioeconômicas convidavam-lhes a amoldar-se a diferentes tradições culturais e costumes sociais e educativos. Entre os séculos XVI e XVIII, com a percepção da criança como algo diferente do adulto, vimos surgir uma preocupação educativa que traduzia-se em sensíveis cuidados de ordem psicológica e pedagógica (DEL PRIORE, 2015, pp. 104-105).

No final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, ampliou-se a influência de discursos higienistas e de novas pedagogias europeias. Nesse contexto, surgem as primeiras creches, ligadas ao trabalho feminino e às políticas assistenciais, e jardins de infância, de caráter pedagógico e elitista. Nesse período, consolidou-se a ideia da creche como espaço para os filhos das mulheres trabalhadoras, enquanto os jardins de infância, inspirados no modelo froebeliano, destinavam-se às crianças de camadas mais elevadas, reforçando a divisão social de acesso à educação. Kuhlmann Jr. (2000, p. 8) afirma que “a educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social”.

Esse sistema educacional dual atravessa todo o século XX. A partir da década de 1970, no entanto, movimentos sociais começaram a reivindicar a creche como direito das mulheres trabalhadoras e das crianças. Utilizando o slogan “O filho não é só da mãe”, o movimento feminista defendia a maternidade como uma função social, sendo assim uma questão de toda a sociedade. A ausência de políticas de cuidado e educação para crianças pequenas não era um problema privado das famílias, tampouco uma responsabilidade exclusiva das mães, mas uma questão estrutural que limitava a autonomia feminina, restringia sua participação política e aprofundava desigualdades de classe e raça (Bottega; Dresch; Silva, 2022).

Nesse período, surgiram inúmeras creches comunitárias em favelas e bairros populares, organizadas majoritariamente por mulheres, como alternativas de resistência ao abandono do Estado (Rosemberg, 1984). Essas iniciativas não apenas ofereciam cuidado, mas também produziam uma pedagogia própria, baseada na solidariedade e na participação coletiva, antecipando debates que, décadas depois, seriam incorporados às políticas públicas. A pressão exercida pelo movimento feminista foi decisiva para deslocar a creche do campo da assistência para o campo da educação, questionando seu caráter tutelar e afirmando a criança como sujeito de direitos.

A luta feminista, junto de outros movimentos sociais, culminou em conquistas históricas. A Constituição Federal de 1988, pela primeira vez, reconheceu, por meio do Art. 208, creches e pré-escolas como direito da criança e dever do Estado, deslocando a infância da esfera da assistência para a esfera da cidadania. O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) aprofunda essa visão ao afirmar, no artigo 53, que as crianças têm direito à educação visando ao desenvolvimento pleno de sua personalidade. O ECA é especialmente importante porque introduz a Doutrina da Proteção Integral, que reconhece a criança como pessoa em condição peculiar de desenvolvimento, mas não como objeto de tutela, uma distinção fundamental para a consolidação da educação infantil como política pública.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) consolida definitivamente esse percurso ao integrar creche e pré-escola dentro da educação básica. Em seu artigo 29, a LDB afirma:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

A partir dos anos 2000, um conjunto de políticas normativas fortaleceu a identidade pedagógica da educação infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) constituem o documento mais importante desse processo, ao definir princípios éticos (da autonomia, dignidade e justiça), políticos (da igualdade, respeito e pluralidade) e estéticos (da sensibilidade, criatividade e ludicidade) para a prática educativa. As DCNEI reconhecem a criança como

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

A Base Nacional Comum Curricular (2017) representa a etapa mais recente desse processo, ao sistematizar direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, como conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, e organizar o trabalho pedagógico em campos de experiência, que “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017). Apesar das críticas sobre a padronização curricular, a BNCC reafirma institucionalmente o entendimento de que a educação infantil é espaço privilegiado para o desenvolvimento sensorial, emocional, cognitivo e social das crianças, e não um “pré-ensino fundamental”.

A educação infantil representa o compromisso ético da sociedade com a infância. Entretanto, ainda persistem desafios como a desigualdade no acesso, a precarização do trabalho docente e a violência simbólica. Compreender essa história, é condição essencial para imaginar práticas educativas transformadoras, comprometidas com uma formação contra-hegemônicas.

3.3. bell hooks e a Educação Infantil

Para hooks (1995), a infância é um espaço onde se produz e se disputa subjetividade, identidade e pertencimento, e onde as violências estruturais se fazem sentir de modo precoce, especialmente para as crianças negras.

Em *Black: Memories of Girlhood*, hooks reconstrói sua própria infância para evidenciar que ser criança negra no sul segregado dos Estados Unidos significava viver a tensão contínua entre inocência e vulnerabilidade. A autora descreve como as relações raciais moldavam o acesso a espaços, afetos, expectativas e oportunidades, revelando que a infância

negra não é protegida pela fantasia universal de pureza e ingenuidade atribuída ao “modelo branco de infância” (1996).

Aprendemos cedo que é importante para uma mulher casar. Estamos sempre casando nossas bonecas com alguém. Ele era sempre invisível, até que criaram o boneco Ken para acompanhar a Barbie. Uma de nós ganhou uma boneca Barbie de Natal. Sua pele não é branca, mas quase marrom por causa do bronzeado que pintaram nela. Sabemos que ela é branca por causa do cabelo loiro. [...] A Barbie é tudo menos real, é por isso que gostamos dela. Ela nunca faz trabalhos domésticos, lava a louça ou tem filhos para cuidar. Ela é livre para passar o dia todo sonhando com os Kens do mundo. Mamãe ri quando dizemos a ela que deveria haver mais de um Ken para a Barbie, deveria haver Joe, Sam, Charlie, homens de todos os tipos e tamanhos. Não achamos que a Barbie deva ter uma namorada. Sabemos que a Barbie nasceu para ficar sozinha — que a mulher de fantasia, a garota de novela, a garota de True Confessions, a garota Miss América nasceu para ficar sozinha. Sabemos que ela não faz parte de nós (hooks, 1996, p. 22-23).

Ao narrar uma de suas memórias de infância, hooks demonstra como gênero e raça são pedagogizados desde a primeira infância, por meio de artefatos culturais aparentemente “inocentes”, como as bonecas. Para a teórica, a infância é um espaço no qual as crianças aprendem os regimes simbólicos que definem o que é ser menina, o que é ser mulher e quais vidas são concebidas como desejáveis, bonitas e possíveis. As suas experiências com a Barbie, revelam como a socialização infantil está profundamente marcada por relações de poder que naturalizam hierarquias de gênero e raça, moldando fantasias, expectativas e identidades.

Nesse sentido, faz-se necessário pensar na infância atravessada por intersecções, como o gênero, a classe, a raça e a sexualidade. Antes mesmo do nascimento, a criança já está inserida em um complexo campo de significados produzidos pelas instituições sociais que a aguardam, carregando no corpo, e em sua existência, uma narrativa histórica e cultural que lhe é atribuída por sua família e pela sociedade.

A interseccionalidade permite compreender a infância não como um período homogêneo, mas como uma experiência atravessada por eixos estruturais de desigualdade que produzem infâncias distintas. Quando aplicada ao gênero, essa perspectiva revela que meninas e meninos e, de forma ainda mais complexa, crianças que não se conformam às normas binárias de gênero, vivenciam a infância de modos profundamente diferenciados.

Desde muito cedo, as instituições sociais produzem expectativas e prescrições de comportamento que moldam práticas, oportunidades e identidades: meninas são frequentemente associadas à docilidade, ao cuidado e à contenção corporal, enquanto meninos são incentivados à autonomia, à força física e à ocupação expansiva do espaço. Esses processos não são neutros; ao contrário, constituem mecanismos de socialização que

reproduzem padrões patriarcais, limitando horizontes de experiência e formas de participação social.

De acordo com Miskolci (2005, p. 14),

A prova de que os gêneros masculino e feminino são construções sociais está na própria escola, que já chegou a separar meninos e meninas em salas distintas, contribuindo para fabricar sujeitos diferentes. Ainda no presente, durante atividades ou nas aulas de educação física, é possível ver a continuidade da fabricação escolar das diferenças e, infelizmente, por meio delas também das desigualdades entre os gêneros. Toda vez que separamos grupos nesses dois pólos, o feminino e o masculino, contribuimos para a reprodução da divisão tradicional dos gêneros e, principalmente, para a manutenção dos privilégios dos homens e da subordinação das mulheres.

Barrie Thorne (1993) evidenciou que as práticas escolares são espaços privilegiados de produção de gênero. Em *Gender Play*, a autora observa como crianças “fazem” e “desfazem” gênero por meio de brincadeiras, disputas, alianças e performances, demonstrando que não são receptores passivos, mas agentes que negociam e por vezes resistem às normas. Thorne (1993) mostra que separações aparentemente triviais, como filas divididas entre meninas e meninos ou a organização de times, reforçam fronteiras simbólicas que estruturam as experiências infantis, moldando desde cedo o pertencimento, a autoridade e a autonomia.

As práticas cotidianas, muitas vezes sutis e imperceptíveis, funcionam como mecanismos de reforço das distinções de gênero: elogios sobre a “meiguice” das meninas, justificativas para as atividades incompletas dos meninos, orientações diferenciadas quanto às tarefas de limpeza ou escolares, e até mesmo a seleção de brinquedos que incentivam habilidades específicas de gênero, ilustram como expectativas sociais são naturalizadas e incorporadas nos sujeitos desde os primeiros anos de vida. O que se valoriza em uma menina pode ser desvalorizado em um menino, e vice-versa, produzindo um padrão normativo que orienta a constituição de masculinidades e feminilidades hegemônicas (Vianna; Finco, 2009).

A experiência infantil, nesse contexto, pode ser compreendida como um rito de passagem que antecede a escolarização formal, por meio do qual se articulam aprendizagens cognitivas, emocionais e motoras vinculadas às normas de gênero. O processo de feminilização e masculinização das crianças manifesta-se na regulação dos sentimentos, nos movimentos corporais, no desenvolvimento de habilidades específicas e na apropriação de modelos cognitivos, refletindo a força das expectativas sociais e culturais sobre o que é considerado adequado para meninos e meninas.

O efeito desse processo é a internalização de padrões socialmente construídos de masculinidade e feminilidade, de modo que crianças aprendem a corresponder a expectativas

normativas, muitas vezes sem consciência crítica. Mesmo quando compartilham o mesmo espaço, as meninas e meninos recebem orientações diferenciadas, evidenciando que a diferença não reside nos conteúdos ou nas atividades em si, mas nas sutilezas das interações diárias, nos olhares, gestos, elogios e reprimendas que permeiam a rotina infantil. Nesse sentido, a socialização de gênero na infância é simultaneamente educativa e normativa, estruturando comportamentos, habilidades e relações de poder desde os primeiros anos de vida (Thorne, 1993).

No Brasil, a socialização de gênero na educação infantil tem sido objeto crescente de estudos, revelando como a escola e a família contribuem desde cedo para a construção de identidades de gênero desiguais, muitas vezes reproduzindo estereótipos e papéis de gênero.

Um estudo etnográfico realizado em uma instituição de educação infantil em Belo Horizonte, no ano de 2015, com crianças de 4 e 5 anos, analisou como a regulação institucional e as práticas docentes influenciam o uso do espaço e as escolhas lúdicas das crianças segundo o gênero. Os resultados apontam que os meninos se mostraram mais expansivos do que as meninas no que tange o uso dos espaços da instituição (Santos; Silva, 2020).

Outro estudo, conduzido por Batista e Santos (2024) em Natal, buscou dar voz às próprias crianças sobre suas percepções de gênero dentro da pré-escola. As autoras demonstraram que, mesmo em tenra idade, as crianças internalizam expectativas diferentes para meninas e meninos, evidenciando como as construções de gênero influenciam percepções e comportamentos no ambiente escolar desde a infância.

Além disso, a literatura acadêmica aponta que a docência e a formação de professores/as na educação infantil reproduzem lacunas importantes em relação às questões de gênero. Em uma revisão sistemática das produções brasileiras sobre gênero e educação infantil, constatou-se que as pesquisas são majoritariamente produzidas por mulheres, o que revela a persistência da feminização da docência nessa etapa, e aponta para dificuldades de incorporação efetiva de práticas pedagógicas que problematizem o gênero na rotina escolar (Formiga; Feldens, 2021).

Nesse sentido, a abordagem de gênero em sala de aula exige uma postura crítica, que questione tudo aquilo que foi, historicamente, nos dado como natural. Louro (1997), argumenta que o primeiro movimento para uma pedagogia comprometida com a igualdade consiste em “desconfiar do que é tomado como natural”, questionando-se:

é "natural" que meninos e meninas se separem na escola, para os trabalhos de grupos e para as filas? É preciso aceitar que "naturalmente" a escolha dos brinquedos seja diferenciada segundo o sexo? Como explicar, então, que muitas vezes eles e elas se misturem" para brincar ou trabalhar? É de esperar que os desempenhos nas diferentes disciplinas revelem as diferenças de interesse e aptidão "características" de cada gênero? Sendo assim, teríamos que avaliar esses alunos e alunas através de critérios diferentes? Como professoras de séries iniciais, precisamos aceitar que os meninos são "naturalmente" mais agitados e curiosos do que as meninas? E quando ocorre uma situação oposta à esperada, ou seja, quando encontramos meninos que se dedicam a atividades mais tranquilas e meninas que preferem jogos mais agressivos, devemos nos "preocupar", pois isso é indicador de que esses/as alunos/as estão apresentando "desvios" de comportamento? (LOURO, 1997, 63-64).

Em sala de aula, esse princípio se traduz no desenvolvimento de práticas pedagógicas que convidem as crianças a experimentar, narrar e refletir sobre diferentes possibilidades de ser menino e menina. Isso implica permitir que qualquer criança acesse qualquer brinquedo; estimular atividades de cuidado, expressão emocional e cooperação para todos os gêneros; promover rodas de conversa que discutam estereótipos presentes em livros, desenhos e narrativas culturais; e, sobretudo, cultivar uma escuta atenta às práticas infantis que desafiam normas, valorizando essas transgressões como formas legítimas de construção identitária. Louro (1997) enfatiza que, ao tratarmos o gênero como construção, e não como destino, oferecemos às crianças oportunidades de vivenciar experiências menos restritivas, nas quais suas singularidades podem vir a existir sem o peso das expectativas tradicionais.

Essa percepção se articula com o que hooks discute em *Ensinando a Transgredir* (2013), onde ela afirma que toda educação molda subjetividades e que, por isso, as escolas precisam reconhecer os modos como reforçam expectativas naturalizadas sobre gênero. A autora sugere que a escola, quando não problematiza essas expectativas, acaba reproduzindo uma pedagogia que limita meninas e meninos a papéis rígidos, desautorizando expressões de cuidado, vulnerabilidade ou liderança que escapem ao padrão.

Ao refletir acerca dessa temática na educação infantil, hooks propõe que os educadores desenvolvam um olhar atento para os pequenos gestos, os elogios distintos, as tarefas atribuídas de modo desigual, os brinquedos oferecidos a cada criança, os discursos sobre o corpo e a aparência. Para ela, não basta ensinar conceitos; é necessário criar ambientes onde as crianças possam experimentar novas formas de ser e conviver, sem temer punição ou ridicularização ao romper expectativas. É nesse sentido que, em *Ensinando Comunidade* (2021), ela fala da importância de construir relações pedagógicas baseadas no cuidado, na proximidade e na escuta, capazes de acolher a pluralidade de infâncias e identidades.

Diametralmente oposta a essa proposição, bell hooks situa e defende a educação como prática da liberdade e a sala de aula como ambiente de intensos questionamentos direcionados à formação do pensamento crítico e ao enfrentamento direto da naturalização da subordinação e da humilhação em relações baseadas na manutenção do poder. Essa sala de aula que se configura em espaço de pertença, cuidado mútuo e valorização das diferenças também possibilita a conexão da educação com um território que extrapola a formação acadêmica, para encontrar na humanização e no amor a “pedagogia da esperança” de Paulo Freire e nela assentar os fundamentos das comunidades educativas e de resistência: “A luta pela esperança significa a denúncia franca, sem meias-palavras, dos desmandos, das falcatruas, das omissões. Denunciando-os, despertamos nos outros e em nós a necessidade, mas o gosto também, da esperança” (GONÇALVES, 2021, p. 10).

Para ela, uma escola que não reconhece as experiências raciais e de gênero das crianças contribui para o silenciamento e o sentimento de inferioridade, o que produz danos afetivos profundos. A autora critica abertamente a ausência de representatividade na literatura infantil e nos currículos, afirmando que as crianças negras precisam ver-se refletidas positivamente nos livros, nas histórias e nas práticas escolares para que possam constituir uma identidade saudável. Assim, a representatividade não é apenas um gesto simbólico, mas um imperativo ético e político da educação antirracista e antissexista.

3.3. A literatura para crianças de hooks: por uma pedagogia feminista, antirracista e amorosa

Desta forma, a literatura infantil também desempenha papel central nesse processo. Livros que apresentam meninas aventureiras, meninos sensíveis, famílias diversas e personagens não conformes ampliam o repertório simbólico da turma e permitem discutir como as identidades são criadas, disputadas e transformadas. Trabalhar com narrativas que rompem com estereótipos não é meramente “incluir diversidade”, mas desestabilizar a lógica binária que historicamente organiza a educação. Ao ler, conversar e problematizar essas histórias, o professor ajuda as crianças a perceberem que o que parece natural, o menino que não chora, a menina que cuida, é, na verdade, fruto de aprendizagens sociais. Essa compreensão crítica, conforme defende Louro (1997), é condição fundamental para que a escola se constitua como espaço de liberdade e não como reprodutora de desigualdades.

Nessa perspectiva, se os livros teóricos de hooks eram capazes de ajudar adultos a descolonizar a mente, a mesma poderia escrever livros infantis que também desafiam o racismo e o machismo. E foi exatamente isso que hooks fez.

Eu me lembro de pensar, cada vez que um pai ou uma mãe levantava a questão da escrita para crianças, que eu era muito séria, que eu não conseguia compreender como minha mente poderia criar uma obra de que crianças iriam gostar. Assim como acontece com toda minha escrita, comecei a pensar e a meditar sobre esse ser ou não um rumo que meu trabalho deveria tomar, e, caso as divinas forças do universo me chamassem para essa direção, se eu iria prontamente. Certa noite, antes de dormir, comecei a refletir sobre a autoestima de crianças negras, sobretudo garotas. Lembrei de como foi crescer em um lar com cinco irmãs e de como éramos obcecadas com nossos cabelos; cinco garotas, cada uma com um tipo de cabelo diferente. Nossa mãe, Rosa Bell, era uma mulher tradicional que pensava não ser saudável começar a usar escova elétrica na cabeça de meninas negras pequenas (assim como batom e vestido preto, que poderia ser nossa escolha mais tarde), então ela escovava nosso cabelo ao natural. Escovar e trançar todos aqueles cabelos exigia um dia e um momento especiais. Lembrando, antes de dormir, do prazer que sentíamos quando mamãe cuidava de nossos cabelos, acordei no meio da noite e comecei a escrever as palavras para o meu primeiro livro infantil, *Meu crespo é de rainha* (hooks, 2020, p. 152).

Meu crespo é de rainha, publicado originalmente em 1999 em forma de poema rimado e ilustrado por Chris Raschka, celebra a beleza e a diversidade dos cabelos crespos e cacheados. No entanto, mais do que um livro sobre cabelos, trata-se de uma obra que aborda diretamente os processos de formação identitária, de autoestima e de construção da subjetividade de crianças negras, oferecendo através da poesia palavras que rompem com o imaginário racista acerca dos cabelos crespos e cacheados.

uma literatura com proposta de representação do negro, que rompa com esses lugares de saber, possa trazer imagens enriquecedoras, pois a beleza das imagens e o negro como protagonista são exemplos favoráveis à construção de uma identidade e uma autoestima (SILVA, 2010, p. 35).

O livro atua como uma forma de resistência cultural ao desafiar o padrão eurocêntrico que historicamente desvaloriza o cabelo crespo, entendido pelo racismo como sinal de inferioridade. hooks transforma esse elemento em fonte de dignidade e realeza: “Uma tiara, uma coroa, cobrindo cabeças cheias de estilo” (2018, p. 6), tornando o cabelo símbolo de potência e liberdade. Como observa Nilma Lino Gomes (2017), a construção de referências positivas para meninas negras é um gesto político fundamental, pois a ausência de representações afirmativas na literatura infantil contribui para processos dolorosos de internalização do racismo. Nesse sentido, a escrita poética de hooks oferece mais do que reconhecimento: oferece encantamento, alegria e afirmação, abrindo espaço para que crianças negras se vejam como protagonistas de histórias belas e amorosas.

Ao celebrar o cabelo crespo, hooks não apenas desconstrói padrões estéticos, mas questiona a lógica colonial que hierarquiza corpos e define quais infâncias merecem cuidado, afeto e visibilidade. A autora convoca educadores e famílias a repensar práticas pedagógicas que reproduzem estigmas e a incorporar materiais literários que promovam identidade,

pertencimento e orgulho racial. Como defende hooks (2020), a literatura pode ser uma ferramenta poderosa na formação de sujeitos capazes de resistir à opressão e imaginar futuros mais justos.

Minha dança tem história (2019), escrito por bell hooks e ilustrado por Chris Raschka, integra a proposta da autora de construir uma literatura infantil antirracista, centrada na afirmação da identidade negra, da corporeidade e da liberdade expressiva desde a primeira infância. Diferentemente de obras que reforçam estereótipos ou que silenciam as experiências de meninos negros, hooks cria uma narrativa poética que exalta a potência do corpo, a alegria do movimento e a historicidade das expressões corporais afro-diaspóricas a partir da cultura do hip-hop. Bibói¹¹, o menino que narra a história, apresenta seu corpo como capaz de sentir, dançar, vibrar e existir com dignidade, e é nesse ponto que a obra se torna profundamente política.

hooks desloca a noção estereotipada frequentemente associada ao corpo negro masculino, muitas vezes visto pela cultura racista como violento, indisciplinado ou ameaçador, para apresentar um corpo que é sensível, criativo, gracioso e cheio de humanidade. Essa humanização do menino negro dialoga diretamente com suas reflexões em *We Real Cool: Black Men and Masculinity* (2004), onde a autora critica a masculinidade hegemônica que desumaniza meninos negros, impedindo-os de vivenciar emoções, afeto e vulnerabilidade. Ao escrever uma obra infantil que celebra o corpo negro em sua alegria e delicadeza, hooks intervém na raiz do problema: a socialização infantil que naturaliza a repressão emocional e a violência simbólica contra meninos negros.

A qualidade poética da obra oferece às crianças uma experiência estética que valoriza a corporeidade como forma de conhecimento. Isso se alinha à pedagogia do corpo presente nas abordagens afro-diaspóricas e também ao compromisso de hooks com uma educação libertadora, na qual aprender envolve o corpo inteiro, não apenas a razão (hooks, 2013). A dança, então, não é apenas movimento, mas memória, território de pertencimento e herança cultural. Akotirene (2018) e Gomes (2017) demonstram que crianças negras sofrem mais punições, têm sua expressividade corporal mais frequentemente controlada e são vistas como menos “comportadas” que crianças brancas. Ao trabalhar a obra de hooks, educadores podem questionar esses padrões, celebrar a expressividade, legitimar a diversidade corporal e incentivar que meninos negros se reconheçam como sujeitos dignos de afetos e cuidados.

A obra *A pele que eu tenho* (2022), escrita por bell hooks e ilustrada por Chris Raschka, propõe uma reflexão profunda sobre a pele como elemento simbólico, político e

¹¹ No inglês, *B-boy* refere-se aos dançarinos de *Breaking*.

afetivo da experiência humana. Logo nas primeiras frases, a autora afirma que a pele é apenas a “porta”, a superfície que se vê, mas que a verdade sobre quem somos está em nosso interior, através das histórias, das memórias, dos afetos e das ancestralidades que carregamos. Esse deslocamento conceitual é fundamental para romper tanto com discursos biologizantes quanto com leituras ingênuas de diversidade que evitam confrontar o racismo estrutural.

Na história, a pele não é negada, tampouco romantizada; ela é situada como parte importante da identidade, mas não como essência. hooks mostra às crianças que a pele revela, mas também oculta: revela a marca social da raça, uma marca que organiza desigualdades, violências e hierarquias, e oculta a riqueza das experiências internas que não podem ser lidas apenas pela cor. A obra contribui diretamente para o trabalho de desconstrução das leituras racistas que incidem sobre corpos negros desde cedo. Pesquisas como as de Gomes (2017) e Piza (2000) mostram que crianças negras, ainda muito pequenas, já percebem desigualdades raciais, sentem discriminações e enfrentam padrões estéticos que as desvalorizam. A literatura infantil passa a ser, nesse contexto, um campo de disputa simbólica: é por meio dela que novas representações podem ser criadas, oferecendo às crianças imagens positivas de si e dos outros. hooks, ao insistir na beleza, dignidade e profundidade da pele, oferece às crianças negras um espaço de reconhecimento e afirmação, e às crianças brancas, um convite ao deslocamento e à responsabilidade.

Em seus livros infantis, hooks combina ritmo poético, musicalidade e imagens vibrantes que funcionam como afirmações estéticas da beleza negra. A intencionalidade política desse gesto dialoga com Bishop (1990), que argumenta que livros infantis devem funcionar como “espelhos, janelas e portas”: espelhos que permitem que as crianças se vejam representadas; janelas que lhes possibilitam compreender outras vidas; e portas que convidam à transformação social. Os livros de hooks cumprem essas três funções ao mesmo tempo, pois celebram identidades negras, expõem com sutileza desigualdades e inauguram possibilidades de existência não enquadradas pelo racismo e pelo patriarcado.

Vivemos em uma cultura que, de várias maneiras, não é amável com as crianças. E, como já expliquei extensamente nos livros que escrevi para adultos sobre masculinidade, essa cultura não é amável com os meninos. Eu queria escrever um livro que celebrasse os garotos e aceitasse a totalidade de seu ser emocional, um livro que fosse fundamentalmente antipatriarcal. O livro que surgiu foi *Minha dança tem história*. E, ainda que não fosse um livro somente sobre meninos negros ou somente para eles, as imagens representadas eram de garotos negros. Todas as pessoas em nossa cultura são incentivadas a ainda enxergar livros que tenham imagens de pessoas brancas como obras para e sobre todas as pessoas. Mas, quando um livro traz imagens de pessoas negras, é mais provável que seja visto como sendo somente para e sobre pessoas negras. Ao longo da campanha de divulgação de *Minha dança tem história*, precisei explicar repetidas vezes para o público que, mesmo que as imagens fossem de garotos negros (e isso foi uma intervenção importante, uma vez que há tão poucos livros com foco nessas imagens), ele era e é um livro sobre garotos para todos os garotos, para todos os leitores, para todas as idades (hooks, 2020, p 154).

O caráter revolucionário de sua literatura infantil está justamente na recusa a reproduzir padrões narrativos coloniais. hooks (1992) compreende que as crianças, especialmente as negras, são frequentemente socializadas por imagens que reforçam a inferiorização. Por isso, sua escrita abre espaço para subjetividades negras alegres e complexas. Essa proposta dialoga diretamente com movimentos contemporâneos da educação infantil que defendem a pluralização das infâncias e a necessidade de construir práticas pedagógicas capazes de reconhecer crianças como sujeitos de direitos, produtores de cultura e participantes ativos da vida social.

Ao levar esses livros para a sala de aula, educadoras e educadores podem desenvolver práticas que combatem desigualdades não apenas por meio da crítica, mas também por meio da imaginação. A literatura, como afirma Abramovich (1997), é uma experiência estética que amplia repertórios emocionais e cognitivos, permitindo que as crianças façam perguntas, tensionem normas e construam leituras próprias do mundo. Quando articulada a uma pedagogia feminista e antirracista, a leitura torna-se um ato político capaz de intervir nas relações cotidianas entre as crianças.

A presença de narrativas progressistas nas práticas pedagógicas possibilita abordar temas como racismo, gênero, autoestima, sentimentos e convivência de forma sensível. A linguagem poética de hooks convida ao diálogo, e não à imposição; causa reflexão, e não apenas transmissão de valores. Nesse sentido, seus livros podem ser entendidos como dispositivos de esperar, sendo objetos de imaginação ativa que abrem caminhos para relações mais justas. A literatura infantil se torna, assim, uma das ferramentas mais potentes para construir uma comunidade pedagógica baseada na esperança.

A noção de esperar e a centralidade do amor na obra de bell hooks constituem pilares fundamentais para a construção de uma pedagogia feminista, antirracista e libertadora.

Embora o termo esperarçar seja amplamente associado a Paulo Freire, hooks o reinterpreta e reinscreve em sua própria epistemologia, compreendendo a esperança como prática ética e política necessariamente vinculada ao amor, à ação transformadora e à recusa da dominação. Em sua elaboração teórica, amar e esperarçar não são sentimentos privados, mas gestos profundamente pedagógicos, capazes de reorientar o cotidiano escolar e de instaurar outras formas de habitar o mundo.

hooks entende o amor como fundamento da prática docente. Para ela, ensinar é “um ato de coragem” e também um ato de cuidado que rompe com a lógica tradicional da autoridade e do distanciamento emocional. O amor, nesse sentido, não é sentimentalismo, mas compromisso ético com a dignidade dos estudantes, com a abertura ao diálogo e com a crença radical na possibilidade de transformação. Quando escreve que “a educação como prática da liberdade começa com o ato amoroso de acreditar que todos podem aprender”, hooks ecoa Freire, mas amplia o conceito ao situá-lo no campo das políticas de raça e gênero. Trata-se de uma pedagogia que entende que o amor cura feridas coloniais, raciais e sexistas, porque cria condições subjetivas e coletivas para que sujeitos historicamente silenciados se reconheçam como produtores de conhecimento. Segundo hooks, o amor na sala de aula

estabelece uma base para o aprendizado que acolhe e empodera todo mundo. Comecei a pensar sobre a relação entre o amor e a luta para acabar com a dominação em um esforço para compreender os elementos que constituíram movimentos bem-sucedidos por justiça social no mundo. Ficou evidente que o foco em uma ética do amor foi fator central no sucesso do movimento. Em Tudo sobre o amor: novas perspectivas, defini amor como uma combinação de cuidado, comprometimento, conhecimento, responsabilidade, respeito e confiança. Todos esses fatores atuam de modo interdependente. Quando esses princípios básicos do amor formam a base da interação professor-estudante, a busca mútua por conhecimento cria as condições para um aprendizado ideal (2020, p.168).

Sendo o amor, para hooks, a vontade de nutrir o crescimento espiritual de si e do outro, na sala de aula esse conceito transforma a maneira com que professoras e professores interpretam o ensino. Não se trata apenas de transmitir conteúdos, mas de cultivar relações capazes de enfrentar o racismo e o sexismo que moldam subjetividades desde a infância. Amar, nesse contexto, é reconhecer que meninas e meninos não se relacionam da mesma forma com o conhecimento; é perceber que crianças negras carregam histórias de exclusão e resistência; é desenvolver metodologias que permitam que cada sujeito apareça, fale, exista e crie.

Uma pedagogia feminista e antirracista, inspirada em hooks, exige, portanto, práticas concretas que mobilizem essa ética: revisão crítica dos livros infantis e das narrativas que naturalizam desigualdades, abertura para conversas sobre diferenças de gênero e raça de

forma honesta e acolhedora, incentivo a brincadeiras livres de estereótipos, valorização de produções culturais negras e femininas e a construção de um clima de sala que combata a violência simbólica. hooks insiste que a transformação nasce do cotidiano, das pequenas interações, da forma como educadora e educador olha, nomeia, escuta e legitima as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou compreender a visão de bell hooks sobre a educação infantil e gênero, articulando-os à sua obra, para pensar meios outros de uma educação da infância que seja feminista, antirracista e transformadora.

Ao tomar hooks como objeto central de investigação, foi possível compreender que sua experiência de vida, marcada pela segregação racial, pela entrada precoce no mundo escolar e pela formação intelectual atravessada por uma crítica radical ao capitalismo, ao patriarcado e à supremacia branca, não apenas fundamenta sua teoria, mas também revela a potência da educação como espaço de resistência e reimaginação social. A análise de suas obras, que unem teoria, prática e escrevivência, evidenciam que o pessoal é político, é através de sua história que emerge sua defesa da pedagogia como prática de liberdade.

Para compreendermos de que forma o pensamento de bell hooks poderia trazer contribuições para uma educação infantil feminista, inicialmente, procuramos entender o conceito de gênero e o papel da educação para a produção e reprodução de opressões. A discussão acerca do conceito de gênero permitiu evidenciar como hooks propõe uma concepção social, histórica e política, compreendendo o gênero como tecnologia social de poder interseccional, atravessada pela raça e pela classe. Essa perspectiva, que dialoga com o feminismo negro, recusa qualquer separação entre as opressões e sustenta que práticas educativas que ignorem essas articulações incorrem no risco de produzir novas formas de violência simbólica. Ao reconhecer que o sexismo é inseparável do racismo e da exploração econômica, hooks convoca a educação a assumir papel ativo na transformação das condições que naturalizam desigualdades desde a primeira infância.

Em seguida, buscou-se compreender o conceito de infância, reconstruindo uma linha temporal da construção histórica da infância, compreendendo-a como algo que atravessa a criança, sendo uma forma de relação com o mundo marcada pela imaginação, pelo espanto, pela vulnerabilidade e pela potência. Para hooks, a criança não é um sujeito passivo, mas agente com capacidade de percepção crítica, sensibilidade política e abertura ao novo. A infância é, portanto, terreno estratégico para a construção de práticas emancipadoras: é ali que

se formam imaginários, afetos, narrativas e modos de estar no mundo, razão pela qual a escolarização não pode ser pensada apenas como transmissão de conteúdos, mas como disputa por sentidos.

É justamente nesse ponto que os livros infantis de hooks adquirem centralidade. Obras como *Meu crespo é de rainha*, *A pele que eu tenho* e *Minha dança tem história* constituem intervenções pedagógicas que materializam sua teoria: são textos que afirmam a beleza, a dignidade e a potência das crianças negras, que criam imagens positivas de corpos historicamente desvalorizados, reposicionando o afeto, o cuidado e o amor como forças políticas essenciais à emancipação. A literatura infantil de hooks atua como instrumento de reconfiguração do olhar, da linguagem e da sensibilidade, uma prática estética que se alinha ao que a autora chama de “pedagogia do amor”, entendida não como sentimentalismo, mas como compromisso ético com a transformação das estruturas de dominação.

Retomando a frase de bell hooks, “a educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender” (2013, p. 25). Conclui-se, portanto, que a educação infantil, quando iluminada pelo pensamento de bell hooks, pode se transformar em campo de resistência antirracista e feminista, capaz de romper com estereótipos, promover outras formas de imaginar o mundo e inaugurar novas possibilidades de subjetivação para todas as crianças. Em um contexto social profundamente marcado por desigualdades, retomar hooks é reafirmar que ensinar é sempre um ato político e que a pedagogia, quando comprometida com a liberdade, não apenas transforma práticas escolares, mas transforma vidas. Compreender a infância pelas lentes de hooks é compreender que ali reside não apenas o futuro, mas a urgência do presente: a urgência de construir mundos nos quais raça, gênero e classe não sejam destinos, mas campos de luta e criação coletiva.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2018.
- ALAMBERT, Zuleika. Feminismo: o ponto de vista marxista. **Cadernos de Pesquisa**, n. 58, 1986.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 1973.
- BATISTA, Maria Thaís de Oliveira; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. Gênero e infância na pré-escola: recortes narrativos de pesquisa com crianças. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 62, n. 73, 2024.
- BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo: Edição Comemorativa 1949-2019** [Box]. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.
- BERGER, Peter; BERGER, Brigitte. **Socialização: como ser um membro da sociedade**. 1977.
- BISHOP, Rudine Sims. **Mirrors, Windows, and Sliding Glass Doors**. Perspectives, 1990.
- BOTTEGA, Karine Tatiane Silva; DRESCH, Jaime Farias; DA SILVA, Daniela das Graças Vieira. “O filho não é só da mãe!”: a luta feminista pelo direito à creche. In: **AS VÁRIAS FACES DE EVA: O FEMININO NA CONTEMPORANEIDADE**. Editora Científica Digital, 2022. p. 138-147.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF, 1990.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, dez. 1996.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, dez. 2009.
- BRUCE, Tina. **Early childhood education**. Hodder Education, 2012.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- COGGIOLA, Osvaldo. Da revolução industrial ao movimento operário. **As origens do mundo contemporâneo**. Porto Alegre: Pradense, 2010.
- CHODOROW, Nancy Julia. **The Reproduction of Mothering: Psychoanalysis and the Sociology of Gender**. Berkeley: University of California Press, 1978.

COLLING, Ana Maria. **Tempos diferentes, discursos iguais: a construção do corpo feminino na história**. Universidade Federal da Grande Dourados, 2014.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. Boitempo editorial, 2019.

CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. In: **Feminist legal theories**. Routledge, 2013. p. 23-51.

CUNNINGHAM, Hugh. **Children and childhood in western society since 1500**. 2005.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, Raça e Classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAVIS, Angela. **A liberdade é uma luta constante**. São Paulo: Boitempo, 2018

DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. Editora Contexto, 2015.

DURKHEIM, Emile. **Educação e sociologia**. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1952.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; GEORGE, Forman. **As cem linguagens da criança**. São Paulo: Artmed, 1999

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**.

FEDERICI, Silvia. Notas sobre gênero em O Capital de Marx. **Cadernos Cemarx**, n. 10, p. 83-111, 2018.

FORMIGA, Giceli Carvalho Batista; FELDENS, Dinamara. Estudos de gênero e educação infantil: uma análise da produção científica entre 2015 e 2018. **Anais do XV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**, 2021.

FORSYTH, Ilene H. Children in early medieval art: Ninth through twelfth centuries. **The Journal of Psychohistory**, v. 4, n. 1, p. 31, 1976.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Morales, 1979.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 53. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da Esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire e a educação popular. **Revista Proposta**, n. 113, p. 21-27, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

GONÇALVES, Ednéia. Reaprendendo a esperar. In: hooks, bell. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. Trad. Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021. p. 10-15.

HEYWOOD, Colin. **A history of childhood**. 2004.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, v. 2, 2013.

_____. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. tradução Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

_____. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. Trad. Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

_____. **Tudo sobre o amor: Novas Perspectivas**. São Paulo: Editora Elefante, 2021.

_____. **O amor como ato de liberdade**. Trad. Thiago Pinho. Anãnsi: Revista de Filosofia, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 277–283, 2022

_____. **Teoria Feminista: da margem ao centro**. São Paulo: Perspectiva, 2019a.

_____. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019b.

_____. **Killing Rage: Ending Racism**. New York: Henry Holt, 1995

_____. **Bone Black: Memories of girlhood**. Critical Quarterly, 1996.

_____. **Black Looks: Race and Representation**. Boston: South End Press, 1992.

_____. **We Real Cool. Black Man and Masculinity**. New York/London: Routledge, 2004.

_____. **Meu crespo é de rainha**. São Paulo: Boitatá, 2018.

_____. **Minha dança tem história**. São Paulo: Boitatá, 2019.

_____. **A pele que eu tenho**. São Paulo: Boitatá, 2022.

HUMPHRIES, Jane. **Childhood and child labour in the British industrial revolution**. 2010.

JAMES, Allison; PROUT, Alan. **Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood**. Routledge, 2003.

KOFES, Suely. **Categorias analítica e empírica: gênero e mulher: disjunções, conjunções e mediações.** 1993.

KRUKS, Sonia. Gender and subjectivity: Simone de Beauvoir and contemporary feminism. **Signs: Journal of Women in Culture and Society**, v. 18, n. 1, p. 89-110, 1992.

KUHLMANN JR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista brasileira de educação**, p. 5-18, 2000.

HARAWAY, Donna. “Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. **Cadernos pagu**, p. 201-246, 2004.

HARDING, Sandra. Objetividade mais forte para ciências exercidas a partir de baixo de Sandra Harding. **Em Construção: arquivos de epistemologia histórica e estudos de ciência**, n. 5, 2019.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas.** Autêntica, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação.** Petrópolis: vozes, 1997.

MALAGUZZI, Loris. Ao contrário, as cem existem. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; GEORGE, Forman. **As cem linguagens da criança.** São Paulo: Artmed, 1999. p.1.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política** [Box]. Tradução de Reginaldo Sant’Anna; material de suporte de Sabrina Fernandes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2024.

MISKOLCI, Richard. Um corpo estranho na sala de aula. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter (Orgs.). **Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeçada diversidade na escola.** Campinas, SP: Papirus, 2005.

MONTESSORI, Maria. **A descoberta da criança.** Petrópolis: Vozes, 2019.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola.** Editora da Unicamp, 1999.

PIAGET, Jean. **O desenvolvimento do pensamento: equilíbrio das estruturas cognitivas.** 1977.

PISCITELLI, Adriana. Gênero: a história de um conceito. In: ALMEIDA, Heloisa Buarque de; SZWAKO, José Eduardo. **Diferenças, igualdade.** São Paulo, Berlendis & Vertecchia, 2009, pp. 116-148.

PIZA, Edith. **Branca para ser negra, negra para ser branca: identidade e corpo na infância brasileira.** São Paulo: Editora 34. 2000.

PULASKI, Mary Ann Spencer. **Understanding Piaget: An introduction to children's cognitive development.** 1971.

ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 51, p. 73–79, 1984.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou Da educação.** Trad. Sérgio Milliet. 3.^a edição. São Paulo: Difel, 1979.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Primórdios do conceito de gênero. **Cadernos pagu**, n. 12, p. 157-163, 1999.

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

SANTOS, Sandro Vinicius Sales; SILVA, Isabel de Oliveira. Relações de gênero na Educação Infantil: estrutura e agência no processo de construção de sentidos sobre ser menino e ser menina. **Educar em Revista**, v. 36, 2020.

SILVA, Jerusa Paulino da. **A construção da identidade da criança negra: a literatura afro como possibilidade reflexiva.** 2010. 78 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.

THORNE, Barrie. **Gender play: Girls and boys in school.** Rutgers University Press, 2024.

TISCHAUSER, Leslie V. **Jim crow laws.** Bloomsbury Publishing USA, 2012.

TISDELL, Elizabeth J. Poststructural feminist pedagogies: The possibilities and limitations of feminist emancipatory adult learning theory and practice. **Adult education quarterly**, v. 48, n. 3, p. 139-156, 1998.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & educação**, v. 6, n. 2, p. 1-17, 1992.

VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos pagu**, p. 265-283, 2009.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento social da mente. **São Paulo:** Martins Fontes, 2007.

WERTSCH, James V. The semiotic mediation of mental life: LS Vygotsky and MM Bakhtin. In: **Semiotic mediation.** Academic Press, 1985. p. 49-71.

WOLLSTONECRAFT, Mary. **Reivindicação do direito das mulheres.** 2016.

WORDSWORTH, William. My heart leaps up. **The Norton anthology of English literature**, v. 2, p. 335, 1802.