



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO

PALOMA RAQUEL DE ALMEIDA

**CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO FEMINISTA LATINO-AMERICANO DE
MARCELA LAGARDE PARA A EDUCAÇÃO NÃO SEXISTA**

Caruaru

2018

PALOMA RAQUEL DE ALMEIDA

**CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO FEMINISTA LATINO-AMERICANO DE
MARCELA LAGARDE PARA A EDUCAÇÃO NÃO SEXISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação.

Área de concentração: Educação, Estado e Diversidade.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Allene Carvalho Lage.

Caruaru

2018

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Paula Silva - CRB/4 - 1223

A447c Almeida, Paloma Raquel de.
Contribuições do pensamento feminista latino-americano de Marcela Lagarde para a
educação não sexista. / Paloma Raquel de Almeida. - 2018.
255 f.; il.: 30 cm.

Orientadora: Allene Carvalho Lage.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de
Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2018.
Inclui Referências.

1. Feminismo (América Latina). 2. Lagarde, Marcela, 1948-. 3. Feminismo e
educação (América Latina). 4. Sexismo (América Latina). I. Lage, Allene Carvalho
(Orientadora). II. Título.

370 CDD (23. ed.) UFPE (CAA 2018-233)

PALOMA RAQUEL DE ALMEIDA

**CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO FEMINISTA LATINO-AMERICANO DE
MARCELA LAGARDE PARA A EDUCAÇÃO NÃO SEXISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para obtenção do grau/título de Mestra em Educação.

Aprovada em: 21/05/2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Allene Carvalho Lage (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco (PPGEduC/CAA)

Prof. Dr. Mario de Faria Carvalho (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco (PPGEduC/CAA)

Prof^a. Dr^a. Celma Fernanda Tavares de Almeida e Silva (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco (PPGDH/CAC)

Prof^a. Dr^a. Carmen Silvia Maria da Silva (Examinadora Externa)
Instituto SOS Corpo

Dedico esta dissertação a todas as professoras e pesquisadoras feministas que trabalham pela educação com consciência de gênero como instrumento de emancipação individual e coletivo das mulheres.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, a professora Dra. Allene Carvalho Lage, que, com sua experiência e responsabilidade, soube me conduzir para a eleição e desenvolvimento de um tema que tocou meu coração, ao mesmo tempo em que tocou meu intelecto. Obrigada professora por sua sensibilidade para o meu talento, por sua fé e confiança em minha capacidade e no meu trabalho, e por seus ensinamentos que compuseram minha formação acadêmica. A pesquisadora que me tornei recebe a influência do seu modelo de compromisso, seriedade, amor, dedicação e atenção para com as minorias a partir da educação.

Agradeço ao Presidente Luís Inácio Lula da Silva por ter trazido o Centro Acadêmico do Agreste – CAA, para que a Universidade Federal de Pernambuco chegasse ao interior e que desse tempo de chegar até mim uma formação acadêmica de alto nível. Reconhecimento e gratidão também fazem parte da minha formação.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC) que, por meio das coordenadoras Dra. Conceição Nóbrega e Dra. Carla Acioli, da antiga secretária Socorro Silva, do atual secretário Rodrigo Albuquerque, e de todo o corpo docente me ajudou e deu o suporte para que a especialização *stricto sensu* fosse concluída com sucesso. Agradeço às/aos demais professoras/es que, com sua dedicação, contribuíram para a minha formação, em especial: Dra. Lucinalva Almeida, Dra. Aída Monteiro, Dra. Anna Luiza Oliveira, Dr. Everaldo Fernandes e Dr. Sandro de Salles.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento da minha pesquisa, sem o qual a jornada teria sido muito mais penosa. A existência e o fortalecimento de instituições que financiam a pesquisa são imprescindíveis para o aumento na qualidade de vida de um povo. O Brasil e as/os brasileiras/os merecem e precisam que cada vez mais estudantes tenham a oportunidade de ter acesso à educação de alto nível, a fim de que se desenvolvam enquanto indivíduos e enquanto coletividade. O conhecimento salva vidas.

Finalmente, agradeço às docentes Dra. Celma Tavares e Dra. Carmen Silva, e ao docente Dr. Mario de Faria Carvalho por contribuírem com nossa pesquisa ao integrarem a banca de defesa desta Dissertação de Mestrado.

Na caminhada acadêmica colegas tornaram-se amigas/os. Foi graças à presença, apoio, escuta, respeito, cuidado amoroso, e aprendizado mútuo que a jornada tornou-se possível. Agradeço às/aos minhas/meus amigas/os aprovadas/os para a turma 2016 do PPGEduC, nas pessoas de Emerson Santos, Márcio Rubem, Joane Santos e Roberta Santos.

Agradeço às/aos companheiras do Observatório dos Movimentos Sociais na América Latina, especialmente: Rafael Vieira, Filipe Antonio, Roberta Mendonça, Marciano Silva, Otávio Rubino (Prema) e Sérgio Rêgo.

Agradeço imensamente às/aos minhas/meus amigas/os de outros espaços que me deram suporte emocional para as horas de angústia, especialmente: Aline Paschoal, Wanessa Simões, Jorge Paes, Samuel Barbosa, Luciana Bezerra e Elba Ravane. Agradeço de forma especial ao amigo Gregory Laborde (*in Memoriam*) por ter partilhado comigo os primeiros

meses de mestrado e de intensa vida acadêmica. Seu vasto conhecimento e lindo sorriso hoje iluminam o céu. Muito obrigada por tudo!

Agradeço, à minha família, mencionada ao final para simbolizar as minhas raízes. Foi nela que encontrei amparo, suporte, garra para lutar conjuntamente por um sonho pensado de forma individual. Consciente de que toda a minha família colaborou de alguma forma para minha jornada acadêmica de alguma forma, agradeço a todas/os, por meio das seguintes pessoas. Obrigada Painho, por sempre acreditar nos meus sonhos sem nunca questionar, obrigada pelo alimento do corpo e da alma quando tudo não passava de simples expectativa durante longos e dolorosos processos de seleção. Mainha, obrigada pela fé, pelo amor, pelo suporte. Obrigada por ser uma das minhas maiores incentivadoras e me inspirar a ser forte e continuar trabalhando por aquilo que eu acredito. Thalma, minha irmã, amor da minha vida, obrigada por ser minha voz quando eu não consigo falar, obrigada por me sustentar com essa fé que você tem em mim, obrigada pelo seu amor, cuidado e proteção. Rosa Larissa, minha prima querida, obrigada pela torcida, amor incondicional, força, apoio e compreensão. Obrigada Padrinho Antônio Fortunato (*in Memoriam*) e Madrinha Eronilda Fortunato pela torcida e abraço carinhoso de sempre.

Meu mais profundo agradecimento Àquele sem o qual nada disso existiria. Ler, estudar e escrever são atos solitários, e nesse processo fui levada a aprofundar meu olhar sobre mim mesma e sobre minha fé. Os 24 meses de mestrado atuaram como um afastamento, no qual tive que organizar meus pensamentos, sentimentos, e aprofundar meu lado espiritual para dele retirar a força interior necessária para a concretização de um sonho. Hoje, ao final do processo, preciso me forçar a lembrar que por vezes tudo pareceu tão impossível, e isso significa que saio mais fortalecida em minha fé em mim e em Deus. Assim, agradeço a Deus por ter se manifestado por meio de tantas pessoas e por meio do meu entendimento para que eu compreendesse que nenhuma grande obra é realizada por uma única pessoa, e que, ademais, todo o conhecimento só tem profundo valor se ele estiver preocupado com a melhoria da qualidade de vida das pessoas. Dessa forma, movida por profundo sentimento de amor, escrevi esta dissertação de mestrado a fim de que ela contribua com o maior número possível de pessoas e com a continuidade do meu desenvolvimento.

[...] ¿algo ha tenido que ver en mi vida más que la educación? Lo dudo. (LAGARDE, 2009, p. 9)

Tantas veces te mataron,

Tantas resucitarás

Cuántas noches pasarás

Desesperando.

Ya la hora del naufragio

Ya la de la oscuridad

Alguien te rescatará,

Para ir cantando (SOSA, 2018, p. [1])

RESUMO

Compreendendo que a igualdade nas relações entre os gêneros ainda não foi alcançada concretamente e reconhecendo o papel da educação para a superação das discriminações motivadas pelo sexo, gênero, orientação sexual e identidade de gênero, esta pesquisa foi impulsionada pela seguinte questão: De que maneira o pensamento feminista latino-americano de Marcela Lagarde pode contribuir para o aprofundamento da educação não sexista? Nesse sentido, o objetivo geral foi Estudar como o pensamento feminista latino-americano de Marcela Lagarde pode contribuir para o aprofundamento da educação não sexista. Para tanto, foram percorridos os seguintes objetivos específicos: 1. Apresentar as principais compreensões teóricas sobre educação não sexista; 2. Identificar os principais temas trabalhados por Marcela Lagarde no âmbito do feminismo latino-americano; e 3. Pontuar os principais temas do pensamento feminista latino-americano de Marcela Lagarde que podem contribuir para uma educação não sexista. Dessa forma, os temas da educação não sexista foram selecionados a partir da ementa do componente curricular “Fundamentos para uma educação não sexista” (LAGE, 2017), e as compreensões teóricas beberam tanto em autoras/es da educação não sexista como daquelas/es que discutem gênero, sexualidade e educação. Como resultado, foram tratados temas como feminismos, solidariedade feminista, sexismo na educação e na ciência, diversidade, e patriarcado e suas consequências. Para a identificação dos principais temas trabalhados por Marcela Lagarde foram percorridas produções como *El feminismo en mi vida*, *Los Cautiverios de las mujeres* e os textos sobre *claves feministas*. Como resultado, foram encontrados temas da educação não sexista dentro da perspectiva de gênero e dos feminismos latino-americanos bem como outros temas, o que ampliou as possibilidades da educação não sexista. Esses achados foram entrelaçados na análise, resultando nas categorias da pesquisa: Paradigma feminista; Cativeiros, Patriarcado e Despatriarcalização; Direitos Humanos das mulheres e Democracia de gênero; Violência de gênero; e Pedagogia feminista. O quadro teórico principal da pesquisa compõe-se de autoras como Marcela Lagarde, Patricia Castañeda, Francesca Gargallo, Heleieth Saffioti, Guacira Louro e bell hooks. As definições teórico-metodológicas utilizadas partem da metodologia feminista de investigação, numa abordagem de pesquisa qualitativa, de tipo exploratório e explicativo. Utilizou-se o método de pesquisa documental, cujas fontes de informação foram os textos de Marcela Lagarde. A técnica de coleta de dados foi de cunho bibliográfico. Para análise e sistematização dos dados, foi utilizada a técnica da análise de conteúdo, criando categorias, subcategorias e unidades de análise baseadas na obra de Marcela Lagarde, e postas em diálogo com os referenciais teóricos da educação não sexista. As conclusões da pesquisa expuseram o Paradigma feminista como suporte teórico para a educação não sexista e a Pedagogia feminista como principal contribuição do pensamento de Marcela Lagarde para a educação não sexista. Conclui-se que a Pedagogia feminista reúne as ferramentas teóricas e metodológicas para que as outras categorias possam ser tratadas pela educação não sexista a partir da perspectiva de gênero que tome como base a experiência de vida das mulheres em diálogo com referenciais feministas latino-americanos.

Palavras-chave: Feminismo latino-americano. Marcela Lagarde. Educação não sexista.

ABSTRACT

Understanding that gender equality has not yet been concretely achieved and recognizing the role of education in overcoming discrimination based on sex, gender, sexual orientation and gender identity, this research was driven by the following question: latin american feminist thinking by Marcela Lagarde can contribute to the deepening of non-sexist education? In this sense, the general objective was to study how the latin american feminist thought of Marcela Lagarde can contribute to the deepening of non-sexist education. To accomplish this, the following specific objectives were pursued: 1. To present the main theoretical understandings on non-sexist education; 2. Identify the main themes worked by Marcela Lagarde in latin american feminism; and 3. Punctuate the main themes of latin american feminist thinking by Marcela Lagarde that can contribute to a non-sexist education. Thus, the themes of non-sexist education were selected from the menu of the curriculum component "Fundamentals for a non-sexist education" (LAGE, 2017), and the theoretical understandings drank both authors of non-sexist education and those which discuss gender, sexuality and education. As a result, issues such as feminism, feminist solidarity, sexism in education and science, diversity, and patriarchy and their consequences were addressed. For the identification of the main themes worked by Marcela Lagarde were productions such as *El feminismo en mi vida*, *Los Cautiverios de las mujeres* and texts on feminist keys. As a result, non-sexist education themes were found within the perspective of gender and latin american feminisms as well as other themes, which expanded the possibilities of non-sexist education. These findings were interwoven in the analysis, resulting in the categories of the research: Feminist Paradigm; Captivity, Patriarchy and Despatrialization; Women Human Rights and Gender Democracy; Gender Violence; and Feminist Pedagogy. The main theoretical framework of the research is composed of authors such as Marcela Lagarde, Patricia Castañeda, Francesca Gargallo, Heleieth Saffioti, Guacira Louro and bell hooks. The theoretical-methodological definitions used are based on the feminist methodology of research, in a qualitative research approach, of an exploratory and explanatory type. The documentary research method was used, whose sources of information were the texts of Marcela Lagarde. The technique of data collection was of bibliographic character. For data analysis and systematization, the content analysis technique was used, creating categories, subcategories and units of analysis based on the work of Marcela Lagarde, and placed in dialogue with the theoretical references of non-sexist education. The conclusions of the research exposed the Feminist Paradigm as a theoretical support for non-sexist education and Feminist Pedagogy as the main contribution of Marcela Lagarde's thinking to non-sexist education. It is concluded that the Feminist Pedagogy brings together the theoretical and methodological tools so that the other categories can be treated by non-sexist education from a gender perspective based on the experience of women's lives in dialogue with latin american feminist references.

Keywords: Latin american feminism. Marcela Lagarde. Non-sexist education.

RESÚMEN

Comprendiendo que la igualdad en las relaciones entre los géneros todavía no se concretizó y reconociendo el papel de la educación para la superación de las discriminaciones motivadas por el sexo, género, orientación sexual e identidad de género, esta investigación ha sido impulsada por la siguiente cuestión: ¿De qué manera el pensamiento feminista latinoamericano de Marcela Lagarde puede contribuir a la profundización de la educación no sexista? El objetivo general ha sido Estudiar cómo el pensamiento feminista latinoamericano de Marcela Lagarde puede contribuir a la profundización de la educación no sexista. Los objetivos específicos fueron: 1. Presentar las principales comprensiones teóricas sobre educación no sexista; 2. Identificar los principales temas trabajados por Marcela Lagarde en el ámbito del feminismo latinoamericano; y 3. Puntuar los principales temas del pensamiento feminista latinoamericano de Marcela Lagarde que pueden contribuir a una educación no sexista. Los temas de la educación no sexista fueron seleccionados a partir de la carta del componente curricular "Fundamentos para una educación no sexista" (LAGE, 2017), y las comprensiones teóricas bebieron tanto en autoras / es de la educación no sexista como de aquellas / os que discuten género, sexualidad y educación. Se trataron temas como feminismos, solidaridad feminista, sexismo en la educación y la ciencia, diversidad, y patriarcado y sus consecuencias. Para la identificación de los principales temas trabajados por Marcela Lagarde fueron recorridas obras de su autoría. Como resultado, se encontraron temas de la educación no sexista dentro de la perspectiva de género y de los feminismos latinoamericanos así como otros temas, lo que amplió las posibilidades de la educación no sexista. Estos hallazgos fueron entrelazados en el análisis, resultando en las categorías de la investigación: Paradigma feminista; Cautivos, Patriarcado y Despatriarcalización; Derechos Humanos de las mujeres y Democracia de Género; Violencia de género; y Pedagogía feminista. El cuadro teórico principal de la investigación se compone de autoras como Marcela Lagarde, Patricia Castañeda, Francesca Gargallo, Heleieth Saffioti, Guacira Louro y bell hooks. Las definiciones teórico-metodológicas utilizadas parten de la metodología feminista de investigación, en un abordaje de investigación cualitativa, de tipo exploratorio y explicativo. Se utilizó el método de investigación documental, cuyas fuentes de información fueron los textos de Marcela Lagarde. La técnica de recolección de datos fue de cuño bibliográfico. Para el análisis y sistematización de los datos, se utilizó la técnica del análisis de contenido, creando categorías, subcategorías y unidades de análisis basadas en la obra de Marcela Lagarde, y puestas en diálogo con los referentes teóricos de la educación no sexista. Las conclusiones de la investigación expusieron el Paradigma feminista como soporte teórico para la educación no sexista y la Pedagogía feminista como principal contribución del pensamiento de Marcela Lagarde para la educación no sexista. Se concluye que la Pedagogía feminista reúne las herramientas teóricas y metodológicas para que las otras categorías puedan ser tratadas por la educación no sexista desde la perspectiva de género que tome como base la experiencia de vida de las mujeres en diálogo con referentes feministas latinoamericanos.

Palabras clave: Feminismo latinoamericano. Marcela Lagarde. Educación no sexista.

LISTA DE QUADROS

| | | |
|--------------------|---|-----|
| Quadro 1 - | Trabalhos do GT 03 da ANPEd cujo título apresenta os termos “mulher/es”, “feminismo(s)”, “gênero, ou faz referência ao feminino..... | 34 |
| Quadro 2 - | Trabalhos do GT 23 da ANPEd cujo título apresenta os termos “mulher/es”, “feminismo(s)”, “gênero, ou faz referência ao feminino..... | 36 |
| Quadro 3 - | Trabalhos da ANPEd que apresentam o termo “feminismo(s)”..... | 44 |
| Quadro 4 - | Quadro que apresenta o levantamento da disponibilidade das obras de autoria de Marcela Lagarde (ou que contenham sua participação) no Brasil..... | 56 |
| Quadro 5 - | Quadro organizado pela autora desta pesquisa contendo obras de autoria de Marcela Lagarde encontradas na Internet..... | 58 |
| Quadro 6 - | Conteúdos Mínimos da Educação Não Sexista..... | 93 |
| Quadro 7 - | Trabalhos de Marcela Lagarde organizados por temas que aparecem nos títulos..... | 135 |
| Quadro 8 - | Quadro de recorrência dos temas que aparecem nos títulos dos textos contidos em <i>El feminismo en mi vida</i> | 137 |
| Quadro 9 - | Lista de textos de autoria de Marcela Lagarde sobre violência contra as mulheres..... | 176 |
| Quadro 10 - | Lista de textos de autoria de Marcela Lagarde sobre chaves feministas..... | 183 |
| Quadro 11 - | Lista dos principais temas do pensamento feminista latino-americano de Marcela Lagarde que podem contribuir para uma educação não sexista..... | 193 |
| Quadro 12 - | Síntese das Análises da Categoria Paradigma feminista..... | 203 |
| Quadro 13 - | Síntese das Análises das Categorias Cativéis, Patriarcado e Despatriarcalização..... | 216 |
| Quadro 14 - | Síntese das Análises das Categorias Direitos Humanos das mulheres e Democracia de | |

| | | |
|--------------------|--|-----|
| | gênero..... | 224 |
| Quadro 15 - | Síntese das Análises da Categoria Violência de gênero..... | 230 |
| Quadro 16 - | Síntese das Análises da Categoria Pedagogia feminista..... | 235 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|------------|---|
| ANPEd | Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação |
| ANTRA | Associação Nacional de Travestis e Transexuais |
| AIDS | Síndrome da Imunodeficiência Adquirida |
| ADI | Ação Direta de Inconstitucionalidade |
| BDTD | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações |
| CIFFyH/UNC | <i>Centro de Investigaciones da Facultad de Filosofía y Humanidades/Universidad Nacional de Córdoba</i> |
| CLACSO | Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais |
| CIDH | Comissão Interamericana de Direitos Humanos |
| CNPq | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| CDE | <i>Centro de Documentación y Estudios</i> |
| CEC | Conselho de Educação do Ceará |
| CNJ | Conselho Nacional de Justiça |
| EZLN | Exército Zapatista de Libertação Nacional |
| FCPyS/UNAM | <i>Facultad de Ciencias Políticas y Sociales da Universidade Autónoma do México</i> |
| FLACSO | Faculdade Latino-Americana de Ciências |
| GDE | Curso Gênero e Diversidade na Escola |
| GE | Grupo de Estudo |
| GT | Grupo de Trabalho |
| IBICT | Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia |
| IFRS | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| IPEA | Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada |

| | |
|----------|--|
| IES | Instituição de Ensino Superior |
| IPU | <i>Inter-Parliamentary Union</i> |
| IST | Infecções Sexualmente Transmissíveis |
| LGBT | Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros |
| MEC | Ministério da Educação |
| MKP | <i>Movimiento Kuña Pyrenda</i> |
| OEA | Organização dos Estados Americanos |
| OEI | Organização dos Estados Ibero Americanos |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PPGEduC | Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea |
| PNEDH | Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos |
| PUC/GO | Pontifícia Universidade Católica de Goiás |
| PRD | Partido da Revolução Democrática |
| REDOR | Rede Feminina Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre a Mulher e Relações de Gênero |
| STF | Supremo Tribunal Federal |
| TEDE | Sistema de Publicação de Teses e Dissertações do IBICT |
| TGEU | <i>ONG Internacional Transgender Europe</i> |
| UNISINOS | Universidade do Vale do Rio dos Sinos |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UFRGS | Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| UNESP | Universidade Estadual Paulista |
| UFBA | Universidade Federal da Bahia |
| UEFS | Universidade Estadual de Feira de Santana |
| UFPE | Universidade Federal de Pernambuco |

| | |
|------|--|
| UNAM | Universidade Nacional Autônoma do México |
| UDI | Usuário de drogas injetáveis |
| UFG | Universidade Federal de Goiás |
| UFU | Universidade Federal de Uberlândia |
| UFV | Universidade Federal de Viçosa |
| UNA | Universidade Nacional da Costa Rica |
| USP | Universidade de São Paulo |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 18 |
| 1.1 | Objetivos | 23 |
| 1.2 | Estado da Arte: Produção acadêmica sobre educação não sexista e suas interfaces (feminismos, relações entre os gêneros e mulher) | 25 |
| 2 | ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS | 47 |
| 2.1 | Caracterização dos procedimentos teórico e metodológico da pesquisa | 50 |
| 2.1.1 | <i>Abordagem da pesquisa</i> | 50 |
| 2.1.2 | <i>Tipos de estudo segundo os objetivos/finalidade</i> | 51 |
| 2.1.3 | <i>Método da pesquisa</i> | 53 |
| 2.1.4 | <i>Delimitação do estudo</i> | 53 |
| 2.1.5 | <i>Fontes de informação</i> | 54 |
| 2.1.6 | <i>Técnicas de Coleta de dados</i> | 55 |
| 2.1.7 | <i>Análise e Sistematização de Dados</i> | 57 |
| 2.2 | Epistemologia e Metodologia feminista | 62 |
| 2.2.1 | <i>Epistemologia feminista</i> | 64 |
| 2.2.2 | <i>Metodologia feminista</i> | 71 |
| 3 | DEBATE SOBRE EDUCAÇÃO NÃO SEXISTA | 74 |
| 3.1 | Movimento feminista, algumas questões discutidas pelos estudos feministas e educação | 77 |
| 3.2 | Mulher e Educação | 85 |
| 3.3 | Convergências sobre a educação não sexista | 92 |
| 4 | PENSAMENTO FEMINISTA LATINO-AMERICANO DE MARCELA LAGARDE | 130 |
| 4.1 | Principais temas tratados por Marcela Lagarde | 134 |
| 4.2 | Visão de Marcela Lagarde sobre temas tratados pela educação não sexista | 139 |
| 4.2.1 | <i>Paradigma feminista</i> | 139 |
| 4.2.2 | <i>Cativeiros, Patriarcado e Despatriarcalização</i> | 162 |
| 4.2.3 | <i>Direitos Humanos das mulheres e Democracia de gênero</i> | 169 |
| 4.2.4 | <i>Violência de gênero</i> | 176 |
| 4.2.5 | <i>Pedagogia feminista</i> | 180 |
| 5 | ANÁLISE: ENTRELACANDO O PENSAMENTO FEMINISTA | |

| | | |
|----------|---|------------|
| | LATINO-AMERICANO DE MARCELA LAGARDE E A EDUCAÇÃO NÃO SEXISTA | 191 |
| 5.1 | Paradigma feminista | 193 |
| 5.2 | Cativeiros, Patriarcado e Despatriarcalização | 206 |
| 5.3 | Direitos Humanos das mulheres e Democracia de gênero | 217 |
| 5.4 | Violência de gênero | 224 |
| 5.5 | Pedagogia feminista | 231 |
| 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 237 |
| | REFERÊNCIAS | 244 |

1 INTRODUÇÃO

Marcela Lagarde y de Los Ríos, antropóloga mexicana, professora da Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM) e referência em estudos feministas latino-americanos, diz que, apesar da organização patriarcal¹ que gera segregação e supremacia masculina, as mulheres latino-americanas do século XX promovem seu encontro por vontade própria, o que chama de “*afanes de género*”². Para ela, tal vontade faz com que essas mulheres saltem obstáculos confrontantes, coincidam, se apoiem, somem esforços (LAGARDE³, 2003, p. 60). Para nossa pesquisa, tomamos como referência esse posicionamento da teórica feminista, pois acreditamos que a característica das mulheres latino-americanas⁴ de lutar e estabelecer redes de apoio entre si pode fortalecer as iniciativas de educação não sexista, sendo aplicadas a partir do nosso chão, das nossas marcas latino-americanas, mesmo quando o contexto cultural que nos cerca apresenta-se limitador de possibilidades de vida, de ser e de estar, pois estruturado por e para um outro que lhes quer dominar e fazer de instrumento útil.

Colocando-me também como mulher e latino-americana que parte das perspectivas feministas para fazer pesquisa, acredito que as ideias e iniciativas da educação não discriminatória podem ser enriquecidas com um “algo a mais” que nos mova, que nos motive, e nos una, mesmo quando a sociedade patriarcal nos ensina que devemos competir, disputar, nos separarmos das outras, e quando nos ensina como ser mulher. É assim que encontramos no trabalho de Marcela Lagarde uma proposta ética que contribui para somarmos e pensarmos uma educação com, por e para as mulheres⁵, numa direção que reconhece em todos os seres

¹ Sobre patriarcado, veja: LAGARDE, Marcela. *El feminismo en mi vida. Hitos, claves y topías. Gobierno del Distrito Federal. Instituto de las Mujeres del Distrito Federal*: México, D.F., 2012. p. 359-388.

² Na presente pesquisa, utilizaremos o itálico para destacar palavras ou citações em língua estrangeira.

³ Nesta pesquisa citamos Marcela Lagarde y de los Ríos apenas como Marcela Lagarde e o formato de citação (LAGARDE, ano, página), por ser esta a forma que a autora mais utiliza para citar a si e à sua obra. Ademais, seguindo a perspectiva feminista de visibilizar o trabalho das mulheres, utilizaremos em todas as citações o prenome e o sobrenome do/a autor/a para permitir que o/a leitor/a identifique que se trata de uma obra produzida por mulher ou por homem.

⁴ Sobre feminismos latino-americanos, veja também: LAGARDE, Marcela. *El feminismo en mi vida. Hitos, claves y topías. Gobierno del Distrito Federal. Instituto de las Mujeres del Distrito Federal*: México, D.F., 2012. p. 635-643.

⁵ Uma das características da investigação feminista é seu caráter comprometido, sendo realizada com, por e para as mulheres, distinguindo-se de outras posturas epistemológicas que se reconhecem emancipatórias por assumir o compromisso de produzir conhecimentos para as mulheres. (CASTAÑEDA, 2008, p. 16-85).

humanos e no meio ambiente⁶ o devido respeito e dignidade, independentemente do sexo, gênero e orientação sexual.

Os estudos feministas latino-americanos encontram na obra de Marcela Lagarde um posicionamento de ordem filosófica, sociológica e antropológica, que passa pelo desenvolvimento de conceitos para se pensar um novo modo de ser mulher na América Latina e de tratar as questões que envolvem as mulheres latino-americanas. Ela constrói seu pensamento de forma ética e democrática, levando o debate a diversos círculos de estudos, eventos acadêmicos, participando de formações feministas, o que é feito junto à sua produção científica e atuação política. São inúmeros os seus trabalhos que podem colaborar para uma educação emancipadora de meninas e meninos, mulheres e homens, atuando na construção de uma sociedade menos opressora para todas/os. Segundo a autora,

Tal vez la sustancia más radical del feminismo es su vocación afirmativa, incluyente de todos los sujetos y de todas las personas a partir de pactos democráticos, preservadora de los recursos del mundo. Su radicalidad de género se encuentra en la certeza inclusiva de mujeres y hombres en relaciones basadas en la equidad, la igualdad de oportunidades y la democracia. (LAGARDE, 2012, p. 37).

A proposta de feminismos de Marcela Lagarde implica dar as mãos a todas as pessoas, e, em especial, o dar às mãos entre as mulheres a fim de transpor os cativeiros⁷ que nos aprisionam, e construir no cotidiano a política da sororidade. Para ela, “[...] *la mismidad, conforma la mayor transgresión del patriarcado. Es la sororidad la real capacidad de incidencia, negociación y avance colectivo de las mujeres*” (LAGARDE, 2012, p. 421).

Nossa pesquisa procurou estudar como o pensamento feminista latino-americano de Marcela Lagarde pode contribuir para o aprofundamento da educação não sexista, pois trata-se de conhecimento feminista situado. Dessa forma, a escolha pela sua obra se deu, em primeiro lugar, por ser uma referência em estudos feministas latino-americanos e, em segundo lugar, por nela percebermos uma preocupação com a realidade vivenciada pelas mulheres latino-americanas, considerando seus contextos históricos, sociais, culturais, além de abraçar

⁶ Uma das direções do caráter comprometido da investigação feminista é “[...] *realizar investigaciones incluyentes que demuestren las múltiples interacciones que sostienen las mujeres y lo femenino con otros sujetos sociales y con el medio ambiente*” (CASTAÑEDA, 2008, p. 16-17).

⁷ Veja: LAGARDE, Marcela. *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Ciudad de México: UNAM Posgrado, 2005, p. 175. Voltaremos ao conceito no decorrer desta pesquisa.

a emancipação dos homens, numa postura política que rompe a lógica de exploração baseada no gênero⁸ (feminino/masculino) e/ou no sexo⁹ (fêmea/macho).

Para tanto, utilizamos como base textos de sua autoria, estando alguns contidos no livro *“El feminismo en mi vida. Hitos, claves y topías”*¹⁰. Utilizamos o conceito de cativoiro, desenvolvido em sua tese de doutorado intitulada *“Cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas”*¹¹; além de outros trabalhos que acreditamos concentrarem as principais percepções da autora sobre diversos temas que tocam às vidas das mulheres em geral e, em especial, das mulheres latino-americanas. Nesse sentido, mostraram-se de grande importância seus textos sobre chaves feministas, onde a autora desenvolve a Pedagogia feminista.

A educação não sexista é definida por Guacira Louro como educação não discriminatória (LOURO, 2014, p. 123-126), e nesse sentido, refere-se ao questionamento e desmonte, por meio da educação, de diversas formas de hierarquização de pessoas com base no sexo e em outros critérios que com ele devem ser analisados, a exemplo do gênero, raça/etnia, classe social, faixa etária, grau de instrução, localização geográfica, entre outros. Os estudos feministas demonstraram que não há uma verdade científica neutra e objetiva para explicar os fenômenos, principalmente os sociais, pois um grande número de especificidades deve ser considerado ao se fazer pesquisa social. A educação não sexista considera essas especificidades e apresenta uma nova forma de se analisar o mundo e a si mesma/o, rompendo com a lógica positivista¹² que separa e hierarquiza as pessoas. Desse modo, a educação não sexista vem sendo desenvolvida por mulheres e homens que analisam as relações sociais a partir da perspectiva de gênero, lançando o olhar crítico feminista.

Falar em educação não sexista, num momento histórico no qual o conservadorismo ganha força social chegando às escolas, por meio das políticas educacionais que ignoram o debate sobre as relações entre os gêneros conecta-se com a marca da pesquisa científica feminista de comprometimento com o futuro, a fim de propor alternativas de emancipação,

⁸ Para o conceito de gênero, veja: LAGARDE, Marcela. *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas. Ciudad de México: UNAM Posgrado, 2005, p. 183.*

⁹ Para a definição de sexo, veja: LAGARDE, Marcela. *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas. Ciudad de México: UNAM Posgrado, 2005, p. 183.*

¹⁰ Adiante chamado de *El feminismo en mi vida*.

¹¹ Adiante chamado de *Los cautiverios de las mujeres*.

¹² “O termo ‘positivismo’ foi cunhado por Auguste Comte (1798-1857) no século XIX para designar o conhecimento científico, ponto culminante do saber humano, terceira e última etapa do desenvolvimento do conhecimento humano alcançado depois do período ‘teológico’ ou ‘metafísico’” (SADÍN ESTEBAN, 2010, p. 53).

em especial para as mulheres (CASTAÑEDA, 2008, p. 18). Essa postura nos serviu e serve como inspiração para continuar produzindo conhecimento científico emancipador.

A educação não sexista dialoga com a perspectiva de mundo na qual a luta pela previsão e respectiva efetivação de direitos é eminentemente protagonizada pelas/os sujeitas/os oprimidas/os e invisibilizadas/os¹³. Ou seja, temos a conexão entre luta política e produção de conhecimento científico realizado por essas/es sujeitas/os. Foi desse modo que se deu a emergência do feminismo acadêmico, ligado à luta por direitos políticos pelas e para as mulheres (CASTAÑEDA, 2008, p. 63-65). Nessa perspectiva, os estudos feministas, que trazem intrínseco uma formação ética, têm muito a contribuir com a educação.

Aqui adotamos o entendimento de que a educação pode ocorrer dentro e fora da institucionalidade. Desse modo, tem sido de grande importância a formação educativa não escolar realizada dentro dos movimentos sociais, que de modo geral pauta-se por um viés emancipatório de acordo com o histórico de lutas de cada grupo. Entretanto, mesmo aí, os mecanismos patriarcais incidem para fazer com que outras condições – cor/raça/etnia e/ou classe - superem o gênero, tornando-se uma realidade histórica enfrentada pelas mulheres, que pouco a pouco têm conseguido avanços¹⁴ (CASTAÑEDA, 2008, p. 72). No caso da educação escolar¹⁵, vê-se que esta ainda é concebida como reprodutora do pensamento das elites conservadoras (LAGE, 2013, p. 124) e da visão masculina de mundo. Assim, a educação não sexista resulta de uma educação que contempla os estudos feministas comprometidos com a emancipação das pessoas, seja ela uma educação escolar ou não¹⁶.

¹³ Adotamos nesta pesquisa a linguagem inclusiva, como escolha política, a fim de fixar a presença da mulher. Assim, utilizamos “a(s)/o(s)” quando falamos de fenômenos que digam respeito a ambos os sexos. Concordamos com Guacira Louro (2014, p. 69) quando afirma que “Dentre os múltiplos espaços e as muitas instâncias onde se pode observar a instituição das distinções e das desigualdades, a linguagem é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente”; pois, “a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças.” (LOURO, 2014, p. 69).

¹⁴ Para exemplo de formação feminista dentro de um movimento social, veja: MST. Assentadas e acampadas participaram do curso Marxismo e Feminismo em Viamão (RS). 24 out. 2017. 15h54. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2017/10/24/assentadas-e-acampadas-participaram-do-curso-marxismo-e-feminismo-em-viamao-rs.html>>. Acesso em 28 out. 2017.

¹⁵ Quando nos referirmos à educação escolar, estaremos tratando da educação fornecida pelo Estado, desde as séries iniciais até os mais altos níveis. Nesse sentido, João Francisco de Souza afirma que “[...] a escola, enquanto sistema público de ensino, inventado pelos setores médios urbanos, se impôs como instituição da formação de profissionais que pudessem responder às necessidades da sociedade” (SOUZA, 2004, p. 16).

¹⁶ Pelo termo “educação não escolar” queremos fazer referência a todas as possibilidades em que o processo educativo esteja presente, sem que seja realizado pelo Estado para habilitar pessoas a suprir às necessidades sociais. Nesse sentido, João Francisco de Souza entende que as pessoas aprendem “[...] não só com os conflitos sociocognitivos gerados entre os saberes que cada um já possui e as informações recebidas, inclusive em sala de aula, mas também em todos e quaisquer outros ambientes sociais e educativos” (SOUZA, 2004, p. 19).

O feminismo como movimento social organizado é usualmente remetido ao século XIX no Ocidente (LOURO, 2014, p. 18). Enquanto espaço de luta organizada das demandas sociais, além das mobilizações, denúncias e articulações políticas, envolve estudos teóricos, educação formal nas universidades, formação política e reivindicação de direitos, entre outras ações, realizando uma educação não escolar que pode agregar percepções de mundo emancipadoras tanto aos estudos feministas quanto à educação escolar. Pensar a educação a partir destes valores gera a oportunidade de reflexão sobre as violações decorrentes de práticas sexistas diárias, as quais tolhem direitos e influenciam na convivência e bem-estar da sociedade enquanto conjunto. Assim, concordamos com Pedro Garcia quando afirma que “A Educação que se dá em múltiplos e diversos locais, tem que ser disseminada no campo social, a fim de que as experiências possam ser trocadas em um processo criativo de mútua realimentação” (GARCIA, 1996, p. 63).

Nesse sentido, entendemos que o pensamento feminista latino-americano de Marcela Lagarde pode contribuir para a educação não sexista, numa perspectiva da formação de cidadãs/ãos mais éticas/os e solidárias/os, enriquecendo o próprio saber científico e que este esteja disponível às/os alunas/os, às/os profissionais da educação e a toda a comunidade educativa, o que nos leva a crer na educação como um processo de igualdade nas relações entre os gêneros.

O percurso da escolha do tema deu-se intrinsecamente como processo que me forjou enquanto pesquisadora, feminista, mulher, brasileira, nordestina, do interior de Pernambuco, que percebe, nos diversos espaços e relações, de um lado, a necessidade de se construir uma nova mentalidade nas relações entre os gêneros, no tratamento dado às mulheres e entre elas, e de outro, a educação não sexista como importante recurso para a satisfação dessa necessidade. O que nos motiva a pesquisar é a crença de que uma consciência pautada nos estudos feministas pode contribuir para a quebra de formatos sexistas presentes no cotidiano, influenciando na qualidade de vida de mulheres e homens.

Segundo Allene Lage, “[...] uma pesquisa na área das ciências sociais e humanas [...] nasce a partir de uma curiosidade científica, que surge ao se olhar uma realidade e suas contradições” (LAGE, 2013, p. 51). Assim, a curiosidade que guia nossa pesquisa está pautada na seguinte questão:

De que maneira o pensamento feminista latino-americano de Marcela Lagarde pode contribuir para o aprofundamento da educação não sexista?

A partir dos trabalhos e falas da antropóloga feminista Marcela Lagarde, buscamos nos aproximar de seu pensamento, o qual tem construído uma série de conceitos que promovem a releitura do mundo, a partir de um novo modo de pensar, ser e estar neste mundo.

Para responder à pergunta acima, percorremos etapas que representam os objetivos da nossa pesquisa, quais sejam:

1.1 Objetivos

Objetivo geral

Estudar como o pensamento feminista latino-americano de Marcela Lagarde pode contribuir para o aprofundamento da educação não sexista.

Objetivos específicos

1. Apresentar as principais compreensões teóricas sobre educação não sexista.
2. Identificar os principais temas trabalhados por Marcela Lagarde no âmbito do feminismo latino-americano.
3. Pontuar os principais temas do pensamento feminista latino-americano de Marcela Lagarde que podem contribuir para uma educação não sexista.

Nossa pesquisa está estruturada da seguinte maneira. O capítulo 3 buscou responder ao nosso primeiro objetivo específico, de forma que nele expusemos de forma ampla as principais discussões tratadas pelas/os autoras/es da educação não sexista, escolhidas/os para compor nosso quadro teórico. Para tanto, nos guiamos pela ementa do componente curricular “Fundamentos para uma educação não sexista” (LAGE, 2017), que nos orientou na seleção inicial dos temas que seriam procurados na obra de Marcela Lagarde. Ali tratamos de temas como feminismos, solidariedade feminista, sexismo na educação e na ciência, diversidade, e patriarcado e suas consequências, entre outros.

O capítulo 4 esteve voltado a atender ao nosso segundo objetivo específico. Por se tratar de pesquisa bibliográfica, todos os dados foram coletados de obras, textos e uma conferência de 2013. Com base no percurso teórico realizado no capítulo 3, e inspiradas pela epistemologia e metodologia feministas (expostas no capítulo 2), seguimos pesquisando o posicionamento de Marcela Lagarde sobre os principais temas discutidos pela educação não sexista. A obra de Marcela Lagarde atuou como campo de pesquisa, nos levando, especialmente, aos seguintes temas: Paradigma feminista; Cativéis, Patriarcado e Despatriarcalização; Direitos Humanos das mulheres e Democracia de gênero; Violência de gênero; e Pedagogia feminista. Estes foram escolhidos tanto por revelarem-se alinhados com os temas da educação não sexista quanto por apresentarem-se como grandes contribuições do pensamento feminista de Marcela Lagarde quando estudado à luz da educação não sexista.

O quinto capítulo é dedicado ao cumprimento do nosso terceiro objetivo específico, que foi construído a partir da análise dos dados encontrados nos capítulos anteriores. Como resultado, definimos as categorias analíticas que coincidiram com os temas identificados no segundo objetivo específico. Dessa forma, os principais temas do pensamento feminista latino-americano de Marcela Lagarde que podem contribuir para uma educação não sexista são: Paradigma feminista; Cativéis, Patriarcado e Despatriarcalização; Direitos Humanos das mulheres e Democracia de gênero; Violência de gênero; e Pedagogia feminista.

As considerações finais vão no sentido de que o pensamento feminista latino-americano de Marcela Lagarde contribui sim com a educação não sexista, ora aprofundando temas por esta já tratados, ora apresentando novos temas que visam ao seu fortalecimento. Dessa forma, a pesquisa foi desenvolvida no sentido de fazer com que todos esses temas fossem, de algum modo, contemplados pelas categorias analíticas expostas acima, que foram devidamente estudadas em seus respectivos capítulos. De forma especial, emergiu o Paradigma feminista como suporte teórico para a educação não sexista e a Pedagogia feminista como principal contribuição do pensamento de Marcela Lagarde para a educação não sexista. Alertamos, entretanto, para a não pretensão de exaustividade da presente pesquisa, e do reconhecimento de outras pesquisas que possam apresentar resultados diversos dos aqui expostos.

1.2 Estado da Arte: Produção acadêmica sobre educação não sexista e suas interfaces (feminismo, relações entre os gêneros e mulher)

Nosso *locus* de pesquisa sobre as contribuições do pensamento feminista de Marcela Lagarde para uma educação não sexista constituiu-se de 04 (quatro) suportes: o banco de dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); a *Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales de America Latina y Caribe* do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO); a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); e as Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), nos Grupos de Trabalho (GTs) 03 e 23, desde a criação destes. Em nenhum dos repositórios pesquisados foram encontrados trabalhos sobre as contribuições do pensamento feminista de Marcela Lagarde para a educação não sexista. A ANPEd foi escolhida para representar a pesquisa em educação no Brasil e o CLACSO para representar a América Latina. Segundo Nilda Alves,

Os Colóquios CLACSO/ANPEd são uma oportunidade para pensar nossa prática de pesquisa, nossos temas em comum e, assim, avançar na formulação de ideias e alternativas que nos ajudem a pensar e construir uma escola e uma sociedade onde o direito à educação seja mais que uma formal promessa. Nesses colóquios tem-se procurado mostrar, através de experiências localizadas, que uma outra escola é possível. E que essa escola está em construção, tanto nas propostas de governos locais democráticos e populares, quanto nas lutas dos movimentos sociais, e na atuação de instituições ou grupos de pesquisadores e pesquisadoras que não se subordinam à cultura do desencanto. (GARCIA, 2011, p. 13).

Nesse sentido, quando falamos em educação não sexista compreendemos que ela está inserida nos debates sobre a Educação como um todo.

Escolhemos o banco de dissertações do PPGEduC porque é nele que está situada a nossa pesquisa e para o qual, de forma direta, pretendemos colaborar, numa postura que busca valorizar a produção científica local. Até março de 2018, não havia trabalhos sobre nosso tema. Entretanto, a produção do PPGEduC apresenta 05¹⁷ (cinco) trabalhos que

¹⁷ Em consulta à página eletrônica do PPGEduC/UFPE tivemos os seguintes resultados: atendendo ao termo “Marcela Lagarde”, apareceram as dissertações “Mulheres vestidas de barro e os sentidos da produção de mestras artesãs da comunidade do Alto do Moura em Caruaru/PE” e “Ciência no feminino: um estudo sobre a presença da mulher docente na pós-graduação da UFPE”. Atendendo ao termo “educação não sexista”, apareceram as dissertações ““Marias também têm força”: a emergência do discurso de enfrentamento à violência contra a mulher na rede pública de ensino de Caruaru”; e “Mulheres emancipai-vos!: um estudo sobre o pensamento pedagógico feminista de Nisia Floresta”. A dissertação defendida em 2017, de autoria de Sérgio Rêgo, foi consultada em seu formato físico diretamente junto ao Programa. Disponível em: < <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/178>>. Acesso em: 27 mar. 2018.

corresponderam aos termos “Marcela Lagarde” e/ou “educação não sexista”. O primeiro foi a dissertação intitulada “Mulheres, emancipai-vos! Um Estudo sobre o Pensamento Pedagógico Feminista de Nísia Floresta”, de autoria de Elizabeth Maria da Silva, defendida em 21/08/2014. A autora busca analisar as principais questões do pensamento pedagógico feminista de Nísia Floresta que ainda estão em pauta na agenda da educação feminista, realizando um estudo de natureza documental, a partir do resgate da história e da obra de Nísia Floresta (SILVA, 2014). A segunda dissertação encontrada foi a “Ciência no feminino: Um estudo sobre a presença da mulher docente na pós-graduação da UFPE”, de autoria de Emanuely Arco Iris Silva, defendida em 10/09/2015. A autora realiza um estudo sobre a presença da mulher na pós-graduação *stricto sensu* na UFPE, por meio da análise do número de docentes da universidade no período de 1950 a 2015 e do levantamento do número de grupos de pesquisa de docentes dos Programas de Pós-graduação da UFPE registrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), identificando a representação de gênero em suas lideranças. Esta dissertação utiliza Marcela Lagarde como um de seus principais referenciais teóricos, e colabora para nosso trabalho, ademais, com outros referenciais como Joan Scott, Sandra Harding e Guacira Louro (SILVA, 2015). A terceira dissertação intitula-se “Mulheres vestidas de barro e os sentidos da produção de mestras artesãs da comunidade do Alto do Moura em Caruaru/PE”, de autoria de Aldir José da Silva, defendida em 2016. Esta pesquisa utiliza a obra de Marcela Lagarde como um dos referenciais teóricos para discutir feminismo e suas epistemologias na América Latina (SILVA, A. 2016). A quarta dissertação, de autoria de Karinny Oliveira, intitula-se “‘Marias também têm força’: a emergência do discurso de enfrentamento à violência contra a mulher na rede pública de ensino de Caruaru”, defendida em 2016. Para a autora,

No setor da educação, tanto nas práticas escolares quanto nos conteúdos disciplinares, há uma reprodução da lógica, sexista, misógina, homofóbica, patriarcal e machista que reforça o preconceito de gênero e legitima, também, a violência, negando, portanto, uma educação que promova a equidade de gênero – reivindicada pela epistemologia feminista, como garantidora dos direitos humanos. (OLIVEIRA, 2016, p. 36).

De forma ampla, pode-se afirmar que a autora discute a vertente educativa da Lei nº 11.340/2006 - conhecida como “Lei Maria da Penha” -, e na pesquisa analisa alguns documentos que reconhecem a educação não sexista. São eles o Decreto de nº 035/2016, que institui o Projeto “Lei Maria da Penha vai à Escola” na cidade de Caruaru, e os “projetos ‘Gênero e Educação: um olhar sobre o contexto escolar’ e ‘LAPOS’, ambos da UNIFAVIP,

parcerias que subsidiaram a implementação do ‘Projeto [...]’, em 2015”. Segundo a autora, o decreto municipal

considera o ‘caráter imprescindível da educação na formação cidadã, sendo fundamental sua execução de forma emancipatória e não sexista’, e que a ‘prevenção e o enfrentamento da violência contra a mulher requerem a promoção de um conjunto de ações estruturantes de produção da igualdade entre mulheres e homens e da construção de uma cultura de respeito e defesa aos direitos’. (OLIVEIRA, 2016, p. 90-91).

Em seus resultados, Karinny Oliveira encontrou ações propositivas para o desmonte da violência contra as mulheres em diálogo com a educação, como os documentos citados, mas também a resistência patriarcal que estas ações têm enfrentado. Ela afirma que

Os resultados apontam para um processo contínuo (mas, não linear, consensual e sem conflitos) de rompimento com tipos tradicionais de ordem social [...] que têm buscado [...] desenvolver ações educativas que promovam a equidade de gênero na educação [...]. Em oposição à construção e implementação daquela agenda, outras forças políticas se articularam em torno do discurso sobre ‘ideologia de gênero’ procurando, por ação ou omissão, inviabilizar ou restringir a do projeto Lei Maria da Penha vai à Escola. Revelando assim, um momento de deslocamento, que desafia a construção de novos posicionamentos pela escola em torno do enfrentamento à violência contra a mulher. (OLIVEIRA, 2016, p. 90-91, aspas no original).

Infelizmente a criação de uma falsa ‘ideologia de gênero’ reflete sobre todas as iniciativas de se construir uma sociedade sem discriminações, e não apenas sobre o enfrentamento à violência contra as mulheres. São as mulheres e tudo o que remete ao feminino que sofrem a incidência das opressões patriarcais. Falar em educação emancipadora é falar em rompimento do *status quo* assegurador de privilégios, e é assim que a educação não sexista abrange o enfrentamento às violências contra as mulheres, cujo ápice é o feminicídio¹⁸. Porém, até que ele ocorra, crimes não letais e outras opressões de ordem institucional, legal, social, cultural, econômica, religiosa, vividas no espaço privado e/ou público atingem as mulheres, e a discussão dentro da perspectiva da educação não sexista alinhada com os feminismos pode construir um futuro melhor para as que nos sucederão.

A quinta dissertação do PPGEduc/UFPE é de autoria de Sérgio Rêgo, cujo título é “Mulher e ciência: interfaces feministas entre conhecimento científico e político na América Latina”, defendida em 2017. O autor utiliza Marcela Lagarde como referencial teórico para os

¹⁸ Veja: LAGARDE, Marcela. *Antropología, feminismo y política: violencia feminicida y derechos humanos de las mujeres*. In: BULLEN, Margaret Louise; MINTEGUI, María Carmen Díes (coordenadoras). *Retos teóricos y nuevas prácticas*. España: Ankulegi, 2008a; LAGARDE, Marcela. *Por los derechos humanos de las mujeres: la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia*. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. 2007, XLIX (Mayo-Agosto). ISSN 0185-1918. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=42120009>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

seguintes temas: metodologia feminista, gênero, identidade e cativoiros. A dissertação em tela também utiliza referenciais teóricos por nós trabalhados, como Guacira Louro, quando discute as contribuições para uma educação feminista da América Latina. Segundo o autor, “Para que, efetivamente, os estudos sobre gênero possam ampliar-se, é necessária uma profunda mudança de mentalidade, nos mais variados meios sociais”, sendo importante

atingir setores, como a educação básica que tem enorme potencial de mudança, que demanda um grande tempo e investimentos na compreensão com a efetivação da igualdade social como objetivo de políticas públicas (RÊGO, 2017, p. 118).

Ao fazer sua análise sobre a educação feminista na América Latina, o autor aponta que essa porção do continente possui uma larga produção teórico-pedagógica que serve como fonte de resistência e que é invisibilizada, porém

[...] os estudos sobre gênero esbarram em limitações [...] seja pela sua multiplicidade teórica, o que para os críticos gera uma incapacidade de conhecimento do todo, seja pelo próprio desconhecimento com relação à temática ou mesmo aos temas analisados por ela. (RÊGO, 2017, p. 119).

Assim, as formações feministas são de caráter essencial já que o movimento feminista não está inserido em todas as organizações (RÊGO, 2017, p. 119). O autor aponta, ainda, que as primeiras “centelhas de experiências para uma educação não sexista” na América Latina podem ser vistas na prática da educadora Nísia Floresta. Também trata da obra de Maria Lacerda de Moura¹⁹, no início do século XX, da experiência da imprensa feminista, de Gabriela Mistral - a qual “desenvolvia a concepção de uma educação voltada à valorização dos saberes infantis de onde se poderia construir as bases de cidadania e uma nova sociedade”-, de Graciela Hierro - e sua concepção de educação humanista, no sentido de que “a educação se dá com e para os humanos, inseridos num dado contexto histórico”, e da educação como formação ética e moral do ser, voltado para a leitura e construção de um mundo baseado na valorização e pleno desenvolvimento dos direitos das mulheres como prática de liberdade, já falando sobre democracia de gênero-. Finalmente, o autor afirma que

¹⁹ Maria Lacerda de Moura (1887-1945) foi uma feminista brasileira do início do século XX, que trabalhou como pedagoga, jornalista e conferencista (LEITE, 1984, p. vii). Considerada uma das pioneiras na área de estudos sobre a condição feminina, a tônica de seus escritos iniciais era a existência de padrões ideais e reais contraditórios na vida das mulheres, levando a uma hipocrisia social constante em suas relações interpessoais. Ela divulgou a luta empreendida pelo direito à cidadania e à educação, a necessidade de resistência ao papel exclusivo para a mulher de procriadora e o esclarecimento de seu direito ao amor e ao casamento de livre escolha, a necessidade de uma maternidade consciente e aos problemas da solteirona e da prostituta, provocados pela família burguesa (LEITE, 2005, p. 16 e 17 *apud* EGGERT E PACHECO, 2010, p. 201). Ao pensar a condição da mulher no Brasil, ela colocou como dimensões para a emancipação da mulher, além da educação, a dimensão econômica, a dimensão do corpo e da sexualidade e a dimensão do saber (PACHECO, 2010, resumo e p. 72).

“Pensar numa educação feminista é deliberadamente conceber o não-sexismo, é envolver o/a educando/a num cenário de liberdade, de militância e de prática de respeito mútuo” (RÊGO, 2017, p. 119-121).

O segundo banco de dados pesquisado por nós foi o IBICT. Ele apoia as instituições de ensino e pesquisa na implantação de suas bibliotecas digitais, sendo referência em projetos ligados ao acesso livre ao conhecimento. Sua criação remonta à década de 1950 quando a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) sugeriu à Fundação Getúlio Vargas a criação de um centro nacional de bibliografia no Brasil. Em 2003, desenvolveu um Sistema de Publicação de Teses e Dissertações (TEDE) que atua em parceria com as universidades e de forma integrada, sendo uma importante ferramenta para o levantamento da produção acadêmica em nosso país. Nossa busca foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), lançada em 2002, a qual utiliza as mais modernas tecnologias de arquivos abertos e integra sistemas de informações de teses e dissertações de instituições de ensino e pesquisa brasileiras, reunindo teses e dissertações de 90 (noventa) instituições (IBICT). De acordo com Gil, o

Sistema de Informações sobre Teses - IBICT- SITE. Dissemina toda a produção científica (teses e dissertações) dos programas de pós-graduação produzida por brasileiros no país e no exterior, das universidades conveniadas que estão com seus sistemas de informações automatizados. Disponibiliza consulta e obtenção de cópias nas bibliotecas das instituições de ensino e pesquisa nas quais foram defendidas. As cópias de teses defendidas no exterior são feitas pelo IBICT. A consulta pode ser feita por autor, título, local da defesa e outros. (GIL, 2002, p. 74).

Semelhantemente ao resultado apresentado pelos outros repositórios, não encontramos nenhum resultado no IBICT sobre teses ou dissertações com nosso tema de pesquisa. Assim, buscamos o termo “Marcela Lagarde”, ao qual corresponderam os seguintes resultados: 03 (três) teses de doutorado e 02 (duas) dissertações de mestrado apresentadas à Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), 01 (uma) dissertação de mestrado apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), e 01 (uma) dissertação de mestrado apresentada à UFPE. Esta última corresponde à dissertação “Ciência no feminino: um estudo sobre a presença da mulher docente na pós-graduação da UFPE”, de Emanuely Arco Íris Silva, a qual já nos referimos quando falamos dos resultados do PPGEduc. Quanto às pesquisas da UNISINOS, a primeira tese encontrada foi a “Alinhavando, bordando e costurando...: possibilidades emancipatórias de trajetórias de trabalho de mulheres artesãs em uma cooperativa popular de Pelotas”, de autoria de Márcia Alves da Silva, publicada em 2010. Assim como o trabalho do PPGEduc, este utiliza Marcela Lagarde como um dos seus

principais referenciais, o que é destacado no resumo. A segunda tese da UNISINOS, é “A experiência educativa da extensão na faculdades EST analisada sob a perspectiva da hermenêutica feminista”, de Márcia Eliane Leindcker da Paixão, publicado em 2011. Essa pesquisa utiliza a categoria “cativeiro” desenvolvida por Marcela Lagarde como um dos conceitos centrais a partir do qual Márcia Paixão desenvolve sua investigação. A última tese da UNISINOS foi “Transgressão e moralidade na formação de uma ‘matrona esclarecida’: contradições na filosofia de educação nisiana”, de Graziela Rinaldi da Rosa, publicada em 2012. Essa última pesquisa recorre à obra de Marcela Lagarde para realizar um diálogo entre o pensamento de Nísia Floresta e de teóricas latino-americanas, em especial, Marcela Lagarde. A primeira dissertação da UNISINOS intitulada “O pensamento de Maria Lacerda de Moura sobre a emancipação feminina. Contribuições e desafios para a educação”, foi apresentada por Joice Oliveira Pacheco, e defendida em 2010. A autora se utiliza do pensamento de Marcela Lagarde (2005) sobre cativeiros para refletir sobre as condições de opressão bem como da emancipação da mulher na sociedade atual, com o qual realiza um estudo comparado entre o que proposto por Maria Lacerda de Moura, Marcela Lagarde e Paulo Freire. Durante nossa pesquisa voltamos a esse estudo. A segunda dissertação da UNISINOS intitula-se “Narrativas de trabalhadoras domésticas estudantes da EJA e suas relações com o saber”, de autoria de Liana Pereira Machado Canto, defendida em 2009. Tal investigação utilizou a obra de Marcela Lagarde (2005) como referência para a discussão sobre gênero, e, ao refletir sobre o que a antropóloga mexicana escreve sobre o trabalho da mulher, Liana Canto pôde “[...] compreender as mulheres domésticas e suas relações com o trabalho, com a sociedade, com a família e entre elas mesmas e [...] pensar sobre [...] características identificadas” (CANTO, 2009, p. 43-44). Outra dissertação de mestrado encontrada foi a apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), defendida em 2016, que intitula-se “Blogs coletivos feministas: um estudo sobre o feminismo brasileiro na era das redes sociais na internet”, sendo de autoria de Laís Modelli Rodrigues. Esta também se baseia nas formulações teóricas de Marcela Lagarde para discutir gênero. Segundo a autora,

Os estudos de gênero latinos desenvolvidos desde a metade do século XX apontam para a existência de uma condição de gênero e identidade, imposta socialmente às mulheres, que dificultam que essas ocupem espaços públicos (conselhos, trabalho, escola, partidos etc.) e privados (ambiente doméstico e familiar) e que tenham representatividade neles de maneira igualitária (LAGARDE, 2005). A justificativa para as barreiras impostas ao gênero feminino na circulação pelos espaços seria a existência de um ‘instinto’, segundo descreve a antropóloga Lagarde, criado pelas normas sociais. A crença em tal ‘instinto’ diferenciaria homens de mulheres: mulheres, por instinto, deveriam se dedicar ‘à procriação, à maternidade e à reclusão da

vida doméstica’, enquanto que homens, também por ‘instinto’, devem se dedicar ‘à produção, ao trabalho, ao pensamento e à política’. (LAGARDE, 2005, p.7 *apud* RODRIGUES, 2016, p. 10, aspas no original).

Pelo que se lê, essa última pesquisa mostra-se alinhado aos feminismos latino-americanos ao pensar a condição da mulher situada. Esta também é nossa proposta ao pensar a educação não sexista a partir das contribuições de Marcela Lagarde, fortalecida para o enfrentamento das dificuldades impostas ao gênero feminino em nossa sociedade.

Sobre educação não sexista foram encontrados 03 (três) resultados na BDTD do IBICT. O primeiro foi a dissertação de Rafael Adriano de Oliveira Severo, intitulada “Gênero e sexualidade: o itinerário de um grupo de discussão como possibilidade formativa”, que foi apresentada à Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em 2011. A partir da experiência de um grupo de discussão integrado por profissionais da educação, foram levantadas questões como gênero, sexualidade e poder, construção escolar das diferenças e escola como espaço de produção das subjetividades. O autor partiu da hipótese de que “o que precisa mudar não são apenas os métodos e técnicas educacionais, mas sim os sujeitos que trabalham com as temáticas de gênero e sexualidade”; e concluiu pela possibilidade de disseminação “‘de uma educação afetivo-sexual’ com uma abordagem e um aprofundamento mais reflexivo, possibilitando uma educação não sexista” por parte das/os integrantes do grupo de discussão (SEVERO, 2011, p. 12-13, aspas no original). Essa investigação nos aponta ao menos duas conclusões: primeiro, que está de acordo com os estudos que sinalizam para a necessidade da formação inicial e continuada das/os profissionais da educação no que se refere às temáticas de gênero e sexualidade; e segundo, ela reforça nosso entendimento de que a educação não sexista pode ser concretizada. O que pretendemos é demonstrar os ganhos da inclusão do pensamento de Marcela Lagarde, como referencial teórico situado.

A segunda dissertação intitula-se “Gênero e Diversidade na Escola: limites e possibilidades na formação de professores(as)”, de autoria de Ednalva Macedo Nunes, apresentada à Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO), em 2015. Também voltada para a formação de professoras/es em gênero e sexualidade, a autora analisa o curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), da UFG-Regional Catalão, o qual, segundo a autora, “oportuniza aos profissionais da educação conhecer e debater esses temas, os quais atravessam a sala de aula diariamente, possibilitando a construção de uma educação menos sexista e inclusiva”. A pesquisa teve como resultado a confirmação de outros estudos que apontam que “os sentidos atribuídos a esses conceitos ainda carregam uma carga de preconceitos e estereótipos presentes no cotidiano das pessoas, sendo considerados

polêmicos” (NUNES, 2015, p. v). Portanto, o debate sobre educação não sexista deve se fortalecer.

O terceiro resultado foi a tese “Quem disse que não é coisa de menina: provocações acerca das relações de gênero no ensino técnico em Agropecuária do IFRS – *Campus* Bento Gonçalves”, de autoria de Edson Carpes Camargo, apresentada à UNISINOS em 2014. Para o autor “Uma educação sexista no curso Técnico em Agropecuária está relacionada com discursos de naturalização dos gêneros, considerando algumas características como naturais de meninos e outras de meninas”, e nesse sentido ele problematiza “como docentes compreendem as relações de gênero que se estabelecem no processo de ensino e aprendizagem” naquele curso (CAMARGO, 2014, p. 19).

A ANPEd foi escolhida por ser o principal fórum de debate sobre educação no Brasil. Em sua biblioteca não encontramos nenhum trabalho cujo título correspondesse ao nosso tema ou fizesse referência a Marcela Lagarde ou a educação não sexista. De outro lado, diante da importância da Associação para a educação, buscamos outros trabalhos cujo título estivesse diretamente relacionado com Marcela Lagarde e educação não sexista. No GT 04 – Didática - foi encontrado um trabalho sobre sexismo e educação, intitulado “Sexismo na Literatura? – um estudo de opções de leitura numa turma de 5º ano do ensino fundamental”, de autoria de Cláudia Hernandez Barreiros e Jonê Carla Baião, de 2008 (31ª Reunião Anual da ANPEd). Encontramos também um trabalho sobre sororidade, que é um grande tema discutido por Marcela Lagarde. Ele se encontra no GT 06 – Educação Popular, e foi apresentado em 2015, na 37ª Reunião Nacional da ANPEd. Intitulado como “A sororidade como experiência produzida na pesquisa participante”, o trabalho de autoria de Márcia Regina Becker, da UNISINOS, toma Marcela Lagarde como referencial para a discussão sobre gênero, trabalho da mulher e sobre sororidade. Esse trabalho visa

[...] contribuir [...] para a reflexão sobre métodos e metodologias de pesquisa nas Ciências Humanas. Na produção de pesquisas mais participativas e que possam desenvolver além de resultados cientificamente demonstráveis também, processos formadores por meio da prática de métodos e metodologias que buscam construir a relação sujeito-sujeito. Possibilitando que o ato da pesquisa venha a ser um espaço para a vivência da sororidade. (BECKER, 2015, p. 11).

Assim, a autora concretiza a epistemologia feminista alinhada à metodologia feminista, utilizando a sororidade como ferramenta de construção de conhecimento por e para as mulheres. É um trabalho que se mostra um belo exemplo de como as mulheres têm intervindo na produção de conhecimento científico a partir da perspectiva feminista. No GT 23

– Gênero, Sexualidade e Educação – foi encontrado outro trabalho sobre sexismo e educação. Intitulado “Gênero e futebol feminino: preconceitos, mitos e sexismo na prática discursiva de docentes da Educação Física”, de autoria de Lígia Luís de Freitas, de 2004 (27ª Reunião Anual da ANPEd).

Nesse ponto, podemos fazer algumas considerações que nos levaram a importantes conclusões sobre a pesquisa em educação não sexista no Brasil. Antes de mais nada, é necessário adiantar que quando pesquisamos no CLACSO encontramos diversos trabalhos que citam Marcela Lagarde como referencial teórico, o que não ocorreu na pesquisa na ANPEd. Acreditamos que isso se deve a, pelo menos, dois fatores: o primeiro, que o CLACSO permite que se busquem palavras-chave no interior dos trabalhos, enquanto que a ANPEd apenas propicia a busca pelo título dos trabalhos. Isso nos impede de saber de antemão como está sendo o uso de referenciais teóricos ou temas que sejam tratados no conteúdo dos trabalhos e que não apareçam no título. O segundo, que a obra de Marcela Lagarde é pouco explorada no Brasil, sendo esta conclusão confirmada pela pesquisa que fizemos na BDTD do IBICT²⁰.

Além de ser necessário ressaltar importância da Associação em tela para a pesquisa em educação no Brasil, também consideramos que ela possui um GT (o GT 23) especificamente voltado para a discussão das questões sobre relações entre os gêneros, sexualidade e educação, o qual tem em seu histórico a criação e coordenação por uma das principais referências nacionais em educação e gênero, a professora Guacira Louro, professora titular aposentada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Ademais, existem outros GTs como o de movimentos sociais (GT 03) e o de formação de professores (GT 08), que se mostram como espaços legítimos para a produção que fortaleça a educação não sexista no Brasil sob a perspectiva dos estudos feministas latino-americanos. Em relação ao GT 23, a maior parte dos achados revela trabalhos voltados à discussão do debate de gênero e da LGBTfobia nas escolas, sem fazer alusão direta à educação não sexista, como tema central da discussão, com desenvolvimento de conceitos, teorias e práticas pedagógicas não sexistas. Por óbvio que os trabalhos ali encontrados e alguns de outros GTs, integram o conteúdo da educação não sexista e/ou colaboram com ela, porém vemos a necessidade de que ela seja mais explorada e debatida a partir das teorias feministas.

²⁰ Concluindo no mesmo sentido, veja: PAIXÃO, Márcia. **A retomada do conceito de opressão por meio dos cativéis das mulheres de Marcela Lagarde**: questões para debate. Labrys (Edição em Português. Online), v. 22, 2012, p. 1-17.

Seguindo essa lógica, insistimos um pouco mais em ampliar nosso olhar e buscamos os termos “mulher/es”, “feminismo(s)”, “gênero” e/ou temas que fizessem referência ao feminino em todos os GTs da ANPEd, em todos os anos de existência. No GT 03, encontramos 13 (treze) resultados.

Quadro 1. Trabalhos do GT 03 da ANPEd cujo título apresenta os termos “mulher/es”, “feminismo(s)”, “gênero, ou faz referência ao feminino.

| REUNIÃO/ANO | TÍTULO | AUTOR/A |
|--|--|---|
| Reuniões Científicas. 2000 | 1. Mulheres no ensino superior no Brasil. | Delcele Mascarenhas Queiroz. |
| 24ª Reunião Anual da ANPEd. 2001 | 2. MST, professoras e professores: sujeitos em movimento. | Sônia Aparecida Branco Beltrame. |
| 27ª Reunião Anual da ANPEd. 2004 | 3. Estratégias educativas de jovens mulheres em processo de formação. | GUIMARÃES, Maria Teresa Canesin; CLÍMACO, Adélia A. S.; QUEIROZ, Edna M. O. de; ANDRADE, Maria Dalva P. |
| 28ª Reunião Anual da ANPEd. 2005 | 4. Mulheres e seus saberes engravidando uma outra economia. | FISCHER, Maria Clara Bueno; ZIEBELL, Clair Ribeiro. |
| | 5. “Mulheres em movimento”: lazer e educação no espaço urbano. | CAVALEIRO, Maria Cristina. |
| | 6. Trajetórias escolares e profissionais de professoras e professores militantes. | FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. |
| 31ª Reunião Anual da ANPEd. 2008 | 7. Hip-hop das minas: um olhar sobre a participação de jovens mulheres no movimento hip-hop de Belo Horizonte. | SAID, Camila do Carmo. |
| 35ª Reunião Anual da ANPEd. 2012 | 8. Mulher e assistência social na ação integralista brasileira: “pelo bem do Brasil!” | SIMÕES, Renata Duarte. |
| 36ª Reunião Nacional da ANPEd. 2013 | 9. Movimentos sociais e educação popular na América Latina: mães e MST. | OLIVEIRA, Carlos Eduardo Rebuá. |
| 37ª Reunião Nacional da ANPEd. 2015 | 10. As mulheres da via campesina: processos educativos e organizativos no Brasil e Chile. | SCHWENDLER, Sônia Fátima. |
| | 11. Trajetórias juvenis de mulheres em privação de liberdade e experiências escolares: os sentidos produzidos nos encontros e desencontros com a escola. | SANTOS, Pollyana do. |
| | 12. Trajetórias de mulheres da educação de jovens e adultos em um assentamento de reforma agrária: entre a luta pela terra e pela leitura da palavra. | AQUINO, Evelyn Cristine Pereira de; BRITO, José Eustáquio de; |

| | | |
|--|--|--|
| | | COSTA, Vânia Aparecida. |
| | 13. Transversalidade nos modos de socialização e individuação: uma jovem negra em movimento. | REIS, Juliana Batista dos; DAYRELL, Juarez. |

Fonte: A Autora (2018).

Nota: Os dados foram colhidos da página virtual da ANPEd²¹.

Seguindo a temática do GT que versa sobre movimentos sociais, os resultados apontam para o reconhecimento da importância da formação realizada dentro dos movimentos sociais e de outros espaços não escolares, o que corrobora nossa posição de que a educação também ocorre fora da institucionalidade. Diante do extenso número de resultados, comentaremos a seguir apenas um devido à grande aproximação com as discussões da educação não sexista. O trabalho “Mulheres no Ensino Superior no Brasil”, de autoria de Delcele Mascarenhas Queiroz, analisa o acesso de estudantes ao ensino superior, considerando o gênero e a condição racial, a partir de pesquisa feita na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Ela percebe que ainda persiste o que chama de “guetização” das mulheres em carreiras tidas como “femininas” (por exemplo: nas áreas de Letras, Filosofia, Enfermagem, Serviço Social, entre outras), as quais em geral apresentam baixo valor ou perda de prestígio ao incorporarem as mulheres. Reconhece, entretanto, os avanços logrados pelas mulheres ao se inserir em carreiras antes de exclusivo domínio masculino, como as Engenharias. No que se refere à categoria raça²², a autora acolhe estudos que apontam que as mulheres negras apresentam as mais elevadas médias de escolaridade de toda a indústria petroquímica na Bahia, indicando que elas têm que realizar um esforço adicional para inserir-se naqueles espaços socialmente almejados, o que a autora confirma ao analisar o desempenho dessas mulheres na UFBA. Este mesmo “esforço a mais” das mulheres para se destacar foi verificado no trabalho sobre mulheres no curso de Física, sobre o qual tratamos no GT 23 da ANPEd. O tema da guetização das mulheres no âmbito da carreira também é tratado por Marcela Lagarde e pelas/os autoras/es que discutem educação não sexista.

²¹ Veja: < <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho>>.

²² Segundo Patricia Castañeda, “*El uso del término raza es polémico y polisémico puesto que, desde un punto de vista estricto, es inoperante para hablar de las diferencias fenotípicas observables entre los seres humanos. Sin embargo, en numerosos países todavía es un marcador social reconocido, e incluso vindicado por grupos minoritarios que lo enarbolan para destacar su distinción o la legitimidad de sus demandas políticas. [...] Su presencia en la teoría feminista es resultado de las vindicaciones de mujeres negras, principalmente, que han resignificado la especificidad de su opresión inter e intragenérica frente a las posturas que califican de ‘blancas’ y hegemónicas*” (CASTAÑEDA, 2008, p. 65).

O segundo GT da ANPEd observado foi o GT 23, que trata de Gênero, Sexualidade e Educação. Até o ano de 2003 não havia no seio da ANPEd um GT específico para tratar as questões de relações de gênero e sexualidade com a educação. Como passo inicial para que tal GT viesse a existir, pesquisadoras/es, professoras/es e alunas/os presentes à 26ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em 2003, pleitearam e conseguiram a criação do Grupo de Estudos (GE) 23, denominado de “Gênero, sexualidade e educação”, coordenado inicialmente por Guacira Louro (autora de obra cujo título reproduziu-se na denominação do GE, lançada em 1997). O GE 23 serviu, então, como ponto de referência para estudiosas/os, pesquisadoras/es, “grupos e núcleos de pesquisa ligados aos estudos de gênero, de sexualidade e de educação sexual existentes nas instituições de ensino superior e nos programas de pós-graduação do” País, proporcionando um espaço de discussão dentro da associação, e dando visibilidade e força aos trabalhos que já vinham sendo desenvolvidos desde a década de 1990. O GT 23, assim, resulta de um processo que atua “como um marcador do movimento de consolidação acadêmica e política desse campo”, fruto da luta e pesquisa científica das/os profissionais que perceberam a necessidade da articulação da temática de relações de gênero e sexualidade no contexto da educação brasileira (ANPEd).

Como dito, também no GT 23 adotamos o critério de buscar trabalhos cujo título apresentasse os termos “mulher/es”, “feminismo(s)”, “gênero” e/ou fizesse referência ao feminino. Neste sentido, foram encontrados 28 (vinte e oito) trabalhos, dos quais comentaremos aqueles cujas discussões são mais importantes para a educação não sexista e que apresentam questões também analisadas por Marcela Lagarde.

Quadro 2. Trabalhos do GT 23 da ANPEd cujo título apresenta os termos “mulher/es”, “feminismo(s)”, “gênero, ou faz referência ao feminino.

| REUNIÃO/ANO | TÍTULO | AUTORES |
|--|---|---|
| 27ª Reunião Anual da ANPEd 2004 | 1. A mulher professora: gênero e constituição da identidade docente. | VASCONCELOS, Fábio; ANDRADE, Maria Celeste de Moura. |
| | 2. Gênero e futebol feminino: preconceitos, mitos e sexismo na prática discursiva de docentes da educação física. | FREITAS, Lígia Luís de. |
| | 3. Representações sobre relações de gênero entre sindicalistas do CPERS/sindicato. | FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. |
| | 4. Relações de gênero nas práticas escolares e a construção de um projeto de co-educação. | AUAD, Daniela. |
| | 5. Masculinidades e feminilidades: implicações | BRITO, Rosemeire dos |

| | | |
|---|---|---|
| | para o fracasso/sucesso escolar de meninos e meninas nas séries iniciais. | Santos. |
| 30ª Reunião Anual da ANPEd 2007 | 6. “(Ela) sabe roubar... De um jeito escondido mas ela rouba” o jogo e as estratégias de gênero numa classe de alfabetização. | BAIÃO, Jonê Carla. |
| | 7. As obrigações no trabalho doméstico familiar de jovens estudantes: uma questão de gênero. | DAMICO, José. |
| | 8. Gênero, sexualidade e desempenho escolar: modos de significar os comportamentos de meninos e meninas. | DAL’IGNA, Maria Cláudia. |
| | 9. Bordado como expressão de vida: gênero, sexualidade. | CHAGAS, Claudia Regina Ribeiro Pinheiro das. |
| | 10. A sexualidade feminina entre práticas divisoras: da mulher “bela adormecida” sexualmente à multiorgástica – imprensa feminina e discursos de professoras. | XAVIER FILHA, Constantina. |
| | 11. Saúde é coisa de mulher em qualquer idade: educação, gênero e envelhecimento. | ALVARENGA, Luiz Fernando Calage. |
| | 12. A boneca Barbie e a educação das meninas – um mundo de disfarces. | ROVERI, Fernanda Theodoro. |
| | 13. A produção da mãe leve, flexível, forte nas páginas da Pais&filhos. | SCHWENGBER, Maria Simone Vione. |
| | 14. O que pensam professoras de educação infantil sobre a feminização da profissão docente? | ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto. |
| 15. Formação de pedagogas – memórias e trajetórias. | BARLETTO, Marisa. | |
| 36ª Reunião Nacional da ANPEd 2013 | 16. A feminilidade em discurso: mídias musicais contemporâneas produzindo modos de ser jovem e mulher. | VARGAS, Juliana Ribeiro de. XAVIER, Maria LuisaMerino. |
| | 17. “Todo dia eu penso: meu Deus, onde foi que eu errei?”: os desafios de ser mãe na periferia. | RITTI, Rosalinda Carneiro de Oliveira. |
| | 18. Modos de ver, sentir, e questionar: a presença do gênero e da sexualidade no curso de pedagogia. | FERREIRA, Taisa de Sousa. |
| | 19. Igualdade ou heteronormatividade? Jovens mulheres comunicando sentidos, formando significados. | BASSALO, Lucélia de Moraes Braga. |
| | 20. Relações de gênero, tecnologia e formação profissional de mulheres no segmento de mineração. | QUIRINO, Raquel. |
| | 21. Pesquisas sobre gênero e sindicalismo docente: o que dizem a respeito da participação sindical das mulheres? | CORONEL, Márcia Cristiane VölzKlumb. |
| | 22. LGBTfobia na escola: o beijo entre garotas lésbicas, homossexuais ou bissexuais. | VIANNA, Cláudia Pereira. CAVALEIRO, Maria |

| | | |
|---|--|---|
| 37ª Reunião Nacional da ANPEd 2015 | | Cristina. |
| | 23. Gênero e poder no caráter pedagógico das vidas paralelas: o exemplo de Cleópatra e Otávio. | BALTHAZAR, Gregory da Silva. |
| | 24. Gênero e educação: a formação em economia doméstica. | FERREIRA, Nilce Vieira Campos. |
| | 25. Praticando a prostituição: aprendizagens e mudanças. | FRANÇA, Marina. |
| | 26. Gênero e currículo: uma análise desta (des)articulação na formação inicial de docentes. | CRUZ, Éderson da. DAL'IGNA, Maria Cláudia. |
| | 27. Gênero e educação superior: um estudo sobre as mulheres na física. | PINTO, Érica Jaqueline S. AMORIM, Valquíria Gila de. |
| 28. Origens e desafios dos núcleos de estudos de gênero na educação superior no norte e nordeste do Brasil. | CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. FREITAS, Mayanne Júlia Tomaz. SILVA, Karina Ingedy Leite da. | |

Fonte: A Autora (2018).

Nota: Dados obtidos pela página virtual da ANPEd.

Antes de comentarmos os textos do GT 23 que se mostraram mais conectados com nossa pesquisa, é importante destacar que, mesmo dentro deste GT, dedicado aos estudos de educação, gênero e sexualidade, não encontramos nenhum trabalho cujo título apresentasse o termo “feminismo(s)”, mas apenas 01 (um) pôster. Isso nos traz indícios de uma educação sexista, que, possivelmente, ainda não ressalta a luta histórica das mulheres para a conquista de direitos que atualmente são vistos como naturalmente concedidos pelo estado patriarcal. Assim, percebe-se que o campo da pesquisa sobre educação não sexista ainda está em construção, mas pode contribuir com reflexões, a fim de tornar o espaço escolar e as práticas pedagógicas mais éticas e solidárias com as meninas e os meninos, o que envolve, obviamente, as/os professoras/es, gestoras/es e todas as demais pessoas que atuam no cotidiano escolar, além das leis, normas, diretrizes e planos que direcionam a educação no Brasil. Passemos aos comentários de alguns dos trabalhos encontrados no GT 23.

O texto de Marisa Barletto, “Formação de Pedagogas – Memórias e Trajetórias” volta-se para a formação das pedagogas, e seu foco de análise é a trajetória de vida de alunas egressas do curso de Pedagogia da década de 1980, na Universidade Federal de Viçosa (UFV), Minas Gerais. A autora buscou analisar o processo de formação dessas pedagogas, a

fim de apreender, no contexto das pequenas cidades, os elementos significativos da reconstrução da escolha do curso e a experiência da vida universitária através de narrativas das suas trajetórias, o que foi feito a partir de entrevistas com ex-alunas da UFV. Como resultado, a autora chega a uma análise que se depara com a complexidade das relações entre educação e gênero na cidade do espaço agrícola, referindo-se, principalmente, aos tensionamentos e negociações das fronteiras na busca de identidades.

É assim, por exemplo, que ela aponta que a escolha da universidade antecedeu a escolha do curso de Pedagogia para a maioria das entrevistadas, ou seja, foi determinada pelas condições apresentadas pela universidade (local, alojamento e ensino gratuito), de modo a se adaptar às opções existentes na UFV. Portanto, o curso de Pedagogia não foi escolhido pela vontade de tornar-se pedagoga, mas considerou as condições mencionadas, além do que era visto como um dos cursos possíveis pelas alunas. Os cursos vistos como possíveis eram Pedagogia, Economia Doméstica e Letras; já os cursos vistos como impossíveis eram Biologia, Física, Matemática e Agronomia. Essa escolha apresenta-se como continuidade do ensino médio com formação profissional, pois na cidade só havia o Curso Normal Médio ou magistério. O fator gênero aparece, entre outros momentos, quando o curso técnico de Agropecuária só existia em outra cidade e era um curso eminentemente frequentado por homens; diante deste cenário, o pai permitia que apenas os filhos se deslocassem, sendo proibido às filhas fazerem o mesmo. Outro fator que colaborou para a escolha do curso de Pedagogia foi que ele era um curso noturno criado para a formação no ensino superior e para complementar a formação de professores em exercício, por exigência da reforma educacional da década de 1970. Assim, Barletto (2007) adentra questões pessoais, como a autorização do pai para se deslocar a fim de realizar os estudos, das entrevistadas para montar a teia de negociações feitas pelas ex-alunas da UFV para ter acesso ao ensino superior e formar-se em Pedagogia como parte do processo de construção de sua identidade, diante do cenário da vida no campo.

O texto “Modos de Ver, Sentir, e Questionar: a Presença do Gênero e da Sexualidade no Curso de Pedagogia”, de autoria de Taisa de Sousa Ferreira, busca saber como se configura a presença das questões de gênero e sexualidade no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), por meio de entrevistas semiestruturadas com 06 (seis) professoras/es do curso de Pedagogia daquela universidade. Nestas entrevistas, Ferreira (2013) constatou uma recorrência no apontamento do currículo do curso de Pedagogia como aberto e fluído, e é justamente neste ponto que a autora toma o currículo em suas relações

com gênero e sexualidade, buscando compreender como questões que emergem das relações sociais estão articuladas ao seu cotidiano. A autora constatou que o curso de Pedagogia da UEFS, no processo de formação de professoras/es, não tem discutido as inserções propostas pelos documentos produzidos no âmbito do governo federal e pelas Diretrizes Curriculares no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade. Entretanto, algumas iniciativas têm sido realizadas naquela universidade, como, por exemplo, o grupo de pesquisa sobre políticas públicas que discute políticas públicas para as mulheres. Portanto, a discussão não é feita de forma sistemática, apesar de as investigações no campo da educação demonstrarem que os temas relativos às relações de gênero e sexualidade estão presentes na escola, nas relações entre as/os estudantes e nos próprios saberes que estão no currículo (FERREIRA, 2013, p. 7). Assim, a criação de grupos de pesquisa, de estudo ou projetos de extensão, ou a abordagem dos temas dentro de disciplinas mais amplas (como fundamentos filosóficos, sociológicos e antropológicos da educação) surgem como alternativas utilizadas pelas/os docentes diante do silêncio eloquente de uma ementa. Nesse sentido, um dos entrevistados, o professor Fernando, afirma que “[...] a emergência de tais questões no cotidiano do curso ‘vai do professor’ [...] ‘é essa perspectiva a gente tem que modificar, não pode ser pela boa vontade do professor discutir ou não, tem que existir sim, esse debate tem que ser implementado nas ementas” (ibidem, p. 9). Segundo a pesquisadora,

Questionados (as) quanto à importância das discussões sobre gênero e sexualidade no curso de Pedagogia, todos (as) docentes foram unânimes em afirmar que esta presença é necessária. Dentre as questões que marcaram o debate dos (as) docentes sobre o curso investigado, registrou-se a ausência de componentes curriculares obrigatórios que impulsionem de maneira mais sistemática para um maior número de estudantes, o desenvolvimento de reflexões que problematizem, por exemplo, o conjunto de códigos, representações e práticas discursivas, construído socialmente acerca das identidades de gênero e sexuais (FERREIRA, 2013, p. 9).

O tratamento dessas questões apenas em componentes eletivos/optativos pode fazer com que muitas/os pedagogas/os completem sua formação sem ter tido um mínimo contato com elas. Nesse sentido, uma das entrevistadas afirma que a abordagem apenas em disciplinas optativas não é a ideal, pois as/os alunas/os “[...] não são motivados (as) e informados (as) sobre quais as contribuições elas têm a oferecer, além disso, o fato de constituir-se como opção, para docente implica na ausência de atribuição de importância à temática”, salientando que “[...] algumas disciplinas deveriam compor o rol de obrigatórias”. Assim, para ela, no início de cada semestre deveria haver explicações para as/os alunas/os sobre o conteúdo das disciplinas eletivas que tratem da temática em questão. Aponta que também são importantes a

“[...] constituição de disciplinas obrigatórias, a inserção nas distintas ementas e a articulação dos debates em todo curso”, como medidas que colaborariam para “[...] a desconstrução de conceitos e entendimento do (a) discente quanto a tais questões” (*ibidem*, p. 10). Para a autora,

[...] com a constituição de disciplinas obrigatórias tais debates poderão deixar de concentrar-se tão somente em iniciativas pessoais de docentes e esforços individuais de discentes para considerar a própria ligação da docência com as relações de gênero e sexualidade (*ibidem*, p. 13).

O trabalho “Gênero e Currículo: Uma Análise desta (Des)Articulação na Formação Inicial de Docentes”, de autoria de Éderson da Cruz e Maria Cláudia Dal'igna, problematiza a relação entre gênero e currículo no âmbito da formação inicial de docentes. O *locus* da pesquisa foi uma universidade da região Sul do Brasil, e abrangeu os cursos de graduação em Letras/Português e em Pedagogia. O *corpus* da pesquisa compõe-se de uma análise documental e de um grupo focal com professoras universitárias. A autora e o autor concluíram “[...] que as formas como gênero atravessa e constitui a formação estão relacionadas com um pressuposto que organiza o currículo: a dicotomia teoria e prática”, e afirmam que “[...] gênero seria um elemento supostamente silenciado pelo ‘currículo do papel’”, mas tratado no “currículo em movimento”. Desse modo, a autora e o autor questionam “[...] essa polarização na formação inicial de docentes, pois ela poderia contribuir para a produção e legitimação de generificações no currículo” (CRUZ; DAL'IGNA, 2015, p. 1).

Saindo de textos que tratam do curso de Pedagogia, encontramos o trabalho “Gênero e Educação Superior: Um Estudo sobre as Mulheres na Física”, de autoria de Érica Jaqueline S. Pinto e Valquíria Gila de Amorim, apresentado na 37ª Reunião Nacional da ANPEd, realizada em 2015. Nesse trabalho, as autoras partem do raciocínio de que as mulheres ainda permanecem segregadas em áreas do conhecimento e em cursos feminizados, sofrendo preconceitos e discriminação sexista quando ingressam em áreas de conhecimento e cursos tidos por masculinos, como é o caso da Física. O trabalho, então, examina as experiências acadêmicas de mulheres estudantes desse curso. As autoras se deparam com uma cultura masculina, que envolve práticas preconceituosas e discriminatórias explícitas e implícitas nas relações entre colegas e professores permeadas pelo clima frio que revela um modelo de estudante de Física extremamente estudioso e antissocial. Segundo o trabalho, algumas mulheres desistem e outras resistem; estas, para serem aceitas e reconhecidas, sentem-se pressionadas a destacar-se mais do que os homens. Desse modo, o trabalho demonstra os resultados negativos gerados pela cultura sexista que impõe a mulheres e homens os papéis de

oprimidas e opressores, e a “guetização” de sexo/gênero na educação superior provocada por essas determinações. Uma das alunas afirma que não encontrou receptividade em suas tentativas de aproximação e socialização, o que a literatura internacional tem denominado de clima frio ou hostil, sendo este o motivo pelo qual muitas alunas desistem logo no começo do curso (PINTO; AMORIM, 2015, p. 2 e 7).

As autoras falam do conceito trabalhado por Diana Leonard de homossociabilidade para criticar a cultura da homossociabilidade masculina na academia, que seria responsável pela imposição de obstáculos ao sucesso das mulheres. Outro destaque da literatura feminista presente nesse trabalho é a importância das redes de apoio femininas (PINTO; AMORIM, 2015, p. 8). Assim, as pesquisadoras encontraram um cenário de preconceitos explícitos e implícitos manifestos em piadas machistas, assédio sexual e discriminação devido à maternidade. Diante disso, elas entendem que “[...] a maior ou menor consciência crítica feminista determina a percepção desses preconceitos e discriminações” (PINTO; AMORIM, 2015, p. 12), o que reforça nossa intenção de estudar as contribuições do pensamento de Marcela Lagarde para uma educação não sexista, de modo a incentivar essa consciência crítica feminista, que não é dada pelo simples fato de ser mulher, mas, antes, é construída por meio de estudos, pesquisas e práticas realizadas a partir do referencial dos estudos feministas (LAGARDE, 2013²³).

O texto de autoria de Maria Eulina Pessoa de Carvalho, Mayanne Júlia Tomaz Freitas e Karina Ingredy Leite da Silva, intitulado “Origens e Desafios dos Núcleos de Estudos de Gênero na Educação Superior no Norte e Nordeste do Brasil”, e apresentado na 37ª Reunião Nacional da ANPEd, em 2015, mapeia e analisa as “[...] trajetórias de núcleos de estudos sobre a mulher e relações de gênero no Norte e Nordeste brasileiros, articulados pela [...] REDOR, e de suas fundadoras”, e tem por objetivo “[...] visibilizar as contribuições das mulheres ao conhecimento acadêmico e o trabalho sobre gênero que vem sendo desenvolvido na educação superior” (CARVALHO; FREITAS; SILVA, 2015, p. 14). Por meio de levantamento documental e narrativas biográficas e autobiográficas, as autoras demonstram o preconceito e a discriminação sofrida pelas/os docentes/es e militantes em virtude do enfrentamento dessas questões, além do insuficiente reconhecimento e apoio institucional em termos de infraestrutura e funcionários que sofrem os núcleos e grupos por elas/es liderados. As autoras chamam a atenção para a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século

²³ As citações referentes a “LAGARDE, 2013” não receberam paginação porque foram retiradas da “*Conferencia de Marcela Lagarde sobre ‘la sororidad’ en el Centro para la Igualdad 8 de Marzo de Fuenlabrada*”, publicada em 21 de abril de 2013, no formato de vídeo e que se encontra disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8CKCCy6R2_g>. Acesso em: 20 jan. 2017.

XXI: Visão e Ação, editada pela UNESCO em 1998, e adotada pela maioria das instituições de ensino superior (IES) do mundo, pois ela tem como objetivo prioritário a promoção do acesso e o fortalecimento da participação das mulheres, e, segundo o trabalho em tela, para concretizá-lo os grupos e núcleos de estudos de gênero das IES seriam uma importante estratégia. As autoras fazem a crítica sobre o tratamento desigual dado a mulheres cientistas e intelectuais dentro do meio acadêmico, decorrente da segregação vertical e horizontal de sexo/gênero, no mesmo sentido do apontado no trabalho anterior sobre mulheres no curso de Física. Para elas, os postos de poder ainda hoje são negados às mulheres, o que é conhecido como “cano que vaza” ou *leaky pipeline* (COOPER; EDDY et al., 2010 *apud* CARVALHO; FREITAS; SILVA, 2015, p. 2), que indica que, apesar de haver mais mulheres nas universidades atualmente, essa inclusão não implica ascensão (*ibidem*, p. 2)²⁴.

Esta é uma crítica por demais pertinente e atenta para a necessidade de investigar quais as condições de trabalho e incentivo que aqueles núcleos recebem dentro das universidades, o que pode revelar o peso da cultura masculina ali presente. Segundo as autoras “A inclusão da perspectiva de gênero na educação superior visa promover uma mudança ética nas instituições para que estas incorporem a equidade e a diversidade” (CARVALHO; FREITAS; SILVA, 2015, p. 2-3). Por fim, esse trabalho colabora com seu referencial teórico, dentre os quais Himm, 1989; Londa Schiebinger, 2001; Ventura Franch, 2008; Nancy Fraser, 2007; Sandra Harding, 1993; trabalhos da Secretaria de Políticas para Mulheres da Presidência da República, entre outros, que também foram consultados ao longo da nossa pesquisa, ainda que não citados. O tema da mulher na academia é tratado por Marcela Lagarde, como será visto no capítulo 4 desta pesquisa.

Como pode ser visto nos resultados apresentados no quadro 2, não encontramos nenhum trabalho com a categoria feminismo(s) dentro dos critérios anteriores, o que já foi assinalado quando iniciamos a análise do GT 23. Desse modo, passamos a buscar na Biblioteca da ANPEd quaisquer produções cujo título ou palavras-chave apresentasse o termo “Feminismo(s)”, pois nosso trabalho insere-se na perspectiva de gênero trazida pelos estudos

²⁴ Veja notícia do dia 08.03.2017, segundo a qual as mulheres produzem atualmente metade da ciência no Brasil, porém com as mesmas ressalvas de acesso a postos de poder, como foi verificado nos trabalhos da ANPEd. “Os resultados são parte do relatório *Gender in the Global Research Landscape* (gênero no cenário global de pesquisa, em tradução livre), lançado nesta quarta (8) pela Elsevier [...]. O material traz um levantamento de dados da publicação acadêmica feita por mulheres em 11 países e na União Europeia em dois períodos: de 1996 a 2000 e de 2011 a 2015” (BATISTA e RIGHETTI, 2017). Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/sobretudo/carreiras/2017/03/1864542-mulheres-ja-produzem-metade-da-ciencia-do-brasil-diz-levantamento.shtml>>. Acesso em: 09 mar. 2017.

feministas. Assim, encontramos 03 (três) trabalhos, sendo 02 (dois) artigos e 01 (um) pôster em GTs diferentes.

Quadro 3. Trabalhos da ANPEd que apresentam o termo “feminismo(s)”.

| REUNIÃO ANO | GT | FORMATO | TÍTULO | AUTOR/A |
|------------------------------------|----|----------|---|-------------------------|
| 36ª Reunião Nacional da ANPEd 2013 | 06 | Trabalho | 1. Método e metodologia entre pedagogia popular e feminismo. | MURACA, Mariateresa. |
| 37ª Reunião Nacional da ANPEd 2015 | 09 | Trabalho | 2. O artesanato enquanto trabalho na perspectiva do feminismo. | SILVA, Márcia Alves da. |
| | 23 | Pôster | 3. Alinhavos e rasgos maternos: a (des)educação da <i>mamma</i> italiana. | GRASSI, Paula Cervelin. |

Fonte: A Autora (2018).

Nota: Dados coletados na página virtual da ANPEd.

O primeiro trabalho intitula-se “Método e metodologia entre pedagogia popular e feminismo”, de autoria de Mariateresa Muraca, apresentado em 2013, na 36ª Reunião Nacional da ANPEd, dentro do GT 06 - Educação Popular. À luz do debate internacional sobre a crise da concepção de método que se afirmou a partir da modernidade e as dicotomias por ele produzidas (como teoria e prática, pesquisador/a e sujeitos da pesquisa, corpo e mente, academia e realidade social etc.), a autora busca delinear caminhos metodológicos mais coerentes com uma opção científica, existencial e política, fundada na adesão à pedagogia popular e ao feminismo. A partir de um referencial teórico adequado a esta adesão, ela parte de seu relato auto-etnográfico, produzido por meio de pesquisa realizada junto ao Movimento das Mulheres Camponesas de Santa Catarina, para questionar a contradição entre pesquisador/a e sujeitos da pesquisa, “[...] mostrando como a dialogicidade e a intersubjetividade são condições de possibilidade de todo o percurso de pesquisa: da definição do objeto até a devolução dos resultados”. Nesse sentido, a autora critica o conceito de informante privilegiado e propõe a categoria de interlocutor da pesquisa, capaz de expressar melhor a competência dos participantes, para que o pesquisador passe a ser “[...] um ator social constantemente comprometido num processo de negociação e de troca, do qual emerge uma voz polifônica” (MURACA, 2013, p. 14). Estas percepções alinham-se ao que proposto por Marcela Lagarde quando discute a necessidade de uma metodologia apropriada para os estudos feministas (LAGARDE, 2012, p. 476).

O segundo trabalho foi “O artesanato enquanto trabalho na perspectiva do feminismo”, de autoria de Márcia Alves da Silva, apresentado em 2015, durante a 37ª Reunião Nacional da ANPEd, dentro do GT 09 - Trabalho e Educação. O trabalho origina-se de pesquisa realizada em tese de doutoramento junto à UNISINOS, e que teve continuidade após a defesa da tese. A pergunta que guia o trabalho é: a atividade artesanal pode auxiliar num processo que vise à emancipação e a autonomia feminina? Ou, ao contrário, é uma ferramenta utilizada pela sociedade patriarcal que visa à alienação da mulher, utilizada para mantê-la fora dos espaços produtivos formais e também dos espaços públicos em geral, mantendo-a confinada nos espaços domésticos? A autora chegou à conclusão parcial (pois, à época da escrita do artigo, a pesquisa ainda estava em andamento) de que as mulheres participantes estão tendo cada vez mais a certeza que o artesanato tem sido um fator primordial nas suas vidas, contribuindo na sua formação enquanto cidadãs “[...] que estão descobrindo e se autodescobrindo a si mesmas como seres humanos capazes de produzir o que é belo”, e a força que elas estão adquirindo a cada dia tem resultado no empoderamento dessas mulheres. Por sua vez, Marcela Lagarde discute temas como o trabalho da mulher e o empoderamento feminino (LAGARDE, 2005 e 2012).

Finalmente, encontramos o pôster “Alinhavos e rasgos maternos: a (des)educação da *mamma italiana*”, de autoria de Paula Cervelin Grassi, apresentado em 2015, durante a 37ª Reunião Nacional da ANPEd, dentro do GT 23, que apresenta a categoria “feminismo” dentre suas palavras-chave, mas que não a desenvolve em seu conteúdo.

Diante do exposto, constatamos a inovação do nosso tema, pois não encontramos nenhum trabalho relacionando a obra de Marcela Lagarde à educação não sexista. Entretanto, há na produção brasileira trabalhos que tratam de temas analisados pela antropóloga mexicana, dentro da perspectiva da educação, como os trabalhos da ANPEd sobre relações de gênero e mulher, além de trabalhos que utilizam o pensamento de Marcela Lagarde como referencial teórico, a exemplo dos trabalhos do IBICT. Ao longo desta pesquisa, poderemos conhecer um pouco mais sobre Marcela Lagarde, os temas que se destacam na sua produção e as contribuições para a educação não sexista.

Por fim, buscamos no CLACSO alguma produção sobre nosso tema, situando-nos enquanto América Latina. O CLACSO é uma instituição não-governamental, associada à UNESCO, criada em 1967. O Conselho reúne aproximadamente 394 centros de pesquisa, programas de pós-graduação ou instituições em ciências humanas e sociais de 26 países, em sua maioria da América Latina, mas também dos EUA e da Europa (SILVA, M.; SILVA, L.

2016, p. 349). O banco de dados do CLACSO é uma fonte muito importante para pesquisas na e sobre a América Latina, pois conforma uma ampla rede de estudos que apoiam pesquisas em nosso continente. Ao pesquisar na *Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales de America Latina y Caribe*, na página do CLACSO, encontramos 74 (setenta e quatro) documentos que corresponderam ao termo de busca “Marcela Lagarde”. Deste número, Marcela Lagarde aparece como autora, responsável ou entrevistada em 04 (quatro) trabalhos, e, nos demais, como referência, ou seja, ela é citada, mas não é o foco de nenhum desses trabalhos. Assim, já podemos ver quão pouco seu trabalho é utilizado como referência no Brasil em relação a outros países da América Latina. A entrevista com Marcela Lagarde é intitulada “*Es la vida libre de violencia lo que te permite la vida en libertad*”, e faz parte da *Coleccion: Centro de Investigaciones - Facultad de Filosofía y Humanidades - CIFYH/UNC*; ela é autora de um dos capítulos do livro “*Antología del pensamiento crítico mexicano contemporáneo*” (Buenos Aires, 2015); é responsável pelo artigo “*Identidad femenina e insurrección en México (Las Zapatistas del EZLN* - 1994)*”, da *Coleccion: Decanato – UNA*, e pelo artigo “*Por los derechos humanos de las mujeres: la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia*”, da *Coleccion: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales - FCPyS/UNAM*. Foram estes os quatro trabalhos de autoria de Marcela Lagarde encontrados no CLACSO e nenhum deles é sobre educação não sexista; tampouco o são os outros resultados em que a autora é utilizada como referência. No que se refere à produção sobre educação não sexista, também foram encontrados inúmeros trabalhos, tendo sido alguns citados no decorrer da nossa pesquisa, demonstrando que a América Latina tem produções importantes nas quais podemos nos apoiar para o fortalecimento da uma educação numa perspectiva emancipadora. Um dos trabalhos encontrados foi o de Sayak Valencia Triana, intitulado “*Capitalismo gore: narcomáquina y performance de género*”, no qual a autora conclui que

Una de las muchas estrategias para crear vías de reconstrucción del tejido social vendrá de una educación no sexista y de un cuestionamiento radical a nuestros (anti)privilegios de género, para poder acceder a un agenciamiento que nos legitimará desde lugares diferentes al poder y a la violencia.
(TRIANA, 2017, p. 385).

Nesse sentido, a educação não sexista discute os privilégios que o patriarcado gera ao oprimir em especial as mulheres e o feminino, e que podem ser desmontados por meio da formação de uma consciência emancipatória.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A presente pesquisa buscou partir de uma visão de mundo que privilegia o conhecimento produzido pelas mulheres, a fim de conhecer o pensamento feminista latino-americano de Marcela Lagarde e nele buscar contribuições para a educação não sexista. Fez parte de toda a pesquisa o sentimento exposto por Regina Leite Garcia, no sentido de que no

Instigante processo de investigação, vemo-nos a cada descoberta ante um novo desafio, pois a cada novo saber (resultado sempre provisório da pesquisa) um novo ainda não saber (convite à ampliação ou redirecionamento da pesquisa) [...] se mostra. (GARCIA, 2011, p. 22).

Compartilhamos também sua percepção de ser

[...] importante discutirmos no espaço acadêmico sobre qual o lugar da teoria num projeto emancipatório e como se pode reaproximar a teoria da prática e a prática da teoria, potencializando aqueles e aquelas que vêm sendo excluídos e impedidos de aprender a dizer a sua própria palavra de modo que mudem as suas próprias vidas e comprometam-se num processo de mudança social. (GARCIA, 2011, p. 22).

Foi a partir de percepções como as apresentadas que entendemos ser a metodologia e a epistemologia feministas as mais adequadas para analisar os dados coletados, que foram também contribuindo para a minha transformação, enquanto mulher e pesquisadora. Buscou-se, então, colaborar com a investigação feminista, no sentido pensado por Patricia Castañeda. Para esta autora,

La investigación feminista es [...] una manera particular de conocer y de producir conocimientos, caracterizada por su interés en que éstos contribuyan a erradicar la desigualdad de género que marca las relaciones y las posiciones de las mujeres respecto a los hombres. En ese sentido, está orientada por un interés [...] emancipatorio en el que se pretende realizar la investigación de, con y para las mujeres. (CASTAÑEDA, 2008, p. 13).

A investigação de, com e para as mulheres é uma marca importante da investigação feminista, pois além de romper com o viés androcêntrico²⁵ da produção do conhecimento, está comprometida com a melhoria da situação²⁶ de gênero das mulheres. Esta melhoria surge pela

²⁵ De acordo com o *Guía didáctica de educación no sexista*, androcentrismo é o “*Punto de vista que sitúa al hombre en el centro, y a la mujer en la periferia, partiendo de considerar una supuesta superioridad masculina. Lo masculino es la medida de todas las cosas. Constituye una visión parcial del mundo que conduce a pensar que lo que es bueno para los hombres es bueno para la humanidad, y a creer que la experiencia masculina incluye todas las experiencias humanas. La visión androcéntrica del mundo, es una forma de sexismo, que poseen la mayoría de los seres humanos, hombres y mujeres, que se han educado en esta visión y que no han podido abstraerse a ella.*” (MOJÓN, 2004, p. 15).

²⁶ Situação de gênero e condição de gênero são termos distintos, mas que estão articulados. Segundo Patricia Castañeda “*El término condición de género se refiere al conjunto de elementos que definen la forma de ser y*

denúncia feita pelos estudos feministas do ranço patriarcal arraigado mesmo dentro dos espaços que atuam como críticos da ordem hegemônica vigente, pois

El gran mecanismo ideológico de la cultura patriarcal es hacer que todas las otras condiciones aparezcan como prevalecientes sobre el género, mismo que gracias a ello permanece velado. Este ocultamiento de la desigualdad basada en el género se ha manifestado una y otra vez a lo largo de la historia moderna en la negativa del movimiento obrero a incorporar las demandas específicas de las mujeres e, en tiempos más recientes, de los movimientos etnicistas por hacer lo propio. En ambos casos se esgrime el argumento de que las demandas de género rompen la lógica colectiva de los movimientos sociales, pues distorsionan sus objetivos y dispersan sus esfuerzos de interlocución con el Estado y otras instancias de la organización social. (CASTAÑEDA, 2008, p. 72).

Nesse sentido, quando falamos em educação não sexista estamos pensando em um instrumento que pode ser usado em todos os âmbitos educativos, sejam eles transmissores da educação escolar ou não. Daí que também os movimentos sociais, sejam eles feministas ou não, poderão ampliar seu horizonte ao debater de forma não sexista e não discriminatória as pautas das mulheres geradas pela exclusão patriarcal que atinge a todas/os.

A pesquisa feminista assume direções apontadas por Patricia Castañeda, dentre as quais destacamos aqui duas que foram especialmente buscadas em nosso trabalho. A primeira, refere-se ao ato de *“Impulsar el reconocimiento de las actividades científicas realizadas por las investigadoras feministas dentro de sus comunidades disciplinarias o interdisciplinarias”* (CASTAÑEDA, 2008, p. 17). Assim, motivadas pelo pensamento de Marcela Lagarde, passamos a formular nossa pesquisa em educação tomando sua obra como referência situada não sexista. Pudemos realizar, ainda, um diálogo interdisciplinar, uma vez que a obra de Marcela Lagarde está ligada diretamente à Antropologia e outras áreas (como a Sociologia). Neste ponto, é importante mencionar a dissertação da brasileira Joice Oliveira Pacheco que, ao estudar o pensamento de Maria Lacerda de Moura, conectou a obra de Marcela Lagarde

estar en el mundo de los sujetos con base en su cuerpo sexuado. En las sociedades patriarcales, para las mujeres esta condición está definida por la opresión, mientras que para los hombres se define por la dominación y el supremacismo”. Já a situação de gênero é “[...] a categoría que permite explicar la concreción de la condición de género de mujeres y hombres en contextos y circunstancias particulares. [...] está definida por la combinación compleja del género con la adscripción de clase, con la pertenencia étnica, con la edad, la condición conyugal, con el contexto rural o urbano en el que se vive, la pertenencia religiosa, el ideario político, y la subjetividad de cada persona en relación con esa situación, derivada de su condición de género”, estando “[...] marcada por la identificación o la des-identificación que experimenta el sujeto en relación con esa situación”. Outro termo conectado é a posição, que para a mesma autora é o “[...] lugar que ocupan las mujeres dentro de estructuras de diferenciación/desigualdad social, determinado por la imbrincación de su condición de género, su situación de género y el poder”. Assim, condição, situação e posição “[...] de las mujeres en tanto que sujetas de género” são aspectos que foram estudados pelas feministas no sentido de “[...] una conjugación de transversalidad de la perspectiva de género en las ciencias, junto con la consolidación del carácter interdisciplinario de la investigación feminista”, resultando na complexidade dos estudos e na diversidade das mulheres. (CASTAÑEDA, 2008, p. 14, 17, 69 e 71).

com a Educação, utilizando-a como uma das principais referências teóricas naquele estudo²⁷. Para Patricia Castañeda o caráter interdisciplinário da pesquisa científica feminista refere-se tanto à proposição de problemas a partir da pluralidade, da diversidade e da multiplicidade de experiências das mulheres, como na abordagem desses problemas “[...] *con enfoques integrales que requieren el concurso de distintos puntos de vista para arribar a una explicación que abarque las múltiples dimensiones que los conforman*” (ibidem, p. 17). A segunda direção da pesquisa feminista, segundo a autora, é “*Vindicar el vínculo entre ciencia, política y aportación social contenido en el feminismo académico*” (ibidem, p. 17). Desse modo, quando pensamos o fortalecimento da educação não sexista também pretendemos que o estudo reverbere nas políticas educacionais, no aumento da participação política das mulheres com perspectiva feminista e nas contribuições sociais para a sua qualidade de vida, a partir das necessidades demandadas por elas.

A investigação feminista possui caráter comprometido, ligando-se ao futuro, pois “[...] *procura que sus resultados apoyen el cambio social indispensable para erradicar la opresión de las mujeres*”, e, juntamente com outras características (“*contextual, experiencial, multimetodológica, no repicable y comprometida*”), a pesquisa feminista também é

[...] socialmente relevante, para las mujeres y para toda la humanidad, pues aporta elementos substantivos de transformación social centrados en la erradicación de todas las formas de opresión, empezando por la de género
(CASTAÑEDA, 2008, p. 19).

A metodologia feminista tem como pretensões básicas erradicar a desigualdade de gênero e democratizar as sociedades contemporâneas (CASTAÑEDA, 2008, p. 83), por isso entendemos ser ela a mais adequada a ajudar a responder nosso problema de pesquisa, o qual tem como finalidade última contribuir com o fortalecimento da educação não sexista, como mecanismo de promoção da igualdade nas relações entre os gêneros (consideradas as especificidades).

²⁷ Em “O pensamento de Maria Lacerda de Moura sobre a emancipação feminina. Contribuições e desafios para a educação”, Joice Oliveira Pacheco se apoia no pensamento de Marcela Lagarde (2005) sobre cativéis para refletir sobre as condições de opressão e sobre a emancipação da mulher na sociedade atual (PACHECO, 2010).

2.1 Caracterização dos procedimentos teórico e metodológico da pesquisa

2.1.1 Abordagem da pesquisa

Partindo da educação como área das ciências sociais, e dos estudos sobre metodologia feminista, buscamos responder à pergunta: **De que maneira o pensamento feminista latino-americano de Marcela Lagarde pode contribuir para o aprofundamento da educação não sexista?** Para tanto, adotamos a abordagem de pesquisa qualitativa, por ser a que melhor se adequa ao nosso objeto de pesquisa. Assim, foram as particularidades do nosso objeto que definiram a abordagem de pesquisa, não se podendo falar que haveria uma definição prévia de que a pesquisa feminista seria necessariamente qualitativa. Nesse sentido, a

[...] investigación feminista es multimetódica, pues las mujeres no aplican un sólo método para abordar los problemas que se plantean, ni hay un método que sea ' eminentemente femenino ', a pesar de que se ponderen la intuición, la emotividad y, en general, la subjetividad, como mecanismos que conducen a las investigadoras a entender el mundo de una cierta manera (CASTAÑEDA, 2008, p. 97, aspas no original).

Desse modo, a pesquisa feminista permite a utilização de métodos e técnicas de investigação definidos de acordo com as características do seu objeto de estudo. Ainda que seja correto afirmar que a abordagem qualitativa é a mais utilizada por permitir a abertura para se investigar as realidades das mulheres e os problemas que elas enfrentam, também é verdade que pode haver a combinação com a abordagem quantitativa. Para Patricia Castañeda, a investigação feminista

[...] es fundamentalmente cualitativa (independientemente de que eche mano de instrumentos cuantitativos), pues pretende documentar, a partir de distintos campos de conocimiento, como la ciencia ha hecho aportes sustantivos al sostenimiento de la desigualdad entre los géneros. Al mismo tiempo, propone nuevos acercamientos teóricos y metodológicos para desmontar los sesgos de género de la investigación convencional, abriendo también líneas de indagación sobre temas no explorados desde esa misma perspectiva. (CASTAÑEDA, 2008, p. 13).

A combinação de métodos, técnicas e abordagens dentro da pesquisa científica feminista justifica-se porque ela está comprometida com a produção de conhecimentos atinentes às mulheres, na perspectiva de contribuir com sua emancipação, e esta abertura levou os estudos feministas a comprovarem que a pesquisa de abordagem unicamente quantitativa, que aplicava às ciências humanas e sociais técnicas das ciências exatas e

naturais, nos moldes tradicionais²⁸, de forma pretensamente neutra de valores e objetiva, resultava na invisibilização e silenciamento da metade da Humanidade (CASTAÑEDA, 2008, p. 19-30).

Desse modo, buscamos ampliar as possibilidades da educação não sexista, a partir de conhecimentos feministas situados e comprometidos com as mulheres, como é a obra de Marcela Lagarde, o que pede a abordagem qualitativa de pesquisa. Apesar de já existir produções sobre educação não sexista e de a obra de Marcela Lagarde ser vasta, não identificamos estudos que articulassem as contribuições do pensamento desta para aquela.

2.1.2 Tipos de estudo segundo os objetivos/finalidade

Desenvolvemos uma pesquisa do tipo exploratória e explicativa, que foi organizada da seguinte forma: para responder aos nossos dois primeiros objetivos específicos, utilizamos o tipo de pesquisa exploratório e, para responder ao terceiro objetivo específico, utilizamos o tipo de pesquisa explicativo. Dessa forma, a pesquisa exploratória visou responder aos seguintes objetivos específicos:

- a) Apresentar as principais compreensões teóricas sobre educação não sexista; e
- b) Identificar os principais temas trabalhados por Marcela Lagarde no âmbito do feminismo latino-americano.

Dessa maneira, iniciamos nossa pesquisa com o estudo exploratório. Segundo Antônio Carlos Gil, as pesquisas de tipo exploratório “[...] têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”. Seu objetivo principal é “[...] o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições” (GIL, 2002, p. 41). Nesse sentido, buscamos ter acesso ao maior número possível de obras e artigos de autoria de Marcela Lagarde, a fim de levantar os temas mais recorrentes abordados por ela. Além dos artigos encontrados em busca na Internet também observamos os artigos eleitos pela autora para compor a obra *“El feminismo en mi vida”*, que teve como objetivo justamente apresentar um apanhado geral de suas ideias ao longo de 30 anos. Assim, fizemos

²⁸ Para Patricia Castañeda, a inovação da pesquisa feminista, no aspecto epistemológico, foi “[...] *la crítica [...] que lleva a cabo de los núcleos de la dominación defendidos implícita o explícitamente por la ciencia*”, os quais “[...] *constituyem los sesgos de género de la ciencia*”, quais sejam: “[...] *androcentrismo, sexismo, binarismo, eurocentrismo, clasismo e estatocentrismo*” (CASTAÑEDA, 2008, p. 19).

quadros, um com os temas encontrados em artigos esparsos e outro com os temas tratados no livro mencionado²⁹.

Na busca por apresentar o que se compreende por educação não sexista, quais os principais temas discutidos por ela, além de reunir as principais concepções teóricas sobre a educação não sexista, tomamos como base a ementa do componente curricular “Fundamentos para uma educação não sexista” (LAGE, 2017). A partir dali, elegemos algumas/ns autoras/es que colaboram para a educação não sexista e que discutem os temas de gênero, sexualidade e educação, sendo a principal delas Guacira Louro. Ademais, procuramos produções sobre educação não sexista e Marcela Lagarde em repositórios como a ANPEd, o CLACSO, a BDTD do IBICT e o banco de dissertações do PPGEduc/UFPE em todos os anos de suas existências, conforme visto na introdução. Alguns dos resultados mais relevantes foram citados ao longo da pesquisa.

Por sua vez, utilizamos o tipo de pesquisa explicativo para cumprir nosso terceiro objetivo específico, qual seja:

c) Pontuar os principais temas do pensamento feminista latino-americano de Marcela Lagarde que podem contribuir para uma educação não sexista.

A pesquisa explicativa tem “[...] como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (GIL, 2002, p. 42). Dessa forma, a pesquisa exploratória, realizada para atender aos dois primeiros objetivos específicos, constituiu etapa prévia para que pudéssemos obter explicações científicas ao longo do terceiro objetivo específico. Nesse sentido, nossa pesquisa também é explicativa, vez que, a partir do levantamento, exposição e desenvolvimento dos conceitos-chave da obra de Marcela Lagarde, procuramos explicar porque eles podem ser trabalhados pela educação não sexista.

²⁹ Veja: Quadros 7 e 8 desta dissertação.

2.1.3 Método da pesquisa

A partir da metodologia feminista, utilizamos o método de pesquisa documental, de caráter bibliográfico. O método de pesquisa “[...] se refiere a los procedimientos para vincular los distintos niveles de la investigación y obtener la información requerida para conocer el problema que en ella se formula” (CASTAÑEDA, 2008, p. 80). Assim, por meio da pesquisa bibliográfica, coletamos os dados que nos ajudaram a cumprir nossos objetivos geral e específicos, resultando na resposta à nossa pergunta de pesquisa.

Para tanto analisamos, primordialmente, a obra “*El feminismo en mi vida*” que reúne as principais ideias da autora formuladas em várias ocasiões, por mais de 30 anos, além dos trabalhos de sua autoria disponíveis na Internet, os quais seguem sua formação antropológica e política. Fazendo uso deste método, buscamos analisar a singularidade do pensamento feminista de Marcela Lagarde, com a finalidade de situá-lo como elemento colaborador da educação não sexista, ou não discriminatória.

2.1.4 Delimitação do estudo

Nosso estudo está delimitado pela obra de Marcela Lagarde, presente em textos, livros e aulas. Para ter uma ideia acerca da produção sobre Marcela Lagarde e sobre educação não sexista, nosso estado da arte considerou dois importantes repositórios de pesquisa: um em Educação no Brasil, e outro em Ciências Sociais na América Latina, sendo, respectivamente, a ANPEd e o CLACSO. Tivemos a preocupação em olhar a produção na América Latina porque nossa autora de referência fortalece a produção de conhecimento voltado para a emancipação da mulher latino-americana. Com a pesquisa na ANPEd também procuramos reafirmar o Brasil dentro da América Latina, pois, de acordo com Nilda Alves,

Nosso continente nos cria um desafio e uma responsabilidade iniludíveis. Nosso País-continente, também. Só é possível compreender o Brasil dentro e no contexto latino-americano: sua realidade de 50 milhões de indigentes, seus 15 milhões de analfabetos (quase a metade dos existentes na América Latina), e também sua riqueza, seu desenvolvimento industrial e tecnológico, benefício e monopólio de uma minoria rica e irresponsável. (GARCIA, 2011, p. 13).

Assim, a finalidade do nosso estudo é contribuir para a produção do conhecimento sobre educação não sexista na América Latina.

2.1.5 Fontes de informação

As fontes de informação utilizadas nesta pesquisa foram obras de Marcela Lagarde e principais referenciais teóricos da educação não sexista e que discutem gênero, sexualidade e educação, como Guacira Louro e bell hooks. De acordo com Gil, algumas das “[...] fontes de interesse para a pesquisa bibliográfica” são as “[...] obras de referência, teses e dissertações, periódicos científicos, anais de encontros científicos e periódicos de indexação e de resumo”, além dos livros de leitura corrente (GIL, 2002, p. 64). Estes últimos são as fontes bibliográficas mais conhecidas e “[...] abrangem tanto as obras referentes aos diversos gêneros literários, tais como o romance, a poesia e o teatro, quanto as obras de divulgação”, as quais “[...] objetivam proporcionar conhecimentos científicos e técnicos” e, por isso, “[...] são as que mais interessam à pesquisa bibliográfica.” (GIL, 2002, p. 65). De acordo com o mesmo autor,

As obras de divulgação podem ser classificadas em obras científicas ou técnicas e em obras de vulgarização. Nas primeiras, a intenção do autor é comunicar a especialistas de maneira sistemática assuntos relacionados a determinado campo do conhecimento científico ou apresentar o resultado de pesquisas. (GIL, 2002, p. 65).

Como as obras de Marcela Lagarde são obras da Antropologia sob a perspectiva feminista, com lentes de gênero, e as obras utilizadas em nosso quadro teórico da educação não sexista contribuem diretamente com a Educação, elas se incluem no grupo das obras científicas. Em relação às fontes da pesquisa bibliográfica, Gil afirma que

Tradicionalmente, o local privilegiado para a localização das fontes bibliográficas tem sido a biblioteca. No entanto, em virtude da ampla disseminação de materiais bibliográficos em formato eletrônico, assume grande importância a pesquisa feita por meio de bases de dados e sistemas de busca (GIL, 2002, p. 68).

E, de fato, foi o que encontramos em nossa busca por materiais de autoria de Marcela Lagarde, quando percorremos diversas páginas eletrônicas, como a base de dados do CLACSO. Nas bases de dados se “[...] pode fazer buscas por assunto, por periódico, ou por meio de palavras-chave.” (GIL, 2002, p. 70). De acordo com Gil, a “A Internet constitui hoje

um dos mais importantes veículos de informações. Não se pode deixar de lado as possibilidades desse meio.” (GIL, 2002, p. 74). Dessa forma, também a página do Facebook de Marcela Lagarde³⁰ nos ajudou a acessar seus textos, e o Youtube nos forneceu uma importante conferência sobre a sororidade³¹.

2.1.6 Técnicas de Coleta de dados

Na busca pelas fontes de informação, pudemos concluir que as obras de Marcela Lagarde no formato físico são pouco acessíveis no Brasil. De acordo com Gil, para a pesquisa bibliográfica as bibliotecas são importantes instrumentos, então buscamos obras de Marcela Lagarde na biblioteca da UFPE³² e não encontramos nenhuma referência. Como diz Gil, “[...] quando a pesquisa se refere a um campo bastante especializado, é pouco provável que as obras sejam encontradas em livrarias.” (GIL, 2002, p. 76). Mostrou-se, então, de fundamental importância a consulta à Internet. Como dito, foi na Internet que conseguimos obter todas as referências de autoria de Marcela Lagarde utilizadas nesta pesquisa, por meio de páginas eletrônicas mexicanas, espanholas, do CLACSO e inclusive na página do Facebook da autora. Nesta encontramos “*El Feminismo en mi vida*” e “*Los cautiverios de las mujeres*”, as duas principais obras de Marcela Lagarde. Ademais, foi de grande colaboração o acesso aos textos de autoria de Marcela Lagarde fornecido pelo colega de Mestrado Sérgio Rêgo, o que reforçou nosso sentimento de que nenhuma obra se constrói de forma individual. A fim de confirmar o resultado sobre o restrito acesso às obras físicas de Marcela Lagarde no Brasil, buscamos suas produções nas páginas eletrônicas de algumas das principais livrarias virtuais existentes em nosso país. Confirmando o previsto, segue o resultado no Quadro 4:

³⁰ Disponível em: <<https://www.facebook.com/MarcelaLagarde/>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

³¹ Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=8CKCCy6R2_g>. Acesso em: 20 jan. 2017.

³² Veja: UFPE. Disponível em: <http://www.biblioteca.ufpe.br/pergamum/biblioteca/index.php>. Acesso em: 20 jan. 2018.

Quadro 4. Quadro que apresenta o levantamento da disponibilidade das obras de autoria de Marcela Lagarde (ou que contenham sua participação) no Brasil.

| LIVRARIA VIRTUAL | Nº | TÍTULO DAS OBRAS |
|-------------------------|----|---|
| Livraria Cultura | 02 | <i>Los cautiverios de las mujeres;</i> <i>El dinero y la pareja</i> (por Clara Coria e Susana Covas. Prefácio da 2ª edição). |
| Livraria Saraiva | 00 | - |
| Amazon | 08 | <i>Los cautiverios de las mujeres;</i> <i>El Feminismo En Mi Vida;</i> <i>Claves Feministas Para La Autoestima De Las Mujeres;</i> <i>Para mis socias de la vida;</i> <i>¿Es posible la equidad entre hombres y mujeres?;</i> <i>El dinero en la pareja: Algunas desnudeces sobre el poder</i> (por Clara Coria e Susana Covas. Prefácio da 2ª edição); <i>Genero Y Feminismo;</i> <i>Sociología y Género</i> (por Capitolina Díaz e Sandra Dema). |
| Buscapé | 02 | <i>Los cautiverios de las mujeres;</i> <i>El Feminismo En Mi Vida;</i> |
| Estante Virtual | 00 | - |

Fonte: A autora (2018)

Nota: Dados coletados da Internet.

Diante dos textos encontrados, tínhamos uma missão: selecionar os que serviriam de guia para a pesquisa. Como toda pesquisa implica escolhas, buscamos os textos com temas mais recorrentes, especialmente na obra “*El feminismo en mi vida*”. Desse modo, alertamos que a obra de Marcela Lagarde vai além dos textos aqui citados, o que abre um leque de possibilidades para novas pesquisas.

Quanto à seleção dos referenciais sobre educação não sexista, tampouco tivemos pretensão de exaustividade, por considerarmos que existem outras/os autoras/es que colaboram para se pensar a educação não sexista que não foram aqui citadas/os e que representam posturas teóricas e filosóficas feministas diversas das adotadas por nós (o que é comum diante da complexidade dos feminismos, em comunhão com a diversidade das mulheres). É como diz Patricia Castañeda sobre a metodologia feminista,

Baso mi exposición en una selección de textos que para mí han sido esclarecedores, por lo que no tengo ninguna pretensión de exhaustividad y

mucho menos de exclusión de autoras y obras que las especialistas consideran fundamentales para la constitución de este nuevo campo epistemológico, cuya bibliografía es cada vez más vasta y difícil de abarcar. Para las personas interesadas en el tema, es recomendación vital establecer cadenas bibliográficas amplias. (CASTAÑEDA, 2008, p. 9).

A honestidade em assumir as escolhas teóricas e metodológicas é uma marca dos estudos feministas, e assim, não há aqui pretensão de hierarquização de saberes, mas a intenção de colaboração para a construção da epistemologia feminista em diálogo com a educação.

2.1.7 Análise e Sistematização de Dados

De acordo com Gil, “[...] a análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação.” (GIL, 2008, p. 156). Desse modo, a fim de responder ao nosso problema de pesquisa que é: **De que maneira o pensamento feminista latino-americano de Marcela Lagarde pode contribuir para o aprofundamento da educação não sexista?**, fizemos um estudo bibliográfico cujos dados foram analisados e interpretados a partir da técnica da análise de conteúdo. Laurence Bardin conceitua a análise de conteúdo como

Um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2007, p. 42).

Para a autora, “As diferentes fases da análise de conteúdo [...] organizam-se em torno de três polos cronológicos:”

- 1) a pré-análise;
- 2) a exploração do material;
- 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 2007, p. 95).

A pré-análise “É a fase de organização propriamente dita [...]”, na qual se estabelece um programa que deve ser preciso. Geralmente é composta pela escolha dos documentos, “[...] a formulação das hipóteses e dos objectivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final” (BARDIN, 2007, p. 95). Nesse sentido, nossa pré-análise buscou autoras/es da educação não sexista e a maior quantidade possível de textos de Marcela Lagarde. Uma vez que foram vários os textos utilizados para a construção do capítulo sobre

educação não sexista, e que eles são de fácil acesso, optamos por não sistematiza-los em formato de quadro. Porém, considerando que uma das conclusões de nossa pesquisa foi que os textos de Marcela Lagarde não são acessíveis no Brasil a não ser pela via da Internet, resolvemos elencar os textos encontrados com suas respectivas referências, numa proposta que tende a facilitar e impulsionar no Brasil o recurso à sua produção como importante referencial teórico feminista latino-americano. Veja Quadro 5:

Quadro 5. Quadro organizado pela autora desta pesquisa contendo obras de autoria de Marcela Lagarde encontradas na Internet.

| TÍTULO | ANO | REFERÊNCIA |
|--|-------|--|
| <i>Es la vida libre de violencia lo que te permite la vida en libertad. Entrevista con Marcela Lagarde.</i> | 2015 | Polémicas Feministas. Colección: Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (CIFYH/UNC). 2015. Disponível em: < www.revistas.unc.edu.ar >. Acesso em: 10 mar. 2017. |
| <i>El feminismo en mi vida. Hitos, claves y topías.</i> | 2012 | Gobierno del Distrito Federal. Instituto de las Mujeres del Distrito Federal: México, D.F., 2012. |
| <i>Feminismo, género e igualdad.</i> | 2011 | Pensamento Iberoamericano. AECID. Fundação Carolina: Madrid, 2011. |
| <i>Propuestas para una nueva relación social corresponsable.</i> | 2010 | Bilbao: Conferencia y diálogos con Marcela Lagarde. 12 de mayo de 2010. |
| <i>Antropología, feminismo y política: violencia feminicida y derechos humanos de las mujeres.</i> | 2008a | In: BULLEN, Margaret Louise; MINTEGUI, María Carmen Díes (coordenadoras). Retos teóricos y nuevas prácticas. España: Ankulegi, 2008a. |
| <i>Amor y sexualidad, una mirada feminista.</i> | 2008b | Curso de Verano. Universidad Menéndez Pelayo. Septiembre, 2008b. |
| <i>Por los derechos humanos de las mujeres: la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia.</i> | 2007 | Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales [en línea] 2007, XLIX (Mayo-Agosto). ISSN 0185-1918. Disponível em: < http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=42120009 >. Acesso em: 15 fev. 2017. |
| <i>Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas.</i> | 2005 | Ciudad de México: UNAM Posgrado, 2005. |
| <i>Democracia genérica.</i> | 2004 | In: Pasado y Presente XXI. Suplemento. Año II. n° 2. 2004. |
| <i>De la igualdad formal a la diversidad. Una perspectiva étnica latino-americana.</i> | 2003 | Anales de la Cátedra Francisco Suárez, n° 37, 2003. |

| | | |
|--|-------------|---|
| <i>Antropología, género y feminismo.</i> | 2002 | In: CASTAÑEDA, Griselda Gutiérrez (Coord.). Feminismo en México. Revisión Histórico-Crítica del siglo que termina. p. 217 a 229. México, Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género, 2002. |
| <i>Claves feministas para la negociación en el amor.</i> | 2001a | Managua: <i>Puntos de Encuentro</i> , 2001a. |
| <i>La belleza y la paz. Democracia, género y etnicidad.</i> | 2001b | Feministas 15. México, p. 15 a 20, 2001b. |
| <i>Claves feministas para liderazgos entrañables.</i> | 2000a | Managua: <i>Puntos de Encuentro</i> , 2000a. |
| <i>Claves feministas para la autoestima de las mujeres.</i> | 2000b | <i>Cuadernos Inacabados</i> , 39. Madrid, Horas y Horas La Editorial, 2000b. |
| <i>Aculturación feminista.</i> | 1998a | In: LARGO, Eliana (comp.). Género en el Estado, estado del género. Isis Internacional 27. Santiago de Chile, p. 135-150. 1998a. |
| <i>Claves feministas para el poderío y la autonomía de las mujeres.</i> | 1998b | Managua: <i>Puntos de Encuentro</i> , 1998b. |
| <i>Género y feminismo, desarrollo humano y democracia.</i> | 1996 | <i>Cuadernos inacabados</i> N° 25. horas y HORAS, Madrid, 1996. |
| <i>Identidad de género y derechos humanos. La construcción de las humanas.</i> | 1995 | Cátedra UNESCO. 1995. |
| <i>Identidad femenina.</i> | 1990 | Disponível em: < http://agendadelasmujeres.com.ar/notadesplegada.php?id=5367 >. Acesso em: 15 fev. 2017. |
| <i>El marxismo y las mujeres.</i> | 1987 | Disponível em: < https://kmarx.wordpress.com/2013/06/23/el-marxismo-y-las-mujeres/ >. Acesso em: 15 fev. 2017. |
| <i>La cuestión étnica</i> | 1978 | <i>Nueva Antropología</i> , vol. III, número 9, octubre, 1978. Asociación Nueva Antropología A.C. Distrito Federal, México. Disponível em: < http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15900906 >. ISSN 0185-0636>. Acesso em: 15 fev. 2017. |
| <i>Vías para el empoderamiento de las mujeres.</i> | [2002-2004] | In: <i>Guía para el empoderamiento de las mujeres. Agrupación para la igualdad en el metal. Proyecto Equal I. O. Metal. Acción 3.</i> [2002-2004]. |

Fonte: A Autora (2018).

Nota: Dados obtidos na Internet.

Na exploração do material dá-se a “[...] administração sistemática das decisões tomadas”, por meio “[...] de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2007, p. 101). Para tanto, passamos a ler o

material previamente selecionado, que nos levou a novos textos, ampliando nosso referencial teórico inicialmente delineado. Segundo Gil,

A leitura que se faz na pesquisa bibliográfica deve servir aos seguintes objetivos: a) identificar as informações e os dados constantes do material impresso; b) estabelecer relações entre as informações e os dados obtidos com o problema proposto; c) analisar a consistência das informações e dados apresentados pelos autores. (GIL, 2002, p. 77).

À medida que avançamos nas leituras outras foram se fazendo necessárias para responder nossa pergunta de pesquisa. Num processo que tende ao infinito, fizemos escolhas que nos levaram ao estabelecimento das categorias de análise para que pudéssemos manter o foco em nosso objetivo, mostrando-nos quão amplas são as possibilidades de resposta a um mesmo problema e que revelar que nossos resultados são apenas um caminho possível está condizente com o que estudamos no capítulo teórico acerca da mudança de paradigma que os feminismos impulsionaram ao romper com a pretensão de verdades únicas e universais. Assim, nesta fase de exploração do material fizemos uma nova análise do conteúdo resultante da primeira fase, a fim de organizar os enunciados dos textos à luz dos nossos objetivos, o que resultou na seleção dos textos de Marcela Lagarde que compuseram nossa pesquisa bibliográfica, ou seja, nem todos os textos encontrados foram necessariamente utilizados (o que amplia a possibilidade de novas pesquisas com bases em outros textos de sua autoria). Ademais, nesse momento da pesquisa elegemos as categorias e subcategorias que foram utilizadas para a análise dos dados coletados no material teórico.

A 3ª e última fase da análise de conteúdo se refere ao tratamento dos resultados, à inferência e à interpretação, que buscam fazer com que os resultados brutos tornem-se “[...] significativos (‘falantes’) e válidos” (BARDIN, 2007, p. 101). Para tanto, realizamos a análise enquanto percorríamos o caminho para cumprir nosso terceiro objetivo específico, qual seja: Pontuar os principais temas do pensamento feminista latino-americano de Marcela Lagarde que podem contribuir para uma educação não sexista. Nesse sentido, conscientes da não pretensão de exaustividade, mas da possível leitura de um mesmo fenômeno, elegemos os mesmos temas tratados no segundo objetivo específico como nossas categorias de análise, os quais, a partir daí, passaram a ser entrelaçados aos estudos da educação não sexista. Foi dessa maneira que os resultados brutos da nossa pesquisa puderam ser analisados a partir do referencial teórico sobre educação não sexista e do pensamento feminista latino-americano de Marcela Lagarde.

Inicialmente, o paradigma feminista foi escolhido como categoria de análise porque ele pode atuar como suporte teórico para a educação não sexista, na medida em que fornece e desenvolve conceitos importantes para o estudo de como as desigualdades são (re)produzidas, além de possibilitar o pensamento crítico que visa a mudanças. Na obra de Marcela Lagarde os cativeiros surgem como categoria que ajuda a entender a situação das mulheres latino-americanas na contemporaneidade, as quais, segundo a autora, estão, de alguma forma, inseridas em algum(ns) cativo(s). Essa situação de cativo revela o peso da influência do patriarcado sobre as mulheres, e, nesse sentido, elegemos como categoria de análise, ademais, a despatriarcalização. Esta é uma categoria que apareceu como resultado importante da nossa pesquisa porque a obra de Marcela Lagarde foi a única que apresentou de forma sistematizada como os Estados podem promover mudanças práticas para o desmonte do patriarcado.

Outra categoria por nós analisada foram os direitos humanos das mulheres e a democracia de gênero. Tal escolha deu-se em razão de os direitos humanos das mulheres aparecerem como elemento central na busca por alternativas para melhorar a situação de vida das mulheres latino-americanas. Para tanto, é necessário que estejamos apoiadas/os na democracia de gênero, a qual promove os direitos humanos também dos homens, mas que, especialmente, reconhece e visa superar a desigualdade e violações impostas às mulheres, para incluí-las e trata-las como humanas, dignas de valor, possuidoras de cidadania, que podem e devem ter acesso a todos os recursos para o seu desenvolvimento. A categoria violência de gênero é abordada por nós por ser uma forma de violação dos direitos humanos das mulheres. Ademais, tanto na obra de Marcela Lagarde quanto nos escritos sobre educação não sexista, a violência de gênero aparece como elemento que deve ser problematizado para ser modificado, não tendo razões para se sustentar. Nossa pesquisa entende que a educação funciona como mecanismo propulsor da criticidade e transformação da mentalidade violadora de direitos.

Assim, todas as categorias expostas precisam da educação para se traduzir em melhorias que abrangem a ambos os gêneros, e foi dessa forma que chegamos à categoria pedagogia feminista. Esta emergiu como principal contribuição do pensamento de Marcela Lagarde dentro da nossa pesquisa porque concluímos que a pedagogia feminista reúne as ferramentas teóricas e metodológicas para que as outras categorias possam ser tratadas pela educação não sexista a partir da perspectiva de gênero que tome como base a experiência de vida das mulheres em diálogo com referenciais feministas latino-americanos.

Ao realizar esse percurso, vimos que na obra de Marcela Lagarde as categorias dialogam como uma rede, de modo que a compreensão de cada uma, levou ao conceito da outra e assim por diante. Cada categoria foi dividida em subcategorias, que, por meio das unidades de análise, permitiram o diálogo entre o pensamento de Marcela Lagarde e as reflexões apresentadas no capítulo sobre educação não sexista.

2.2 Epistemologia e Metodologia feminista

Nosso trabalho buscou contribuir para a produção de conhecimento a partir da perspectiva feminista, utilizando-se também de recursos metodológicos feministas. O feminismo acadêmico possui um viés de aplicação na pesquisa científica das teorias feministas e as metodologias feministas de forma comprometida com as mulheres. Falamos no plural (teorias, metodologias, mulheres) porque existem estudos feministas que são orientados por diversas perspectivas teóricas e filosóficas e, portanto, aqui estamos aplicando apenas uma das possibilidades ao trabalharmos com feminismos latino-americanos, a partir dos estudos de Marcela Lagarde. Outra importante referência por nós utilizada, especialmente no que se refere ao desenvolvimento deste capítulo foi Patricia Castañeda, que também é antropóloga mexicana (CASTAÑEDA, 2008, p. 9). Desse modo, buscamos construir o capítulo teórico-metodológico partindo de uma concepção de mundo e de produção do conhecimento científico que esteja voltada para as necessidades das mulheres latino-americanas para que, ao pensarmos em educação não sexista, possamos contribuir para o fortalecimento de uma importante ferramenta que promove a emancipação das mulheres, e também dos homens.

No artigo *“La antropología feminista hoy: algunos énfasis claves”*, Patricia Castañeda (2006) conta como a antropologia feminista foi se constituindo, a partir do trabalho de algumas antropólogas mexicanas, dentre elas, Marcela Lagarde. Patricia Castañeda fala que o primeiro passo da antropologia feminista foi visibilizar a mulher (como “outro”), marcando a sua existência com suas diferenciações. Logo, passou a ver a mulher como sujeito que pode ser conhecido, ou seja, a mulher passa a ser vista como sujeito cognoscente e cognoscível. E, em todo esse processo, foi necessário forjar novos conceitos e metodologias, pois uma de suas primeiras consequências foi a denúncia do modo de fazer ciência androcêntrico, mesmo quando se buscava estudar a mulher (CASTAÑEDA, 2006, p. 36-37). Neste percurso, as/os

cientistas que se puseram as “gafas de género” dialogaram com outros grupos invisibilizados historicamente. Segundo Patricia Castañeda,

De forma paralela, con el desmontaje del androcentrismo se mostró también el sexismo, el racismo, el clasismo, el etnocentrismo occidental y el colonialismo que subyacían al contenido teórico, epistemológico y metodológico con que se había conducido la antropología, aun cuando reportara ‘casos’ basados en la observación de las mujeres (CASTAÑEDA, 2006, p. 37, aspas no original).

Desse modo, tais iniciativas e as constatações que delas advieram foram produzindo uma nova visão particular de mundo³³, um novo paradigma, com ferramentas de análise da realidade e estudos teóricos pertinentes. Assim, o feminismo, ao incidir sobre as ciências sociais, impulsionou o desenvolvimento de um ponto de partida diferente, o paradigma feminista, que gerou a epistemologia e a metodologia feminista. O paradigma feminista dialoga com outros grupos sociais que foram historicamente marginalizados, mas que emergem dentro da ciência, mostrando as perdas que sua invisibilização gera diante do ponto de vista monocular moderno ocidental. Nesse sentido, Patricia Castañeda analisa as contribuições realizadas pela obra de Marcela Lagarde para a antropologia feminista, e afirma que

Con la publicación de Cautiverios de las mujeres, Marcela Lagarde explicitó una metodología de investigación compleja en la que los recursos ya probados para la investigación empírica, como la historia de vida, la observación participante o el relevamiento del ciclo de vida se complementaron y enriquecieron con otros elaborados en la práctica. Con base en esa conjugación, la autora explicita su metodología de ‘un día en la vida’, constituido por el contraste entre un día rutinario y un día excepcional, procedimiento que permite identificar cómo ‘La mayoría de las mujeres vive, por lo menos, con dos calendarios vitales: el culturalmente aceptado para su sociedad y el suyo, conformado por los hechos genéricamente significativos de sus vidas, y por catástrofes y otros hechos sobresalientes’ (CASTAÑEDA, 2006, p. 42, aspas no original).

Diante de todo o exposto, durante nossa pesquisa, buscamos estudar como o pensamento feminista de Marcela Lagarde pode contribuir para o aprofundamento da educação não sexista a partir do paradigma feminista por ela proposto.

³³ Adotamos o conceito de paradigma utilizado por Alfredo Veiga-Neto. Segundo este autor, paradigma é uma “visão particular de mundo, segundo a qual atribuímos determinados significados – e não qualquer significado – ao mundo” (VEIGA-NETO, 2002, p. 43).

2.2.1 Epistemologia feminista

Segundo Patricia Castañeda, “*La epistemología*³⁴ *es la rama de la filosofía que estudia la definición del saber y la producción de conocimiento*” (CASTAÑEDA, 2008, p. 35). Para ela,

La distinción de la investigación feminista radica en afirmar la centralidad de las mujeres como sujetas activas en la producción de conocimientos, así como en el interés por relevar la experiencia de las mujeres como fuente de los mismos. (CASTAÑEDA, 2008, p. 61).

Atinente com a proposta de visibilizar as sujeitas silenciadas e reconhecer suas experiências como produtoras de conhecimento legítimo, a epistemologia feminista produz conhecimento feminista, o qual é plural, assim como são as mulheres. É nesse sentido que aquela autora entende que

Hablamos en teoría feminista en el sentido más abstracto de delimitación de un campo conceptual vinculado con la construcción de un campo de conocimiento. Sin embargo, este campo comprende una pluralidad de perspectivas teóricas: las distinciones entre distintos feminismos cuyos matices – o diferencias sustantivas en algunos casos- derivan de sus respectivos posicionamientos teóricos, políticos y filosóficos. (CASTAÑEDA, 2008, p. 81).

De acordo com Patricia Castañeda, apesar de haver 03 (três) orientações da epistemologia feminista derivadas do feminismo anglo-saxão³⁵, a dinâmica dos últimos anos tem feito com que as adeptas dessas orientações se mostrem flexíveis para mudar seus pontos de vista para incorporar conceitos de outras tendências distintas das suas. Elas também têm incorporado contribuições das feministas de países periféricos que revelam as marcas euronorteamericanocentristas, confrontando-as

[...] con sus concepciones sobre el conocimiento, la democracia en la investigación y las particularidades locales o regionales que reviste la alianza entre el feminismo académico, el feminismo como movimiento social y el feminismo político (CASTAÑEDA, 2008, p. 56).

Ainda para esta autora,

La investigación feminista se ha venido constituyendo en una perspectiva paradigmática de la ruptura con la ciencia convencional, pero que en su interior es aparadigmática, precisamente por esa búsqueda incesante de

³⁴ Segundo Maria da Paz S. Esteban, epistemologia “[...] é o estudo do conhecimento científico”, enquanto que “Uma perspectiva epistemológica é uma forma de compreender e explicar como conhecemos o que sabemos” (SADÍN ESTEBAN, 2010, p. 49-50).

³⁵ As orientações da epistemologia feminista derivadas do feminismo anglo-saxão são: a teoria do ponto de vista feminista, o empirismo feminista e o pós-modernismo feminista (CASTAÑEDA, 2008, p. 56).

explicaciones complejas que propician la convergencia de puntos de vista, aún cuando entre ellos haya tensiones y contradicciones. (CASTAÑEDA, 2008, p. 57).

É interessante notar que também no interior de cada uma das correntes epistemológicas apontadas por Patricia Castañeda, há orientações em sentidos diversos. Isso pode ser constatado quando Marcela Lagarde se coloca como pós-moderna que segue um posicionamento específico, sem silenciar ou apagar as demais construções feministas pós-modernas. Ela afirma:

Pienso que la posmodernidad no es única sino que hay distintas corrientes pos modernas. [...] El feminismo como cultura tiene varias características: uno, que es moderno porque sólo pudo surgir en la era de la modernidad; dos, que está configurado sobre todo por mujeres en parte premodernas, que aspiramos a ser modernas y que tenemos en parte, la modernidad; tres, que todas nosotras somos posmodernas porque es una corriente crítica de la modernidad. (LAGARDE, 2000a, p. 66).

Então, ela assume a perspectiva pós-moderna que critica a modernidade, na medida em que supõe “[...] posible que también abarque a las mujeres, a todas las personas excluidas y a todas las regiones deterioradas y devastadas del mundo” (LAGARDE, 2000a, p. 67). Marcela Lagarde reflete que algumas correntes pós-modernas, dentre as quais as de direita, supõem o fim da história e têm uma visão de desesperança em relação à devastação neoliberal. Diante de tal postura, ela afirma que

No tengo una esperanza idealista, tal vez tengo una esperanza concreta y tópica porque vivo con mujeres que están cambiando el mundo todos los días con las manos, la cabeza y el corazón; entonces no puedo ser desestructuradora, no puedo apostarle al desencuentro. Al contrario reivindico que siendo tan diferentes podemos tener puntos de encuentro que nos permiten identificarnos y avanzar. [...] No tengo la disposición, el ánimo y tampoco el estilo de confrontar o descalificar lo poco que vamos construyendo. (LAGARDE, 2000, p. 67).

No mesmo sentido, nossa pesquisa visa fortalecer a educação não sexista, sem descredibilizar os esforços e trabalhos das pesquisadoras/es que nos antecederam e que nos serviram de apoio. Portanto, buscamos fazer pesquisa científica seguindo a proposta de Marcela Lagarde e de Patricia Castañeda, especialmente no que se refere à intenção de romper “[...] con las tentaciones de construir homogeneidades artificiales donde lo que hay es pluralidad y movimiento” (CASTAÑEDA, 2008, p. 58). Buscamos, ainda, colaborar com o feminismo acadêmico³⁶, que se desenvolve a partir de diversas inspirações teóricas e

³⁶ Para Patricia Castañeda, “[...] las feministas académicas son mujeres portadoras de conocimientos científicos, ilustrados, con una [...] intencionalidad política, que llevan a cabo sus actividades científicas desde su posición sexual, de género, de clase, de etnia o racial, pensando en el genérico mujeres”, e incluem “docentes, investigadoras y científicas que llevaron el feminismo filosófico a las aulas y cubículos, generando

filosóficas, para pensar as contribuições do pensamento feminista latino-americano de Marcela Lagarde para a educação não sexista. Para Patricia Castañeda,

[...] el feminismo académico constituye la revolución epistemológica del siglo veinte [...] Su campo conceptual es abarcativo, complejo e interdisciplinario, debido a que centra su atención en comprender, explicar, interpretar y desmontar los conocimientos que han sustentado el androcentrismo en la ciencia. Para ello, ha elaborado teorías, conceptos y categorías que develan los sesgos de distinta orden que han ignorado, invisibilizado, negado o distorsionado la desigualdad de todo orden que subordina a las mujeres y lo femenino en el contexto de la dominación patriarcal. (CASTAÑEDA, 2008, p. 10).

A maneira feminista de se fazer ciência implicou a transformação da forma tradicional, ao questionar “*[...] los paradigmas científicos androcéntricos establecidos respecto a la ausencia – o presencia relativa – de las mujeres y lo femenino y sus postulados y procedimientos*” (CASTAÑEDA, 2008, p. 10). Dessa maneira, as pesquisadoras feministas questionaram tal ausência e se ocuparam em realizar pesquisa que pudesse, além de preencher as lacunas, ofertar outros pontos de vista sobre os mesmos fenômenos, além de investigar outras questões que não foram tidas como científicas sob o viés androcêntrico. Nesse sentido, Patricia Castañeda afirma que este

[...] fue y sigue siendo, el punto de partida para plantear problemas de investigación inéditos, crear procedimientos innovadores, replantear categorías epistemológicas, así como para volver a reflexionar en torno a la relación entre filosofía, ciencia y política (CASTAÑEDA, 2008, p. 10).

Assim, num movimento que imprime as lentes de gênero, a epistemologia feminista relê questões já discutidas pela ciência tradicional e está atenta às novas questões que emergem do desenvolvimento do ser humano e das sociedades. Patricia Castañeda afirma ainda que “*La teoría feminista es un vasto campo de elaboración conceptual cuyo objetivo fundamental es el análisis exhaustivo de las condiciones de opresión de las mujeres*”, tendo como centro de reflexão

[...] la explicación de la multiplicidad de factores que se concatenan para sostener la desigualdad entre mujeres y hombres basada en el género [...] [nas] sociedades marcadas por la dominación patriarcal” (CASTAÑEDA, 2008, p. 11).

Desse modo, estudos feministas, como aqueles dedicados ao patriarcado, têm oferecido explicações sobre a origem da desigualdade entre mulheres e homens, a forma como ela se sustenta e reproduz, as suas consequências nocivas às vidas das mulheres, e

criado alternativas de transformação dessa situação. Nesse sentido, trata-se de um conhecimento construído com a intenção de erradicar essa desigualdade “[...] *a través de la generación de conocimientos que permitan concretar el proyecto emancipatorio de éstas*” (CASTAÑEDA, 2008, p. 11). Diante desse contexto, a obra de Marcela Lagarde faz parte da teoria feminista, e colabora tanto com a formulação de novos conceitos quanto com a ampliação e/ou ressignificação de conceitos existentes. Isso pode ser visto em temas como cativos, feminicídio, sororidade, despatriarcalização e democracia de gênero.

Quando se fala em epistemologia feminista está se tratando, ainda, da desmontagem do viés androcêntrico na formação da ciência tradicional, pondo à luz as consequências deste viés na forma de se realizar a construção do pensamento tido por racional, pretensamente dado como universal e neutro, ou seja, livre de valores subjetivos. A construção da epistemologia feminista parte da crítica feminista “[...] *a esa expresión cultural*”, para contribuir com “[...] *propuestas novedosas que impulsan las especialistas en torno a la producción de conocimientos no sexistas*” (CASTAÑEDA, 2008, p. 8).

A epistemologia feminista, então, assume a marca de gênero para fazer um tipo de pesquisa que revela seu ponto de partida, sua perspectiva teórica e filosófica, seu sexo, seu gênero, sua raça/etnia, sua classe, sua localização geográfica, sua situação no tempo e no espaço, assumindo consequentemente que a ciência é produzida para dar conta de uma determinada realidade e que a mesma pergunta pode receber diversas respostas a depender desses fatores. Ressignifica a marca de gênero para mostrar que uma ciência comprometida com, por e para as mulheres também pode estar acompanhada de valores éticos em relação à outra metade da humanidade. Estas reflexões das epistemólogas feministas permitem “[...] *desmontar la acepción del sujeto cognoscente como una abstracción*”, uma vez que ele é

[...] concreto e histórico, contando con un referente de constitución primario que es el cuerpo y el conjunto de experiencias que se desprenden de él, atravesándolo debido a la desigualdad de poderes que da sentido a posiciones sociales segregadas y jerárquicas a las cuales la organización científica es ajena. (CASTAÑEDA, 2008, p. 41).

Interpretado pelas lentes feministas, então, o conhecimento científico é “[...] *resultado de las actividades científicas llevadas a cabo por hombres o mujeres circunstanciados por su condición, situación y posición de género*” (CASTAÑEDA, 2008, p. 41). Uma vez que se reconhece que a investigação científica é realizada nesses moldes, a epistemologia feminista critica também a ênfase à objetividade enquanto critério de cientificidade defendida pela epistemologia convencional. A objetividade é criticada porque

apoiada numa falsa separação entre sujeito e objeto do conhecimento, que se relacionariam de forma unidirecional: “[...] un solo sujeto cognoscente (quien investiga), que actúa sobre un objeto por conocer”. Porém, sob o ponto de vista da epistemologia feminista “[...] la investigación se convierte en el espacio de una relación dialógica entre sujetos que simultáneamente son sujetos de conocimiento, sujetos sociales y sujetos generizados, cuya responsabilidad, posición y participación en el proceso es diferente” (CASTAÑEDA, 2008, p. 44).

Ao refletir sobre a mulher como sujeito cognoscente, Patricia Castañeda afirma que no curso da história ocidental moderna, “[...] las mujeres aparecieron como sujeto de conocimiento solamente con el advenimiento del feminismo y su consolidación en el siglo XX” (CASTAÑEDA, 2008, p. 64). A autora explica ainda que,

[...] la emergencia de las mujeres como sujetos epistémicos, cognoscentes, tuvo que darse en estrecha vinculación con la movilización política y social de las mujeres, de tal manera que tanto el sufragismo como las movilizaciones posteriores en demanda de equidad social, primero, y luego de vindicación de sus derechos humanos en la acepción más amplia, van de la mano con las primeras incursiones de las mujeres en la academia y en la ciencia, en un movimiento ampliado que las lleva a conformar el feminismo académico cuya consolidación se inicia en la década de 1960 en diversas latitudes del planeta. (CASTAÑEDA, 2008, p. 64).

Podemos ver então que o desenvolvimento da produção do conhecimento a partir da perspectiva comprometida com as mulheres deu-se a fim de incidir sobre as suas vidas, entrelaçando conhecimento científico, política e melhoria das suas condições de vida, e fazendo frente ao construído historicamente pelos homens brancos ocidentais, heterossexuais, cristãos, de classe média alta, que resultou em uma ciência construída também a partir das mesmas características. Segundo Patricia Castañeda, “[...] la historia de la ciencia puede leerse, en clave feminista, como la historia de la exclusión de las mujeres y de todos los Otros objetivables”. Então, a epistemologia feminista “[...] responde a múltiples procesos de ampliación de la participación social y política de las mujeres, así como a la concreción de proyectos libertarios que ellas mismas vislumbraron – y siguen haciéndolo” (CASTAÑEDA, 2008, p. 29 e 30).

Dessa forma, a atuação da/o pesquisadora/pesquisador ganha um olhar diferenciado dentro da epistemologia feminista, pois ela demonstra

La manera en que el género influye en el conocimiento, en el sujeto cognoscente y en las prácticas de investigación, indagación y justificación. El concepto central es que quien conoce está situado y, por lo tanto, el

conocimiento refleja las perspectivas particulares del sujeto cognoscente (BLÁZQUEZ GRAF, 2011, p. 15).

Entendemos que ao assumir as consequências do gênero sobre o fazer científico e os resultados da pesquisa, as mulheres contribuem com a própria democratização do conhecimento, uma vez que possibilitam o acesso aos meandros da pesquisa, desmontando pretensões de verdade e de hierarquização de saberes.

Para Patricia Castañeda é “[...] *la condición de género del sujeto cognoscente que*” dá “[...] *la especificidad feminista respeto a otras posturas epistemológicas críticas de las pretensiones de objetividad, neutralidad y universalidad con las que se constituyó la ciencia*” (CASTAÑEDA, 2008, p. 36). Desse modo, os estudos feministas não são os únicos a questionarem o paradigma positivista, mas também outros estudos integram as teorias críticas, como é o caso dos estudos negros; entretanto, o que os difere dos estudos feministas é justamente a condição de gênero do sujeito cognoscente, que assume esta condição para orientar sua pesquisa, preocupando-se politicamente com a construção de uma forma de conhecer a realidade de forma a fortalecer as mulheres e desmontar o patriarcado, o qual incide sobre suas vidas por meio do sexismo (*ibidem*, p. 64). Para Norma Blázquez Graf a investigação feminista

[...] no busca únicamente el examen de la población de las mujeres o de la condición femenina para eliminar la subordinación, proporciona, además, una óptica diferente para reconocer la realidad y propone que si el conocimiento se construye, al menos en parte, desde la propia realidad social, es parcial si no toma en consideración las relaciones sociales fundamentales y especialmente las que se reproducen en términos de desigualdad y dominación, como la existente entre los género. (BLÁZQUEZ GRAF, 2011, p. 11).

De acordo com Patricia Castañeda, gênero e sexo estão em conexão, se influenciando mutuamente, sendo sua separação apenas para fins explicativos (CASTAÑEDA, 2008, p. 37). Na pesquisa feminista devemos estar conscientes disso, pois

Sexo y género están estrechamente relacionados y pueden modificarse y afectarse, y de hecho lo hacen. Se trata de dos conceptos relacionados de forma dialéctica, no jerárquica, puesto que el sexo condiciona o afecta al género pero también el género afecta al sexo de dos modos: condicionando la interpretación científica de la manifestación del ser sexuado y condicionando la percepción individual de ese ser sexuado. (BLÁZQUEZ GRAF, 2011, p. 11).

A pesquisa científica realizada sob a perspectiva feminista assume, assim, todas as especificidades do sujeito cognoscente, ou seja, da/o pesquisadora/pesquisador, e, dentre elas seu gênero, como fator que influencia no desenvolvimento do fazer científico. A

epistemologia feminista evidencia as marcas de gênero na ciência, assumindo-as e ressignificando-as, de modo que, quando as cientistas feministas começaram a demonstrar que a ciência tradicional guardava, sob o manto da neutralidade, uma série de marcas que são substanciais à forma como a pesquisa é conduzida, às perguntas que são feitas, a como os resultados são interpretados e, depois repassados como universais, elas revelaram o androcentrismo, classismo e racismo científico³⁷. Nesse sentido, as marcas de gênero foram tradicionalmente ocultadas, e ainda são, funcionando como suporte para a manutenção de um *status quo* de viés androcêntrico por meio da naturalização de uma série de fatores e comportamentos, a partir de critérios de diferenciação excludente. Assim,

Varios son los puntos críticos a partir de los cuales se estructura el desmontaje del androcentrismo en la ciencia desde la perspectiva feminista. Entre ellos está la crítica a su pretensión de neutralidad, el considerarlo parte de un pensamiento generalizante y totalizador, el abordaje de temas, problemas, procesos, concebidos como 'objetos de estudio', invisibilizando con ello a los sujetos que los protagonizan lo mismo que a quienes ejercen en ellos la actividad cognoscente, el esgrimir la universalidad del punto de vista masculino y patriarcal, ubicar 'El Hombre' en el centro del mundo, la parcialización/especialización del conocimiento, la lógica formal, centrada en el binarismo, las relaciones causales, el distanciamiento sujeto/objeto y la linealidad; la pretensión de objetividad, la producción de un conocimiento pretendidamente 'desinteresado' y la naturalización de lo social, lo cultural y lo humano. (CASTAÑEDA, 2008, p. 21-22, aspas nos original).

Este é um trabalho que vem ganhando corpo e se solidificando pela dedicação de inúmeras mulheres comprometidas a propor alternativas de acordo com o que as mulheres necessitam, com a contribuição dos feminismos para o futuro (CASTAÑEDA, 2008, p. 77).

Nesse sentido, quando adotamos como objetivo geral “Estudar como o pensamento feminista latino-americano de Marcela Lagarde pode contribuir para o aprofundamento da educação não sexista”, atingimos finalidades como o destaque da obra de uma importante feminista que pensa com, por e para as mulheres latino-americanas, e o fortalecimento da educação não sexista como instrumento que colabora para a despatriarcalização. Estas duas finalidades estão ligadas ao trabalho acadêmico feminista com a intencionalidade política de

³⁷ Para Patricia Castañeda, a epistemologia feminista insiste no caráter falacioso da separação entre sujeito cognoscente e objeto cognoscível, uma vez que a investigação em que se sustenta o conhecimento positivista “[...] está cargada de sesgos de género [...] esos sesgos están presentes en la selección de temas a investigar, en las decisiones metodológicas, en el desarrollo de la investigación, así como en la interpretación de los datos y la exposición de los hallazgos. En cada uno de ellos, el género actúa como un ‘filtro cultural’ y epistemológico que enfatiza la coherencia entre ciencia y sociedad. [...] El método para probar la presencia de estos sesgos de género en la investigación de corte androcéntrico está provista por la propia ciencia, cuando se logra demostrar que, siguiendo los mismos pasos metodológicos desde una situación de género distinta, hombres y mujeres pueden llegar a conclusiones divergentes sobre el mismo fenómeno” (CASTAÑEDA, 2008, p. 38-40).

fortalecer a participação das mulheres para que continuem criando e concretizando projetos libertários que desmontem a opressão patriarcal. Nesse sentido, nossa pesquisa pretendeu se unir aos objetivos da epistemologia feminista na produção de conhecimentos não sexistas.

2.2.2 Metodologia feminista

Para Patricia Castañeda, o feminismo é “[...] *una filosofía, una teoría y una política destinadas a visibilizar, analizar, explicar, desmontar y erradicar*” a opressão das mulheres na sociedade. A autora também utiliza o conceito de feminismo de Marcela Lagarde segundo o qual o feminismo “[...] *constituye al mismo tiempo una cultura y una concepción del mundo*”, e entende que “*Su lógica es la de un pensamiento complejo, de raigambre ilustrada, capaz de conocer y de producir un conocimiento particular sobre la realidad, centrado en la experiencia de las mujeres*” (CASTAÑEDA, 2008, p. 105).

É importante salientar que realizamos uma pesquisa de cunho bibliográfico, de modo que nos aproximamos da experiência das mulheres a partir das obras, artigos e conferência (LAGARDE, 2013) que compuseram nosso referencial teórico. Foi essa a forma como adotamos em nossa pesquisa a metodologia feminista, a fim de colaborar com a produção de conhecimento voltado para as mulheres, mas não só.

De acordo com Norma Blazquez Graf, a metodologia é “[...] *el procedimiento que sigue o debería seguir la investigación*” (BLAZQUEZ GRAF, 2011, p. 109). Uma das especificidades da metodologia feminista é pôr as mulheres “[...] *en el centro de la reflexión y retomar sus experiencias como referentes prioritarios a partir de los cuales reconstruir sus conocimientos*” (CASTAÑEDA, 2008, p. 33). Patricia Castañeda reflete sobre a metodologia antropológica feminista à luz do pensamento de Marcela Lagarde e de Teresa del Valle, e conclui que

En ambas autoras está presente una intencionalidad clara: hacer que la investigación antropológica feminista aporte conocimientos comprometidos con la identificación de aquellos hechos de la vida social y personal susceptibles de potenciar cambios reales en la organización genérica del mundo, en las posiciones relativas de los individuos generizados, en el orden patriarcal, en el desmontaje de los poderes de dominación que subordinan a las mujeres y a lo femenino y, en particular, que sean conocimientos favorables a la redefinición de sí mismas, así como a la modificación de las condiciones de género de ellas y de los hombres. (CASTAÑEDA, 2006, p. 44).

Refletindo sobre a metodologia antropológica feminista empregada por Marcela Lagarde em *Los cautiverios de las mujeres*, no prefácio desta obra Graciela Hierro afirma que

La metodología feminista no sólo intenta develar una realidad antes ignorada, también tiene el propósito de cambiarla. Se presenta en esta metodología la posibilidad de construir un nuevo paradigma que se abra en la cultura, cargado de posibilidades teóricas y prácticas, para superar – en este caso – los CAUTIVERIOS femeninos tradicionales vividos por las mujeres. (LAGARDE, 2005, p. 9 e 10).

Diante dessas considerações, podemos entender que a metodologia feminista tem como finalidade desenvolver ou adaptar ferramentas que contribuam na construção do conhecimento que visibilize as mulheres, com todas as implicações que isso gera. Ela parte de uma concepção de pesquisa que busca “*Emprender la investigación antropológica con las mujeres como sujetas y no como una voz más*” e “*Hacerlo [...] con una perspectiva feminista*”, o que tem como implicações

[...] la exigencia de modificar los procedimientos empíricos convencionales para llegar a comprender con profundidad lo que significa ser mujer en un contexto determinado. En esta búsqueda, las antropólogas feministas han adaptado las metodologías consensuadas en función de sus objetivos; además, han resignificado procedimientos e inventado técnicas propias. (CASTAÑEDA, 2006, p. 42).

Em *Los cautiverios de las mujeres*, Marcela Lagarde desenvolve uma metodologia feminista que chama de “*estancia con las mujeres*”, que significa mais do que investigar algum fato sobre as mulheres, mas fazê-lo assumindo também o gênero da pesquisadora. Ela explica que:

la metodología de la ‘estancia’ adquiere su especificidad, porque en este caso, el sujeto es mujer y es unilateral: además de mirar el mundo genéricamente, siente empatía hacia las mujeres con quienes investiga hechos que las constituyen a todas; se encuentra en ellas y las encuentra en sí misma. La investigación realizada constituye así, explícitamente, parte de una voluntad y de un saber políticos. (LAGARDE, 2005, p. 55).

Entretanto, Patricia Castañeda faz um alerta segundo o qual

[...] la participación social de las mujeres no necesariamente las conduce a una transformación radical de su condición de género se no va acompañada de los aprendizajes, las prácticas y las acciones que les permitan comprender las razones de su desigualdad, permitiéndoles atisbar otros horizontes de vida posibles. (CASTAÑEDA, 2008, p. 104).

Partindo desse alerta, colocamos de um lado as produções sobre educação não sexista no Brasil e na América Latina, e de outro, a situação das mulheres latino-americanas no que

diz respeito ao exercício de sua cidadania e do respeito à sua condição de humana. Quanto a este último ponto, uma vez que a metodologia feminista está preocupada com a experiência das mulheres, fizemos o exercício de olhar para a realidade das mulheres latino-americanas e vimos que, apesar dos avanços dos séculos XX e XXI, casos de violência letal (feminicídio) e não letal contra as mulheres, vividas em transportes públicos, nas ruas, no âmbito de trabalho e dentro de seus lares, ainda fazem parte do seu cotidiano. Assim, o peso do patriarcado ainda persiste fazendo vítimas, a ponto do extremo da violência que é a eliminação da vida, pelo não reconhecimento da humanidade das mulheres. Mesmo que os Estados assumam compromissos internacionais para a proteção dos direitos humanos das mulheres, estes têm deixado a desejar no que diz respeito à estrutura necessária para a prevenção, punição dos agressores e assistência às vítimas, bem como o acompanhamento dos agressores, de maneira a construir a consciência de gênero que mude comportamentos. Entendemos que o enfrentamento à violência contra às mulheres, que resulte em melhoria da qualidade de suas vidas, depende de uma ação articulada de todas as instâncias e instituições, sendo imprescindível o acesso à educação não sexista com perspectiva de gênero.

Quanto ao primeiro ponto, ou seja, a produção sobre educação não sexista no Brasil e na América Latina, nosso estado da arte demonstrou a reduzida discussão, especialmente no Brasil, que assuma, defina e discuta o conteúdo da educação não sexista. Unidos tais pontos à obra de Marcela Lagarde, obtivemos os elementos direcionadores da nossa pesquisa. Aqui está realizado o procedimento básico da metodologia feminista, que, segundo Castañeda, inicialmente seleciona as unidades de análise, que são as mulheres situadas, para realizar as perguntas de pesquisa. Desse modo, a metodologia feminista, comprometida com o futuro das mulheres, inverte a ordem da pesquisa científica tradicional, e vai buscar nos aspectos sensíveis ou críticos da situação das mulheres situadas no mundo, as perguntas de pesquisa (CASTAÑEDA, 2008, p. 84). Almejamos, então, seguir o que proposto por Sandra Harding e fazer uma investigação a favor das mulheres, partindo do que aparece como problemático nas suas experiências, uma vez que “[...] *los objetivos de una investigación de tal naturaleza consiste em ofrecer a las mujeres las explicaciones de los fenómenos sociales que ellas quieren y necesitan*” (HARDING, 1998, p. 24). Dessa forma, ao realizarmos nossa pesquisa assumimos a perspectiva de gênero tanto na eleição das posturas teóricas quanto na metodologia utilizada, que foram articuladas para contribuir com o conhecimento científico feminista latino-americano.

3 DEBATE SOBRE EDUCAÇÃO NÃO SEXISTA

A crítica sobre a educação pautada no modelo hegemônico que busca esmaecer ou apagar as diferenças, criando a falsa ideia de neutralidade é feita por teóricas/os feministas e neste capítulo apresentamos aquelas/es que contribuem para a educação não sexista. Guacira Louro representa figura central para pensarmos a educação não sexista em nossa pesquisa uma vez que discute os temas de gênero e sexualidade relacionados à educação. A autora desenvolveu estudos importantes desde a década de 1990, trazendo para o Brasil o debate dos estudos feministas, com base em pensadoras/es como Sandra Harding, Teresa de Lauretis, Joan Scott, Michel Foucault, Deborah Britzman, Bila Sorj e bell hooks (LOURO, 2000a). Nesse sentido, ela define a educação não sexista como educação não discriminatória (LOURO, 2014, p. 123-126) e discute as práticas educativas feministas, tratando dos processos escolares como formadores e reprodutores de desigualdades sociais, entre outros temas (LOURO, 2014, p. 114). Algumas de suas posições foram exploradas ao longo deste capítulo.

Arlene Malta e Marisela Rocha consideram que a educação não sexista “[...] almeja, entre outras coisas, sair do campo teórico e descer à prática cotidiana, empreendendo ações que primem pela igualdade concreta entre os sexos”, sendo orientada pela “Resolução 34/180 da Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU), de 18 de dezembro de 1979, ratificada pelo Brasil em fevereiro de 1984” (MALTA; ROCHA, 2015, p. 2), quando o país aceitou a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres (1979). Como seu nome diz, esta convenção apresenta diversas formas de enfrentamento da desigualdade entre mulheres e homens e, no que diz respeito especificamente à educação, ela dispõe que

Artigo 10 – Os Estados-partes adotarão todas as medidas apropriadas para eliminar a discriminação contra a mulher, a fim de assegurar-lhe a igualdade de direitos com o homem na esfera da educação e em particular para assegurar, em condições de igualdade entre homens e mulheres:

1 – as mesmas condições de orientação em matéria de carreiras e capacitação profissional, acesso aos estudos e obtenção de diplomas nas instituições de ensino de todas as categorias, tanto em zonas rurais como urbanas; essa igualdade deverá ser assegurada na educação pré-escolar, geral, técnica e profissional, incluída a educação técnica superior, assim como todos os tipos de capacitação profissional;

- 2 – acesso aos mesmos currículos e mesmos exames, pessoal docente do mesmo nível profissional, instalações e material escolar da mesma qualidade;
- 3 – a eliminação de todo conceito estereotipado dos papéis masculino e feminino em todos os níveis e em todas as formas de ensino, mediante o estímulo à educação mista e a outros tipos de educação que contribuam para alcançar este objetivo e, em particular, mediante a modificação dos livros e programas escolares e adaptação dos métodos de ensino;
- 4 – as mesmas oportunidades para a obtenção de bolsas de estudo e outras subvenções para estudos;
- 5 – as mesmas oportunidades de acesso aos programas de educação supletiva, incluídos os programas de alfabetização funcional e de adultos, com vistas a reduzir, com a maior brevidade possível, a diferença de conhecimentos existentes entre o homem e a mulher;
- 6 – a redução da taxa de abandono feminino dos estudos e a organização de programas para aquelas jovens e mulheres que tenham deixado os estudos prematuramente;
- 7 – as mesmas oportunidades para participar ativamente nos esportes e na educação física;
- 8 – acesso a material informativo específico que contribua para assegurar a saúde e o bem-estar da família, incluída a informação e o assessoramento sobre o planejamento da família. (ONU, 1979).

A despeito dessa e de outras normativas internacionais e nacionais voltadas à efetivação da igualdade material entre mulheres e homens, as experiências cotidianas de violações de direitos humanos das mulheres revelam a necessidade de se continuar reforçando e desenvolvendo sua discussão, e, por isso, a presente pesquisa existe.

Outra autora importante para este estudo é Francesca Gargallo e com sua fala iniciamos as reflexões sobre a educação não sexista como processo transformador de mentalidades e como ela está sendo realizada na América Latina. No que se refere à educação escolar, a autora afirma que

[...] asumiendo que las escuelas están obligadas a no discriminar el grupo de personas a quienes transmitir los conocimientos indispensables para su inserción social y para el crecimiento y diversificación de esos mismos conocimientos, es importante reconocer que también reciben instrucciones precisas acerca de quién es y qué es importante transmitir como ejemplo positivo o negativo para la sociedad en su conjunto (GARGALLO, 2008, p. 22).

Ao discorrer sobre feminismo e educação, Francesca Gargallo alerta para a visão da educação meramente como instrumento para que se alcance a titulação, ou seja, “[...] como un trámite para la adquisición de un instrumento de acceso al trabajo” (GARGALLO, 2008, p. 21). Ela entende que a educação pela perspectiva feminista é aquela que não serve de

instrumento de repetição, assimilação e naturalização de pautas sexistas, mas que considera que os sujeitos não são neutros e sim “[...] *personas sexuadas, con derechos, presencias, intereses, historias individuales y colectivas, y aportes propios al conjunto de la sociedad*” (GARGALLO, 2008, p. 18). A influência dos valores conservadores políticos, sociais e culturais de uma sociedade sobre a educação pode ser percebida quando a autora afirma que “[...] *cuanto más represivo o conservador es un gobierno, su organización de la educación será más tolerante con la discriminación, eso, cuando no la fomentará sub-repticiamente*” (GARGALLO, 2008, p. 21). Para a autora, a educação das mulheres contempla um olhar que reconhece o direito das mulheres à igualdade de oportunidades, a uma aprendizagem que ressalte suas capacidades e contribuições, bem como o reconhecimento de que suas necessidades e realidades são diferentes das dos homens (GARGALLO, 2008, p. 21). Francesca Gargallo traz como elementos importantes para a educação escolar a inclusão da “*diversidad de culturas, la historia de las luchas políticas y la rica humanidad de todos los miembros de la sociedad*”, para o devido reconhecimento destes (GARGALLO, 2008, p. 23). Ela entende também que o sistema ocidental é hegemônico na medida em que

[...] reproduce la competitividad económica en las esferas sociales de la vida, recurriendo invariablemente a la construcción de jerarquías entre los individuos, convirtiéndolos en seres humanos descontextualizados, de los que se obvia la pertenencia a géneros, clases, naciones, culturas, sexualidades, gustos, pero cuyas diferencias se manipulan para subrayar, desde el lugar del poder, la naturalidad de su superioridad y la inferioridad del otro (GARGALLO, 2008, p. 24).

A partir da perspectiva radical feminista, a qual assume a diferença como contribuição histórica e cultural das mulheres, Gargallo mostra-se preocupada com a invisibilização das diferenças, “[...] *pues equivale a la invisibilidad de las mujeres en cuanto tales y a una nueva minorización de su presencia social*” (GARGALLO, 2008, p. 24). A perspectiva feminista sobre a educação ajuda a ver que

El fortalecimiento del dominio que ejercen los hombres sobre los conocimientos se convierte [...] en una práctica educativa y social que vuelve a identificar toda diferencia con la desigualdad y anula la posibilidad de reivindicar un mundo sin jerarquías. [...] La identificación educativa de una parte con el todo, de la idea de inteligencia con las prácticas racionales de tradición europea, de lo humano con lo masculino, de un estado multinacional con la etnia dominante, es una práctica hegemónica fácil de desenmascarar para quienes consideren pertinente concebir la educación como un elemento fundamental de la liberación humana. (GARGALLO, 2008, p. 24-25).

Desse modo, consideramos importante o estudo sobre os escritos da educação não sexista que nos ajudam a compreender conceitos e ideias impostos como hegemônicos e que

sustentam as desigualdades nas relações entre os gêneros, de forma a subalternizar o conhecimento feminino e que, além de invisibilizar a metade da população (as mulheres), se revelam violadores de direitos de todas/os aquelas/es que não se enquadrem nos padrões artificialmente construídos. Assim, faz-se importante recorrer ao histórico do movimento feminista e das questões discutidas pelas mulheres que revelam realidades ocultadas, sendo parte importante dos estudos feministas esse resgate histórico das lutas das mulheres, pois “[...] toda ação política tem um sentido educativo e [...] toda ação educativa carrega um forte componente político” (GARCIA, 2011, p. 16).

3.1 Movimento feminista, algumas questões discutidas pelos estudos feministas e educação

O feminismo como movimento social organizado é usualmente remetido ao século XIX no Ocidente (LOURO, 2014, p. 18). Desse modo, volta-se para o movimento ocorrido na Europa (especialmente, França e Inglaterra) e nos Estados Unidos da América (EUA), dentro de um contexto sócio-político-econômico específico, ou seja, de nações que já possuíam sistemas políticos e suas respectivas estruturas consolidadas, que tinham acesso a alguns direitos mínimos, à qualidade de vida e que exploravam terras e povos colocados como inferiores. Ainda como exploradores, os homens europeus e norte-americanos desenvolveram sua dominação sobre as mulheres de forma a incluí-las em sua propriedade com mecanismos como: o dote; a incapacidade relativa (que forçava a representação da mulher por seu pai ou marido para o exercício de direitos); o patriarcado³⁸; o casamento como instituição sagrada na qual a mulher realizaria todo o seu projeto de vida; a maternidade como algo natural, divino e obrigatório para todas as mulheres (caso não se tivesse filhos, a mulher se realizaria como tia, madrinha ou mesmo como professora ou alguma outra profissão feminizada que lhe permitisse exercer seus dons “naturais” de amor e cuidado); da virgindade como valor que determinaria quem seria digna de ser tratada como ser humano ou não (gerando a violência ocasionada pelo padrão “mulher honesta”), entre tantas outras condicionantes incorporadas às práticas sociais e vistas como naturais, sem abrir margem para que se pudesse pensar em um modo diferente das relações existirem³⁹. Assim, as mulheres intelectuais da classe média

³⁸ Veja: SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero patriarcado violência**. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

³⁹ Para um estudo sobre a crítica da brasileira Maria Lacerda de Moura a todas essas instituições, veja: LEITE, Miriam Lifchitz Moreira. **Maria Lacerda de Moura: uma feminista utópica**. Santa Cruz do Sul: Editora Mulheres, 2005.

européia e norte-americana, bem como as trabalhadoras das fábricas, que não eram vistas como sujeito de direitos políticos, não podiam votar nem ser votadas, iniciaram o movimento feminista sufragista num contexto em que já tinham acesso à educação, ao trabalho e a alguns direitos civis mínimos. A importância do voto feminino se traduz na participação política da metade da população para que possa influenciar as principais decisões políticas tomadas pelos Estados, o que possibilita a diminuição das desigualdades nas relações entre os gêneros e a elaboração e execução de leis inclusivas que contemplem as especificidades das mulheres.

Por sua vez, as mulheres latino-americanas bem como mulheres do continente africano, do Oriente e de outros lugares do globo terrestre considerados como subalternizados na história, fazem parte do chamado Sul epistemológico de Boaventura de Sousa Santos⁴⁰. Trata-se daqueles que vivem em experiência colonial ou o lugar da colonialidade. O nosso olhar na presente pesquisa dá-se para essas mulheres, as do Sul, especificamente as integrantes da Nossa América. Mesmo antes de atuarem de forma organizada, as mulheres já se opunham às diversas formas de violação de direitos em seu tempo, no nosso continente, a exemplo de Nísia Floresta e Maria Lacerda de Moura. Porém, desaparecimento forçado, torturas, assassinatos e várias formas de violência que simplesmente negaram o *status* de humanidade ao povo latino-americano impulsionaram a luta das que compuseram as primeiras organizações do movimento feminista latino-americano. Assim, as mulheres latino-americanas iniciaram o movimento feminista num outro contexto, que passou pelas lutas sufragistas até a resistência contra a ditadura militar implantada com apoio dos EUA em vários países⁴¹, mas não pararam aí. Estas mulheres se envolveram em movimentos anarquistas, marxistas, da Teoria da Libertação da Igreja Católica, das associações de bairro, entre outras, para clamar por uma nova sociedade, menos violenta e menos opressora, colaborando na reconstrução da democracia em seus países⁴². Sobre os feminismos latino-americanos ao longo da história, Francesca Gargallo, afirma que

Los feminismos introspectivos, marxistas, de la liberación sexual, igualitaristas, de la diferencia sexual, de posicionamiento en las estructuras del poder, pos y decolonialistas, de desconstrucción del patriarcado, etcétera, de la segunda mitad del siglo XX y de los primeros años del siglo

⁴⁰ Norte refere-se aos países centrais ou desenvolvidos, quer se encontrem no Norte geográfico, quer no Sul geográfico, a exemplo da Austrália e da Nova Zelândia. Sul refere-se ao conjunto de países periféricos e semiperiféricos (SANTOS, 2011, p. 28).

⁴¹ Sobre o papel decisivo dos EUA no golpe militar de 1964 no Brasil, veja: TAVARES, Camilo. **O dia que durou 21 anos**. Pequi Filmes. Disponível em: <<http://tvbrasil.ebc.com.br/odiaquedurou21anos>>. Acesso em: 17 mar. 2016.

⁴² Veja: COLLING, Ana Maria. **A resistência da mulher à ditadura militar no Brasil**. Record: Rosa dos Tempos: Rio de Janeiro, 1997.

XXI pueden llegar a posiciones [...] más diferentes entre sí que las del feminismo decimonónico. No obstante, todos se ubican en la reivindicación de un derecho a pensar-se y actuar políticamente sobre la realidad toda desde otro lugar que el de la hegemonía y el dominio, el lugar de las mujeres reivindicadas desde:

a) la resistencia a la desigualdad histórica frente al colectivo masculino con poder;

b) su perspectiva de contraparte del mismo colectivo en una relación desigual pero recíproca entre los sexos (relación de géneros);

c) su reivindicación de equivalencia de los sujetos femenino y masculino en lo jurídico, sin menoscabo de una diferencia sexual positiva. (GARGALLO, 2012, p. 10).

Os feminismos latino-americanos hoje também incluem as feministas lésbicas⁴³, que discutem a sexualidade da mulher fora dos marcos sexual e reprodutivo, e as feministas indígenas e as pós-coloniais, com ideias que apresentam “*diversas concepciones del ser mujeres en las comunidades indígenas, y que confrontan la idea occidental del individuo como único sujeto de derecho y de participación política*” (GARGALLO, 2012, p. 11). Ainda de acordo com Francesca Gargallo,

Ambas corrientes, en efecto, interpelan la predominancia de las relaciones de género analizadas desde la cultura patriarcal individualista de origen monoteísta, aristotélico y moderno euroamericano (también llamada cultura occidental), y reivindican otra posibilidad de verse mujeres en el mundo. (ibidem, p. 11).

Ademais, os feminismos latino-americanos incorporam a crítica a fatores econômicos por meio das/os feministas do movimento de indignadas/os

[...] ante el sistema neoliberal y depredativo de la naturaleza que ha llevado a millones de jóvenes mujeres y hombres, en diálogo con personas de todas las edades, a sentirse profundamente inconformes con la desigual distribución de la riqueza en el mundo y entre clases sociales. (ibidem, p. 11).

Como exemplo de mulheres latino-americanas com vontade de mudar o mundo, podemos citar a delegada da República Dominicana (Minerva Bernardino) e a delegada do Uruguai (Isabel P. de Vidal), que, na década de 1940,

[...] lideradas por Bertha Lutz, trabajaram em conjunto e forçaram referências aos direitos da mulher na Carta da ONU. Representantes do México (Amalia C. de Castillo Ledón) e da Venezuela (Isabel Sánchez de

⁴³ Para aprofundar estudos sobre mulheres lésbicas, veja: RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. **Bagoas**. N. 05, 2010, p. 17-44; NAVARRO, Tânia. Desfazendo o “natural”: a heterossexualidade compulsória e o contínuo lésbico. **Bagoas**. N. 05, 2010, p. 45-55; e MACIEL, Patrícia Daniela; GARCIA, Maria Manuela Alves. Os femininos no magistério: professoras lésbicas nas escolas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 3, set/dez 2014, p. 160-180.

Urdaneta) apoiaram a ideia de que deveria haver no texto uma referência explícita aos direitos das mulheres. (SOARES, 2016, p. 5).

No Brasil, Bertha Lutz desenvolveu um importante trabalho na luta pela participação política das mulheres ao representar o Brasil e as brasileiras, o que, como é natural, respeita o ideário de cada indivíduo. Esses fatos são comentados por Andréia Soares ao tratar da contribuição de Bertha Lutz durante as discussões que levaram à redação da Carta das Nações Unidas em 1945, para que ali fosse incluída a igualdade entre mulheres e homens. As impressões da autora baseiam-se nos estudos de Fatima Sator e Elise Luhr Dietrichson, que apontam o trabalho de Bertha, juntamente com representantes de outros países da América do Sul, para fazer com que se fixasse de modo explícito a igualdade entre mulheres e homens na Carta da ONU, o que demandou muita negociação e esforços para a consecução de um objetivo comum que beneficiava as mulheres do mundo todo (SOARES, 2016, p. 1-2).

Os feminismos revelaram, então, a necessidade de um novo modo de fazer ciência, comprometido com as/os sujeitas/os, ou, como pensado por Edgar Morin (2005), uma ciência com consciência. Em nossa pesquisa tal constatação revela-se importante especialmente ao se ter em mente que a história vem sendo contada a partir de referenciais que não são latino-americanos, tampouco femininos. Conforme Carlos Plastino (1996, p. 53),

A irrupção do sujeito, isto é, da história, ou seja, do novo, do não-determinado, impõe a mudança radical na compreensão da teoria. Esta não mais pode ser considerada como um olhar neutro sobre aquilo que é, mas deve ser pensada como uma prática social co-constitutiva daquilo que advém, prática esta intimamente entrelaçada ao contexto global da sociedade na qual ela é produzida (PLASTINO, 1996, p. 35).

Assim, a presente pesquisa assume a perspectiva que rompe com o padrão eurocêntrico de fazer ciência, a fim de dar voz às sujeitas historicamente silenciadas e, para tanto, observamos os estudos feministas que colaboram para uma educação não sexista. Desse modo, os feminismos, além de serem um movimento social, são também um campo de produção de conhecimento científico, o que é feito por meio dos estudos feministas. Estes promoveram uma mudança de paradigma, para ter como foco as mulheres e questões de seu interesse. Nesse sentido, Sadín Esteban (2010, p. 52) coloca os feminismos como teoria que fundamenta a pesquisa científica e Sonia Alvarez caracteriza o feminismo atual como

[...] un campo discursivo de actuación/acción y no como un movimiento social en el sentido 'clásico' de la expresión: un sentido derivado de las luchas sociales que se desarrollan desde finales del siglo 19 y que se reformula posteriormente con el paradigma de 'nuevos movimientos sociales' en los años 80, pero que en ambos casos connota manifestaciones

masivas en las calles, movilizaciones visibles, palpables y constantes etc...
(ALVAREZ, 1998, p. 1).

Dessa forma, para Sonia Alvarez, os feminismos, atualmente, ainda podem ser vistos como movimento social, porém se ampliam para ser campo discursivo, na medida em que abordam desde a luta pela efetivação dos direitos das mulheres até a discussão sobre o próprio sujeito do feminismo. As feministas hoje ocupam espaços dentro e fora dos movimentos sociais, como nos governos, nas organizações não governamentais, nos organismos internacionais de proteção dos direitos humanos, nos espaços acadêmicos, nos movimentos estudantis e de classe, entre outros (ALVAREZ, 1998, p. 1).

Alguns estudos feministas questionam a pretensa universalidade proposta pela Modernidade e pela Cultura de Direitos⁴⁴ trazida por ela. Para eles, a universalização gera prejuízos sob diversas perspectivas: independentemente do gênero; na relação entre os gêneros; e na relação das/os sujeitas/os que se identificam com um mesmo gênero. Prejuízos que ocorrem pela universalização do ser humano, independentemente do gênero, foram vistos e criticados com a emergência do paradigma pós-moderno, de modo que

A História Moderna ilustra que a universalização da ‘natureza’ do homem produzido pela sociedade capitalista passou pela destruição de formas totalmente diferentes de vida, não apenas na Europa pré-moderna, mas também pelo etnocídio em larga escala, perpetrado nas Américas, África e Ásia (PLASTINO, 1996, p. 37).

Marie Gouze (1748-1793), que utilizava o pseudônimo Olympe de Gouges para assinar panfletos em suas lutas denunciou os prejuízos gerados pela inclusão de mulheres e homens dentro da fórmula “direitos do homem”. Por meio da apresentação da Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã, de 1791, na Assembleia Nacional da França, durante a Revolução Francesa (1789-1799), Olympe deu uma resposta à Declaração dos Direitos do

⁴⁴ A Cultura de Direitos inicia-se no contexto dos movimentos contrários ao Antigo Regime absolutista, que resulta na conversão das lutas e respectivas conquistas em cartas de direitos, mais sistematizadas, a exemplo do *Bill of Rights* das Revoluções Inglesas (1640 e 1688/89); da Declaração de Virgínia (1776), no processo de independência dos Estados Unidos da América; e da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1791), da Revolução Francesa. Estes documentos firmam direitos civis e políticos, afinados com os princípios de liberdade, igualdade e fraternidade, que são proclamados sob a égide da universalidade (juntamente com a indivisibilidade e a interdependência) (BRASIL, 2012, p. 3). A universalidade que apaga as diferenças para gerar desigualdades recebe críticas, enquanto que a indivisibilidade e a interdependência recebem uma série de reflexões alinhadas com a relatividade exigida por fatores como a cultura e a inclusão em graus de desenvolvimento, que obedecem os padrões hegemônicos. No pensamento de Marcela Lagarde encontramos um estudo dos feminismos atrelado aos direitos humanos das mulheres, que conjuga universalidade e respeito às especificidades (LAGARDE, 2012, p. 185-301). Ou seja, a universalidade não é tomada como a inclusão de todas as pessoas sob uma fórmula geral que apaga as especificidades, mas sim, como a noção de que todas as pessoas devem ter acesso a um mínimo de direitos, observando-se as diferenças que elas guardam. Dessa forma, por exemplo, e seguindo a universalidade dos direitos humanos, o pensamento da autora nos leva a compreender que todas as mulheres tenham direito a uma vida livre de violência (LAGARDE, 2015).

Homem e do Cidadão, de 1789, que pretendia falar em nome do povo francês, mas que se dirigia apenas aos homens. “Estes nascem livres e iguais em direitos”, diz o texto de 1789, mas a ausência de referência à mulher numa sociedade que proclamava valores de liberdade, igualdade e fraternidade de forma material apenas para alguns, demonstrou a desigualdade intrínseca das relações entre mulheres e homens e dos homens entre si. A desigualdade era tamanha que Olympe de Gouges foi condenada como contrarrevolucionária e denunciada como uma mulher “desnaturada”, sendo guilhotinada em 1793 (WOLLSTONECRAFT, 2016, p. 10; USP, 1791, p. 1). Pensamos que nesta condenação está evidente o peso do sexismo, que confirmou a veracidade da denúncia realizada por aquela mulher extraordinária.

A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, objetivava incluir a todas/os em seus termos, criando uma impressão de que todos e todas ali estariam contemplados/as. Porém, uma mulher teve a coragem de denunciar que, apesar da Revolução Francesa ter levado à ascensão uma nova classe e reestruturado as bases do Estado francês, todo esse processo não gerou nem de perto um ensaio de emancipação para todas as pessoas. O poder continuou nas mãos de uma determinada parcela: novamente os homens, brancos, ricos, heterossexuais, cristãos, sexistas e, agora, burgueses.

As feministas críticas da universalização entendem que esta gera prejuízos igualmente entre as mulheres, pois nem todas estão em situações semelhantes, como as primeiras feministas norte-americanas e europeias em relação às primeiras feministas latino-americanas: circunstâncias específicas deram aos movimentos de cada grupo marcas próprias. Pode-se perceber esta situação quando Andréia Soares indica que, durante as reuniões para a redação da Carta das Nações Unidas, em 1945, a delegada norte-americana, Virginia Gildersleeve, manifestou-se contrariamente à inserção explícita da igualdade entre mulheres e homens no texto. Ela era adepta da noção de universalização, e entendia que as mulheres deveriam sentir-se contempladas em todas as disposições da Carta sem que o termo “mulher” precisasse estar ali inscrito (SOARES, 2016, p. 6). Andréia Soares nos conta que

Na sua autobiografia, Gildersleeve escreve que o feminismo mais aparatoso seria apenas necessário ‘nos países atrasados, onde as mulheres não votam nem gozam de direitos de qualquer espécie’. Pensavam que não seria necessário fazer referência aos direitos das mulheres porque estes já estariam, em tese, implícitos na afirmação dos direitos humanos (SOARES, 2016, p. 6).

De outro lado, como visto em linhas anteriores, as delegadas de países latino-americanos uniram seus esforços pela necessidade de firmar a mulher dentro do texto da Carta

(SOARES, 2016, p. 6). Relacionando o tema da universalização do sujeito de direitos à pesquisa feminista, Sandra Harding afirma que

Uma vez entendido o caráter arrasadoramente mítico do ‘homem’ universal e essencial que foi sujeito e objeto paradigmático das teorias não feministas começamos a duvidar da utilidade de uma análise que toma como sujeito ou objeto uma mulher universal – como agente ou como matéria do pensamento. Tudo aquilo que tínhamos considerado útil, a partir da experiência social de mulheres brancas, ocidentais, burguesas e heterossexuais, acaba por nos parecer particularmente suspeito assim que começamos a analisar a experiência de qualquer outro tipo de mulher (HARDING, 1993, p. 8-9).

Apesar das normativas referentes aos direitos humanos das mulheres em caráter global no âmbito da ONU e no âmbito regional que representam um reconhecimento internacional de que os direitos das mulheres merecem proteção em todos os lugares, os estudos feministas conseguem unir a proteção internacional à necessidade de reconhecimento das especificidades das mulheres. Um elemento importante das lutas feministas é que elas conjugam militância e conhecimento teórico, abraçando as especificidades do ser mulher, de modo que não há uma mulher universal, tampouco um movimento feminista único ou um estudo feminista que parta das mesmas bases teóricas e filosóficas. Assim, os estudos feministas possibilitam uma nova epistemologia, um novo modo de fazer ciência, e essa contribuição permite olhar e dar voz às demais minorias políticas, e não apenas ao grupo das mulheres. Essa é, sem dúvida, uma grande contribuição dos estudos feministas. Porém, ainda são observadas resistências, como as vividas nas universidades, que, como promotoras do conhecimento científico e como local típico do fazer ciência, em grande medida, continuam a apostar na ciência tradicional, feita por homens que pensam a partir de seu próprio referencial, e adotada por estudiosas/os que seguem tal referencial ainda que ele provoque exclusões. Essa modelagem é uma herança da revolução científica, ocorrida nos séculos XVI e XVII⁴⁵, que alterou o modo de pensar o mundo dentro da Europa e que gerou o paradigma positivista. Este colocou o sujeito pensante no centro, dando-lhe o poder para atribuir o conceito de verdade sobre o mundo (SILVA, 2015, p. 66), e ganhou força a partir da modernidade. Ele foi construído a partir de um sujeito fixo: o homem branco, europeu, integrante de uma predeterminação, tomada como universal,

⁴⁵ Segundo Londa Schienbinger, “[...] a Revolução Científica dos séculos XVII e XVIII” fez com que “[...] as modernas instituições e ideologias” limitassem “[...] a participação das mulheres na ciência”. Assim, “As instituições científicas - universidades, academias e indústrias - foram estruturadas sobre a suposição de que os cientistas seriam homens com esposas em casa para cuidar deles e de suas famílias”, promovendo “[...] a crescente polarização das esferas pública e doméstica”. Tudo isso levou, no século XIX, ao “[...] rompimento da velha ordem (o sistema de guildas de produção artesanal e o privilégio aristocrático)”, que “[...] fechou às mulheres o acesso informal à ciência” que até então possuíam na Europa, como é o caso das astrônomas alemãs (SCHIENBINGER, 2001, p. 64-69).

a qual subalterniza tudo o que nela não se encaixe. Assim, a ciência tradicional é reconhecidamente colonial, racista e sexista, mostrando-se como campo onde as

[...] desigualdades nas relações de gênero foram naturalizadas de tal maneira, que tanto os homens como as mulheres vem reproduzindo uma cultura científica marcadamente masculina, em sua estrutura, nos seus simbolismos e nos discursos epistêmicos (LAGE, 2016, p. 3).

Desse modo, os estudos feministas vêm criticando a pretensa neutralidade científica positivista e denunciando seus ocultamentos e hierarquizações. De acordo com Guacira Louro, a

Objetividade e neutralidade, distanciamento e isenção, que haviam se constituído, convencionalmente, em condições indispensáveis para o fazer acadêmico, eram problematizados, subvertidos, transgredidos. [...] Pesquisadoras escreviam em primeira pessoa. Assumia-se com ousadia, que as questões eram interessadas, que elas tinham origem numa trajetória histórica específica que construiu o lugar social das mulheres e que o estudo de tais questões tinha (e tem) pretensões de mudança. (LOURO, 2014, p. 23).

Essa postura das feministas acadêmicas é uma das maneiras de se expor o sexismo “da” e “na” ciência, sendo preocupação da educação não sexista superar a defasagem de direitos entre mulheres e homens. Isso pode ser observado nos trabalhos que analisam a participação de mulheres em áreas tidas por masculinas, como o curso de Física, e nos estudos sobre a feminização de cursos como Pedagogia e Enfermagem. O avanço científico necessita, então, de reflexões sobre a incorporação de intelectuais e cientistas de todos os sexos, orientações sexuais, identidades de gênero, classes, cores, raças e etnias, para que possa produzir conhecimento democrático, a fim de romper com a guetização de profissões masculinizadas, o tratamento frio e hostil às mulheres que adentram os cursos superiores em determinadas áreas, que, não raro, são submetidas ao isolamento por parte dos colegas, a assédio sexual e moral por parte de professores e desrespeito à condição de mulher gestante ou mãe, vista como incapaz de levar adiante o curso, numa teia de preconceitos⁴⁶, entre outros problemas que reverberam sobre o fazer ciência e toda a lógica que vem ditando o “como” e o “quem” faz a ciência aplicada à vida das pessoas.

Ainda no sentido de conhecer a história das mulheres para realizar o debate sobre educação não sexista, passamos a estudar a situação da educação da mulher no Brasil ao longo da história, o que nos leva aos limites que o debate sobre desigualdade nas relações

⁴⁶ Veja: PINTO, Érica Jaqueline S.; AMORIM, Valquíria Gila de. **Gênero e Educação Superior**: Um Estudo sobre as Mulheres na Física. 37ª Reunião Nacional da ANPEd. 2015.

entre os gêneros recebe e, como consequência, ao impedimento ao desenvolvimento da educação não sexista.

3.2 Mulher e Educação

Para além do conhecimento científico, a educação exigiria uma sabedoria que, transcendendo o plano dos interesses da ciência (a procura do conhecimento), a remeteria aos interesses humanos, conferindo assim uma dimensão ético-social à aplicação das ciências ao campo da educação (BRANDÃO, 2002, p. 79).

Para realizarmos o debate específico sobre educação não sexista é importante conhecer como a educação no Brasil foi pensada e praticada no decorrer da história, no que se refere às meninas/mulheres, pois esta pode nos apresentar os indícios das dificuldades enfrentadas nos dias atuais, em que se observa o peso do conservadorismo político refletido na educação.

Assim, apenas em 1827 as meninas tiveram reconhecido o direito de acessar a escola primária, que dava ênfase à costura e não à escrita (HILSDORF, 2011, p. 44; HAHNER, 2003, p. 76). Como a responsabilidade pelas escolas primárias ficou a cargo das províncias e da iniciativa privada, tudo foi feito de forma precária, com uma série de restrições em relação ao acesso e ao financiamento (HILSDORF, 2011, p. 44). No Rio de Janeiro, capital do império, a situação era diferente, pois ali a educação ficava a cargo do governo central e, portanto, recebia mais recursos (HAHNER, 2003, p. 146)⁴⁷. Dessa forma, a educação das meninas/mulheres no Brasil seguiu com limitações por muito tempo, pois estas ocorreram em vários níveis, seja pela negação total do direito à educação, seja pelo tipo de educação que foi ofertada. Como exemplo dessas limitações pode-se criticar o objetivo da educação dada às mulheres e a não preocupação com conteúdos que discutissem as questões da mulher, das relações entre os gêneros e de sexualidade. Para tanto, foi necessário se percorrer um caminho de lutas.

⁴⁷ Mas, mesmo no Rio de Janeiro, havia desproporção na destinação de recursos para a educação. Segundo June Edith Hahner, somente o Colégio Pedro II recebia recursos que equivaliam a quase o total do que era destinado a todas as demais escolas da capital (HAHNER, 2003. p. 146).

A discussão sobre a educação da mulher no Brasil Império foi feita por mulheres e homens⁴⁸ que viram na educação a chave para a emancipação feminina (HAHNER, 2003, p. 115 e 137). Nesse sentido, em 1879 foi realizada uma reforma educacional que visava “[...] melhorar a educação primária e secundária no Rio de Janeiro” e melhorar “[...] o ensino ministrado nas instituições nacionais de ensino superior”. Esta reforma foi responsável por abrir as portas da educação superior para as mulheres brasileiras, o que ficou obstado pelos aspectos práticos que envolviam toda a situação (*ibidem*, p. 123).

Quanto à educação primária e secundária, vê-se que tal reforma só abrangeu o Rio de Janeiro, e, mesmo ali, “[...] a obrigatoriedade da educação primária [...] nunca se tornou um fato real”, pois a educação “[...] permanecia restrita a uma minoria privilegiada”. No restante do país, a educação era de responsabilidade das províncias, como dito, as quais se encontravam “[...] em estado de penúria” (*ibidem*, p.123, 134-145). Maria Lucia S. Hilsdorf conta-nos que, em relação ao ensino secundário, houve uma pseudodescentralização, na qual se entregou a responsabilidade “[...] aparentemente às províncias, mas de fato”, isto foi feito “[...] para controlar a procura pelos cursos superiores, mantendo-o todo o tempo sob o controle do poder central” (HILSDORF, 2011, p. 47).

Para conseguir este resultado, o poder central criou apenas um estabelecimento de ensino secundário, o Colégio Pedro II (1837), na Corte, e impediu que os liceus e ginásios secundários criados pelas províncias e pela iniciativa privada dessem acesso direto às Academias – como era o caso do Pedro II – obrigando os alunos deles a fazerem exames de ingresso aos cursos superiores (*ibidem*, p. 47).

Dessa forma, nos moldes como materializada, a educação secundária era praticamente inacessível para as mulheres, mesmo as de família rica. Algumas escolas normais e elementares eram mistas, mas ali o ensino não era de qualidade. De outro lado, o Colégio Pedro II não abriu as portas para as meninas até o século XX. As poucas que conseguiram tal intento, em 1880, estavam submetidas à exigência de que uma senhora as acompanhasse, “[...] protegendo-as dos rapazes” (HAHNER, 2003, p. 147). Tal exigência levou as poucas alunas a serem transferidas para outras escolas que não tinham o mesmo nível daquele colégio. As

⁴⁸ Alguns dos homens que apoiaram a educação da mulher no Brasil são citados por June Hahner. De acordo com a autora, Joaquim Nabuco, diplomata, escritor e abolicionista pernambucano, foi um dos poucos homens do período imperial que apresentava argumentos pela cidadania da mulher. Para ele, a “[...] mulher deve tomar consciência ‘das aptidões que ela tem para diversas carreiras nas quais nunca pensou penetrar’, assim como deve preparar-se para ‘aparecer como concorrente e não como enjeitada’” (HAHNER, 2003, p. 120-133). Tobias Barreto, jurista, contestava as “[...] teorias fisiológicas baseadas no tamanho do cérebro” da mulher em relação ao cérebro do homem, segundo as quais “[...] a fraqueza física e o cérebro anatomicamente inferior das mulheres lhes impediam o entendimento abstrato, estudos sérios e o ingresso em profissões tais como a medicina”. Por sua vez, Tobias Barreto citava exemplos de mulheres europeias que concluíram com sucesso seus estudos de medicina e em outras áreas (HAHNER, 2003, p. 141).

escolas secundárias particulares também não tinham a mesma qualidade e eram caras. Em 1881, o Liceu de Artes e Ofícios, do Rio de Janeiro, abriu as portas para as mulheres, mas as opções de cursos eram música, desenho e português, muito aquém do ensino do Colégio Pedro II. Também no Rio de Janeiro, o Liceu Santa Isabel oferecia cursos de geometria, cálculo, ciência natural, filosofia, francês, alemão, inglês e latim, estes últimos para quem pagasse custos extras, porém “[...] a situação financeira desta escola mostrava-se duvidosa nos anos de 1880” (*ibidem*, p. 148). No restante do país, ou seja, para a maioria da população brasileira, as escolas normais eram as responsáveis por educar as “[...] filhas de famílias menos ricas”, mas o ensino nelas ministrado não era considerado de qualidade, ou “[...] com o rigor necessário” (*ibidem*, p. 130, 145-148). De todo modo, “[...] a educação das mulheres concentrava-se na preparação para seu destino último: esposas e mães” (*ibidem*, p. 123) e, por todo este conjunto de fatores, a educação superior⁴⁹ das mulheres, como nas escolas de medicina, mesmo depois de autorizada, via-se prejudicada pela exigência da educação secundária que lhes era dificultada/negada. Esta exigência atuava como uma seleção perpetuando, na prática, o reduzido número de mulheres a terem acesso a uma preparação formal para o desempenho de uma profissão (*ibidem*, p. 122-123, 134-145).

Antes da reforma de 1879, a educação superior no Brasil era tradicionalmente tida como rito de puberdade exclusivamente masculino, pelo qual rapazes eram preparados para assumir profissões de prestígio, como Direito e Medicina. As mulheres que quisessem ter acesso à educação superior precisaram reivindicá-lo, pois, “[...] até os idos de 1880, qualquer brasileira que desejasse seguir a profissão médica teria que ir para o exterior” (*ibidem*, p. 134-138). Uma dessas mulheres foi Maria Augusta Generosa Estrela, que em 1875, aos 14 (quatorze) anos, pediu permissão para ir estudar nos EUA (*ibidem*, p. 134-141).

No Brasil, a primeira mulher a receber o diploma de médica foi Rita Lobato, o que ocorreu em 1887, na escola de medicina da Bahia. Na América do Sul, as duas primeiras mulheres a se formarem médicas foram chilenas, em 1886, o que foi seguido pela “[...] primeira mexicana médica, Matilde P. Montoya”. As primeiras formaturas de mulheres em

⁴⁹ Impedimentos à educação superior para as mulheres não ocorreram apenas no Brasil. Segundo Londa Schienbinger (2001), “A despeito de raça, credo, identidade sexual ou mérito, todas as mulheres - por nenhuma razão outra que seu sexo - foram proibidas de estudar nas universidades europeias desde a fundação das universidades no século XI até o fim do século XIX” (SCHIEBINGER, 2001, p. 47-48). Segundo esta autora, as mulheres europeias, em especial as italianas, eram bem-vindas nos círculos científicos nos séculos XVII e XVIII, pois a ciência era organizada de forma menos rígida. Com a fundação das universidades e das academias, as mulheres foram excluídas, especialmente na França e na Inglaterra. A partir de 1800, aproximadamente, as mulheres foram banidas das instituições de ensino superior europeias. É bastante simbólica dessa exclusão a fala da autora, segundo a qual desde a fundação da *Royal Society*, na década de 1660, até 1945, “[...] a única mulher membro permanente [...] foi um esqueleto em sua coleção anatômica” (SCHIEBINGER, 2001, p. 60-64).

Direito, no Brasil, ocorreram em 1888, seguidas da primeira mulher chilena em 1892 (HAHNER, 2003, p. 149 e 150). Lembremos que as Academias de Direito de Olinda e de São Paulo foram instaladas em 1827 para formar aqueles que manteriam a ordem social escravagista e política liberal-constitucionalista do Império, mantendo a monarquia centralizada (HILSDORF, 2011, p. 45). Isso significa dizer que desde o início do século XIX, os homens brancos e ricos já tinham acesso ao ensino superior no Brasil. Entretanto, tal extensão de direito só foi feita às mulheres a partir de muito questionamento e pressão (HAHNER, 2003, p. 134-154).

Em “História das ideias pedagógicas no Brasil”, Demerval Saviani (2013) apresenta mais informações que nos mostram que, no Brasil, o sexismo da educação pode ser identificado desde a invasão dos portugueses, ao se utilizarem da educação dos jesuítas para a colonização do nosso povo. Quando da expulsão dos jesuítas, a educação no Brasil não abrangia nem 0,1% da população brasileira, pois não podiam ser alunas/os das instituições jesuíticas mulheres, escravos, negros livres, pardos, filhos tidos fora do casamento e crianças abandonadas. Apesar da discussão ocorrida durante o Brasil Império, foi apenas no século XX que houve aumento significativo da expansão escolar em nosso país (MARCÍLIO, 2005, p. 3 *apud* SAVIANI, 2013, p. 443-444). Hoje a pauta de discussão em relação à educação das mulheres não mais se refere tanto à sua inclusão, mas sim à sua permanência e sucesso nos diversos níveis⁵⁰ de ensino, uma vez que a estrutura patriarcal que permeia nossas relações comumente atrela à mulher uma jornada dupla⁵¹ de trabalho, com responsabilidade pelos serviços domésticos, o que vai se refletir inclusive na escolha profissional.

De outro lado, críticas ao modelo tradicional e excludente da educação foram feitas e podemos ver suas influências nos estudos feministas. Assim, as/os teóricas/os da Educação,

⁵⁰ De forma ilustrativa, pode-se tomar o acesso das brasileiras ao ensino superior. Andreia Barreto cita a publicação Estatísticas de Gênero (IBGE, 2014), segundo a qual “[...] em 2011, as estudantes eram maioria entre as/os universitárias/os na faixa etária de 18 a 24 anos. Elas representavam 57,1% do total de matriculadas/os no ensino superior brasileiro nesta faixa etária, e o número maior de mulheres tende a se manter em todas as regiões do país [...]. Este cenário é corroborado pelo Censo da Educação Superior (Inep, 2013), que mostrou, para 2012, um número total de matrículas em cursos de graduação superior a sete milhões. Deste total, 57% são mulheres” (BARRETO, 2014, p. 12).

⁵¹ Marcela Lagarde aborda a jornada dupla ou tripla da mulher com o termo “*sobreuso del tiempo de la mujer*”. Veja: LAGARDE, Marcela. *El feminismo en mi vida. Hitos, claves y topías. Gobierno del Distrito Federal. Instituto de las Mujeres del Distrito Federal*: México, D.F., 2012. p. 71. Ainda segundo Lagarde, a Lei de Despatriarcalização de um Estado deve prever “[...] *estancias o centros de desarrollo infantil*” para enfrentar essa dupla/tripla jornada de trabalho e também o trabalho invisível das mulheres (LAGARDE, 2012, p. 384). Andreia Barreto também trata do tema e afirma que “A jornada média das mulheres nas atividades domésticas é mais que o dobro da jornada masculina, já que os números indicam 20,6 horas/semana para mulheres e 9,8 horas/semana para os homens. Articulando a jornada profissional com a doméstica, as mulheres trabalham um total de 56,4 horas e os homens 51,6 horas, contabilizando cinco horas a mais para as mulheres.” (BARRETO, 2014, p. 16).

ao pensarem sua área de uma forma mais ampla, integradora, fora dos padrões oficiais e hegemônicos, colaboram com estudos sobre ideias pedagógicas contra-hegemônicas⁵². A postura pedagógica contra-hegemônica remonta à atuação do movimento dos trabalhadores, alinhado com ideias comunistas, anarquistas e socialistas, desde as que foram elaboradas durante a Primeira República até as que surgiram com mais vigor ao longo da década de 1980. No que se refere à Primeira República, essa participação foi fundamental para que a educação pudesse ser ampliada e vista como direito público de todas/os, pois na fórmula pensada pelos protagonistas a educação era segregacionista. Dessa forma, a educação ocupava posição central no ideário libertário, constituindo bandeira dos grupos socialistas e operários no Brasil a busca do ensino popular gratuito, laico e técnico-profissional, o fomento ao surgimento de escolas operárias e de bibliotecas populares, tecendo crítica à inoperância governamental quanto à instrução popular (SAVIANI, 2013, p. 181-183). Em relação à década de 1980, Saviani apresenta as propostas pedagógicas que buscaram “[...] orientar a prática educativa numa direção transformadora”, ou seja, discorre sobre: as pedagogias da “educação popular”; as pedagogias da prática; a pedagogia crítico-social dos conteúdos; e a pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2013, p. 413 a 422). Refletindo sobre a política e a educação, Saviani afirma que “[...] se em política o objetivo é vencer, em educação o objetivo é convencer; se a prática política se apoia na verdade do poder, a prática educativa apoia-se no poder da verdade” (SAVIANI, 2013, p 224).

Ao observarmos o cenário da educação no Brasil no século XXI, veem-se tendências discriminatórias sendo sustentadas com base na exclusão do debate de gênero nas escolas. Isso nos leva a perceber que a educação escolar atual segue convencendo-nos de um modelo de sociedade sexista, que é machista, misógino e LGBTfóbico, além de racista e classista, sendo, conseqüentemente, preconceituoso e segregador. Por esse motivo, cremos que ainda seja importante o debate sobre relações entre os gêneros e sexualidade no contexto educação escolar e não escolar, que vai dialogar com outras formas de exclusão baseadas em fatores como a raça/cor/etnia e a classe.

Este debate pode levar ao questionamento da reprodução do pensamento hegemônico excludente. Sobre este tema, a professora e pesquisadora Allene Lage afirma que a escola constituiu-se ao longo do tempo como espaço privilegiado de formação educacional, mas também como produtora de vazios e construtora de hegemonias (LAGE, 2013, p. 124). A

⁵² Veja: SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013, cap. VI, item 14, p. 181 a 184.

escola se apresentaria como lugar seguro da educação, pois nele caberia o controle político do projeto educativo da classe trabalhadora e da classe dominante. Nesse sentido, a escola seria utilizada para reproduzir o pensamento das elites conservadoras e da educação de massa, levando a crer na existência de lugares naturais das desigualdades e na resignação dos destinos subalternos (LAGE, 2013, p. 124). A autora entende, então, a escola como lugar de hegemonia, no sentido pensado por Gramsci, ou seja, hegemonia como “[...] função de direção intelectual e moral de uma classe sobre todas as outras” (LAGE, 2013, p. 124), o que está vinculado também

[...] com a ideia de que uma classe é hegemônica quando consegue manter articulado ‘consensualmente’ grupos sociais heterogêneos com interesses divergentes e até mesmo contraditórios, criando a unidade política em torno de sua ideologia. Segundo este autor ‘a realização de um aparato hegemônico, enquanto cria um novo terreno ideológico, termina uma reforma das consciências e dos métodos de conhecimento, é um fato de conhecimento, um fato filosófico’ (GRAMSCI, 1981, p. 52 *apud* LAGE, 2013, p. 124-125).

Essas reflexões nos levam a compreender a importância de estudos que sejam localizados no tempo e no espaço, deixando explícito *quem* fala e *para quem* fala, abrindo espaço para a identificação das/os sujeitas/os, promovendo um afastamento da objetividade e da neutralidade artificialmente criadas, e possibilitando a riqueza da diversidade. Não reconhecer a existência de outras/os que estão fora do padrão hegemônico, implica em inúmeras perdas, pois,

A não atribuição de credibilidade às realidades sociais, fora da totalidade hegemônica, converge com a ideia de retirar às experiências em curso, o estatuto de alternativa visível e credível ao modelo neoliberal. Assim, a não existência de inúmeras experiências sociais furta do mundo uma rica realidade (LAGE, 2013, p. 95).

Aqui não pretendemos negar a importância da educação escolar, conforme o padrão hegemônico, mas realizar a crítica que possibilita ver seus limites e promover as alterações que se mostrem adequadas à melhoria da qualidade de vida das mulheres de acordo com o cenário sócio-histórico-cultural-econômico que lhes envolva. Ademais, ao se pensar que a educação deve ser não discriminatória, ela passa a ser ética também com os homens. Desse modo, é importante que se pense a educação, seja escolar seja não escolar, como promotora da emancipação das pessoas. Nessa direção, José Francisco de Souza, na obra “E a educação, ¿¿quê??”, trabalha com a hipótese de que

[...] uma atividade ou uma situação tem um potencial educativo ou pode contribuir para a educação do ser humano, especificamente se garantir condições [...] para a sua humanização. [...] Essa hipótese se desdobra em

duas outras: 1. Os conhecimentos adquiridos em quaisquer processos educativos, inclusive os escolares, podem ser úteis para o crescimento humano de todas as mulheres e de todos os homens em quaisquer quadrantes da Terra. [...] 2. Os adolescentes, adultos, crianças e jovens aprendemos não só com os conflitos sociocognitivos gerados entre os saberes que cada um já possui e as informações recebidas, inclusive em sala de aula, mas também em todos e quaisquer outros ambientes sociais e educativos. (SOUZA, 2004, p. 18-19).

Dessa forma, pensar em educação não sexista é trabalhar para que a educação escolar e a educação não escolar não sejam discriminatórias, contribuindo para a “[...] construção da humanidade do ser humano” (SOUZA, 2004, p. 18)⁵³. Nossas reflexões vão no sentido, então, de demonstrar que as exclusões provocadas pela forma de pensar o mundo como hegemônico promovem apagamentos e silenciamentos, os quais são enfrentados pela proposta de educação não sexista. O sexismo cria separações com base no sexo que desconsideram as aptidões das pessoas envolvidas e é reproduzido, porque naturalizado, nas relações e repetido dentro das instituições (inclusive as escolares). Assim, falar em educação não sexista é falar em uma proposta segundo a qual um mundo incluyente e solidário é possível, e refletir sobre um histórico de negação ao acesso à educação para as mulheres faz parte do movimento que nos leva a compreender e criticar para transformar as violências e demais negações que as envolvem.

O sexismo se reflete também na educação e nas escolhas profissionais. Importa refletir, desse modo, que o sexismo viola direitos principalmente das mulheres, além de fomentar um tratamento hostil entre elas. Ao separar mulheres de homens, o sexismo faz com que estes se vejam num patamar de superioridade artificialmente criado pela cultura sexista de um determinado momento histórico, situado em um determinado lugar, que os faz rejeitar, em atitudes e silenciamentos, a presença feminina em áreas do conhecimento científico que gerem alta remuneração e poder. Ao longo do tempo isso pode significar menos mulheres

⁵³ João Francisco de Souza afirma que: “A nossa grande aposta na EDUCAÇÃO é por conta da capacidade que ela pode ter de CONTRIBUIR PARA A CONSTRUÇÃO DA HUMANIDADE DO SER HUMANO [...] no interior de suas opções ideológicas e políticas, de uma determinada orientação sexual ou religiosa, na atuação profissional e constituição da subjetividade. [...] O confronto ou diálogo intercultural é que pode proporcionar conhecimentos e a elaboração de modos de pensamento porque nele ‘se constrói, potencialmente, um processo de transformação de si e de seu olhar sobre o mundo’. Por isso mesmo, não só na escola mas também em outros espaços educativos, há que se favorecer disposições e modos de trabalhar que garantam o êxito, sobretudo, com ‘aqueles que não são ‘dotados’ disso por sua experiência social e familiar” (BAUTIER; ROCHEX, 2001, p. 130 *apud* SOUZA, 2004, p. 26).

cientistas em determinados ramos, e daí a perpetuação dos papéis de gênero, reproduzindo desigualdades⁵⁴.

Entre as mulheres, se cria um ambiente de hostilidade no qual apenas umas poucas conseguem finalizar cursos considerados masculinos, tendo que se esforçar mais que os homens; isso também pode gerar um sentimento de que as que desistem são fracas e, mais uma vez, voltamos ao desestímulo à formação de mulheres cientistas, colaborando para o reforço da ideia errônea de que a ciência não é uma área para as mulheres. Ademais, ao incentivar uma cultura machista com práticas preconceituosas e discriminatórias explícitas e implícitas nas relações entre colegas e professores, vê-se a violação ao sucesso das mulheres nas universidades, pois a exclusão e o tratamento discriminatório certamente aumentam o número de desistentes. Estas considerações estão contidas nos trabalhos da ANPEd apresentados em nosso estado da arte, como é o caso do artigo de Pinto e Amorim (2015). Apesar dos avanços em termos de inclusão formal das mulheres na educação e no mundo do trabalho, esta inclusão ainda não se faz de modo a eliminar constrangimentos e exclusões. Então, infelizmente, não podemos ainda tratar como algo tão distante de nós o cenário vivido por Mary Wollstonecraft na Inglaterra do século XVIII. Ela nos diz

Seria uma tarefa sem fim descobrir a variedade de mesquinhez, preocupações e dores em que as mulheres se encontram mergulhadas pela opinião predominante de que foram criadas mais para sentir do que para raciocinar e de que todo o poder que elas adquirem deve ser obtido por meio de seus encantos e fragilidade (WOLLSTONECRAFT, 2016, p. 88).

Avançando nossas reflexões, passamos a estudar as barreiras para as mulheres terem garantidos seus direitos, terem acesso a posições de poder, para viver uma vida livre de violência entre outras questões, que são temas que ganham relevo dentro dos estudos feministas e que colaboram para se pensar uma educação não sexista, como será visto a seguir.

3.3 Convergências sobre a educação não sexista

O GT 23 da ANPEd trata sobre educação, gênero e sexualidade. Como abordado em nosso estado da arte, nele não encontramos trabalhos sobre Marcela Lagarde, foram poucas as

⁵⁴ Sobre o sexismo na ciência, veja: SCHIENBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência?** Coleção Mulher. Bauru, SP: EDUSC, 2001; e HARDING, Sandra. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. **Estudos Feministas**. Vol. 1 (1), 1993.

produções sobre feminismos e, no que diz respeito à educação não sexista os trabalhos não fazem menção a este termo diretamente, ainda que discutam temas contemplados por ela. Nesse sentido, encontramos na ANPEd trabalhos sobre gênero e diversidade sexual, sem contemplar Marcela Lagarde como referencial teórico importante, à exceção de um trabalho sobre sororidade, do GT 06.

Para discutirmos a teoria sobre educação não sexista nos valemos de trabalhos de autoras como Guacira Louro, bell hooks, Patricia Castañeda, Heleieth Saffioti e Sandra Harding, algumas delas já citadas anteriormente. A partir destes e de outros referenciais teóricos, procuramos construir as bases para o diálogo entre educação não sexista e a obra de Marcela Lagarde.

Ao construir a ementa do componente curricular “Fundamentos para uma Educação Não Sexista”⁵⁵, Allene Lage aponta os conteúdos mínimos que deveriam compor uma abordagem sobre educação não sexista, quais sejam: Feminismo, Gênero e Patriarcado; A invisibilidade da mulher na história e na ciência; Feminismos; Feminismos e educação; Gênero e Educação; Diversidade Sexual na Educação; Análises sobre Educação, Gênero, Raça e Classe Social (LAGE, 2017). Veja Quadro 6:

Quadro 6. Conteúdos Mínimos da Educação Não Sexista.

| CONTEÚDOS MÍNIMOS DA EDUCAÇÃO NÃO SEXISTA |
|---|
| Feminismo, Gênero e Patriarcado |
| A invisibilidade da mulher na história e na ciência |
| Feminismos |
| Feminismos e educação |
| Gênero e Educação; |
| Diversidade Sexual na Educação |
| Análises sobre Educação, Gênero, Raça e Classe Social |

Fonte: LAGE, 2017.

⁵⁵ Componente ofertado de forma eletiva no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, semestre 2017.2, no Mestrado Acadêmico da Universidade Federal de Pernambuco, Campus Acadêmico do Agreste.

Algumas considerações são necessárias aqui. Uma vez que esta lista compõe um conteúdo mínimo, limitado pela carga horária da disciplina ofertada, outros conteúdos podem ser acrescentados, ou outras abordagens podem receber um maior ou menor enfoque, portanto, não se quer engessar a educação não sexista, o que seria um contrassenso com a sua proposta emancipadora. Estes conteúdos mínimos conseguem guiar as discussões que tomamos como as mais caras para as análises a serem feitas nesta pesquisa, considerando temas também trabalhados por Marcela Lagarde. Esse modo de proceder gerou como consequência que o tema referente à Diversidade Sexual na Educação não tenha sido aprofundado, e que o tema referente às Análises sobre Educação, Gênero, Raça e Classe Social tenha aparecido de forma não detalhada no tópico sobre diversidade, restando sua abordagem mais aprofundada para pesquisas futuras. Nesse sentido, realizamos nosso estudo de forma a buscar em nosso referencial teórico o que se tem produzido sobre os temas que se inserem nos conteúdos mínimos da educação não sexista já listados, sem repeti-los necessariamente.

3.3.1 Estudos Feministas e Educação

Guacira Louro, educadora feminista brasileira, traça o histórico que permite visualizar a importância de algumas das autoras já mencionadas para os estudos feministas, promovendo o que chama de “olhar feminista sobre a educação”. Ela concorda com Sandra Harding para quem uma das melhores marcas das investigações feministas seria colocar “[...] o sujeito que investiga no mesmo plano crítico do tema investigado”, o que é feito por meio da utilização de memórias e experiências das próprias estudiosas na produção do saber científico (HARDING, 1987, p. 9 *apud* LOURO, 2000, p. 9). Considerando esta marca dos estudos feministas, Guacira Louro reflete sobre os estudos de gênero a partir de sua trajetória enquanto professora e pesquisadora, apresentando-se como mulher branca de classe média urbana e de formação católica para justificar sua posição, interesse e desejo. Assim, seu encontro com os estudos feministas não se deu no movimento social do Brasil dos anos 1960/1970 que agregava várias lutas sociais “[...] contra ditadura, pelos direitos humanos, pela amnistia ou por políticas públicas que garantissem melhores condições de vida” (*ibidem*, p. 9-10). Na verdade, o encontro de Guacira Louro com os estudos feministas deu-se dentro da academia, “[...] motivado pela notável ausência das mulheres como sujeito ou como objeto

da história (ou, pelo menos, da história que se registra nos livros, que se ensina nas aulas).” (*ibidem*, p. 10). Ela era professora de História da Educação e participava do movimento sindical docente, vendo-se rodeada de mulheres nestes espaços, o que a fez acreditar que “A ausência e o silêncio feminino nos registros históricos só podiam ser uma história mal contada”, o que a fez decidir estudar a “[...] história da educação da mulher, num primeiro movimento claramente dirigido para o campo feminista.” (*ibidem*, p. 10). Com seus estudos, ela buscou “[...] dar visibilidade a um sujeito que estava escondido, procurando ‘fazer falar’ quem tinha sido silenciada, dando voz àquela que sofrera a dominação”, o que foi algo comum entre outras historiadoras, antropólogas, psicólogas e literatas. Variando em alcance de destaque, esses primeiros trabalhos acadêmicos influenciados pelo movimento social feminista e de “[...] caráter subversivo no interior da academia”, conseguiram tirar as mulheres das notas de rodapé, encaixando-as ao corpo dos artigos, porém ainda com uma visão restrita que colocava a mulher como o “outro lado”, a “diferença” da norma masculina (*ibidem*, p. 10-11). Nesse sentido, os primeiros estudos feministas são subversivos na medida em que se apresentam comprometidos politicamente e por desafiarem a neutralidade e objetividade da ciência tradicional (*ibidem*, p. 11). Para a autora,

As questões, formuladas a partir de um novo lugar e por um sujeito que, até então, ficara afastado da construção da teoria e do conhecimento, não se pretendiam distantes das lutas e dos movimentos sociais, pelo contrário, nutriam-se deles (*ibidem*, p. 10).

Assim, o caráter político das produções feministas tem exigido um posicionar-se contra ou a favor, levando o campo dos estudos feministas, enquanto campo de conhecimento, a se desenvolver “[...] por meio de disputas, polémicas e debates”, o que fez de sua entrada nas universidades um processo difícil, mas cheio de discussões profundas que constituem uma de suas características. Guacira Louro, então, conclui que “Os estudos feministas constituem-se, assim, como um campo polêmico, plural, dinâmico e constantemente desafiado; um campo que tem o autoquestionamento como ‘marca de nascença’”. Sob esta marca, a teorização feminista, para além de inserir as mulheres nos campos disciplinares, buscou abalar os “paradigmas teóricos vigentes” para se chegar a uma virada epistemológica⁵⁶ (*ibidem*, p. 11-13).

Outra importante feminista que trata da inserção do sujeito na pesquisa é bell hooks. A autora feminista negra norte-americana parte de sua trajetória para falar dos estudos

⁵⁶ Sobre Epistemologia Feminista de acordo com Louro, ver: LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. Capítulo 6.

feministas e do seu interesse por eles. Conta-nos que apenas ao chegar na universidade foi que teve conhecimento da visão do homem negro castrado e seguidor do homem branco, uma vez que a sua realidade cotidiana mostrava homens negros fortes “[...] ocupando as posições de autoridade patriarcal, exercendo formas de poder masculino e apoiando o sexismo institucionalizado” (HOOKS, 2013, p. 162). Ao se deparar com o que chama de “[...] tremenda ignorância sobre a experiência negra [...] que partia do princípio de que nenhuma distinção de gênero caracterizava as relações sociais entre os negros”, ela viu que também dentro dos Estudos da Mulher esta ignorância era constatada, pois ali falava-se “[...] sobre a condição e experiência das ‘mulheres’ quando estavam se referindo somente às mulheres brancas” (*ibidem*, p. 162, aspas da autora). Tal situação refletia-se na ausência de material acadêmico que tivesse como enfoque as “[...] diferenças de gênero na vida dos negros” e no tratamento teórico da mulher como sujeito universal (*ibidem*, p. 162-163). Assim, a autora passou “[...] a questionar os modos pelos quais os preconceitos racistas e sexistas moldavam e informavam toda a produção acadêmica que tratava da experiência negra e da experiência feminina” (*ibidem*, p. 163). Em relação ao caráter inovador e polêmico dos estudos feministas, bell hooks diz que

Um dos princípios centrais da pedagogia crítica feminista é a insistência em não ativar a cisão entre mente e corpo. Essa é uma das crenças subjacentes que fizeram dos Estudos da Mulher um dos locais de subversão na academia (HOOKS, 2013, p. 256).

Uma vez que considera que mente e corpo estão conectados, a autora entende que o eros e a paixão devem ter lugar na sala de aula e que tanto docentes quanto discentes não são sujeitos descorporificados. Assim, “[...] a pedagogia crítica procura transformar a consciência, proporcionar aos alunos modos de saber que lhes permitam conhecer-se melhor e viver mais plenamente no mundo” baseando-se no “[...] erótico em sala de aula para auxiliar o processo de aprendizado” (*ibidem*, p. 257). Desse modo, a autora faz o encontro entre pedagogia crítica feminista e vida cotidiana, novo modo de ser e estar. Para ela,

A educação feminista para a consciência crítica se arraiga no pressuposto de que o conhecimento e o pensamento crítico na sala de aula devem informar nossos hábitos de ser e modos de viver fora da escola. [...] Como pedagogas críticas, estávamos ensinando às alunas modos diferentes de pensar sobre os gêneros, com plena consciência de que esse conhecimento também as levaria a viver de maneira diferente. (HOOKS, 2013, p. 256-257).

Apesar de os contextos vivenciados por Guacira Louro e bell hooks serem diferentes - que resultam em posições teórico-filosóficas diferentes-, o espaço onde a consciência crítica feminista foi sendo forjado em ambas é o mesmo: a academia. Essa característica comum

representa na prática que os estudos feministas ganharam corpo dentro das lutas políticas das mulheres ao longo dos tempos, de modo que nossa pesquisa entende que os estudos feministas que buscam influenciar a educação não sexista também carregam em si as pautas políticas de reivindicações das mulheres, numa preocupação com a realidade por elas vivenciadas. Como já dito, falar em estudos feministas quer dizer, no mais das vezes, falar em formulações teóricas para o enfrentamento de condições de desigualdade de gênero vivenciada na realidade, num composto entre teoria e luta política.

Assim, a partir de realidades diferentes, as feministas vão produzindo conhecimentos tão diversos quanto as especificidades que elas estudam o que torna os feminismos um campo complexo, como apontado por Marcela Lagarde (2013) e por Guacira Louro (2000). O debate, típico dos estudos feministas vai produzindo novos conceitos, categorizações e problemáticas ou revendo os anteriormente formulados, o que faz dos estudos feministas um campo em constante emergência, o que também é sentido nas pautas do movimento feminista. Entretanto, algumas teóricas indicam a necessidade de uma pauta comum, seja na luta por direitos, como assinalado por Judith Butler⁵⁷, seja na construção ética da sororidade pensada e praticada por Marcela Lagarde (2012; 2013).

3.3.2 Gênero e Educação

Desse modo, o debate sobre gênero na educação vem sendo desenvolvido no sentido de sustentar que o gênero é socialmente construído, e, portanto, as divisões, hierarquizações e subalternizações baseadas nele não se sustentam, uma vez que aquilo que é socialmente atribuído a um dos gêneros está em constante mudança ao longo dos tempos e varia de acordo com os contextos. Segundo Guacira Louro, as “Feministas [...] ensaiaram uma série de vias para o enfrentamento ou a superação das desigualdades de gênero na Educação” (LOURO, 2014, p. 114). Os estudos dentro da área da Educação que buscam realizar análises a partir do desenvolvimento do conceito de gênero têm crescido no Brasil e a criação do GT 23 da ANPEd, dedicado à relação entre Gênero, Sexualidade e Educação, é prova disso.

⁵⁷ Mesmo levantando o “[...] debate interno sobre o conteúdo descritivo do termo” mulher, que não deve ser tratado como universal, Judith Butler (1998) concorda “[...] que manifestações, esforços legislativos e movimentos radicais precisam fazer reivindicações em nome das mulheres.” (BUTLER, 1998, p. 24).

Segundo Dagmar Meyer, diversas correntes feministas no Ocidente, a partir da década de 1970, incorporaram o termo “*gender*” (traduzido no Brasil como gênero) com definições múltiplas. Porém, elas convergiam no sentido de colocar o conceito de gênero na perspectiva de “[...] romper com a equação na qual a colagem de um determinado gênero a um sexo anatômico que lhe seria ‘naturalmente’ correspondente resultava em diferenças e desigualdades entre mulheres e homens” sendo “[...] social e culturalmente construídas e não biologicamente determinadas” (MEYER, 2008, p. 15). O conceito foi complexificado, especialmente a partir das feministas pós-estruturalistas, as quais introduziram “[...] importantes mudanças epistemológicas no campo dos estudos feministas” (*ibidem*, p. 15). Tais movimentos levaram a posições divergentes sobre o gênero, porém, para a autora, este

[...] continua sendo uma ferramenta conceitual, política e pedagógica central quando se pretende elaborar e implementar projetos que coloquem em xeque tanto algumas das formas de organização social vigentes quanto as hierarquias e desigualdades delas decorrentes (MEYER, 2008, p. 10-11).

Analisando o cenário das diversas perspectivas feministas que debatem o gênero, Patricia Castañeda conclui que,

[...] no hay un concepto normativo del género, pues aunque se reconoce como un elemento básico su alusión a la distinción respecto al sexo y la diferencia sexual, así como al carácter de construcción social, cultural e histórica que le da contenido, también es cierto que distintas autoras subrayan algunas de sus implicaciones y no otras. (CASTAÑEDA, 2008, p. 37).

Nesse sentido, apesar da categoria gênero ser estudada a partir de diferentes correntes teóricas e filosóficas, entende-se que elas convergem ao contribuir com a desestabilização da definição de papéis de gênero que hierarquiza e leva a violações.

De acordo com Patricia Castañeda, o gênero atua na epistemologia feminista “[...] como concepto creado a partir de ésta y como punto de referencia para las elaboraciones conceptuales subsecuentes”, de modo que o gênero atua como criação e como ponto de partida para que outros conceitos sejam criados (CASTAÑEDA, 2008, p. 37). Ela continua nos explicando que

[...] en las apreciaciones que fundamentaron la definición del concepto de género se establecía la diferenciación radical entre éste y el sexo, acuñándose la fórmula género = cultura, sexo = biología, tratando con ello de demarcar [...] los referentes y alcances de cada uno. La complejización del análisis feminista ha traído consigo la necesidad de señalar que esta distinción es artificial, con fines explicativos, pues la evidencia muestra que género y sexo se relacionan de manera dialéctica, se suponen mutuamente y

ambos son objeto de elaboraciones de toda índole. (CASTAÑEDA, 2008, p. 37).

Dessa forma, vê-se que sexo e gênero não são categorias estanques, mas que incidem uma sobre a outra, sem se confundir. É nesse sentido que Marcela Lagarde afirma que o “[...] *género es una categoría anclada en el sexo*” (LAGARDE, 2012, p. 363). Ainda sobre as várias formas como o gênero é explicado, Heleieth Saffioti afirma que “Cada feminista enfatiza determinado aspecto do gênero, havendo campo, ainda que limitado, de consenso: o gênero é a construção social do masculino e do feminino” (SAFFIOTI, 2015, p. 47). Essa construção social aparece em algumas obras da educação por meio de exemplos de como os papéis de gênero variam de acordo com os contextos sociais e culturais marcados no tempo e no espaço. Assim,

[...] mientras en Pakistán son los hombres quienes cosen a máquina a las puertas de sus casas, en el Estado Español lo hacen las mujeres y dentro de casa. Mientras la compra es normalmente tarea de las mujeres en Europa, en algunos pueblos musulmanes son los hombres quienes las realizan, pues las mujeres tienen prohibidos los espacios públicos. Mientras en Europa la construcción de viviendas y obras públicas es tarea de hombres, en la India, Bali y otros lugares del tercer mundo, muchas de las labores de construcción son realizadas por mujeres. Mientras las mujeres, durante miles de años, han sido las encargadas de la agricultura, hoy, cuando el trabajo agrícola se ha mecanizado, vemos muchos hombres y pocas mujeres encima de un tractor labrando, como hicieron durante tanto tiempo. Por consiguiente, el código de género no es un reglamento de «verdades universales», sino que se utiliza para designar expectativas de comportamiento social para cada uno de los sexos, en cada época y espacio. (FEMINARIO, 2007, p. 17).

Por sua vez, Joan Scott entende o gênero como uma categoria de análise histórica, e o define em duas partes:

[...] o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primária de significar as relações de poder. (SCOTT, 1989, p. 21).

Dessa forma, a teoria de Joan Scott nos permite estudar o gênero como uma categoria que ajuda na análise das desigualdades nas relações de gênero, e nos processos de poder dentro do próprio Estado. O gênero enquanto categoria de análise histórica pode, segundo a autora, ser útil aos estudos da teoria política sobre os governos de mulheres e homens, sobre a forma como o Estado vê o proletariado (ora com valores masculinos ora com valores femininos), bem como a forma como o Estado exerce seu poder sobre as mulheres a depender da postura mais democrática ou mais autoritária que assuma. Essas são algumas das formas como Joan Scott entende que o gênero pode ajudar na compreensão das relações baseadas no sexo, e na forma de significar as relações de poder (SCOTT, 1989, p. 21-29).

Explicando a visão sobre o gênero de Joan Scott, Berenice Bento afirma que aquela baseia suas definições a partir das “contribuições teóricas de Foucault, principalmente a genealogia do poder, e as do projeto desconstrutivista de Derrida” (BENTO, 2006, p. 75). Berenice Bento afirma ainda que

Para Scott, ‘gênero’ deve ser construído como uma categoria analítica, como um instrumento metodológico para o entendimento da construção, da reprodução e das mudanças das identidades de gênero. [...] A tarefa desse instrumental analítico seria fazer perguntas que apontassem os processos históricos que se articulam para formar determinadas configurações das relações entre os gêneros (BENTO, 2006, p. 75).

Algumas dessas perguntas elencadas no texto de Joan Scott são:

Qual é a relação entre as leis sobre as mulheres e o poder do Estado? Por que (e desde quando) as mulheres são invisíveis como sujeitos históricos, quando sabemos que elas participaram dos grandes e pequenos eventos da história humana? O gênero legitimou a emergência de carreiras profissionais? (SCOTT, 1989, p. 21).

Nos estudos que relacionam gênero e educação algumas dessas perguntas têm sido feitas, a exemplo da invisibilização da mulher na história e da definição de carreiras profissionais a partir do gênero (LOURO, 2014), o que demonstra como o conceito continua sendo importante para os estudos feministas, ainda que nem sempre coincidam em bases teóricas e filosóficas.

Berenice Bento critica o conceito de gênero delineado por Joan Scott e avança tomando por base os estudos *queer*, cujo principal referencial teórico é Judith Butler. Assim, Berenice Bento organiza “[...] analiticamente os debates teóricos internos aos estudos de gênero” e sugere três tendências “[...] explicativas para os processos constitutivos das identidades de gênero”, as quais denomina de universal, relacional e plural, e que apresentam “[...] teses próprias sobre as relações entre os gêneros, a sexualidade e o corpo” (BENTO, 2006, p. 69). Ela relaciona de forma direta a cada uma das tendências uma autora feminista, de modo que a tendência universal tem como principal referencial, Simone de Beauvoir; a tendência relacional, Joan Scott; e a plural, Judith Butler (BENTO, 2006, p. 69-85).

O avanço no conceito de gênero também é explicado por Guacira Louro. Ela fala das críticas que apontam que a produção inicial dos feminismos traria a marca branca, de classe média e heterossexual, e que

[...] a experiência, as histórias e as reivindicações das mulheres não brancas e das mulheres lésbicas não foram consideradas na elaboração teórica feminista ou foram esquecidas nos estudos empíricos, fatores que levariam a

um conceito limitado de gênero que reforçava o dualismo homem/mulher, pelo qual a heterossexualidade é tomada como dada, como um facto ‘natural’ (LOURO, 2000, p. 15).

Dessa forma, os estudos feministas seguiram fazendo uma auto-crítica que objetivou incluir grupos de mulheres não contemplados inicialmente, problematizando suas especificidades.

Quanto aos debates que giram em torno do gênero, cremos que a existência de estudos que se preocupem em demonstrar que as diferenças culturais atreladas ao sexo e a papéis de gênero, é importante por permitir a problematização, questionamento e tensionamento de preconceitos tomados como verdades, a fim de que sejam rompidos. Assim sendo, vemos nos estudos de gênero, especialmente naqueles realizados no âmbito da educação, importantes ferramentas para a construção de sociedades mais éticas.

Um ponto que aparece em comum no pensamento das autoras já trabalhadas é que os estudos feministas possibilitam a emancipação não apenas da mulher, mas dos homens também. Assim, o estudo de gênero, dentro da perspectiva pós-estruturalista de Dagmar Meyer, “[...] traz implícita a ideia de que as análises e as intervenções empreendidas devem considerar, ou tomar como referência, as relações – de poder – entre mulheres e homens e as muitas formas sociais e culturais que os constituem como ‘sujeitos de gênero’”. Para a autora, na mesma linha do dito por Simone de Beauvoir de que não se nasce mulher, também não se nasce homem. Esta noção é importante para que se possa pensar em propostas de intervenção que “[...] permitam modificar, minimamente, as relações de poder de gênero vigentes na sociedade em que vivemos” (MEYER, 2008, p. 17-18). Nesse sentido, Guacira Louro (2000b) estudando o tema da influência da educação sobre os corpos, cita o trabalho de Corrigan (1991, p. 200) que conta sua experiência numa escola particular inglesa. A partir deste trabalho, ela reflete sobre as marcas da escola sobre os corpos e afirma que

Com a cautela que deve cercar todas as afirmações pretensamente gerais, é possível dizer que a masculinidade forjada nessa instituição particular almejava um homem controlado, capaz de evitar ‘explosões’ ou manifestações impulsivas e arrebatadas. O homem ‘de verdade’, nesse caso, deveria ser ponderado, provavelmente contido na expressão de seus sentimentos. Consequentemente, podemos supor que a expressão de emoções e o arrebatamento seriam considerados, em contraponto, características femininas (LOURO, 2000b, p. 14).

Dessa forma, de acordo com o que se espera do homem, tomado como universal, dentro de uma determinada sociedade, vão sendo montados estereótipos de masculinidade que, em geral, reforçam o sexismo machista como característica marcadora e que produz

opressões sobre cada homem individualmente, de acordo com suas especificidades não observadas pelos moldes gerais. Os reflexos do machismo também se dão sobre as relações que estes homens irão estabelecer ao longo da vida, seja com seus pares, seja com as mulheres.

É o machismo que faz com que se crie a ideia de que um homem só tem valor se tiver dinheiro, e isto reverbera na sua responsabilização pelo sustento do lar, tido como papel principal dentro da família. Este valor não alimenta no homem a responsabilidade pelos cuidados dos filhos e de sua casa, sendo comum que, diante do rompimento entre casais heterossexuais, o homem sinta que sua responsabilidade seja apenas prover a pensão alimentícia, deixando os demais deveres para a mãe. Também é comum o abandono de mulheres grávidas quando o homem não se vê responsável por aquela vida gerada com sua participação e fora do casamento, sem envolver sequer o suporte material. Como alertado por Guacira Louro, essas são generalizações que arriscamos fazer aqui, pois a paternidade responsável também pode ser observada em muitos homens heterossexuais, entretanto isto nos faz desconfiar que tal postura seja mais um legado da educação recebida no contexto familiar, do que um resultado da educação escolar, a qual tem revelado “[...] complexas redes de poder que [através das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos [...] constituem hierarquias entre os gêneros” (LOURO, 2014, p. 28). Ademais, para Guacira Louro, “[...] aqueles homens que se afastam da forma de masculinidade hegemônica são considerados diferentes, são representados como o outro e, usualmente, experimentam práticas de discriminação ou subordinação” (*ibidem*, p. 52). Cabe aqui trazer o que Raewyn Connell⁵⁸ (1990) afirma sobre as incoerências na construção das categorias de gênero, ao discutir como a masculinidade tida por hegemônica é criada. Para ela,

A criação e a imposição de uma forma hegemônica da masculinidade como a definição social de ‘homem’ exige a repressão de outras tendências psico-sexuais nos homens hiper-masculinos, cria tensões entre o grande número de homens que não pode atingir isto, e ativamente oprime os homossexuais e os efeminados. Nada disto é obtido tranquilamente. A própria tentativa de transmitir a masculinidade hegemônica dentro de uma família dominada por um pai ‘machão’ pode levar os meninos a táticas de resistência que vão desde tornarem-se mimados chorões até marginais drogados. A masculinidade não cai dos céus; ela é construída por práticas masculinizantes, que estão sujeitas a provocar resistência, que podem dar

⁵⁸ Raewyn Connell é uma mulher transexual que fez o processo de transição formal tardiamente. Desse modo, quando publicado o texto que aqui usamos como referência, a autora ainda usava o nome de gênero neutro R. W. Connell. Nesta pesquisa, usamos o nome feminino da autora a fim de adotar a postura que privilegie o autoreconhecimento e autoidentidade da sujeita. Disponível em: <http://www.raewynconnell.net/p/about-raewyn_20.html>. Acesso em: 24 abr. 2018.

errado, e que são sempre incertas quanto ao seu resultado. É por isso, afinal, que se tem que pôr tanto esforço nelas (CONNELL, 1990, p. 90).

Desse modo, os estudos feministas que colaboram para a educação não sexista revelam que o sexismo incide de forma opressora sobre mulheres e homens, forçadas/os socialmente a representarem papéis com os quais ninguém se identifica completamente, pois são construídos sem observar fatores como a identidade e a subjetividade. Como visto no resultado do levantamento sobre as produções da ANPEd, a discussão sobre gênero e educação vem sendo realizada, porém não tem sido frequente o uso de referenciais feministas latino-americanos, como Marcela Lagarde, nem a assunção explícita do termo “educação não sexista”.

3.3.3 Patriarcado e algumas de suas implicações

Os estudos feministas demonstram não haver um consenso sobre a adoção ou não do patriarcado como categoria útil para compreender as desigualdades nas relações entre os gêneros na contemporaneidade. Em nossa pesquisa, estudamos a categoria do patriarcado especialmente por dois motivos: o primeiro, porque nos apoiamos fundamentalmente no pensamento feminista de Marcela Lagarde e o patriarcado aparece de forma recorrente em seus escritos; o segundo, porque entendemos que a educação não sexista forma parte do aparato necessário para o desmonte do patriarcado e do androcentrismo violador. Dessa forma, nos juntamos ao grupo das pesquisadoras feministas que estudam o patriarcado como ferramenta para entender as formas como o patriarcado se atualiza e se fortalece, sendo reproduzido por cada uma/um de nós na atualidade. Como exemplo das posições divergentes sobre o patriarcado, podemos citar a passagem de Patricia Castañeda, segundo a qual,

La noción de patriarcado tiene partidárias y dectratoras dentro del feminismo. Las primeras la suscriben en tanto permite identificar el conjunto de relaciones sociales que sustentan la dominación de hombres sobre las mujeres a través de los pactos que ellos establecen, orientados por la interdependencia y la solidaridad [...], mientras que las segundas afirman que está historicamente asentada en las sociedades antiguas y que, por lo tanto, su aplicación a sociedades contemporáneas es un anacronismo. Optan por el concepto de dominación masculina, considerándolo más pertinente para el análisis del carácter de las relaciones entre los géneros (CASTAÑEDA, 2008, p. 11).

Diante da controvérsia, colocamos-nos como parte do grupo das feministas que ainda considera o conceito de patriarcado como útil, por ser fonte das opressões motivadas pelo

androcentrismo que reverbera nas sociedades latino-americanas, e conseqüentemente, na brasileira. O patriarcado vai além de uma formulação teórica, pois a supremacia do macho na sociedade latino-americana tem implicações práticas vividas pelas mulheres. São elas que ainda não são vistas como humanas e como sujeitas de direitos no cotidiano e são elas que sofrem e/ou assistem suas iguais serem vítimas do patriarcado violador que busca no gênero (feminino ou masculino), no sexo (fêmea ou macho), na identidade de gênero (trans, travestis ou cis) e na orientação sexual (bissexual, homossexual ou heterossexual) a referência ao homem e ao masculino para que seja digno de respeito e valor.

Por sua vez, Raewyn Connell entende que não há um conceito único de patriarcado, de modo que a “teoria do patriarcado” seria uma rede de *insights* e argumentos a respeito de relações entre várias coisas. Segundo a autora, a literatura sobre patriarcado discute os seguintes temas: as origens da subordinação das mulheres; as práticas culturais que a sustentam; a divisão sexual do trabalho; a formação da personalidade e das motivações; a política da escolha do objeto sexual; o papel do corpo nas relações sociais; as estratégias dos movimentos de resistência; e as condições para uma superação da dominação masculina. Assim, vê-se que trata de temas de interesse da educação não sexista, e, por exemplo, tratará da relevância da estrutura da família para a reprodução do capitalismo e da produção da masculinidade, “E isto corresponde à sua história” (CONNELL, 1990, p. 85).

Para Raewyn Connell, uma teoria do patriarcado não exige uma relação chave, central, que organiza todo o resto, mas seria uma teoria composta, produto da história de muitos processos, que sempre mostram alguma incoerência, contradição. Nesse sentido, ela questiona o que nos dá o direito de falar de uma unidade, uma coerência, um sistema, e, portanto de patriarcado, e acredita que a resposta mais coerente a essa pergunta seria afirmar que existe de fato uma unidade, a qual não seria uma unidade lógica, de definição, e sim uma unidade historicamente produzida. E parte da dinâmica que ela estuda é a luta para impor vários tipos de ordem e de unidade das relações sociais (CONNELL, 1990, p. 89).

Ainda segundo a autora, as categorias do patriarcado, porque são categorias sociais, são produzidas como participantes em relações de dominação e exclusão, com a natureza e a localização das fronteiras entre elas sendo definidas pela luta social. E elas não são nunca categorias logicamente simples, homogêneas. Exemplificando, ela traz a distinção entre mulheres da classe operária e mulheres da classe média, sendo essa distinção apenas categórica. Assim, Raewyn Connell entende que,

Como regra geral, devemos esperar descobrir as categorias definidas pelo patriarcado como sendo uma massa em agitação de diferenciações internas, complexidades e contradições; como tendo estruturas de poder tanto dentro delas quanto entre elas; e como sendo redefinidas não apenas por lutas entre os agrupamentos importantes, mas pelo equilíbrio mutante de forças dentro delas⁵⁹ (CONNELL, 1990, p. 89).

Heleieth Saffioti, autora feminista marxista brasileira, discute o conceito de patriarcado. Para ela o patriarcado é “[...] o regime da dominação-exploração das mulheres pelos homens”; é o nome da dominação política (SAFFIOTI, 2015, p. 47, 58-59). A autora entende que, apesar da polissemia do conceito de patriarcado, seu uso ainda se faz necessário pela teoria política feminista por configurar “[...] o único conceito que se refere especificamente à sujeição da mulher, e que singulariza a forma de direito político que todos os homens exercem pelo fato de serem homens” (*ibidem*, p. 58). Ela adota a ideia de patriarcado a partir de Pateman (1993), para quem

A dominação dos homens sobre as mulheres e o direito masculino de acesso sexual regular a elas estão em questão na formulação do pacto original. O contrato social é uma história de liberdade; o contrato sexual é uma história de sujeição. O contrato original cria ambas, a liberdade e a dominação. A liberdade do homem e a sujeição da mulher derivam do contrato original e o sentido da liberdade civil não pode ser compreendido sem a metade perdida da história, que revela como o direito patriarcal dos homens sobre as mulheres é criado pelo contrato. A liberdade civil é universal – é um atributo masculino e depende do direito patriarcal. Os filhos subvertem o regime paterno não apenas para conquistar sua liberdade, mas também para assegurar as mulheres para si próprios. Seu sucesso nesse empreendimento é narrado na história do contrato sexual. O pacto original é tanto um contrato sexual quanto social: é social no sentido de patriarcal – isto é, o contrato cria o direito político dos homens sobre as mulheres -, e também sexual no sentido do estabelecimento de um acesso sistemático dos homens ao corpo das mulheres. O contrato original cria o que chamarei, seguindo Adrienne Rich, de ‘lei do direito sexual masculino’. O contrato está longe de se contrapor ao patriarcado: ele é o meio pelo qual se constitui o patriarcado moderno. (PATEMAN, 1993, p. 16-17 *apud* SAFFIOTI, 2015, p. 56-57, *aspas no original*).

Desse modo, Saffioti entende que no contrato original (que é entre homens, e cujo objeto são as mulheres)

[...] a diferença sexual é convertida em diferença política, passando a se exprimir em liberdade ou em sujeição. Sendo o patriarcado uma forma de expressão do poder político, esta abordagem vai ao encontro da máxima legada pelo feminismo radical: ‘o pessoal é político’ (SAFFIOTI, 2015, p. 58).

⁵⁹ Marcela Lagarde inclui as especificidades das mulheres em sua análise da opressão e cativos das mulheres, afirmando que a situação de cativo sempre se dá em relação a uma situação de opressão vivida em relação a outra pessoa que não está no cativo, de modo que contempla a possibilidade de mulheres oprimirem outras mulheres.

Por todo o exposto, cremos que o patriarcado ainda é um conceito útil para os estudos feministas, e para os estudos da educação não sexista, porque, apesar das discussões teóricas que gera, ele consegue explicar alguns porquês: o da opressão das mulheres em pleno século XXI; a ascensão do conservadorismo contraposto a uma era em que os direitos humanos de minorias foram reconhecidos e consagrados na maior parte das regiões do globo terrestre; o sexismo (e suas vertentes misoginia, LGBTfobia e machismo), inclusive praticado e reproduzido pelas minorias que oprime; a utilização das mulheres para a manutenção de um sistema que a todo tempo as violenta; a aceitação e reprodução naturalizada das justificativas às violências opostas a esta metade da população; entre outros. Nesse conjunto de temas, o estudo do patriarcado nos permite problematizar também a autonomia das mulheres em relação ao próprio corpo.

Na problematização da autonomia das mulheres em relação ao seu corpo, vê-se que a mentalidade patriarcal objetifica o corpo da mulher, negando-lhe o *status* de ser humana. É assim que a violência de gênero é praticada. De acordo com Saffioti, a “Violência de gênero, inclusive em suas modalidades familiar e doméstica, não ocorre aleatoriamente, mas deriva de uma organização social de gênero, que privilegia o masculino” (SAFFIOTI, 2015, p. 85). Dessa forma, o estudo do patriarcado será aqui explorado por meio de suas implicações sobre a vida das mulheres, iniciando com a violência patriarcal.

a) Violência patriarcal

A supremacia do homem gera diversas consequências nas vidas de todas as pessoas e incide diretamente na violação dos direitos humanos das mulheres, pois dentro da lógica do patriarcado há lugares marcados, que uma vez ameaçados de transgressão, recebem como resposta a violência. Esta pode se apresentar pelo uso da força física, mas também por atos que buscam expor a mulher perante a sociedade, excluí-la e causar-lhe danos. Desse modo, são variadas as formas de violência patriarcal sobre a vida das mulheres e, como elas são alimentadas por uma mentalidade violenta, a educação não sexista incide na mudança do olhar, a fim de perceber que o tratamento das violações de direitos é de responsabilidade de todas/os. Nanci Luz afirma que a violência contra a mulher é uma das expressões da desigualdade de gênero, e que ela

[...] tem sido visibilizada, principalmente a partir da luta feminista e da inserção da categoria de gênero nos estudos sobre o tema, mostrando que a violência é resultado de relações de poder desiguais entre homens e mulheres e faz parte de um sistema patriarcal que defende a supremacia masculina e a subordinação feminina. (LUZ, 2011, p. 21).

Desse modo a autora entrelaça as discussões feitas até aqui sobre gênero e patriarcado. Ela trata a violência contra a mulher como violação aos direitos humanos e busca

[...] apresentar uma reflexão sobre essa forma de violação de direitos das mulheres e apresentar uma avaliação sobre os mecanismos adotados pelo Brasil para o enfrentamento da violência de gênero e a promoção da igualdade de gênero, dentre os quais a Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a mulher, a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher e a Lei 11.340/2006 (Lei Maria da Penha) (LUZ, 2011, p. 21).

Já mencionamos anteriormente a Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher e suas disposições referentes à educação, e que está inserida no âmbito da proteção internacional dos direitos humanos promovida pela ONU.

Por sua vez, a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher (Convenção de Belém do Pará) integra o sistema regional de proteção de direitos humanos, no âmbito da OEA. De acordo com essa convenção, “[...] a violência contra a mulher constitui violação dos direitos humanos e liberdades fundamentais”, sendo “[...] manifestação das relações de poder historicamente desiguais entre mulheres e homens”. Ademais, dispõe que a violência contra a mulher “[...] permeia todos os setores da sociedade, independentemente de classe, raça ou grupo étnico, renda, cultura, nível educacional, idade ou religião” (OEA, 1994, Preâmbulo). Nessa convenção, a violência contra a mulher é conceituada como “[...] qualquer ato ou conduta baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto na esfera pública como na esfera privada”, podendo ocorrer [...] no âmbito da família ou unidade doméstica ou em qualquer relação interpessoal, quer o agressor compartilhe, tenha compartilhado ou não a sua residência, [...] na comunidade e cometida por qualquer pessoa”, podendo ser “[...] perpetrada ou tolerada pelo Estado ou seus agentes, onde quer que ocorra.” (OEA, 1994, artigos 1 e 2). Vê-se, então, que a normativa adota um conceito amplo de violência contra a mulher, considerando que esta não é seletiva, e que pode, inclusive, ser praticada pelo Estado.

No âmbito da proteção nacional dos direitos humanos das mulheres está a lei brasileira nº 11.340 de 2006 (Lei Maria da Penha), que “Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher” dando cumprimento às convenções mencionadas

(BRASIL, 2006). Observe-se que essa lei trata de apenas um dos tipos de violência contra a mulher. O art. 8º da Lei 11.340/06 dispõe sobre a vertente preventiva do enfrentamento à violência doméstica e familiar contra as mulheres utilizando a educação como uma de suas diretrizes:

DAS MEDIDAS INTEGRADAS DE PREVENÇÃO

Art. 8º A política pública que visa coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher far-se-á por meio de um conjunto articulado de ações da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e de ações não-governamentais, tendo por diretrizes:

I - a integração operacional do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública com as áreas de segurança pública, assistência social, saúde, educação, trabalho e habitação;

II - a promoção de estudos e pesquisas, estatísticas e outras informações relevantes, com a perspectiva de gênero e de raça ou etnia, concernentes às causas, às conseqüências e à frequência da violência doméstica e familiar contra a mulher, para a sistematização de dados, a serem unificados nacionalmente, e a avaliação periódica dos resultados das medidas adotadas;

[...]

V - a promoção e a realização de campanhas educativas de prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher, voltadas ao público escolar e à sociedade em geral, e a difusão desta Lei e dos instrumentos de proteção aos direitos humanos das mulheres;

[...]

VIII - a promoção de programas educacionais que disseminem valores éticos de irrestrito respeito à dignidade da pessoa humana com a perspectiva de gênero e de raça ou etnia;

IX - o destaque, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, para os conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher. (BRASIL, 2006).

Também no plano nacional, são observadas normativas que, de forma específica, vinculam a educação ao respeito aos direitos humanos, e, dentre eles, os direitos humanos das mulheres. Nesse sentido, encontramos o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) que “[...] incorpora aspectos dos principais documentos internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário” e que contempla a formação em todos os níveis da educação formal (básica e superior), da educação não-formal, a educação dos profissionais do sistema de justiça e segurança, além da educação na mídia (BRASIL, 2007, p. 11). Assim, uma das ações programáticas previstas no PNEDH, no que diz respeito à educação básica, visa

9. fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas. (BRASIL, 2007, p. 33).

Destarte, o PNEDH coloca como documento para subsidiar programas, projetos e ações na área da educação em direitos humanos, no âmbito internacional, a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (1994), demonstrando que o Brasil incorporou formalmente o debate das questões de gênero na educação, e dentre elas o desmantelamento da violência contra a mulher (BRASIL, 2007, p. 68). Entretanto, a efetivação material do direito humano das mulheres a uma vida livre de violência tem ficado prejudicada diante de poderes legislativos conservadores nas três esferas (federal, estadual e municipal) que têm barrado a inclusão do debate de gênero nas normas educacionais. A despeito da pressão das forças políticas conservadoras influenciadas por igrejas cristãs⁶⁰, o debate precisa ser fortalecido, pois os elevados índices de violação de direitos humanos das mulheres persistem⁶¹.

A importância da discussão sobre violência contra as mulheres na educação dá-se porque os índices apenas refletem a mentalidade de uma cultura e de seu povo, o que, no nosso caso, estão permeadas pelo patriarcado sexista. Assim, para Silva, Araújo e Luz,

Comportamentos violentos entre homens e mulheres parecem obedecer a um *script* que nada tem de biológico, mas que, de alguma forma, fazem parte de uma construção social do masculino e do feminino. A violência tanto pode ser praticada por um ou por outro sexo, no entanto os dados sobre essa questão apontam que a violência masculina contra a mulher tem sido muito mais frequente. Consideramos que o ser humano não é naturalmente violento, mas os processos de socialização podem contribuir, de um lado, com que comportamentos agressivos sejam aceitos e estimulados nos homens e, por outro lado, que sejam desestimulados nas mulheres. Para Heleieth Saffioti (1987), a resignação tem sido uma constante na educação feminina. Às mulheres impõe-se a necessidade de inibir a agressividade, pois elas deveriam ser dóceis, cordatas e passivas. A educação masculina, no entanto, historicamente trouxe elementos que contribuem para a agressividade. Os homens são ensinados a competir permanentemente e a

⁶⁰ Veja: SANTOS, Émerson Silva; LAGE, Allene Carvalho. Poder patriarcal, machismo e homofobia: a atuação da câmara de vereadores de Caruaru/Pernambuco na aprovação do plano municipal de educação. In: Colóquio Nacional Representações de Gênero e Sexualidades, XII, 2016, Campina Grande-PB. **Anais XII CONAGES**. Campina Grande-PB. Realize. v. 1, 2016, ISSN 2177-4781. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/revistas/conages/trabalhos/TRABALHO_EV053_MD1_SA2_ID482_1202201621_5603.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2017.

⁶¹ Veja: LIMA, Renato Sérgio de et al. **Visível e invisível**: a vitimização de mulheres no Brasil. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. 2017. Disponível em: <<http://www.forumseguranca.org.br/publicacoes/visivel-e-invisivel-a-vitimizacao-de-mulheres-no-brasil/>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

agressividade é um componente básico da personalidade competitiva. (SILVA; ARAÚJO; LUZ, 2011, p. 190).

Heleieth Saffioti diferencia violência de gênero e violência contra as mulheres. Segundo a autora,

[...] a violência de gênero pode ser perpetrada por um homem contra outro, por uma mulher contra outra. Todavia, o vetor mais amplamente difundido da violência de gênero caminha no sentido homem contra mulher, tendo a falocracia como caldo de cultura. (SAFFIOTI, 2015, p. 85).

A violência de gênero compreende a violência familiar e a violência doméstica e “[...] não ocorre aleatoriamente, mas deriva de uma organização que privilegia o masculino.” (*ibidem*, p. 85). A violência familiar é aquela que “[...] envolve membros de uma mesma família extensa ou nuclear, levando-se em conta a consanguinidade e a afinidade” e “[...] pode ocorrer no interior do domicílio ou fora dele”. A violência doméstica se aproxima da familiar, porém pode atingir pessoas que não são da família, mas que “[...] vivem, parcial ou integralmente, no domicílio do agressor, como é o caso de agregadas(os) e empregadas(os) domésticas(os).” (*ibidem*, p. 75-76).

Ao mesmo tempo em que não se pode colocar sempre a mulher como vítima da violência de gênero, Saffioti explica que ao se considerar o “[...] plano da força física, resguardadas as diferenças individuais, a derrota feminina é previsível, o mesmo se passando no terreno sexual, em estreita vinculação com o poder dos músculos”. Entretanto, “Isto não significa que a mulher sofra passivamente as violências cometidas por seu parceiro” (*ibidem*, p. 76-77). Para a autora, “[...] a sociedade considera normal e natural que homens maltratem suas mulheres, assim como pais e mães maltratem seus filhos, ratificando [...] a pedagogia da violência.” (*ibidem*, p. 79). De acordo com esse entendimento, pode-se dizer que as pessoas aprendem e legitimam a violência do homem e do mais poderoso, ao mesmo tempo em que também indica que a educação realizada nos moldes não sexistas pode ensinar formas respeitadas das relações acontecerem.

A violência contra as mulheres, na obra de Saffioti, está conectada com agressões machistas. A autora explica que de acordo com as diversas formas de “[...] ruptura de integridades: física, psicológica, sexual, moral [...], o mesmo fato pode ser considerado normal para uma mulher e agressivo por outra”. Por esta razão, ela prefere a utilização do termo direitos humanos, “[...] em nome dos quais as mulheres podem ser defendidas das agressões machistas.” (*ibidem*, p. 50). Ela cita algumas formas de violência contra as mulheres. A primeira é a mutilação genital ocorrida em cerca de 30 países da África e da

Ásia, realizando-se na forma de cliteridectomia⁶² e infibulação⁶³, e que incidem sobre o corpo das mulheres reduzindo o prazer sexual. Para ela, isso se dá porque “Um dos elementos nucleares do patriarcado reside exatamente no controle da sexualidade feminina, a fim de assegurar a fidelidade da esposa ao marido.” (*ibidem*, p. 51). A segunda forma de violência contra a mulher citada por Saffioti é o regime dotal de casamento na Índia, no qual se dá o feminicídio da esposa atual, sob o manto de acidente, para que se receba outro dote em novo casamento, além da imolação da viúva na mesma pira em que for cremado seu marido. A autora defende o uso do termo “femicídio”, pois entende necessário que sejam criadas novas palavras para expurgar o sexismo (*ibidem*, p. 53). Saffioti traz também casos de violência contra a mulher ocorridos no Brasil, como a marcação com ferro em brasa, o uso de álcool para queimar o corpo da mulher levando à desfiguração, além do assassinato com revólver descarregado no rosto da vítima, em casos de infidelidade ou mesmo de rompimento, demonstrando a relação da violência com o poder (SAFFIOTI, 2015, p. 53).

Saffioti faz um estudo que relaciona gênero, violência e patriarcado. Demonstrando a atualidade do tema patriarcado para as discussões feministas, ela afirma que se é verdade que hoje não há mais o direito do patriarca sobre a vida e morte de sua esposa e filhos, existente na Roma antiga, é certo dizer que “[...] homens continuam matando suas parceiras, às vezes com requintes de crueldade, esquartejando-as, ateando-lhes fogo, nelas atirando ou as deixando tetraplégicas etc.”. E assevera que o julgamento desses casos vem envolto pelo sexismo quando se levantam falsas acusações sobre a vítima, chamando-a de devassa, por exemplo, e fazendo com que ela seja “[...] transformada rapidamente em ré” (*ibidem*, p. 48). A autora colabora, ainda, com nossa pesquisa ao dar indícios das consequências de uma educação sexista.

Apresentando baixa cultura geral e ínfima capacidade crítica, a maioria das brasileiras pode ser enquadrada na categoria conservadora, ainda separando mulheres femininas de mulheres feministas, como se estas qualidades fossem mutuamente exclusivas. Isto dificulta a disseminação das teses feministas, cujo conteúdo pode ser resumido em: igualdade social para ambas as categorias de sexo. Por conseguinte, a maior parte das mulheres mantém atitudes contrárias a ações afirmativas governamentais, que poderiam contribuir grandemente para o avanço das transformações sociais desejadas pelos defensores dos direitos humanos, neles inclusa a metade feminina da população. [...] as brasileiras têm razões de sobra para se opor ao machismo reinante em todas as instituições sociais, pois o patriarcado não

⁶² Extirpação do clitóris, com corte dos lábios internos da vulva em alguns casos. (SAFFIOTI, 2015, p. 51).

⁶³ Sutura dos lábios maiores da vulva, “deixando-se um pequeno orifício para a passagem do sangue menstrual e outros fluidos.” (SAFFIOTI, 2015, p. 51).

abrange apenas a família, mas atravessa a sociedade como um todo. (SAFFIOTI, 2015, p. 49).

Assim, vê-se que a educação não sexista pode contribuir para a consciência emancipatória das pessoas, proporcionando a reflexão e o juízo de criticidade sobre os problemas sociais. Ao contrário, uma educação conservadora e discriminatória, se enquadra na crítica que os estudos feministas apontam sobre a utilização da mulher como reprodutora dos valores patriarcais e do papel que a/o oprimida/o tem na manutenção do poder do opressor. Joice Pacheco discute essa questão apoiando-se em Paulo Freire.

A afirmação de Freire [de que a cultura opressora não é imposta, mas é resultado de relações estruturais entre ‘dominados e dominador’] nos provoca pensar a construção de outras relações, e logo, de uma cultura menos sexista e androcêntrica, que caminhe na direção da emancipação feminina dentro da perspectiva que tanto Freire como Lacerda defendem, como a emancipação do indivíduo, emancipação humana, para qual é necessária a relativa libertação do homem da condição de opressor. (PACHECO, 2010, p. 71-72).

No mesmo sentido do PNEDH, Saffioti atenta para a necessidade da formação em estudos de gênero pelas/os profissionais do direito, da saúde, da educação, assistentes sociais, psicólogas, etc. Ela cita como exemplo que em todos os casos de violência contra a mulher, o primeiro depoimento é dado na delegacia sendo colhido por policiais, assim uma assistente social ou psicóloga poderia atuar neste momento inicial para fazer uma triagem dos casos e dar o encaminhamento correto (SAFFIOTI, 2015, p. 95-96). E em todas essas áreas e etapas é importante que tanto policiais como profissionais de outras áreas recebam a formação adequada, compatível com a educação não sexista que emancipa transformando a visão de mundo de quem atua na proteção e promoção de direitos de outras/os. A necessidade da discussão sobre o patriarcado e a reprodução de seus valores por meio do Estado é retratada no caso Maria da Penha, no qual a Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) da OEA fez uma série de recomendações ao Brasil. A decisão concluiu que a

[...] violação segue um padrão discriminatório com respeito à tolerância da violência doméstica contra mulheres no Brasil por ineficácia da ação judicial. [...] também recomenda [...] a adoção de medidas, no âmbito nacional, para eliminar essa tolerância do Estado ante a violência doméstica contra mulheres (OEA, 2000).

De acordo com Arlene Malta e Marisela Rocha,

Se programas de educação não-sexista forem implementados, já estaremos fazendo muito para que as diferenças entre homem e mulher não se transformem em desigualdades e em injustiças. Estaremos, ainda, combatendo a violência doméstica, de mulheres contra homens e de homens

contra mulheres; estaremos prevenindo contra a violência social, de todos contra todos, pois o homem aprenderá a desenvolver maneiras mais sensíveis de ver o mundo e a mulher potencializará formas mais ativas de se inserir na vida. Eles se educarão para ser companheiros, não inimigos potenciais e reais na vida concreta do seu dia-a-dia. (MALTA; ROCHA, 2015, p. 10).

Desse modo, a violência patriarcal precisa e pode ser desmantelada, tendo nos estudos feministas o substrato da resistência histórica da mulher para a educação não sexista que rompa com as discriminações baseadas no gênero.

b) Diversidade

Neste tópico tratamos da diversidade⁶⁴ em sentido amplo abarcando os seguintes temas: a vinculação entre educação e igualdade nas relações de gênero e outras especificidades como classe social e raça/etnia; as consequências nas escolhas profissionais resultantes dessa vinculação; e a relação entre educação e diversidade sexual. Todos estes temas são problematizados à luz da crítica ao patriarcado, pois este se apresenta sexista, e, portanto, machista, misógino e LGBTfóbico, tendo importantes reflexos na forma como o processo educativo é encaminhado. Desse modo, a perspectiva feminista busca contribuir para que a educação se preocupe com essa variedade de questões atinentes às/aos sujeitas/os destinatárias/os da educação não sexista.

Guacira Louro reflete sobre a construção escolar das diferenças, a partir da formação de mulheres/meninas e homens/meninos (LOURO, 2014, p. 68). Segundo a autora, a escola delimita espaços, afirma o que cada um pode ou não fazer, aponta modelos a serem seguidos, distribui tempo e espaço de modo intencional, naturalizando atitudes naqueles/as que passam por ela. Essa naturalização de comportamentos, segundo a autora, deve ser observada com desconfiança. Para Louro,

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processo de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. [...] É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem; [...] é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho [...]. Temos de estar

⁶⁴ “A noção de diversidade busca compreender as demandas por respeito, por acesso a direitos por parte de pessoas que historicamente não tiveram esses direitos reconhecidos, como negros, povos indígenas, homossexuais” (MISKOLCI, 2012, p. 45-47).

atentos, sobretudo, para nossa linguagem⁶⁵, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui (LOURO, 2014, p. 68).

Em sua ótica, esses questionamentos devem ser realizados de modo a implodir os binarismos rígidos nas relações de gênero, pois a problematização terá de lidar necessariamente com “as múltiplas e complicadas combinações de gênero, sexualidade, classe, raça, etnia”, uma vez que estas dimensões estão presentes em todos os arranjos escolares. Tudo isso implica “[...] pôr em questão as relações de poder” (*ibidem*, p. 68-69).

Para ultrapassar as questões e caracterizações dicotomizadas, Guacira Louro entende que precisamos reconhecer que muitas das nossas observações do mundo baseiam-se nos universos masculino e feminino como opostos. Nesse sentido, tudo o que não corresponder ao padrão pré-fixado não será visto ou será tido como problema ou desvio. É assim que Barrie Thorne (1993), em estudos sobre relações de gênero entre crianças, onde se questiona as teorias de culturas diferentes entre meninos e meninas, afirma que “[...] por ser baseada em dicotomias, uma abordagem baseada na noção de culturas diferentes exagera a diferença de gênero e negligencia a variação no interior do gênero”, ou seja, fatores como classe social e etnicidade são desconsiderados (THORNE, 1993, p. 96 *apud* LOURO, 2014, p. 81). Do mesmo modo, podemos acrescentar que o fator localização geográfica também é invisibilizado, e daí a importância dos estudos voltados para a América Latina (e, para a presente pesquisa, especialmente, os feminismos latino-americanos).

Ao problematizar o porquê de se observar a construção das diferenças, Guacira Louro afirma que “A resposta reafirma uma das proposições fundamentais dos Estudos Feministas: porque esse é um campo *político*, ou seja, porque na instituição das diferenças estão implicadas relações de poder” (*ibidem*, p. 88). Desse modo, a autora analisa a construção das nuances que perpassam o espaço escolar, a partir da visão de que esse contexto se apresenta como campos de poder que estão em disputa. Ela afirma que “[...] a linguagem, as táticas de organização e de classificação, os distintos procedimentos das disciplinas escolares são, todos, campos de um exercício (desigual) de poder” (*ibidem*, p. 88). Há de se observar, ainda, que as diferenças em si não são negativas, entretanto, elas se convertem em algo negativo por meio das relações de poder que as transformam em desigualdade.

⁶⁵ Segundo Guacira Louro, “Dentre os múltiplos espaços e as muitas instâncias onde se pode observar a instituição das distinções e das desigualdades, a linguagem é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente – tanto porque ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre muito ‘natural’” (LOURO, 2014, p. 69).

Em relação ao currículo, Guacira Louro aduz que “[...] a seleção dos conhecimentos é reveladora das divisões sociais e da legitimação de alguns grupos em detrimento de outros” (*ibidem*, p. 89), de modo que

Se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades. (LOURO, 2014, p. 89).

As considerações em torno da diversidade e da educação permitem a abertura para a heterogeneidade dos seres, o que propicia o respeito e valorização das/os sujeitas/os de acordo com cada realidade. A discussão da diversidade na educação leva à reflexão sobre questões, dentre outras, como: a maioria feminina em quase todas as instâncias da educação, acompanhada de maioria masculina nos postos mais altos de poder dentro das escolas e das universidades; a maior visibilidade da população LGBT; as discussões sobre relações de gênero, sexo, orientação sexual e sexualidade; o aumento das relações afetivas e sexuais fora do casamento com reconhecimento de direitos aos novos formatos de família (e mesmo aos antigos, que antes não eram tidos como família); a revolução dos meios de comunicação dentre outros (*ibidem*, p. 124).

Nesse sentido, Guacira Louro (2014) sugere que a construção de uma educação não sexista passe pelo refinamento do olhar aliado ao conhecimento teórico acerca dessas questões. O olhar refinado procura perceber dentro de cada realidade as questões e os enfrentamentos que lhes são próprios. Porém, a percepção destas questões deve vir acompanhada de um arcabouço teórico que problematize em profundidade temas tão complexos quanto mutáveis. É assim que a autora aponta que a sensibilidade para observar e questionar “[...] supõe informação, conhecimento e também desejo e disposição política”. Ela entende, ademais, que para que possamos perceber, desestabilizar e subverter as desigualdades, é necessário estar atenta/o às suas formas de produção e reprodução, o que se conecta com a fala de Allene Lage (2013) sobre o papel da escola como reprodutora da hegemonia e com a sua própria fala (LOURO, 2014) quando diz que a escola além de ser mera reprodutora de desigualdade, é sua produtora. Guacira Louro também propõe ações

políticas e cotidianas dentro da sala de aula para a construção de uma educação não sexista, as quais possibilitam “[...] olhar para os comportamentos que fogem do esperado, para os sujeitos que desejam transgredir as fronteiras e limites”, ajudando a construir conhecimento novo (LOURO, 2014, p. 128-129).

Já foi dito em outras linhas que a educação é utilizada como veículo para se reproduzir os valores patriarcais. Nesse sentido, quando falamos que a educação deve estar atenta à diversidade estamos nos referindo também à busca de mecanismos que façam da educação uma promotora da igualdade nas relações entre os gêneros. Uma das formas para esta promoção é a coeducação⁶⁶ ou educação mista. Para Line Bareiro⁶⁷

La educación mixta, para configurarse como un modelo educativo para la igualdad debe ir más allá de la mera convivencia entre mujeres y hombres en las aulas. En realidad, se trata de desarrollar un modelo coeducativo orientado por valores de igualdad y equidad de género, donde se apunte conscientemente a la superación del sexismo que impregna el currículum explícito y el oculto, los libros, las clases, el trato de maestras/os a alumnas/os y la misma relación entre coeducandos. (BAREIRO, 2004, p. 17).

Para se atingir essa finalidade, é necessário estar atenta/o ao fato de que as/os profissionais da educação que não possuam formação condizente com a perspectiva de gênero podem atuar como promotoras/es da desigualdade de gênero. Nesse sentido, analisando a realidade do Paraguai, Bareiro afirma que

Aún existen muchas directoras, muchos directores y numerosas/os docentes que transmiten de variadas maneras unas rígidas fronteras entre lo masculino y lo femenino, y preparan de esa forma la reproducción de una sociedad que discrimina. [...] Para profundizar en una política educativa con igualdad de género, se deberían establecer claras normas antidiscriminatorias referentes a las prácticas de docentes y autoridades de escuelas y colegios, todavía teñidas de un persistente sexismo. (BAREIRO, 2004, p. 20).

De acordo com Arlene Malta e Marisela Rocha,

Na escola a visão sexista de mundo se materializa na fila das meninas, nas salas ou carteiras reservadas para elas e nas listas de chamadas não elaboradas em ordem alfabética; nos materiais didáticos de cunho sexista e na postura dos profissionais da educação que são exemplo da divisão sexual entre as pessoas, dos preconceitos a eles correlatos, os quais são até socialmente incentivados. E o menino, que ouviu da própria mãe a frase que

⁶⁶ Sobre o debate das feministas sobre a coeducação, veja: LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

⁶⁷ Em interessante artigo, Line Bareiro discorre sobre a resistência de jovens paraguaias/os à educação mista imposta pelo Estado, a fim de promover o fim do sexismo na educação. Veja: BAREIRO, Line. *Lucha de clases*. In: **Informativo Mujer**. Área Mujer del Centro de Documentación y Estudios (CDE) Año 16, N° 167, enero / febrero 2004. Paraguai, 2004.

diz que homem não chora, é forte, e a menina, que escutou dos pais a ideia de que menina é recatada e deve ser sensível, vivenciam o prolongamento nos espaços escolares do aprendizado de que o mundo é machocêntrico, e, por extensão, branco e proprietarista. (MALTA; ROCHA, 2015, p. 2).

Ainda que a coeducação seja vivenciada na maioria das escolas, especialmente as públicas, estudos como os de Guacira Louro e bell hooks apontam que a maioria das/os profissionais da educação ainda desenvolvem práticas escolares de cunho sexista, reproduzindo os papéis de gênero e as violências decorrentes da mentalidade patriarcal. Em nossa pesquisa entendemos que a educação não sexista apoiada na obra de Marcela Lagarde pode ajudar na formação inicial e continuada dessas/es profissionais, a fim de que compreendam que os valores que devem motivar sua prática são a democracia, a ética e o respeito às diferenças.

Os temas abordados pela educação não sexista têm abarcado igualmente os enfrentamentos que as mulheres realizam em campos como a academia, o mundo do trabalho e a ciência. O levantamento de dados sobre as relações de gênero e a educação nos permite ver na realidade de um determinado local, situado no tempo, o que vem sendo construído teoricamente, e ter uma dimensão aproximada dos valores que permeiam uma determinada sociedade. Nesse sentido, Andreia Barreto entende que “[...] a questão da desigualdade de gênero não parece ser um problema da ‘sociedade’, entendida como um ‘outro’ que está em torno”, mas “[...] está enraizada na própria academia, em suas esferas mais qualificadas” (BARRETO, 2014, p. 3). Os estudos sobre educação não sexista permitem questionar por que mesmo nos mais altos redutos intelectuais, a mulher ainda é tratada em segundo plano⁶⁸.

Percebe-se, então, que o sexismo da sociedade patriarcal atua em vários (senão todos) os níveis da educação e do mundo do trabalho, podendo-se encontrar, em relação ao nível superior, estudos sobre a frieza com que a mulher é tratada em determinadas áreas, vistas como campo de atuação masculino, a exemplo da Física. Analisando a realidade norte-americana, Londa Schienbinger afirma que “Poucas mulheres são encontradas nas ciências *hard* ou físicas, cujo prestígio e pagamento são altos” (SCHIENBINGER, 2001, p. 78). Em relação à realidade brasileira, o trabalho “Gênero e Educação Superior: Um Estudo sobre as Mulheres na Física”, de Érica Pinto e Valquíria Amorim, revela “[...] um cenário de preconceitos explícitos e implícitos manifestos em piadas machistas, assédio sexual e discriminação devido à maternidade, além de preconceito e discriminação velados” (PINTO;

⁶⁸ Essa situação também é problematizada por Marcela Lagarde quando fala que a mulher tem ascendido a postos mais altos, entretanto, estaciona em cargos como vice ou sub. Ela também discute o tema do teto de vidro em relação à situação da mulher na política (LAGARDE, 2003, p. 67).

AMORIM, 2015, p. 12). Também analisando a realidade da educação superior brasileira, Andreia Barreto (2014, p. 42) aponta que

[...] algumas disciplinas ainda permanecem bastante femininas e outras bastante masculinas, configurando verdadeiros guetos. Os cursos mais femininos, que concentram menos de 10% de estudantes do sexo masculino, permanecem associados ao cuidado e à educação. Já os cursos mais masculinos, que também apresentam baixíssimo percentual de presença feminina, são aqueles ligados à área tecnológica, como as engenharias (BARRETO, 2014, p. 42).

Os estudos feministas discutem a relação entre poder e sexismo, de modo que aquele também está relacionado com as questões expostas anteriormente. Para explicar como o poder impede que as mulheres ascendam a postos de mais alta hierarquia no mundo do trabalho, alguns conceitos foram desenvolvidos, como os de “segregação hierárquica”, “segregação territorial” e “teto de vidro”. Segundo Londa Schienbinger,

No início da década de 1980, Margaret Rossiter propôs dois conceitos para compreender a massa de estatísticas sobre mulheres na ciência e as desvantagens que as mulheres continuavam a sofrer. O primeiro ela denominou segregação hierárquica, o conhecido fenômeno pelo qual, conforme se sobe a escada do poder e prestígio, cada vez menos rostos femininos são vistos (SCHIENBINGER, 2001, p. 76).

Para a autora, este conceito seria mais útil que o de teto de vidro, que se refere à “[...] barreira supostamente invisível que impede as mulheres de atingirem o topo”. Ela explica que “[...] a noção de disparidades hierárquicas chama a atenção para as múltiplas etapas das quais as mulheres são excluídas ao tentarem subir escadas acadêmicas ou industriais”. Já em 1982, nos EUA, a paridade entre homens e mulheres até a graduação havia sido alcançada, iniciando a exclusão a partir da pós-graduação, revelando-se também no ensino universitário (SCHIENBINGER, 2001, p. 76).

O segundo conceito formulado por Rossiter e trabalhado por Londa Schienbinger é o de “segregação territorial”, que analisa “[...] como as mulheres se agrupam em disciplinas científicas”, entrando aqui a discussão atual sobre profissões que foram feminizadas para reproduzir o papel da mulher na sociedade patriarcal, como a Pedagogia (exercida principalmente nos anos iniciais da Educação Básica) e a Enfermagem (SCHIENBINGER, 2001, p. 76). Tratando de tais questões no Brasil, em dissertação de mestrado do PPGEduc/UFPE, Emanuely Silva analisou as relações de gênero no quadro docente da UFPE, e apontou a existência de uma quantidade maior de mulheres docentes em Departamentos como Métodos e Técnicas de Ensino, Psicologia e Orientação Educacional, Terapia Ocupacional e Nutrição e Fisioterapia, que são áreas relacionadas ao cuidado e que

geralmente recebem remuneração mais baixa. Os Departamentos de maioria masculina foram os de Neuropsiquiatria, Cirurgia, de todas as Engenharias e de todos os departamentos do Centro de Ciências Exatas e da Natureza, geralmente relacionados a áreas com remunerações mais altas, o que confirma as conclusões de Londa Schienbinger (SILVA, E., 2015, p. 159).

Outro problema vivenciado pelas meninas/mulheres e que repercute na educação é a servidão doméstica. Ela é problematizada, pois, dentre outros aspectos, apresenta-se como uma das causas de abandono escolar por parte de muitas meninas e jovens. É o que aparece em pesquisa realizada em parceria pelo Ministério da Educação (MEC), Organização dos Estados Ibero Americanos (OEI) e Faculdade Latino-Americana de Ciências (FLACSO). Os resultados demonstraram que questões familiares, trabalho e gravidez constituem os três principais elementos que afastam as jovens brasileiras dos estudos. Em relação às questões familiares, o percentual de meninas que abandona os estudos é de 23,1%. A notícia sobre a pesquisa diz que “[...] entende-se que as tarefas de cuidado (do domicílio ou de crianças e idosos), geralmente delegadas às mulheres, também possuem um peso importante na evasão escolar das meninas” (ZINET, 2016, p. 1)⁶⁹. Por essas razões, entendemos ser importante que a educação não sexista reflita sobre os enfrentamentos vivenciados pelas meninas/mulheres latino-americanas, a fim de criar mecanismos de transformação e promoção de suas vidas.

Pensar sobre diversidade e educação implica também analisar a diversidade sexual e LGBTfobia. A educação não sexista se propõe também a realizar o debate sobre o fim da violência e desrespeito motivada por orientação sexual e identidade de gênero, e, nesse sentido, passamos a estudar algumas definições de homofobia/LGBTfobia. Tal movimento tem a intenção de nos aproximar da discussão realizada pela educação não sexista que poderá nos ofertar dados para o entrelace com a obra de Marcela Lagarde. Assim, iniciamos com os estudos de Richard Miskolci, segundo o qual

Historicamente, a escola foi durante muito tempo um local de normalização, um grande veículo de normalização estatal. [...] Era importante educar as pessoas para elas serem cidadãs de um Estado-nação. Havia interesse político no Estado em ter pessoas para governar. [...] justamente dentro desse processo de normalização – que as pessoas entrariam em contato pela primeira vez com a sociedade e suas demandas. [...] Na escola [...] descobrimos que somos acima do peso, ou magros demais, feios, baixos, gogos, negros, afeminados. Em suma, é no ambiente escolar que os ideais coletivos sobre como deveríamos ser começam a aparecer como demandas e até mesmo como imposições, muitas vezes de forma violenta. (MISKOLCI, 2012, p.36-37).

⁶⁹ Não foi possível acessar o conteúdo completo da pesquisa. Desse modo, utilizaremos as informações contidas na notícia que a relata.

Assim, de acordo com Rogério Junqueira, o campo da educação tem sido apontado como um dos mais estratégicos para a população LGBT, pois

A homofobia⁷⁰ faz parte de nossas rotinas escolares. Ela é consentida e ensinada nas nossas escolas (LOURO, 2004a; 2004b). Pesquisas realizadas em 2002 pela Unesco revelaram uma inegável presença de homofobia nas escolas brasileiras (UNESCO, 2004; ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004). Em outras pesquisas, realizadas em diversas Paradas do Orgulho LGBT, em São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Porto Alegre, entre outras capitais, a escola comparece como o primeiro ou o segundo pior espaço institucional de mais marcada manifestação homofóbica. (CARRARA; RAMOS, 2005; CARRARA et al., 2006; PRADO et al., 2006 *apud* JUNQUEIRA, 2009, p. 174).

Atento a dados como esses, Luiz Ramires realizou a pesquisa “Diversidade sexual e Homofobia no Brasil” que levou em consideração a crescente discussão entre militantes do movimento LGBT sobre o fato de que “[...] a sociedade brasileira, antes de ser homofóbica, é heteronormativa⁷¹” e que “Essa constatação [...] é, para alguns, na verdade um pressuposto”. O aprofundamento da questão demonstra a intensa desigualdade entre homens e mulheres na sociedade brasileira, o que é observado “[...] por meio de mecanismos concretos” como “[...] a valorização de atributos considerados masculinos em detrimento de elementos tidos como femininos” (RAMIRES, 2011, p. 131-132). O autor adota o conceito de Borrillo (2009), segundo o qual homofobia refere-se à

[...] atitude de hostilidade para com os homossexuais, sendo mais do que uma simples rejeição irracional e sim uma manifestação que considera o outro como ‘contrário, inferior ou anormal’ (Borrillo, 2009). Apesar de tomar o termo cuja referência é o masculino, para o autor o conceito recobre também o preconceito e a discriminação sofrida por lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais em função de sua orientação sexual e de sua identidade de gênero” (RAMIRES, 2011, p. 132).

Refletindo sobre as consequências da LGBTfobia sobre a educação, o autor afirma que

⁷⁰ A 3ª Conferência Nacional LGBT adota o termo “lesbohomotransfobia” e sua sigla “LGBTfobia” como forma de violação de direitos humanos a ser coibida, por configurar forma de violência e discriminação contra a população LGBT, com base na orientação sexual e/ou identidade de gênero. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/conferenciasdh/3a-conferencia-nacionallgbt/deliberacoes/relatorio-final-3aconferencia-nacional-lgbt-1>>. Acesso em: 20 dez. 2017. Nesse sentido, Cleyton Feitosa afirma que “[...] há uma tendência, cada vez mais assimilada pela militância brasileira, em adotar o termo ‘LGBTfobia’ para expressar as violências dirigidas contra a população LGBT. Isso porque a palavra ‘homofobia’ não abarcaria todas as identidades que compõem esse movimento social, reclamação feita em especial pelas lésbicas, travestis, transexuais e homens trans” (FEITOSA, 2016, p. 119). Desse modo, nosso trabalho segue tal entendimento quando não se trate de citação.

⁷¹ De acordo com Deborah Britzman, a heteronormatividade é “[...] a obsessão com a sexualidade normalizante, através de discursos que descrevem a situação homossexual como desviante” (BRITZMAN, 1996, p. 79). Para Richard Miskolci, “A heteronormatividade seria a ordem sexual do presente, na qual todo mundo é criado para ser heterossexual, ou – mesmo que não venha a se relacionar com pessoas do sexo oposto – para que adote o modelo da heterossexualidade em sua vida.” (MISKOLCI, 2012, p. 15)

[...] as lideranças do movimento costumam ser taxativas ao designar a escola como instituição homofóbica, com base em abundantes relatos de humilhações e maus tratos [...] ocorridos na condição de estudantes. Sublinham especialmente como o fato de serem alvos desse tipo de tratamento afetou fortemente seu desempenho acadêmico, diminuindo o interesse pelas aulas. A ênfase recai particularmente sobre as travestis, as quais se viram em sua grande maioria obrigadas a abandonar os estudos e a pagar um alto preço pela escolaridade que lhes foi negada⁷² (RAMIRES, 2011, p. 132-133).

Para Ramires, na sociedade atual a ideia de que a educação funciona como mecanismo para ampliar as oportunidades de acesso ao mercado de trabalho, ao aumento da renda e à elevação da qualidade de vida, leva crianças e jovens, independentemente de orientação sexual, a se encontrar na escola. De acordo com o autor, a escola “[...] configura-se como primeiro lugar de encontro sistemático com a diversidade humana”, e funciona como espaço de disputa de poder. No que toca à homofobia praticada no âmbito escolar, pode-se afirmar que os “[...] conflitos que nela irrompem são a expressão de relações de dominação e subordinação existentes na sociedade como um todo” (RAMIRES, 2011, p. 134). Dentre os resultados da pesquisa, Ramires indica que em relação

[...] à convivência com LGBT [...], fica patente que quanto maior é o contato e a convivência, menor é a expressão de desagrado e rejeição para com essas pessoas. E o raciocínio hipotético que nos é lícito fazer em relação a tal aspecto é que, se a escola promovesse de fato a interação de seus e suas estudantes com a temática da diversidade sexual [...], haveria um enorme ganho para o avanço e a consolidação da cidadania em bases mais igualitárias e democráticas, pois evitaria os danos sociais causados pela homofobia. (RAMIRES, 2011, p. 137-138).

Como testemunho do que até aqui foi dito, trazemos a fala de Bruno Bambini, para quem “[...] de todas as coisas da vida que proibiram a nós gays, a adolescência é a mais injusta” (BAMBINI, 2009 *apud* RAMIRES, 2011, p. 138). Ramires afirma, ainda, que

[...] da maneira como está estruturada e no cotidiano de suas práticas pedagógicas e de socialização, a escola é realmente um ambiente em que há discriminação pelo descumprimento das normas de gênero e da sexualidade. Normas estas ainda bastante arraigadas em concepções [...] biologizantes, isto é, que supõem uma oposição binária e complementar entre machos e fêmeas e, portanto, do masculino e do feminino baseada em sua constituição fisiológico-corporal e/ou genética (RAMIRES, 2011, p. 138).

Diante dos dados da pesquisa que mostraram níveis bem menores de homofobia entre pessoas que fizeram o ensino superior, Ramires, por um lado questiona se isso não decorreria

⁷² Veja: NOGUEIRA, Luma Nogueira de. **Travestis na escola**: assujeitamento e resistência à ordem normativa. Tese de Doutorado. Curso de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza. 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/131976/tese%20Luma%20Andrade.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 15 out. 2017.

de essas pessoas terem aderido a um discurso politicamente correto, sem querer externar preconceitos, mas, por outro lado, afirma haver

[...] uma fé na escola como uma instituição em que o tratamento diferenciado e desigual, baseado em hierarquias de gênero e da orientação do desejo sexual, possa ser questionado e modificado, visando a abolir toda e qualquer forma de inferiorização do outro e tirando a base que sustenta esse tipo de opressão e exclusão social (RAMIRES, 2011, p. 138).

Para tanto, indica a necessidade de “[...] uma revisão do currículo e das relações escolares, privilegiando a igualdade entre os sexos e as expressões de gênero.” (RAMIRES, 2011, p. 139). Essas iniciativas são importantes para assegurar o direito à educação de maneira material para todas as pessoas, pois não enfrentar ou mascarar as discriminações sofridas no ambiente educacional implicam no apoio ou reforço para que tais comportamentos se perpetuem, gerando sofrimentos profundos, que motivam a evasão escolar. Segundo Berenice Bento,

[...] não existem indicadores para medir a homofobia de uma sociedade e, quando se fala em escola, tudo aparece sob o manto invisibilizante da evasão. Na verdade, há um desejo de eliminar e excluir aqueles que contaminam o espaço escolar. Há um processo de expulsão, e não de evasão. É importante diferenciar evasão de expulsão, pois, ao apontar com maior precisão as causas que levam crianças a não frequentarem o espaço escolar, se terá como enfrentar com eficácia os dilemas que constituem o cotidiano escolar, entre eles, a intolerância alimentada pela homofobia. (BENTO, 2011, p. 555).

Estudando especificamente a realidade das travestis na escola, Luma Nogueira aponta que práticas cotidianas, como a forma como elas são tratadas, influenciam sobre sua permanência na escola:

Quando chamada pelo nome masculino, alguns colegas aproveitam para zombar das travestis, elas passam a ser — piadas, motivos de gracinhas. Magoadas com tamanho constrangimento, algumas preferem desistir da escola, mas outras resistem como Linda para obter a alegria de ser reconhecida na hora da chamada como garota, e não garoto. Este reconhecimento funcionou para Linda como uma motivação para ela permanecer na escola e concluir seus estudos na Educação Básica. O que induz alunos(as), professores(as) e gestores(as) a não proporcionar esta satisfação às alunas travestis como forma de garantir seu acesso e permanência na escola? (NOGUEIRA, 2012, p. 209).

Estas e outras resistências ao nome social⁷³ continuam ocorrendo a despeito da aprovação de algumas normas que já o adotem, como é o caso da Resolução nº 437/2012 do

⁷³ No dia 1º de março de 2018, o Supremo Tribunal Federal (STF) brasileiro julgou a ADI 4275 para reconhecer a pessoas “transgêneros possibilidade de alteração de registro civil sem mudança de sexo”, e sem necessidade de

Conselho de Educação do Ceará (CEC). Para que não se pense que todas as pessoas que atuam no ambiente escolar negam o nome social das travestis, Nogueira alerta que “[...] tanto alunos(as) como professores(as) e gestores(as) podem ser deterministas e relativistas, podem ser legalistas ou deixarem ser guiados pelas teias do devir”, o mesmo ocorrendo com as próprias travestis (NOGUEIRA, 2012, p. 213-214). Na pesquisa para sua tese de doutorado, a autora encontrou

[...] os elementos da escola que estavam influenciando a presença e/ou ausência das travestis no espaço escolar [...]: 1- Não reconhecimento do nome feminino da travesti no momento da frequência e mesmo no cotidiano escolar; 2- Impedimento de acesso ao banheiro feminino; 3- Projeto Pedagógico que não reconhece a existência e singularidades da travesti na escola; 4- Ausência no currículo escolar de livro didático de conhecimentos sobre diversidade sexual; 5- Falta de formação para a comunidade escolar sobre a diversidade sexual, em especial no que se refere às travestis; 6- Desrespeito ao princípio laico do estado; 7- Regimento Escolar que simbolicamente pune as expressões culturais das travestis na escola; ou a ausência deste induzindo os gestores a determinarem normas fundadas em um *habitus* heteronormativo. 8- Não aceitação ou criação de artifícios para o impedimento da participação das travestis na festa de formatura e em outras celebrações (NOGUEIRA, 2012, p. 245-246).

Ademais, a autora afirma que

A negação das travestis no espaço da sala de aula resulta no confinamento e na exclusão, que as transforma em desviantes e indesejadas. Quando isso ocorre no ambiente escolar, a pressão normalmente é tão intensa que impele as travestis a abandonar os estudos, sendo disseminada a ideia de que foi sua própria escolha. Esta justificativa tenta mascarar o fracasso da escola em lidar com as diferenças, camuflando o processo de evasão involuntária induzido pela escola. Compartilho opinião com Berenice Bento quando relata que há por parte dos que fazem a escola ‘um desejo de eliminar e excluir aqueles que contaminam o espaço escolar’ no caso as travestis, camuflando o processo de ‘expulsão’ como evasão. (NOGUEIRA, 2012, p. 247, aspas da autora).

Sobre a evasão escolar de travestis, Luma Nogueira conceitua como evasão involuntária

[...] a induzida pela escola na qual os(as) educando(as) são simbolicamente ou não submetidos, por integrantes da comunidade escolar, a tratamentos constrangedores até que não suportem conviver naquele espaço e o abandonem. Esta estratégia, não por acaso, exime os gestores de oficializar o ato de expulsão por temer questionamentos e intervenções externas que possibilitem um recuo na decisão. Este possível recuo pode representar para os gestores em questão dois riscos: o sentimento de desmoralização perante a

comunidade escolar e o retorno da convivência com o sujeito indesejado na escola. Portanto, o processo de evasão involuntária mais se assemelha à expulsão, mesmo não sendo oficializada, que a um processo de evasão voluntária do(a) educando(a) que abandona a escola por escolha própria, eximindo esta de qualquer responsabilidade na decisão. (NOGUEIRA, 2012, p. 247).

Como etapa anterior à inserção no mercado de trabalho, a transfobia vivenciada na escola que leva à evasão escolar também reflete no futuro daquelas sujeitas. Nesse sentido,

A transfobia na escola é um problema que foi vivido por todas as travestis entrevistadas, e é um dos fatores que contribuem para sua formação escolarizada, o que significa também dificuldade de acesso ao mercado de trabalho e marginalização, cuja cidadania é negada. (NOGUEIRA, 2012, p. 248).

Concluindo sobre a presença das travestis na escola e os problemas anteriormente mencionados, a autora afirma que

O que ocorre com as travestis na escola é que esta instituição tenta reproduzir os ditames do sistema social, portanto isso não é algo peculiar a ela, mas reflete nela, assim como na família, na universidade, no trabalho, na rua, etc. Educadores, funcionários, professores e gestores em sua maioria aprenderam desde a convivência familiar, escolar e social em geral que os sexos definem o gênero e consequentemente o desempenho social, como se tudo fosse natural, fixo e intransponível. O que foge ao modelo hegemônico estabelecido é submetido à pedagogia da violência e da dor como tentativa de correção e retidão. Na escola, tais pedagogias são praticadas pelos educadores nas ‘melhores das intenções’, pensando na preparação e inserção social dos(as) jovens em uma cultura heteronormativa, sendo esta também uma cobrança da sociedade. Sem formação para uma teoria/pedagogia *queer*, e sem reconhecer a necessidade desta, os educadores tornam-se reféns do sistema e de seu *habitus* a ponto de acreditar que sua prática favorece o presente e o futuro de seus(as) educandos (as). Neste caso, para as travestis, o direito à escola significa adequar seu comportamento aos gêneros inteligíveis como forma de garantir sua permanência na escola. Não havendo resistências, a dinâmica permanece, restando às travestis a adequação às normas, ou a ‘evasão involuntária’ (NOGUEIRA, 2012, p. 248).

Ainda quanto a problemas da LGBTfobia na escola, mas agora no que toca às pessoas transexuais, Elizabeth Zambrano afirma que

[...] em geral, na adolescência, os que começam a usar as roupas, a fazer mudanças corporais e a adotar comportamentos que indicam a passagem de um sexo/gênero a outro, são frequentemente forçados a sair da escola pela intensidade do preconceito e agressões de que são vítimas (ZAMBRANO, 2011, p. 103).

O problema da heteronormatividade sobre a cidadania das pessoas incide, por exemplo, quando uma/um transexual quer fazer a cirurgia de readequação de sexo. Nesse

sentido, Elizabeth Zambrano afirma que a primeira agressão à cidadania transexual da pessoa que tem que provar à equipe médica que é o que é “[...] cabendo ao médico a legitimação da definição da identidade daquela pessoa”, sendo que “[...] as premissas que orientam o discurso médico quanto à realização da cirurgia de transgenitalização são heteronormativas” (ZAMBRANO, 2011, p. 104). Conclui que “[...] a homofobia está presente em toda a sociedade brasileira em maior ou menor grau” (ZAMBRANO, 2011, p. 106).

Dessa forma, apesar da forte resistência a tratar do tema da diversidade sexual na escola, cremos que a formação inicial e continuada que a contemple é imprescindível pois os problemas estão acontecendo cotidianamente e a forma como as/os profissionais envolvidas/os lidam com eles pode ser determinante para a efetivação ou a negação do acesso e permanência na escola, do direito à educação e da cidadania.

Por todo o exposto, e sem pretensão de exaustividade, buscamos demonstrar que a diversidade e suas nuances têm implicações diretas na educação e somam aos estudos sobre educação não sexista a fim de se construir relações pautadas no respeito entre as pessoas.

c) Solidariedade feminista ou sororidade e suas críticas

Ao tratarmos anteriormente sobre a diversidade e suas especificidades quisemos nos referir também às diferenças entre as mulheres. Estas diferenças ou especificidades terminaram por gerar embates acalourados dentro dos feminismos que se dividiram em várias vertentes a fim de contemplar as formas de se identificar como mulher no mundo. Ao mesmo tempo em que surgem posições que se apoiam nas diferenças entre as mulheres, outras posturas buscam o que há em comum a fim de articular a luta política em nome do gênero. É assim que apresentamos a seguir algumas posições sobre o termo sororidade.

A aliança entre mulheres com o objetivo de construção de pautas comuns que possam fazer frente à opressão por elas vivenciada dentro da sociedade patriarcal é o foco da sororidade. Na perspectiva de Marcela Lagarde essa aliança é política, pois, mesmo que consideradas as especificidades de cada mulher situada geográfica, social e culturalmente, a opressão patriarcal perpassa todas as relações que elas estabelecerão ao longo da vida, de modo que, os por ela chamados cativos atingem mulheres em diferentes contextos. Assim, ela conclama a uma aliança positiva entre mulheres a fim de que se possa construir pautas

comuns que viabilizem o diálogo entre diferentes mulheres e se fortaleçam os mecanismos de superação dos obstáculos patriarcais, dentro da sociedade sexista (LAGARDE, 2013).

Entretanto, a sororidade não é um conceito pacífico, aceito sem restrições por todas as feministas, sendo contundentes as críticas apresentadas pelas feministas negras e trans, por exemplo. Nesse sentido, as transfeministas criticam a rejeição das feministas radicais ao não reconhecimento de que as questões pertinentes às mulheres trans seriam objeto de estudo dos feminismos, mas sim dos estudos LGBTs; criticam, ademais, o não reconhecimento de algumas feministas radicais de que as mulheres trans seriam feministas (NEVES SILVA, 2015, p. 370).

Fazendo o recorte de raça, a feminista negra brasileira Vilma Piedade cunhou o termo dororidade, apresentado no evento “Feminismo, Racismo, Branquitude: opressão e privilégios”, em 2017⁷⁴. Para ela,

O que parece nos unir na Luta feminista é a dor. A dor da violência que sofremos no cotidiano. Seja física, emocional, patrimonial, moral. No nosso caso, ainda temos a violência racial. Dororidade quer falar das sombras. Da fala silenciada, dentro e fora de Nós. Da dor causada pelo Racismo. E essa Dor é Preta (PIEADADE, 2017).

Assim, há feministas negras que não acolhem o termo sororidade, vendo nele um conceito que não contempla as opressões vivenciadas pelas mulheres negras, afastando feministas negras e brancas. A autora feminista negra norte-americana bell hooks (2013) reflete sobre as raízes históricas desse distanciamento. Ela aponta que a perspectiva patriarcal sobre as relações raciais colocou a relação sexual entre homens negros e mulheres brancas como principal exemplo de vínculo entre a luta pública pela igualdade racial e a política privada de intimidade inter-racial. Essa relação poderia desmontar o patriarcado da supremacia branca que era protegido pelas leis e pela opinião social. Entretanto, segundo a autora, a aceitação da relação entre mulheres negras e homens brancos “Não pôs em risco os fundamentos do patriarcado branco. Não promoveu a luta pelo fim do racismo”, tampouco deu importância às “[...] relações sociais entre as mulheres brancas e as negras e de como esse contato determina e afeta as relações inter-raciais.” (HOOKS, 2013, p. 128-130).

Pensando nas consequências negativas que o racismo impôs à relação entre feministas negras e brancas, que contribuiu para a falta de diálogo entre elas, bell hooks volta no tempo para afirmar que a relação entre as mulheres norte-americanas negras e brancas do final da

⁷⁴ Artigo disponível em: <<https://partidanet.wordpress.com/2017/05/19/dororidade-o-que-e-ou-o-que-pretende-ser/>>. Acesso em: 14 set. 2017.

década de 1960 não refletia sobre o sexismo que oprimia todas as mulheres, mas dava-se no nível serva-senhora (relação hierárquica baseada no poder), o que ocorria mesmo que se tratasse de uma mulher branca pobre. Assim, o *status* de senhora/madame da mulher branca era elevado quando se relacionava com homens brancos, de modo que precisava do *status* de serva/prostituta da mulher negra para se manter. Para a autora, as mulheres brancas estavam protegendo sua frágil posição dentro da sociedade patriarcal por meio da exploração e de estereótipos sobre as mulheres negras, que eram vistas como concorrentes, devendo ser mantidas à distância. Não havia, portanto, preocupação com o fato de que a maioria das relações entre os homens brancos e mulheres negras dava-se por meio de diversas formas de agressão (dentro de uma “[...] estrutura da sujeição, coerção e degradação”), nem necessariamente um impedimento a que essas relações ocorressem já que o patriarcado não dava às mulheres brancas esse poder. Hooks destaca a falta de empatia e de compaixão das mulheres brancas em relação às mulheres negras em momentos como o abuso sexual e físico (também vivenciado por mulheres brancas), mas principalmente nos casos de separação dos filhos de suas mães escravas, de modo que coloca que a discussão atual sobre a história dos relacionamentos entre mulheres brancas e negras precisa considerar esse ressentimento e raiva reprimida diante da opressão racial que as mulheres negras têm em relação às brancas (HOOKS, 2013, p. 128-131).

Refletir sobre sororidade com base na história é algo relevante pois ajuda a entender o rechaço ao conceito feito por algumas feministas negras, que visam romper com a dor vivida e silenciada durante muito tempo. bell hooks afirma que, com a abolição da escravatura, a separação entre mulheres negras e brancas passou a ser sustentada por meio de tabus sociais que reforçassem estereótipos segundo os quais as mulheres negras eram “[...] lascivas, imorais, sexualmente licenciosas e carentes de inteligência”. Ela afirma que no começo do século XX, “[...] morando em bairros segregados, negras e brancas tinham poucas oportunidades de encontrar-se num território comum e neutro” (*ibidem*, p. 132). Assim, a autora relata as más impressões que as mulheres negras, ainda nos dias atuais, têm em relação às mulheres brancas, o que veio sendo passado entre as gerações, sendo pertinente atentar que a “[...] sensação de distância e separação, o sentimento de suspeita e desconfiança”, deve considerar que este sentimento tem raízes nas relações históricas e nas interações contemporâneas (*ibidem*, p. 137-138). São essas as bases que forjam a crítica à sororidade pelo feminismo negro. A esse respeito, Ochy Curiel afirma que

La 'sororidad' y solidaridad principio que sustentaba el feminismo fue también criticado, considerándolo un mito en tanto invisibilizaba las relaciones de desigualdad y relaciones de explotación y dominación entre muchas mujeres afrodescendientes y feministas blancas, en particular aquellas que tenían lugar en el espacio doméstico: 'la palabra hermandad lleva implícita una supuesta homogeneidad de experiencias que en realidad no existe' (Lorde, 2003: 124). La hermandad entre mujeres fue un mito que a pesar de que apuntaba la necesidad de entrelazar lazos de complicidad entre las mujeres frente al patriarcado y al sexismo, no dejaba ver en qué medida se reproducía el racismo en la práctica feminista. (CURIEL, 2007, p. 3).

bell hooks entende que o apelo dos feminismos contemporâneos à irmandade feminista tornou-se limitado ou prejudicado pela falta de disposição das mulheres de raças diferentes se ouvirem. Para ela, as mulheres brancas negam a “[...] realidade da dominação racista, de sua cumplicidade na exploração e opressão das mulheres negras e dos negros em geral”. Indica que o reconhecimento do racismo, “[...] a responsabilidade pelos atos do passado e seu impacto sobre as relações entre mulheres brancas e mulheres de cor” são elementos que foram utilizados ora para rechaçar a irmandade entre as mulheres de diferentes cores, ora como elemento que convidava à reflexão conjunta num movimento inclusivo. Como esta última iniciativa foi vista como atitude raivosa das feministas negras, de um lado, e como as feministas brancas só vieram assumir tais responsabilidades quando as primeiras já estavam esgotadas, de outro lado, surgiu um novo ressentimento, ou seja, o sentimento de traição, o que reforçou o desinteresse das feministas negras de formar a irmandade feminina. bell hooks indica ainda que as feministas acadêmicas brancas adotaram a discussão de raça e racismo sem construir um espaço onde se pudesse examinar e modificar práticas perante as mulheres de cor, reproduzindo “[...] os paradigmas da serva-senhora em sua atividade acadêmica” (HOOKS, 2013, p. 138-140). Segundo a autora

Até o momento em que as brancas forem capazes de confrontar seu medo e ódio das mulheres negras (e vice-versa), até conseguirmos reconhecer a história negativa que molda e informa nossas interações contemporâneas, não haverá diálogo franco e significativo entre os dois grupos (HOOKS, 2013, p. 138).

Entretanto, para bell hooks, a relação positiva entre feministas negras e brancas também é possível, ainda que em menor grau e que geralmente dada em condições nas quais as mulheres brancas não exercem posição de poder. Indica dois fatores para que essa relação ocorra “[...] a confrontação sincera e o diálogo a respeito da raça; e a interação recíproca”. A assunção da “[...] responsabilidade por examinar suas próprias reações à questão da raça” por parte das mulheres brancas é vista como “[...] pré-condição para entabular relações em pé de igualdade” (*ibidem*, p. 142-143). De acordo com a autora,

O grau em que uma mulher branca é capaz de aceitar a verdade da opressão racista- da cumplicidade das mulheres brancas, dos privilégios que elas recebem numa estrutura racista – determina a medida com que é capaz de ter empatia com mulheres de cor (HOOKS, 2013, p. 144).

Assim, apresenta-se importante para a educação não sexista a afirmação de bell hooks sobre a necessidade de se construir espaços onde se possa abrir mão de parte da mágoa, havendo o contato corajoso, sem medo nem acusações, sendo importante explorar novas oportunidades de contato a fim de se construir um movimento feminista inclusivo (*ibidem*, p. 147). Para ela, “[...] se desistimos tão facilmente umas das outras, isso talvez se deva ao fato de as mulheres terem interiorizado o pressuposto racista de que não poderemos jamais vencer a barreira que separa as mulheres brancas das negras” (*ibidem*, p. 148-149). A autora entende ser necessária uma obra coletiva levada a cabo por mulheres de todas as cores a fim de

Produzir mais trabalhos escritos e testemunhos orais que documentem as maneiras pelas quais as barreiras são derrubadas, as coalizões se formam e a solidariedade é partilhada. São esses dados que vão renovar nossa esperança e proporcionar estratégias e direções para o movimento feminista do futuro. [...] A presença do racismo em contextos feministas não exime as negras nem as mulheres de cor de participar ativamente do esforço para encontrar maneiras de comunicar, de trocar ideias, de estabelecer debates ferozes. [...] Quando criarmos esse espaço feminino onde pudermos valorizar a diferença e a complexidade, a irmandade feminina baseada na solidariedade política vai passar a existir (HOOKS, 2013, p. 148-149).

Nesses espaços se faria uso do *parler-femme* (*hablar-mujer*) de Irigaray, que

[...] se refiere a la posibilidad de que la subjetividad femenina se exprese por medio de la lengua [...]. El *parler-femme* permitiría el saber escucharse de las mujeres entre sí, y por lo tanto el diálogo entre diferentes (GARGALLO, 2008, p. 25).

Tais posturas apresentam, então, a sororidade como ferramenta que pode colaborar na construção de relações respeitadas entre mulheres, construção esta feita pelas próprias mulheres e fora da ordem hegemônica vigente que busca alimentar a rivalidade entre elas. Acreditamos que tanto a educação escolar quanto a educação não escolar podem criar esses espaços onde o diálogo e o desmonte da misoginia entre mulheres aconteça.

4 PENSAMENTO FEMINISTA LATINO-AMERICANO DE MARCELA LAGARDE

Este capítulo buscou atender ao nosso segundo objetivo específico, qual seja, Identificar os principais temas trabalhados por Marcela Lagarde no âmbito do feminismo latino-americano. Antes de adentrarmos estes temas, optamos por dedicar algumas linhas para conhecer a autora e sua trajetória, a fim de nos aproximarmos da sua proposta epistemológica, a qual segue alinhada com a atuação acadêmica e com a militância feminista (seja por meio da participação e/ou apoio a movimentos sociais⁷⁵, seja por meio da ocupação de cargo político).

Dessa forma, a biografia de Marcela Lagarde y de los Ríos nos revela uma cientista social que se coloca no mundo como mulher latino-americana, feminista, antropóloga, teórica e política. Ao se apresentar em uma oficina sobre chaves feministas para liderança, ela se descreve como mexicana, antropóloga, etnóloga, professora, investigadora, mulher feminista, casada pela segunda vez, esposa, mãe, avó, filha, amiga, alguém que tem muitas amigas, que viaja bastante, que cozinha muito bem, que adora comer, que costura e que gosta de jardinagem. Para ela, “*Es importante que en cada proceso demos su estatus a las personas y sepamos frente a quien estamos*”, e nada mais rico do que acessar a auto-descrição de Marcela Lagarde para iniciar um trabalho que se inspira em sua obra (LAGARDE, 2000, p. 7-8).

Nascida em 1948 na Cidade do México, a professora de Antropologia da Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM), contou que a decisão pela sua formação acadêmica se deu tanto pela influência que sua família dava ao conhecimento de seu país e do mundo, como pela força que a antropologia tinha no México à época em que iniciou seus estudos. Explicou que ali a Antropologia constitui uma escola, que faz parte de uma Antropologia de Estado, a qual recebe a influência das tradições da revolução mexicana de esquerda. Falou de seu encantamento pelas formas de construção social, de invenção e recriação da cultura as quais resultam na forma como se vive. Por seus estudos de Antropologia, Marcela Lagarde reúne conhecimentos sobre arqueologia, antropologia física, genética e linguística. Reconhece-se etnóloga por convicção, pois estuda a diversidade, reunindo à etnografia o enfoque teórico e reflexivo: estuda etnografia e trabalho de campo de forma conjunta (LAGARDE, 2009, p. 4-5).

⁷⁵ Veja: LAGARDE, Marcela. *Claves feministas para la autoestima de las mujeres. Cuadernos Inacabados*, 39. Madrid, Horas y Horas La Editorial, 2000b. Nessa obra, a autora expõe as metodologias que desenvolveu junto a grupos de mulheres, oficinas de educação popular e oficinas feministas, sendo de grande valor pedagógico.

Ao ocupar espaços simbólicos de poder, como deputada federal no México, ela problematizou o poder, a cidadania, a política, a democracia, os direitos humanos e as inúmeras questões pertinentes ao cotidiano das cidadãs mexicanas. Como acadêmica, ela constrói um pensamento que visa libertar as mulheres em geral, em especial, as latino-americanas, e, conseqüentemente, também os homens, de valores patriarcais que nos subjagam historicamente por meio da opressão vivenciada, criada e alimentada nas relações sócio-político-econômico-culturais, dadas em espaços privados e públicos. Assim, a vida e a obra de Marcela Lagarde traduzem um fazer científico conectado aos problemas vividos pelas mulheres, que o desenvolve em busca de soluções. Nesse sentido, observar a vida e a obra de Marcela Lagarde implica pensar nas práticas sociais, no debate acadêmico e na participação política como elementos que podem colaborar para um mundo mais ético para todas/os.

Se o fortalecimento da América Latina já não é visto como relevante para o pensamento hegemônico ocidental, o quadro se agrava mais ainda quando nos voltamos para as minorias políticas aqui situadas (LAGARDE, 2005, p. 190), e dentro delas, para as mulheres latino-americanas, consideradas em sua diversidade. Assim, o pensamento feminista de Marcela Lagarde é um pensamento de inclusão, de fortalecimento, de solidariedade, de ética, de emancipação, de reconhecimento das diversidades enquanto algo que nos enriquece, de quebra de estereótipos, enfim, de libertação das mulheres, em especial, como dito, das latino-americanas da opressão realizada pela sociedade patriarcal sexista. Essa libertação nos possibilita a construção de um pensamento inclusivo e, a partir de nossas questões específicas, o fortalecimento das mulheres, o que tem como consequência sua participação política ativa, a realização de escolhas pessoais e profissionais livres, a ascensão a postos de poder, o desfrute de uma vida digna e sem violência, a construção conjunta de alternativas para os problemas que atinjam as mulheres, entre outras conquistas. De acordo com a antropóloga mexicana,

Las mujeres feministas en América Latina somos pioneras al colocar como prioridad personal y social el avance de cada mujer, su investidura ciudadana y el acceso a los recursos del desarrollo moderno para su propio desarrollo. (LAGARDE, 2003, p. 78).

Essa postura das mulheres latino-americanas as coloca como prioridade, as empodera e as faz avançar enquanto conjunto e individualmente⁷⁶.

Autora de vários livros e artigos sobre feminismo, ela se vê como produto deste, pois foi educada num ambiente onde havia igualdade, direitos das mulheres à educação, à

⁷⁶ Veja: LAGARDE, Marcela. *Claves feministas para la autoestima de las mujeres. Cuadernos Inacabados*, 39. Madrid, Horas y Horas La Editorial, 2000b.

participação política, à liberdade sexual, num momento em que isso não era comum. Afirma que quando pôde dar nome a tudo isso, focou sua vida em prol da justiça frente à desigualdade e ao sexismo, se mostrando contrária a estas formas de violência desde cedo, na sociedade e na família. Em 1974, Marcela Lagarde ingressou no partido comunista e, com isso, tornou-se feminista e sindicalista, momento chave em sua vida. A partir daí, ela vivenciou uma revolução feminista pessoal e social, da qual resultou sua tese de doutorado em Antropologia que aborda o que chama de cativerios das mulheres. Com o título “*Los cautiverios de las mujeres: madres, esposas, monjas, putas, presas y locas*”, Marcela construiu uma teoria política feminista sobre a opressão de gênero, que recebe a influência de sua militância feminista de esquerda. Assim, a vida acadêmica de Marcela Lagarde segue entrelaçada à vida política (LAGARDE, 2009, p. 5-6).

Foi deputada federal, pelo Partido da Revolução Democrática (PRD), durante a LIX Legislatura do Congresso Mexicano, de 2003 a 2006, como deputada cidadã, externa ao partido. Nesta oportunidade, ela integrou as Comissões de Equidade e Gênero, e de Justiça e Direitos Humanos, e criou a Comissão Especial para conhecer e dar seguimento às investigações relativas aos feminicídios na República Mexicana, atuando como presidente dos trabalhos desta Comissão. Junto com outras deputadas, colaborou com senadoras na lei de igualdade entre mulheres e homens, e criou o *Centro de Estudios Legislativos para el Adelanto de las Mujeres y la Equidad entre los Géneros*, da Câmara dos Deputados. Pelo seu trabalho, Marcela recebeu a medalha do Instituto Nacional das Mulheres do Distrito Federal, concedida a mulheres que se distinguem no âmbito acadêmico, cultural e social no México (LAGARDE, 2009, p. 4).

O livro *El Feminismo en mi vida*, publicado em 2012, traz algumas novas informações e outras mais detalhadas sobre a vida de Marcela Lagarde até aquele momento. Nele encontramos que a antropóloga foi professora universitária durante 36 anos era professora dos Diplomados em Estudos Feministas da UNAM, no México e na Guatemala, e professora convidada de várias universidades. À época era coordenadora dos *Talleres Casandra* de antropologia feminista e integrante do Conselho Civil Assessor da ONU Mulheres (2012-2014). É autora de vários trabalhos para promover o marco jurídico dos direitos humanos das mulheres, publicados pela *Red de Investigadoras por la Vida y la Libertad de las Mujeres* (2006-2014), atuando como presidente desta rede. Colabora com organizações e redes feministas de vários países, bem como com instâncias de governo e internacionais para o empoderamento das mulheres e igualdade entre mulheres e homens.

Trabalha pela vigência dos direitos humanos das mulheres, em particular pela vigência das leis que versem sobre esses direitos e pelo acesso das mulheres à justiça (LAGARDE, 2012; LAGARDE, página Facebook⁷⁷).

As obras de Marcela Lagarde abordam diversos temas ligados à mulher. Em nossa pesquisa bibliográfica, encontramos uma série de textos e duas obras principais: “*El feminismo en mi vida*” e “*Los cautiverios de las mujeres*”, sobre os quais trataremos mais adiante. Encontramos uma ampla produção ligada, dentre outras, a questões referentes ao paradigma feminista de produção de conhecimento científico, a feminismos, identidade de gênero, patriarcado, poder, política, democracia, direitos humanos, violência de gênero, tendo se destacado sua atitude epistemológica propositiva, adotando uma postura que traz alternativas para os problemas vivenciados pelas mulheres. Assim, Marcela Lagarde executa uma epistemologia e uma metodologia feministas comprometidas com o presente e o futuro das mulheres, aliando produção de conhecimento científico à melhoria da qualidade de vida⁷⁸ (LAGARDE, 2012, p. 12). Nesse sentido, seus textos sobre chaves feministas são verdadeiras testemunhas de seu comprometimento com as mulheres.

Além dos temas de relevo sobre os quais Marcela Lagarde escreve, outro ponto que se destaca é a forma como ela escreve, ou seja, ela utiliza a primeira pessoa do singular (quando assume sua postura epistemológica) ou do plural (quando visibiliza a construção coletiva dos conhecimentos científicos feministas), de maneira a se colocar como integrante do processo sobre o qual se debruça. Então, uma peculiaridade de sua forma de escrever é a prática da sororidade por meio da linguagem, quando cita outras autoras pelo primeiro nome, as chama de companheiras, reconhece a importância do trabalho de cada uma isolada e conjuntamente, além de empregar palavras pacifistas (que não remetam a termos da guerra, pois esta é uma figura do patriarcado) (LAGARDE, 2012, p. 543-554).

Essa prática revelada pela escrita tem sua justificativa teórica: Marcela Lagarde entende que a ética feminista da sororidade também corresponde a uma estética feminista da sororidade, o que passa pela forma como a ética se expressa, tendo a ver com a linguagem.

⁷⁷ Disponível em: <<https://www.facebook.com/MarcelaLagarde/>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

⁷⁸ De acordo com Marcela Lagarde, “*El feminismo se ha traducido en calidad de vida para las mujeres, la cual, ha requerido de la ampliación del proyecto social con sentido solidario. La presencia y las contribuciones de las mujeres han favorecido avances económicos en la producción y la distribución ampliada de bienes, recursos, y de la riqueza, así como en la generación de oportunidades sociales, de opciones educativas y políticas. La crítica al mundo y las utopías se han concretado en alternativas al desarrollo hegemónico, con el diseño y el impulso de transformaciones sociales, económicas y jurídicas, incluso en avances científicos y culturales.*” (LAGARDE, 2012, p. 305).

Para ela, deve-se usar uma linguagem includente, o que se faz por meio do uso do “a” em tudo o que se for dizer como apresentação estética do político (LAGARDE, 2012, p. 551-552; 2013). A autora afirma que o uso do “a” representa

[...] la disidencia que la ha hecho posible, que no sólo ha sospechado, sino que ha dicho no a la razón, al sujeto totalizante, iracundo, y al dominio [...]. Es la a de la diferencia. Y es la a disidente, la a feminista. La a feminista dice a quien quiera oír que la mujer no es el otro, que el yo es sexuado y el deseo también. Que la letra s es la colega de la a porque esta es la hora de las mujeres en plural (LAGARDE, 2012, p. 63-64).

Porém, ela alerta que a ética da sororidade não se resume ao uso do “a”. Também são necessárias formas de tratamento, de acordo, de uma mínima delicadeza, de respeito, de uso de linguagem não violenta, não machista, não sexista. Trata-se de fazer com que a linguagem pacífica feminista permeie todos os espaços. Ela exemplifica dizendo que não devemos utilizar termos como “combate” à violência, pois a violência deve desmontar-se, erradicar-se, eliminar-se, não ser combatida. “Combate” à violência seria um híbrido de um propósito feminista dito em uma linguagem patriarcal. Desse modo, ela propõe, junto com suas companheiras (as feministas contemporâneas), alternativas de linguagem que contenham outra mensagem (LAGARDE, 2012, p. 552; 2013). E é justamente isto que se pode notar em seus textos: o exercício de suas proposições éticas.

4.1 Principais temas tratados por Marcela Lagarde

Inicialmente observamos que o pensamento de Marcela Lagarde constitui-se a partir de duas bases que se entrelaçam: o(s) feminismo(s) e a Antropologia. Ou seja, ao estudar Antropologia, ela leva os valores do(s) feminismo(s), como uma lente que lhe ajuda a observar os fenômenos antropológicos. Assim, ela se reconhece como antropóloga feminista (LAGARDE, 2009, p. 7) e afirma que

La mayoría de los estudios antropológicos feministas parten de una epistemología de género que ha permitido resignificar la cultura: lo simbólico, los lenguajes, las representaciones y los procesos de aculturación al analizar la intervención de mujeres y hombres en dichos procesos; así como las repercusiones culturales específicas en ellas y ellos, los papeles y las funciones de la intelectualidad, las instituciones y los sujetos sociales en la recreación de la cultura (LAGARDE, 2002, p. 226).

Esta seria sua perspectiva acadêmica. Ao mesmo tempo, ao atuar politicamente e na militância, e ao observar os fenômenos sócio-histórico-político-culturais, ela leva a lente desta

antropologia feminista e os problematiza, criticando, criando e fortalecendo conceitos. A autora também buscou a discussão política e a aprovação de leis por esse ângulo de forma comprometida com a realização dos direitos humanos das mulheres (LAGARDE, 2009, p. 7-10; LAGARDE, 2012, p. 185-297). Ao desenvolver seu pensamento, Marcela Lagarde se utiliza de referenciais teóricos como Célia Amorós, Simone de Beauvoir, Amelia Valcárcel, Gramsci, Foucault, Freud, Franca Basaglia, Marx e Engels e Étienne de la Boétie, dentre outras/os. Diante da extensão da obra de Marcela Lagarde, optamos inicialmente por listar os temas mais recorrentes nos títulos dos trabalhos por nós encontrados (veja Quadro 7).

Quadro 7. Trabalhos de Marcela Lagarde organizados por temas que aparecem nos títulos.

| Temas | Número de Trabalhos | Ano de Publicação |
|--------------------------------------|----------------------------|-------------------------------|
| Antropologia | 03 | 2008a, 2002, 1978 |
| Aculturação | 01 | 1998a |
| Cativeiros | 01 | 2005 |
| Feminismo | 05 | 2012, 2011, 2008a, 2002, 1996 |
| Chaves feministas | 04 | 2001a, 2000a, 2000b, 1998b |
| Gênero | 05 | 2011, 2002, 2001b, 1996, 1995 |
| Violência | 03 | 2015, 2008a, 2007 |
| Femicídio | 01 | 2008a |
| Empoderamento | 01 | [2002-2004] |
| Autonomia | 01 | 1998b |
| Autoestima | 01 | 2000b |
| Poder | 01 | 1998b |
| Política | 02 | 2008a, 2007 |
| Democracia | 03 | 2004, 2001b, 1996 |
| Direitos humanos das mulheres | 03 | 2008a, 2007, 1995 |
| Desenvolvimento humano | 01 | 1996 |
| Liderança | 01 | 2000a |
| Marxismo | 01 | 1987 |
| Amor | 02 | 2008b, 2001a |
| Sexualidade | 01 | 2008b |
| Diversidade | 01 | 2003 |
| Igualdade | 03 | 2011, 2003, [2002-2004] |

| | | |
|-------------------|----|-------------|
| Etnicidade | 02 | 2001b, 1978 |
| Identidade | 02 | 1995, 1990 |

Fonte: A Autora (2018).

Nota: Textos de Marcela Lagarde encontrados na Internet.

Além desses textos, encontramos as duas principais obras de Marcela Lagarde. A primeira foi “*El Feminismo en mi vida*”, publicado em 2012, a qual reúne textos escritos por Marcela Lagarde ao longo de 30 anos. Nela buscamos importantes textos para a nossa pesquisa, a exemplo dos que tratam sobre sororidade e as chaves feministas para a despatriarcalização, onde a autora discute a categoria do patriarcado e propõe alternativas para seu desmonte. O livro é importante porque contém falas da autora em diversos momentos, como congressos, condecorações e discursos como deputada federal no México, e representa um material rico com citações de seus textos, possibilitando o acesso a outras produções de sua autoria. Assim, a obra guarda a peculiaridade de ser o resultado de uma seleção realizada pela própria autora, reunindo falas e trabalhos científicos, reflexo da trajetória acadêmica e política que constituem a vida de Marcela Lagarde y de los Ríos. Além dos trabalhos apresentados no Quadro 7, outros 38 (trinta e oito) textos encontram-se no livro *El feminismo en mi vida*, versando também sobre outros temas. O livro apresenta-se dividido em 06 capítulos temáticos: “*Las mentalidades y la cultura*”, “*Ciudadanía de las mujeres*”, “*Derechos humanos de las mujeres*”, “*La ciudad de los derechos*”, “*El paradigma feminista*”, e “*Feminismo en primera persona*” (LAGARDE, 2012, p. 4-12) . Nessa obra podemos encontrar a discussão de temas que não apareceram no Quadro 7, e outros que se repetiram. A fim de nos aproximarmos ainda mais das principais discussões realizadas por Marcela Lagarde, elaboramos o Quadro 8, que contém a recorrência dos temas que aparecem nos títulos dos textos contidos em *El feminismo en mi vida*.

Quadro 8. Quadro de recorrência dos temas que aparecem nos títulos dos textos contidos em *El feminismo en mi vida*.

| Temas | Recorrência |
|--|--------------------|
| Academia | 01 |
| Amor (e República amorosa) | 02 |
| Beleza | 01 |
| Chaves feministas | 03 |
| Cidadania | 02 |
| Corresponsabilidade | 01 |
| Democracia (e democracia de gênero) | 02 |
| Desafios | 01 |
| Desenvolvimento humano sustentável | 01 |
| Despatriarcalização | 01 |
| Direitos humanos das mulheres | 05 |
| Diversidade (diversidades, sexual e diversidade cultural) | 03 |
| Ecofeminismo | 01 |
| Empoderamento | 02 |
| Epistemologia feminista | 01 |
| Esquerda feminista | 01 |
| Ética feminista | 01 |
| Etnicidade | 01 |
| Experiência | 01 |
| Femicídio | 01 |
| Feminismo | 03 |
| Fundamentalismos | 01 |
| Gênero | 01 |
| Identidade de gênero | 01 |
| Igualdade | 01 |
| Liderança | 01 |
| Maternidade | 01 |
| México | 01 |
| Mulher | 03 |
| Mulheres latino-americanas | 02 |
| Paz | 01 |

| | |
|-------------------------------|----|
| Poder | 01 |
| Sexualidade | 01 |
| Sincretismo | 01 |
| Solidão | 01 |
| Sororidade | 03 |
| Tempo | 01 |
| Violência | 01 |
| Voz de mulheres (EZLN) | 01 |

Fonte: A Autora (2018).

Nota: Dados obtidos na obra *El feminismo en mi vida* (LAGARDE, 2012).

A segunda obra foi “*Los cautiverios de las mujeres*”, fruto de sua tese de doutorado em Antropologia. Constitui uma importante referência feminista latino-americana de como se fazer epistemologia e metodologia feministas, representando “[...] *uno de los ejemplos paradigmáticos de la manera como se elaboran categorías que permiten conceptualizar a las mujeres como sujetos de género desde una perspectiva feminista*” (CASTAÑEDA, 2008, p. 74). Ao realizarmos nosso estado da arte vimos que “*Los cautiverios de las mujeres*” vem sendo utilizado como importante referencial teórico situado para a discussão sobre gênero e para problematizar o trabalho da mulher, especialmente no que se refere às madrespasas.

Inspiradas por esses achados, passamos a aprofundar a leitura de seus trabalhos a fim de acessar conceitos-chave e ideias básicas do pensamento de Marcela Lagarde, de modo a apresentar, de forma ampla, os grandes temas discutidos por ela. Foi assim que dividimos a próxima seção nos seguintes tópicos: Paradigma feminista; Cativéis, Patriarcado e Despatriarcalização; Direitos humanos das mulheres e Democracia de Gênero; Violência de gênero; e Pedagogia feminista. Dessa forma, trabalhamos com a perspectiva da autora sobre temas que são discutidos por autoras/es da educação não sexista, como patriarcado, crítica à invisibilidade das mulheres na História e nas ciências, divisão sexual do trabalho, barreiras impostas às mulheres para acessar postos de poder, feminismos, sororidade, sexismo (e suas manifestações: a misoginia, homofobia e o machismo), empoderamento, cidadania e direitos humanos das mulheres, violência contra a mulher e sexualidade da mulher, dentre outros, além de temas que foram encontrados exclusivamente em sua obra, como a despatriarcalização, a democracia de gênero e a pedagogia feminista. É importante repetir, finalmente, que tanto a educação não sexista como a obra de Marcela Lagarde tratam de

temas que não foram por nós trabalhados, e que podem ser contemplados em pesquisas futuras.

4.2 Visão de Marcela Lagarde sobre temas tratados pela educação não sexista

Dos temas apresentados na seção anterior, escolhemos para esta aqueles que representam ideias centrais ou conceitos-chave que necessitaram ser compreendidos por nós para o melhor desenvolvimento da discussão feita por Marcela Lagarde à luz dos feminismos. O critério utilizado para a sua seleção, portanto, provém da recorrência e da amplitude que tais temas apresentam ao mostrarem-se em diálogo com os demais, e visam tornar o estudo da obra da autora mais acessível⁷⁹. Ademais, cada tema eleito está relacionado com a educação não sexista na medida em que fortalece as discussões ali já feitas e apresentadas no capítulo anterior. Esse fortalecimento foi observado na análise quando pudemos realizar o entrelaçamento entre os referenciais teóricos que compuseram a presente pesquisa.

4.2.1 Paradigma feminista

La más bella palabra de nuestra lengua es humana. Sintetiza nuestra historia, nuestra memoria y nuestra identidad y expresa también el paradigma feminista de género (LAGARDE, 2002, p. 228).

Para se falar em educação não sexista à luz do pensamento feminista de Marcela Lagarde é necessária uma premissa: compreender que o paradigma feminista representa as lentes de gênero que a autora nos convida a usar para ler o mundo, as experiências e a nós mesmas/os. Nesse sentido, o paradigma feminista implica olhar as mesmas coisas sob outra perspectiva (a de gênero), ou conseguir enxergar novos fatos, vivências, experiências, problemas, enfrentamentos e questões justamente porque se levam postas essas lentes. Entendemos que a educação não sexista precisa levar posta essas lentes de gênero a fim de que não se transforme em discurso sem repercussão no cotidiano das mulheres.

⁷⁹ Essa foi a leitura que fizemos do nosso objeto de estudo (a obra de Marcela Lagarde). Outras leituras, destarte, podem ser realizadas.

Os feminismos buscam a superação do paradigma moderno ocidental⁸⁰ que abriga valores patriarcais, os quais invisibilizam diversos grupos sociais não enquadrados no padrão hegemônico. Isso porque mesmo na modernidade (e ainda hoje), o patriarcado assume feições de opressão das mulheres em todas as esferas de sua vida. Nesse sentido,

El punto de ruptura del feminismo con la modernidad es el patriarcado. La crítica política feminista trastoca las relaciones genéricas y asume cambios en la condición de las mujeres, las estructuras sociales, las relaciones y las prácticas sociales de mujeres y hombres, las instituciones y las relaciones de poder, así como en las concepciones y los valores, y en el sentido del mundo y de la vida. La gran alternativa feminista se dirige a eliminar la opresión de género, basada en el sexo y, a la vez, a construir alternativas de vida social basadas en una sexualidad no opresiva y relaciones de género no opresivas. Busca hacer posible una vida social que potencie a las mujeres y haga accesibles para las mujeres los avances de la modernidad. (LAGARDE, 2012, p. 306-307).

Marcela Lagarde afirma que *“El feminismo se ha nutrido del pensamiento científico y, al mismo tiempo, sus exigencias críticas han propiciado el desarrollo científico así como el pensamiento filosófico”* (LAGARDE, [2002-2004], p. 15). A virada epistemológica vem sendo construída por diversas mulheres e Marcela Lagarde as reconhece e exalta em toda sua obra, como exercício de sororidade, dando concretude a uma das pretensões da pesquisa feminista que é a valorização⁸¹ do trabalho das mulheres. Ela afirma que

Las intelectuales, las académicas, las científicas y las artistas feministas han generado nódulos epistemológicos, nuevos problemas para las ciencias, la filosofía y las humanidades, han producido conocimientos diferentes sobre viejos problemas y han planteado nuevos problemas y formas de pensarlos. Al invalidar verdades dogmáticas han abierto mecanismos y esferas de innovación en los lenguajes y las representaciones simbólicas, en los discursos y las formas de expresión de lo reprimido y prohibido, lo imaginado y experimentado. Esta renovación y elaboración cultural ha sido cauce del surgimiento constante de nuevos deseos y la ampliación de exigencias y expectativas vitales. (LAGARDE, [2002-2004], p. 15).

Marcela Lagarde entende que *“[...] el feminismo es una dimensión política radical de la modernidad. Su método ha sido la crítica, la rebeldía, la subversión, la transgresión creadora de alternativas paradigmáticas”*. A autora desenvolve a ideia de paradigma feminista a partir de sua formação em Antropologia, e em entrevista afirma: *“Yo soy una mujer*

⁸⁰ De acordo com Regina Leite Garcia, “[...] é preciso lembrar que o paradigma da modernidade foi o paradigma da modernidade ocidental que, para se tornar hegemônico, silenciou outras epistemologias, tradições culturais, projetos de sociedade alternativos.” (GARCIA, 2011, p. 39).

⁸¹ A iniciativa das mulheres para a valorização do trabalho de suas pares existe para fazer frente a uma realidade de apagamento histórico. Para Marcela Lagarde, *“Se expropia la creatividad de las mujeres al atribuir sus actividades y sus productos, al colectivo previamente desvalorizado, como ‘cosas de mujeres’ y, con ello se diluyen el aporte y la sabiduría de cada mujer en la producción material e intelectual. Se logra, también, al no reconocer, no citar, no hacer referencia a la autoría de las creadoras, al aparecer su trabajo con seudónimo o bajo la autoría de algún hombre, un equipo, una comunidad, una institución”* (LAGARDE, 2012, p. 366).

feminista, que además tiene la maravilla de ser antropóloga, una antropóloga feminista” (LAGARDE, 2009, p. 7). Para a autora, “*La antropología contemporánea se caracteriza por un auge de los estudios de género [...] y por una tendencia importante a la interdisciplina*”, porém aponta que essa não é uma tendência presente em todos os setores que estudam a Antropologia, havendo aqueles que afastam ou não incluem a perspectiva de gênero (LAGARDE, 2002, p. 217).

Quanto ao papel dos estudos antropológicos, Lagarde afirma que “*el espacio de influencia de la academia antropológica está tanto en el conocimiento del mundo como en la construcción de alternativas por la democracia y el desarrollo*”, para fazer frente à era de “[...] *globalización asimétrica e inequitativa, hegemonizada por políticas económicas y culturales tanto de dominio como de emancipación*” (LAGARDE, 2002, p. 217-218). Para Lagarde, a antropologia contemporânea contribuiu com a desconstrução simbólica do androcentrismo⁸² como conteúdo central do humanismo, de modo que tirou o homem como sujeito⁸³ do humanismo, e definiu a humanidade a partir da diversidade (com análise da evolução humana marcada nos processos mais gerais e com o estudo e a valorização de povos e culturas diversas em períodos distintos). As pesquisas antropológicas realizadas sob a perspectiva feminista colaboraram, por exemplo, com a compreensão de gênero como construção social, na medida em que revelaram que, a depender do momento histórico e do contexto social no qual se vive, os papéis atribuídos ao feminino e ao masculino variam.

A autora entende que “*desde una perspectiva de género el concepto de humanidad encubre ideológicamente la dominación al convertir al hombre, a los hombres y a lo masculino, en el contenido de lo humano*”, subsumindo a especificidade humana das mulheres à particular humanidade dos homens, e pretendendo “[...] *que el hombre es el sujeto de la historia y el espacio simbólico e identitario de todas y todos*”. Ela afirma, ainda, que “*Al homologar a la humanidad con el hombre (un sujeto patriarcal, genérico, clasista, étnico, religioso, etario y político), se enuncia una humanidad excluyente de manera múltiple*” (LAGARDE, 2002, p. 219).

⁸² De acordo com Patricia Castañeda, “*En acepción amplia, el androcentrismo está presente en el conjunto de la vida social contemporánea, siendo el referente principal a partir del cual se despliegan segregaciones cada vez más radicales de las mujeres y lo femenino, llegando a conformar expresiones tan extremas como el sexismo – discriminación con base en el sexo – y la misoginia – odio violento hacia las mujeres.*” (CASTAÑEDA, 2008, p. 21).

⁸³ Buscaremos seguir a epistemologia femista desenhada por Patricia Castañeda, quando conceitua os termos “sujeito” e “sujeita”. Para ela, o termo sujeito refere-se “[...] *a la categoría epistémica que permite configurar la constitución filosófica, cultural, social, histórica y política desde la cual se establece la relación con el mundo*”. Por sua vez, a autora utiliza o termo “sujeita” para referir-se à “[...] *especificidade genérica de esa constitución cuando se trata de las mujeres*” (CASTAÑEDA, 2008, p. 61).

Desse modo, no artigo intitulado “*Antropología, género y feminismo*” (2002), Marcela Lagarde aponta avanços que as ciências⁸⁴ realizaram a partir dos feminismos, e entende que “*Durante todo el siglo xx la antropología ha ampliado su capacidad al incluir análisis sobre la condición femenina, la cultura de las mujeres, las feminidades y las masculinidades, las identidades de género, la vida cotidiana y la vida ritual*”, de modo que “*Hoy la antropología asume un interés por la complejidad social y cultural y aporta una nueva conciencia de diversidad*” (LAGARDE, 2002, p. 226). Como avanços que os feminismos provocaram nas ciências sociais, Lagarde afirma que

En las corrientes críticas del conocimiento social y cultural en las diversas disciplinas o en la interdisciplina a la que conduce un análisis multidimensional de género ya no se enuncia al hombre como paradigma de lo humano, sino a la humanidad, y al particularizar se reconoce a cada género. Sabemos que las mujeres somos humanas, no humanos, y que los hombres son humanos, y no humanas. El reconocimiento de la humanidad específica de mujeres y hombres cambia esencialmente nuestra percepción de los significados de vivir desde un género o desde otro (LAGARDE, 2002, p. 228).

É a partir do paradigma feminista que, segundo Lagarde, se ampliou e se recuperou parte da história da humanidade que estava perdida na história das mulheres, a qual não havia sido contada (LAGARDE, 2002, p. 228). Assim, a filosofia e a antropologia filosófica, de acordo com esse paradigma, fizeram com que o sujeito do humanismo não morresse, mas se revolucionasse. O sujeito tido como universal, a partir das correntes críticas, mostrou suas “[...] *particularidades concretas y su travestismo universalista*”, demonstrando a partir daí “[...] *sus múltiples vestimentas culturales de mundo, de clase, de estamento, de género, y de edad*”. Finalmente, a autora afirma que “*La alternativa paradigmática en el umbral del siglo xxi es la eliminación cultural (simbólica) y política de la exclusividad excluyente: la diversidad de sujetos históricos reclama la inclusión abarcadora de todos*” (LAGARDE, 2002, p. 228). Assim,

[...] el feminismo se ha constituido en una crítica deconstructiva del humanismo patriarcal y ha permitido develar esa deuda del humanismo con las mujeres [...] En tanto visión del mundo y de la vida, perspectiva y política el feminismo ha impactado profundamente el conocimiento científico y humanístico. Ha impactado también los ámbitos intelectuales y

⁸⁴ Lagarde fala da filosofia e das disciplinas do conhecimento, especialmente das ciências sociais, humanidades e artes construídas a partir do humanismo que exclui as mulheres, o qual não as considera sujeitos (não sendo suficientemente humanas) e lhes submete ao domínio de gênero daquele que ele considera como sujeito. Aponta que os estudos feministas influíram, ainda, sobre a ciência política, a história, a ética, a linguística, a semiótica, a sociologia, a economia, a psicologia, a sexologia, o direito, a estética e a pedagogia (LAGARDE, 2002, p. 219-220).

académicos, pero también los políticos en los que se debaten nuevos enfoques, derechos y alternativas. (LAGARDE, 2002, p. 228).

Porém esses avanços não são tranquilos, como tudo o que é pauta dos feminismos, uma vez que, em sua maioria, implica perda de privilégios. É assim que Lagarde reflete sobre as resistências, pois *“En los espacios intelectuales, académicos, científicos y políticos se desarrolla una intensa impugnación ideológica y política de contenido misógino y conservador”* contra as portadoras dos feminismos, as quais, em grande parte, são mulheres. Para Lagarde, *“[...] no sólo se desvalorizan las ideas sino a las mujeres que piensan, proponen, analizan desde esta perspectiva”* (LAGARDE, 2002, p. 220)⁸⁵. Assim, os feminismos vêm interferindo sobre as ciências para reconhecer as mulheres enquanto sujeitas de direito tão importantes de serem representadas quanto os homens, e, portanto,

El feminismo aporta al nuevo paradigma humano la construcción de un mismo piso simbólico y político para mujeres y hombres en igualdad, y una relación en la que no haya centralidad de ningún sujeto ni jerarquía de (supremacía/inferioridad) (LAGARDE, 2002, p. 228).

Nesse sentido, ela aponta que os estudos feministas inserem a sujeita mulher nas ciências, ampliando o olhar e impulsionando o afastamento da visão androcêntrica e patriarcal pela qual se traduz e se pensa o mundo e as relações. Os feminismos introduzem o tratamento científico e racional do que diz respeito às mulheres e ao feminino, buscando o reconhecimento da isonomia entre mulheres e homens, ao mesmo tempo em que estão atentos às especificidades que lhes marcam. Sobre a invisibilização da mulher latino-americana enquanto sujeito da história, Lagarde afirma que

En la visión androcéntrica del mundo que prevalece en esta región, las mujeres no tienen cabida como sujeto histórico. Es significativo que en procesos de transformación social mujeres y hombres están dispuestos a rebelarse, a cambiarlo todo, a enfrentar restricciones y riesgos, represión o guerra. Sin embargo, les parecen invisibles las exigencias y las dificultades relativas al avance y la emancipación de las mujeres. Y, por otra parte, lo que más nos caracteriza es la construcción de alternativas de género desde la vida personal de millones de latinoamericanas, hasta los movimientos de mujeres, las redes que nos conectan por nuestra voluntad o la marca de género en la innovación e la apertura cultural y en la convivencia (LAGARDE, 2003, p. 61).

O paradigma feminista na visão de Marcela Lagarde envolve questões como o desenvolvimento sustentável, a paz, a democracia, a igualdade e a visibilidade. Todas essas

⁸⁵ Veja como exemplo a matéria publicada em 22.11.2017: “Professora da Ufba que pesquisa sobre gênero é ameaçada de morte por meio de redes sociais; conselho da universidade repudia. Segundo conselho, também ocorreu tentativa de impedimento da defesa de mestrado e perseguição de projetos sobre gênero”. Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/professora-da-ufba-que-pesquisa-sobre-genero-e-ameacada-de-morte-conselho-da-universidade-repudia.ghtml>. Acesso em: 18 dez. 2017.

questões são importantes de modo que “[...] *para hacer visibles las mujeres ha sido preciso modificar viejas ideas, creencias y teorías, incluso metodologías de análisis*”. Assim, “*Las feministas intelectuales han hecho la síntesis y la crítica epistemológica de los saberes hegemónicos*” (LAGARDE, 2002, p. 220-221).

Con la perspectiva feminista han cambiado los análisis sociales, la sociología y la antropología social, al desvelar un orden social negado, invisibilizado, presente en todas las sociedades: el orden social de géneros, que delimita las relaciones entre mujeres y hombres y estructura a los géneros en una jerarquía política sin que medie la conciencia de que éste es un orden social y por ende histórico y dinámico” (LAGARDE, 2002, p. 225).

Por todo o exposto, o paradigma feminista nos leva a interpretar o mundo a partir de uma visão includente, o que não é feito no sentido de se criar uma mulher ideal, universal ou mesmo de colocar as mulheres no topo da escala hierárquica. Não é isso. O paradigma feminista amplia a visão do mundo para que pensemos e nos pensemos a partir de referenciais situados, considerando a marca do gênero, do sexo, da classe social, da raça/etnia, do tempo, da sociedade, e de todas as especificidades que perpassam os seres humanos.

No que tange ao impacto dos femininos sobre a economia, a autora trata das teorias econômicas referentes à pobreza. Marcela Lagarde reflete, então, acerca dos estudos sobre a feminização da pobreza e sobre o trabalho⁸⁶ invisível das mulheres, e afirma que há um conjunto de atividades que não é retribuído economicamente e que cabe às mulheres. Isto configura

[...] el conjunto de actividades sociales (en particular el mantenimiento de una parte fundamental del tejido social) y culturales (pedagógicas, rituales, festivas, religiosas, estéticas) de reproducción de la vida cotidiana y de soporte del desarrollo de las personas y de las instituciones no les reditúa retribución política como sucede a los hombres por la realización de actividades sociales, culturales incluso deportivas, delictivas y guerreras. (LAGARDE, 2002, p. 222).

Dentro desse trabalho que não acrescenta “*poderes políticos al ser-en-el-mundo*”, está a transmissão de “*maneras de hacer las cosas, técnicas y saberes, como parte de la tradición oral*”, sendo as mulheres verdadeiras “*pedagogas de las identidades*” (LAGARDE, 2002, p. 222). Nesse sentido, a divisão sexual do trabalho destina atividades não ou mal remuneradas para as mulheres, mas que são de extrema importância para a transmissão da cultura, e isto é

⁸⁶ Sobre o tema Trabalho, veja: LAGARDE, Marcela. *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Ciudad de México: UNAM Posgrado, 2005, cap. IV. Nele, a autora discute subtemas como: reprodução, dupla jornada de trabalho, trabalho invisível, valorização do trabalho da mulher, culpa e trabalho, trabalho não pago privado e trabalho assalariado público.

aprofundado na tese de doutorado de Marcela Lagarde. Não encontramos, entretanto, trabalhos sobre gênero e educação na ANPEd, que refletissem sobre as escolhas profissionais de mulheres e homens à luz do pensamento de Marcela Lagarde. Acreditamos que isso pode (e deve) mudar, uma vez que a autora constrói categorias epistemológicas (cativeiros) para discutir de forma rigorosa a situação das mulheres latino-americanas na sociedade patriarcal.

Assim, a mudança de paradigma para se pensar a partir da crítica feminista reverberou no campo científico e político, quando as mulheres se reconheceram como sujeitas para problematizar, lutar por direitos e propor as alternativas condizentes com valores éticos que fizessem frente ao sistema hegemonicamente consolidado sob padrões masculinos machistas. Os movimentos de resistência das mulheres não podem ser datados, entretanto, o feminismo é algo relativamente recente na História ocidental moderna, quando entendido como movimento organizado de luta por direitos (inicialmente políticos) para as mulheres e que inspirou os feminismos acadêmicos, responsáveis por teorizar esta mudança de paradigma.

Marcela Lagarde define, a partir da antropologia, o feminismo como uma cultura muito complexa que se desenvolveu através de diferentes períodos da história moderna. Ele surge na modernidade, e critica esta, demonstrando que há uma desigualdade injusta entre mulheres e homens, sendo este seu ponto de partida político. Primeiramente, o feminismo fez visível a desigualdade, logo, se opôs a ela. Desse modo, o feminismo crítico da modernidade pretende desmontar radicalmente a desigualdade, ir às suas raízes para transformá-las, e eliminar a determinação histórica da desigualdade (LAGARDE, 2013).

Marcela Lagarde faz um resgate histórico das primeiras feministas ocidentais modernas, as quais atuaram a partir de um igualitarismo pensado e criado pelos homens. Estes se reconheceram como iguais, e criaram um piso que permitiu às mulheres igualitaristas adotar tal proposta e desenvolver o pensamento feminista como pensamento crítico impulsionado principalmente por mulheres, mas não exclusivamente por elas. Isso porque a história dos feminismos locais mostra alguns homens que se juntaram ao movimento, ou foram teóricos que propuseram a igualdade entre os sexos como algo importante⁸⁷. A autora cita como exemplo, a contribuição de John Stuart Mill relativa ao divórcio.

⁸⁷Maria Lygia Quartim de Moraes, em prefácio à obra “Reivindicação dos direitos da mulher”, de Mary Wollstonecraft (2016), fala dos grupos de homens unidos por afinidade, os quais “[...] tinham absorvido a cultura iluminista, que lutavam pela abolição da escravatura e pela emancipação da humanidade das garras da ignorância”, como grupos que, no século XVIII, defendiam também os direitos das mulheres. Ela cita como exemplo o marquês Nicolas de Condorcet (1743-1794), que defendia publicamente as mesmas teses que Mary

Assim, existiram bases muito importantes construídas por movimentos sociais e políticos de denominação feminista ou dentro de outros movimentos renovadores da realidade social, movimentos de independência, democratizadores, revolucionários (no final do século XIX e durante o século XX), demonstrando que em todos os processos políticos o feminismo tem estado presente (LAGARDE, 2013). Porém, apesar de as feministas terem participado da maior parte dos processos democratizadores, inovadores da arte, da cultura, da tecnologia, nas ruas, nos protestos, nos movimentos de propostas sociais, o contrário não é visto, ou seja, os movimentos de avanço não necessariamente apoiam os movimentos feministas quando estes propõem algo nas ruas, nas academias, no parlamento, nos governos, nos partidos políticos, nas redes, na cooperação internacional. Não há reciprocidade entre a participação política das feministas e a participação política de outros movimentos no feminismo⁸⁸ (LAGARDE, 2013).

Dessa forma, os avanços realizados pelas feministas seguem acompanhados de muitas dificuldades e incompreensões, que são feitas, inclusive, pelas próprias mulheres a quem se quer representar, pois não se sentem identificadas com as feministas. Marcela Lagarde fala de um “mar de desidentificação” que se estabeleceu entre as mulheres e as feministas, o que representa um problema sério. Os meios de comunicação têm feito uma oposição pública às mulheres, criando estereótipos e tratando-as de forma hostil e desqualificadora. E cada vez que as mulheres participam mais, mais são atacadas, num processo de forte tensionamento em que conservadorismo e avanço se chocam. Se poderia pensar que quanto mais as mulheres participassem, mais as pessoas as aceitariam. Mas não. Sejam feministas ou não, as mulheres são estigmatizadas⁸⁹ (LAGARDE, 2013).

De acordo com Marcela Lagarde, os estigmas são tipicamente criados pelas sociedades patriarcais para enfrentar aquilo que não querem reconhecer, sobretudo a igualdade, a condição humana, social e política. O primeiro estigma atribuído às mulheres é o da irracionalidade: são incompreensíveis, falam outra língua. Nesse sentido, a loucura é um estigma político que se desenhou para muitas categorias sociais de pessoas excluídas, e as

Wollstonecraft e Olympe de Gouges, e Auguste Comte, que foi um ardoroso defensor dos direitos da mulher (WOLLSTONECRAFT, 2016, p. 9-14).

⁸⁸ Sobre as dificuldades para enfrentamento das pautas das mulheres dentro dos próprios movimentos sociais, veja: CASTAÑEDA SALGADO, Martha Patricia. *Metodología de la investigación feminista*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. Universidad Nacional Autónoma de México. Antigua Guatemala, 2008. p. 72.

⁸⁹ Vê-se que esse tratamento hostil e desqualificador independe de a mulher integrar um movimento feminista específico ou não, estando muito mais vinculado ao ataque contra a sua visibilidade. Isso foi visto no Brasil, no processo que resultou no *impeachment* da sua primeira presidenta, quando abundaram discursos de ódio, misóginos, contra a sua figura pública e pessoal.

mulheres foram definidas como “a pior louca de todas”, portadoras de uma loucura universal, pois todas as mulheres seriam loucas. Isso construiu estereótipos que implicaram em práticas sociais e em relações sociais de conflito que maltratam as mulheres, não as reconhecendo por suas capacidades. Ao contrário, elas são vistas pela perspectiva patriarcal⁹⁰, com seus olhos, com sua medida, constituindo a misoginia (LAGARDE, 2013).

Marcela Lagarde vê a misoginia como parte substantiva da política patriarcal, consistindo no estímulo a uma visão negativa sobre as mulheres, num olhar desvalorizador que estimula o ódio contra as mulheres. Como outras formas de ódio, ela não é admitida com frequência por quem pratica, mas pode ser sentida em várias situações do cotidiano. De toda forma, a misoginia não é exclusiva na relação mulher e homem, mas dá-se com frequência nas relações entre as próprias mulheres, eis que o que mais determina um comportamento misógino é integrar uma sociedade patriarcal, que a todo tempo incide seus valores distorcidos sobre as pessoas. Esse quadro demonstra porque a perspectiva feminista é necessária para que se veja que a misoginia está presente em vários lugares e com expressões diferentes. De forma aberta ou disfarçada, ela é sempre terrível e tem consequências graves para todo o gênero (LAGARDE, 2013).

Portanto, de acordo com Marcela Lagarde, é necessário que se reconheça que integramos uma sociedade patriarcal misógina, que a disputa⁹¹ entre as mulheres é algo dela decorrente e que a sororidade constitui ferramenta política importante para o enfrentamento das questões que as mulheres vêm problematizando ao longo da história, dentro de sua diversidade. Nesse sentido, o paradigma feminista ao mesmo tempo em que desmantelou a ideia de que não havia um sujeito universal (pois este era homem com características específicas), também vem demonstrando que tampouco há uma mulher universal⁹², que guarde em si as inúmeras possibilidades de especificidades. Desse modo, fala-se em feminismos, para contemplar as mulheres marcadas por contextos diversos e seus

⁹⁰A lente patriarcal que não permite que se reconheça a capacidade das mulheres faz com que muitas das que atuam na política não se intitulem feministas e atribuem seu sucesso aos padrinhos políticos ou ao sistema que lhes dá amparo (LAGARDE, 2003, p. 67).

⁹¹Para Lagarde, “*El enfrentamiento misógino entre mujeres constituye la enemistad patriarcal. (Lagarde, 1987). Sus objetivos son la competencia rival y la desidentificación de género entre las mujeres como mecanismos de reproducción patriarcal*” (LAGARDE, 2012, p. 545).

⁹²Esta afirmação considera a perspectiva teórica adotada por Marcela Lagarde, de pós-modernismo construtivista. Veja: LAGARDE, *Claves feministas para liderazgos entrañables*. Managua: Puntos de Encuentro, 2000a, p. 66-67.

enfrentamentos. O termo “feminismos”, no plural, apresenta a discussão de quem é a mulher, sujeita do feminismo⁹³, e de acordo com Lagarde

El feminismo se propone que la sociedad se organice con base en la igualdad entre mujeres y hombres, la cual tiene varias dimensiones: igualdad ante la ley, igualdad de oportunidades, igualdad de trato, igualdad social, igualdad política, y a la igualdad de acceso a recursos, bienes y al desarrollo. (LAGARDE, 2012, p. 375).

Os feminismos envolvem, assim, o reconhecimento das diferenças⁹⁴ (sexual, cultural, identitária, de gênero, de região do mundo, de civilização, de cultura, de povo) (LAGARDE, 2012, p. 375), apelando

[...] al derecho a ser diferentes de los estereótipos y del deber ser, a ser universalmente respetadas siendo diferentes. Así lo reconoció la Conferencia Mundial de Viena en 1993 y está expresado en los valores de la filosofía de los Derechos Humanos: diferencia, diversidad, igualdad (LAGARDE, 2012, p. 375).

Segundo Marcela Lagarde (2013), “feminismos” representa a diversidade de posições feministas, de concepções ideológicas entre olhares, com as filosofias feministas e de todo tipo de suporte cultural de feminismos diversos. A autora afirma que feminismo não aspira ser um discurso total, e, portanto, não corresponde a um pensamento único. Para ela, o reconhecimento desta pluralidade, que representa diversidade, contribuiu para abrir correntes de pensamento no mundo contemporâneo que influíram no feminismo, no ecologismo, no

⁹³ Veja: CASTAÑEDA SALGADO, Martha Patricia. *Metodología de la investigación feminista*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. Universidad Nacional Autónoma de México. Antigua Guatemala, 2008.

⁹⁴ O 14º Encontro Feminista, realizado em Montevideú-Uruguai, de 23 a 25 de novembro de 2017, teve como tema “*Diversas pero no dispersas*”, e como um de seus grupos de discussão o Eje 6, intitulado “*Los nombres de los feminismos*”, ao que listaram de forma exemplificativa os seguintes feminismos presentes no século XXI: populares, autônomos, indígenas, comunitários, Eco feminismo, Lesbofeminismos, Transfeminismos, Queer, descoloniais e afro. Ali se afirma que: “*El movimiento feminista hoy es plural, compuesto por un sujeto múltiple. Se expresa como un feminismo variopinto, con sus diferentes vertientes, cada una conteniendo experiencias y formas de vida que lo enriquecen y que producen reflexiones de acuerdo a su condición específica desde donde se desarrolla su experiencia de lucha. [...] al afirmarse como sujeto de la historia y del devenir, el movimiento feminista realiza un doble movimiento: resiste contra esa ideología (neoliberalismo), y se afirma como un sujeto plural de transformación social dentro de un pluriverso más amplio de movimientos sociales y otras organizaciones políticas*”. Entende que “[...] los conflictos han sido intrínsecos al desarrollo de los movimientos feministas- al asumir esta conflictividad, nos obligamos a expandir, desplazar las fronteras que limitan las identidades excluidas de muchas formas, ampliando entendimientos y posicionando la diversidad – política y epistemológica- en la lucha contra el patriarcado, el capitalismo y la colonialidad”. E finaliza trazendo como uma das questões a direcionar as discussões naquele eje: “*Diversas, pero no dispersas: ¿puede ser leído como una llamada para luchar juntas, organizándonos de forma múltiple, plural, autónoma y enfrentando democráticamente las tensiones entre nosotros y tejiendo la solidaridad en la acción política y en lo cotidiano?*”. Disponível em: <http://14efilac.org/?page_id=784>. Acesso em: 15 dez. 2017. Acreditamos que, de acordo com o pensamento de Marcela Lagarde, é possível se dizer que sim, pois esta trabalha com a sororidade enquanto ferramenta de luta política e entende que todos os feminismos “[...] han sido responsables de cambios y avances significativos de las mujeres y han contribuido a despatriarcalizar la modernidad, eliminar el androcentrismo y a construir mentalidades igualitarias, incluyentes y democráticas” (LAGARDE, 2012, p. 387).

ambientalismo, ou tudo o que hoje chamamos de alternativas econômicas (LAGARDE, 2013). Nesse sentido, localizamos o feminismo de Marcela Lagarde dentro dos feminismos latino-americanos. Para ela,

Varias son las dimensiones presentes en las luchas y las rebeldías históricas feministas en Latinoamérica: Se caracterizan por el pasaje de luchas puntuales, rebeldías y denuncias, a la asunción de propuestas generadas por movimientos feministas de otras partes del mundo, así como a la creación de alternativas locales y regionales a la problemática de las mujeres a partir de indagaciones propias y de conocimientos generados en las vidas personales, los movimientos sociales, civiles y políticos, en la academia y en las instituciones. [...] Los feminismos latinoamericanos son todos sincréticos y más aún, son arrítmicamente sincréticos, como sincréticas somos nosotras (LAGARDE, 2012, p. 635).

Nesse contexto, as mulheres latino-americanas construíram feminismos que carregam a marca da luta política e a esse respeito, Marcela Lagarde afirma que

[...] la marca más importante de la politicidad femenina en América Latina ha sido la participación civil de las mujeres en la construcción de la democracia y tras las insurrecciones y las represiones, ha sido significativa la participación de las mujeres en el tejido de la paz y de la reconciliación. Los procesos políticos que buscan un sentido social al desarrollo y la construcción de las democracias de Brasil, Venezuela, México, Panamá, Argentina, Costa Rica, Perú y del resto de países han sido impulsados por mujeres politizadas con ganas de cambiar el mundo (LAGARDE, 2003, p. 61).

No texto “*De la igualdad formal a la diversidad. Una perspectiva étnica latino-americana*” (2003), a antropóloga mexicana desenvolve o sincretismo que envolve as mulheres latino-americanas, diante de suas semelhanças e diferenças, as quais podem ser utilizadas a partir de uma consciência política feminista para a luta conjunta por pautas comuns. Para a autora, o sincretismo de gênero implica a presença de valores modernos e pré-modernos incidindo na cultura formada na América Latina, e se concretiza, no nível valorativo, em possuir atributos modernos e ser objeto de valorações pré-modernas, de modo que alguns grupos de mulheres ou alguns aspectos da vida dos demais grupos gozam dos avanços da modernidade e da pós-modernidade, enquanto que outros grupos de mulheres ou outros aspectos da vida dos demais grupos são julgados conforme valores pré-modernos. Assim, o sincretismo nos faz visíveis na sociedade, mas invisíveis enquanto sujeitas sociais (LAGARDE, 2003, p. 67-68). A autora conceitua as mulheres latino-americanas como modernas dissidentes, na medida em que, na busca por oportunidades e com consciência de si mesmas, enfrentam a ordem para desmontar poderes de domínio e para criar alternativas, que contribuem para desmontar sistemas binários rechaçando ativamente o patriarcado

(LAGARDE, 2003, p. 72). Segundo ela, uma marca política identitária das latino-americanas é

La emancipación en tanto lucha por lograr existências autoafirmadas: el sentido vital es lograr una existência cuyo contenido es el ser-para-sí, con autonomía y con derechos, es decir, con ciudadanía [...] Cada vez más mujeres se sustraen a la cultura hegemónica y configuran un sentido propio de la vida, una visión crítica y una ética afín con la democracia genérica, elaboran y recrean una cultura alternativa. [...] Estos procesos de existencia que implican transformaciones culturales paradigmáticas contienen como signos de identidad de esas mujeres, la valía humana, la libertad y el poder para vivir. El aporte más profundo desde esta experiencia vital es el desmonte de poderes de dominio desde una visión y una metodología democrática. [...] La novedosa irrupción política de las mujeres tiene por filosofía el respeto a la vida, en primer término la própia, la seguridad, la búsqueda de equilibrios en las acciones sobre el medio ambiente y la calidad de la vida. [...] implica romper con el pacto excluyente y violento, expropiatorio y jerárquico de la política masculina. (LAGARDE, 2003, p. 77).

A luta das mulheres latino-americanas está envolta pela luta pela consolidação da democracia que possa ser capaz de desmontar as opressões sexistas. Segundo Marcela Lagarde,

Nuestros mundos son invenciones del poder. Se parecen, por sus centenarias estructuras patriarcales, por el machismo galopante y la exclusión de las mujeres, por la pauperización y la eliminación de oportunidades para millones de personas y, de manera significativa, para las mujeres (LAGARDE, 2003, p. 60).

Nesse sentido, muitas das opressões estudadas por Marcela Lagarde dentro do contexto mexicano também se aplicam ao Brasil e a outros países da América Latina. Dessa forma, segundo a autora, a política de desenvolvimento indispensável para realizar as mudanças estruturais de gênero critica o modelo de desenvolvimento

capitalista neoliberal, depredador y excluyente. Al incorporar la visión feminista a dicho paradigma, es evidente que el acceso al desarrollo y a la democracia participativa y representativa, se eliminan condiciones patriarcales. La propuesta feminista incluye vías y objetivos específicos para lograr el adelanto de las mujeres a través de la educación, el trabajo y la salud, el acceso a la alimentación, el agua y a la tierra, así como la igualdad de oportunidades y las condiciones necesarias para el desarrollo con perspectiva de género y diversidad (LAGARDE, 2012, p. 376).

Assim, opondo-se ao modelo de exploração, as mulheres têm construído alternativas de crescimento econômico e avanço para todas as pessoas em harmonia com o meio ambiente, agregando valores à democracia e ética às relações.

Sobre se os feminismos seriam universais ou não, a autora conclui que

Como antropóloga me pregunto si tenemos marcas de identidad o si los feminismos son universales, indiferenciados más allá de su cronología histórica y pienso en respuestas en ambos sentidos: A nivel macro, enarbolamos las mismas causas que movimientos de otras latitudes porque el feminismo configura una cultura transnacional, transétnica y secular. Los temas políticos del feminismo se definen prácticamente de manera cada vez más global y la filosofía feminista ha dado unidad a la diversidad. Al mismo tiempo los feminismos en América Latina están marcados por su liga con la democracia y con el desarrollo y, desde luego, con la diversidad de mundos, lenguajes y puntos de vista. (LAGARDE, 2012, p. 637).

Desse modo, a autora faz o duplo movimento de perceber as semelhanças entre os feminismos, o que gera ganhos em termos de postura ética e que valoriza o trabalho e a luta das mulheres onde quer que se apresentem, e, ao mesmo tempo, volta-se para as especificidades dos feminismos latino-americanos e todos os movimentos que marcam suas realidades. Tal postura ética e atenciosa aparece ao tratar do paradigma feminista em sua obra, enriquecendo-a.

Apesar das diferenças entre as mulheres e seus contextos, Marcela Lagarde entende que é possível que as mulheres trabalhem juntas, quando não se pretenda impor a causa a ninguém, pois feminismo é experiência de liberdade (LAGARDE, 2013). Nesse sentido, a autora propõe uma nova cultura de gênero a partir do feminismo que “*se basa en la mismidad, la sororidad y la solidaridad, como valores éticos y como metodologías políticas para generarla*” (LAGARDE, 2012, p. 33). A sororidade é um conceito-chave da obra de Marcela Lagarde, e é definida por ela como

[...] una solidaridad específica, la que se da entre las mujeres que por encima de sus diferencias y antagonismos se deciden por desterrar la misoginia y sumar esfuerzos, voluntades y capacidades, y pactan asociarse para potenciar su poderío y eliminar el patriarcalismo de sus vidas y del mundo. La sororidad es en sí misma un potencial y una fuerza política porque trastoca un pilar patriarcal: la prohibición de la alianza de las mujeres y permite enfrentar la enemistad genérica, que patriarcalmente estimula entre las mujeres la competencia, la descalificación y el daño (LAGARDE, 2012, p. 34).

O termo sororidade vem do latim “soror”, que significa irmãs. Alguns termos relativos à sororidade são sororal, sórica, sororário, em sororidade. É um conceito utilizado por algumas feministas para enunciar princípios ético-políticos de paridade, ausência de hierarquia patriarcal e relação paritária entre mulheres. Assim, dentro da sororidade não há hierarquia, pois está num plano no qual se compartilha, e esse plano ajuda as mulheres a fazer coisas juntas. Segundo Lagarde, pela sororidade, as mulheres se reconhecem por um pacto político, não porque tenham condições de igualdade em tudo, mas porque pertencem a um gênero ao qual se passam fatos comuns (LAGARDE, 2012, p. 543; 2013). Marcela Lagarde

aponta que uma das fontes da sororidade é a genealogia, ou seja, as redes de apoio mútuo no âmbito familiar, ou fora dele, que vêm sendo estabelecidas entre as mulheres ao longo dos tempos, a fim de tornar possível a sua sobrevivência e avanço. Para a autora,

Las redes genealógicas de apoyos entre mujeres se han dado sobre todo entre parientas, compañeras y amigas. Se remontan a varias generaciones de parientas y también a mujeres y movimientos del pasado reivindicativos de la causa de las mujeres. Las mujeres no habrían sobrevivido en condiciones de opresión si no hubiesen contado con esos apoyos vitales. Del impacto positivo de dichas experiencias surge la visión política de extender las bondades de esas influencias a todas las relaciones. ¿Qué sería de las mujeres sin nuestras madres, hijas, abuelas, sin nuestras parientas? ¿Qué sería de nosotras sin nuestras compañeras y nuestras amigas? ¿Qué sería de nosotras sin nuestras ancestras? (LAGARDE, 2012, p. 548).

De fato, ao avaliarmos a nossa realidade individual percebemos toda a rede que nos possibilita estudar, trabalhar, militar, poder escolher por estar (ou não) em uma relação afetiva da qual haja (ou não) filhas/os, buscar avanços coletivos a partir do avanço pessoal. De acordo com Lagarde, esse apoio segue ocultado pela misoginia patriarcal que, a partir da sororidade, tem condições de ser desmontada a fim de que se construa a identificação de gênero que permite ver na outra a si mesma, dando condições para que a empatia surja e que a luta política coletiva aconteça. Desta forma, a sororidade tem raízes nas relações entre mulheres nos espaços privados, e foi sendo construída a partir do encontro das mulheres nos espaços públicos. Nesse sentido, até um certo momento histórico, as mulheres eram apenas parentes, vizinhas etc., dentro de um mundo tradicional, no qual havia hierarquia, relações familiares muito patriarcais com significativa distância entre elas. Quando as mulheres começaram a ir às escolas, passaram a desenvolver amizades, o que é uma construção moderna. Em outros espaços como o trabalho, no qual as mulheres rompem a separação entre privado e público, foi se dando esse encontro público entre elas, o que antecedeu à sororidade (LAGARDE, 2013). A partir disto, a autora entende que

Las síntesis entre amistad, compañerismo y parentesco y el soporte en las ancestras, entre mujeres construidas a la luz del sentido de vida feminista constituye la sororidad que se convierte en pauta de relación entre amigas, parientas, conocidas y desconocidas y aún entre quienes discrepamos. La sororidad es un principio universal de relación con todas las mujeres y es un recurso para enfrentar conflictos entre mujeres de formas inéditas, sólo con la eliminación de la misoginia. (LAGARDE, 2012, p. 548).

Uma das formas de se construir e fortalecer a sororidade é o conhecimento da história das mulheres que nos antecederam. Elas podem ser nossas antepassadas ou não, mulheres que não ficaram conhecidas ou mulheres que se destacaram, fizeram descobertas, ocuparam posições de destaque e postos de poder. Nesse sentido, Marcela Lagarde atenta para o fato de

que em geral nós desconhecemos a história das lutas empreendidas por mulheres para estender para si as conquistas de direitos realizadas pelos e para os homens⁹⁵. Assim, quando uma mulher se torna feminista, passa a

Vivir la historia de los logros y los avances de las mujeres como un don político, como una herencia, un bagaje y un patrimonio cultural, potencia la conciencia de género y la identificación positiva entre mujeres de regiones y tiempos distantes y cercanos. Se produce así, un aumento de la autoestima de género: crece la noción de nosotras y se elimina el sentimiento de orfandad de género, producto de la naturalización de la historia y del androcentrismo y de la eliminación de la autoría y la creación histórica de las mujeres. Con ello se fortalece la autoestima de las mujeres como creadoras de sociedad y de cultura, como creadoras de mundo. (LAGARDE, 2012, p. 40).

Para uma compreensão mais profunda do que vem a ser a sororidade, Marcela Lagarde entende ser necessário que se trate de conceitos e requisitos que lhe antecedem e formam. Desse modo, ela diz que a sororidade é uma “política da democracia feminista”; uma política social, uma “política política”, ou seja, que além de ser uma forma de relação entre mulheres em todos os âmbitos sociais, também é uma forma de relação das mulheres para fazer política desde uma perspectiva feminista (LAGARDE, 2013).

A autora entende que o primeiro requisito para se entender a sororidade, é o próprio feminismo, porque é dele que provém a sororidade. Assim, a sororidade não pode dar-se em qualquer nicho filosófico-político-cultural, pois necessita ser desenhada por mulheres com a intenção de desenvolver ferramentas, habilidades, recursos, capacidades para transformar as relações entre mulheres e fazer com que as relações de inimizade entre elas sejam, ao menos, mitigadas (LAGARDE, 2012, p. 545; 2013).

Outro requisito para a sororidade é conseguir que as mulheres tenham interesses comuns. Para tanto, estes precisam ser enunciados, desenhados, considerando interesses comuns e específicos, o que será feito por meio do feminismo, pois Marcela Lagarde entende que, de acordo com as ideologias políticas hegemônicas, ideologias de classe, de acordo com nossa origem étnica, cultural, nacional, linguística, as mulheres não têm interesses comuns: tudo isso representa interesses particulares. Então, para a autora, a filosofia política do feminismo é o que possibilita que se encontrem interesses comuns entre as mulheres, pois

⁹⁵Para citar apenas dois importantes exemplos: a história das mulheres de Tejucupapo, em Pernambuco-Brasil; e o lobby do batom, enquanto movimento de mulheres de vários segmentos durante a votação da constituinte para fazer inserir direitos referentes às mulheres na Constituição brasileira de 1988 (COSTA, 2006, p. 18). No âmbito internacional, temos o dado de que os direitos das mulheres só foram reconhecidos como direitos humanos em 1993. Conforme Lagarde, “*La Declaración de Viena reconoció apenas en 1993 que los derechos de las mujeres son derechos humanos y sin derechos de las mujeres no hay derechos humanos.*” (LAGARDE, 2012, p. 250).

busca um olhar compartilhado do mundo e das relações nele estabelecidas, por meio das lentes de gênero (*gafas de género*) (LAGARDE, 2012, p. 545; 2013).

Segundo Lagarde, várias autoras contemporâneas têm proposto uma metodologia para encontrar interesses comuns, com diagnósticos formulados a partir da definição das necessidades, das carências e dos danos comuns às mulheres. Ao se definir as carências, vê-se do que as mulheres estão privadas em cada sociedade, definindo-se o grau de sua privação no mundo e seus interesses comuns. Ao se definir os danos, vê-se que há os que são compartilhados e que se parecem em qualquer lugar do mundo devido à condição política de gênero. É o que as gerações de feministas, sobretudo desde a metade do séc. XX, têm chamado de “violência de gênero”, “violência contra as mulheres”, “violência pelo só fato de ser mulher”, e o interesse compartilhado passa a ser a necessidade de se erradicar todo tipo e forma de violência contra as mulheres que ocorrem independentemente do contexto do país (paz, guerra, democracia, ditadura etc.). Para a autora, é surpreendente que se possa falar em democracia enquanto há violência contra a metade da população do mundo, o que é tão grave quanto verdadeiro (LAGARDE, 2013).

De acordo com Marcela Lagarde, as lentes de gênero, que possibilitam a leitura compartilhada dos fenômenos, são necessárias, pois não é simplesmente por alguém ser mulher, que se enxerga o mundo a partir de uma perspectiva feminista; não é algo natural. Investigar gênero ajuda nesse processo. Para a autora, não se colocar as lentes de gênero, não olhar o mundo através dessa perspectiva de gênero, significa ver através de outras perspectivas e dar outras explicações aos fatos. Assim, é comum que se veja os atos de violência contra a mulher como pequenos problemas entre as pessoas, e não como violência. Do mesmo modo, ela alerta para como é recorrente que se veja na violência entre os cônjuges/companheiros a colaboração de ambos para o conflito (como que justificando a violência sofrida e praticada)⁹⁶, sendo que esta forma de interpretar implica negar que haja relações de dominação de gênero.

Segundo o pensamento de Marcela Lagarde, é um problema pensar que as mulheres estão em condição de igualdade com os homens, em relações nas quais há apenas “mistura dos gêneros”, ou seja, a presença de mulheres e homens, como no ambiente escolar ou de trabalho. Pode-se mesmo chegar a pensar que porque em uma empresa há mais mulheres que

⁹⁶E pode-se acrescentar: a sociedade em geral ainda vê neste conflito um fato restrito à esfera privada. Como diz o adágio popular: “em briga de marido e mulher não se mete a colher”. Este ditado vem sendo desmontado pelas feministas, que convocam à sua releitura, a fim de que todas/os nos sintamos responsáveis por interromper atos de violência quando estes estão sendo praticados, ainda que isto se dê no âmbito doméstico.

homens, ali há supremacia daquelas simplesmente por causa da maioria quantitativa. Marcela Lagarde conclui que se crê em tudo isso porque não se tem uma análise política de gênero com uma perspectiva filosófica feminista, porque se tem um conhecimento incompleto da história, muitas vezes baseado no “ouvi dizer” ou no que mostra a televisão. As pessoas, em sua maioria, não sabem a história da causa das mulheres, não sabem a quantidade de movimentos sociais e políticos que existem atrás de cada avanço, de cada diagnóstico, logo, de cada oposição ao que acontece. Nesse sentido, a autora coloca a discordância com o mundo hegemônico, o qual reconhece e aceita legitimamente a desigualdade entre mulheres e homens, como outra chave política feminista (LAGARDE, 2013).

Uma vez que a sororidade não é algo natural, que não se dá institivamente e que as mulheres não compartilham uma identidade, ela é sempre uma ação voluntária e consciente. A sororidade propõe-se a desmontar a misoginia em todos os lugares onde se expresse: nos meios de comunicação, nas crenças, nos usos e nos costumes, nas leis⁹⁷, na política. Assim, Marcela Lagarde afirma que, para que seja possível que as mulheres andem juntas pelo mundo, elas têm que fazer acordos, sendo necessária uma análise crítica da ordem social em que se vive, o que é feito pelo feminismo (LAGARDE, 2013).

Ainda conforme Marcela Lagarde, outra chave importante para a sororidade é que as feministas sejam exemplares, pois a política tem que ser de atos. A política sórica, ser sororal, ou estar em sororidade, implica nos relacionarmos, especialmente nos conflitos, e isso requer a empatia (LAGARDE, 2013).

Apoiada na obra “A invenção dos direitos humanos”, de Lynn Hunt (2009), que apresenta a empatia como propulsora para a origem dos direitos humanos, Marcela Lagarde afirma que a empatia foi desenvolvida na modernidade como um afeto da igualdade. Lynn Hunt questiona:

Seria coincidência que os três maiores romances de identificação psicológica do século XVIII – Pamela (1740) e Clarissa (1747-8), de Richardson, e Júlia

⁹⁷Segundo Marcela Lagarde, as leis do mundo ocidental e democrático estão pintadas de misoginia; tendo sido reformados, em muitos países, os códigos penais e civis há pouco tempo (LAGARDE, 2013). Por exemplo, o Código Penal brasileiro só incluiu a figura do feminicídio em 2015, por meio da Lei nº 13.104. De outro lado, apesar da Resolução n. 175, de 2013, do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) reconhecer a união estável e sua conversão em casamento entre pessoas do mesmo sexo, a Constituição da República Federativa do Brasil, no artigo 226, que trata da família, ainda afirma que “§ 3º Para efeito da proteção do Estado, é reconhecida a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar” (BRASIL, 1988); e o Código Civil brasileiro de 2002 afirma que “Art. 1.514. O casamento se realiza no momento em que o homem e a mulher manifestam, perante o juiz, a sua vontade de estabelecer vínculo conjugal, e o juiz os declara casados” (BRASIL, 2002). Assim, ambos ainda afirmam que o casamento dá-se entre homem e mulher, não abrangendo outras formas de união. Esses são alguns casos que demonstram que as leis estatais ainda se mostram discriminatórias em muitos sentidos.

(1761), de Rousseau⁹⁸⁻⁹⁹ – tenham sido todos publicados no período que imediatamente precedeu o surgimento do conceito dos ‘direitos do homem’? No século XVIII, os leitores de romances aprenderam a estender o seu alcance de empatia. Ao ler, eles sentiam empatia além de fronteiras sociais tradicionais entre os nobres e os plebeus, os senhores e os criados, os homens e as mulheres, talvez até entre os adultos e as crianças. Em consequência, passavam a ver os outros – indivíduos que não conheciam pessoalmente – como seus semelhantes, tendo os mesmos tipos de emoções internas (HUNT, 2009, p.39 e 40).

Conforme Lynn Hunt, “Os romances apresentavam a ideia de que todas as pessoas são fundamentalmente semelhantes por causa de seus sentimentos íntimos”, criando “[...] um senso de igualdade”. Dessa forma, a autora mostra o papel dos romances como facilitadores da empatia da mulher, ao retratar situações que todas/os poderiam passar (HUNT, 2009, p. 39).

Segundo Marcela Lagarde, ainda que na sociedade moderna a mulher estivesse em segundo plano, nos romances elas eram as personagens centrais, e isso é um exemplo da autonomia que a cultura exerce em relação à sociedade. A cultura foi à frente e abriu portas para a empatia sobre os afetos e necessidades da mulher. A empatia, então, aparece como elemento central da condição moderna de mulheres e homens. E a sororidade tem um componente muito importante de empatia para as mulheres que é o fato de reconhecer-lhes em igualdade, condição humana e respeito¹⁰⁰ (LAGARDE, 2013).

Amarrando sororidade e sexismo, Lagarde afirma que “*La sororidad es la consciencia sobre la misoginia*”, sendo esta parte do sexismo patriarcal, o qual também se manifesta por meio do machismo e da homofobia¹⁰¹ (LAGARDE, 2012, p. 543). No texto “*Identidad de*

⁹⁸Rousseau, ao utilizar a expressão “direitos de nosso ser”, na obra “O contrato social” (1762), faz com que o termo “direitos do homem” comece a circular em francês (HUNT, 2009, p. 22).

⁹⁹É importante notar que, apesar de o romance “Júlia ou A nova Heloísa” (1761) ser considerado por Lynn Hunt como uma das obras que contribuiu para o desenvolvimento da empatia pelas mulheres, a postura machista de Rousseau é criticada pelas feministas. Nesse sentido, Mary Wollstonecraft, em “Reivindicação dos direitos da mulher” (obra considerada como documento fundador do feminismo), afirma que em “Emílio” (1762), também de autoria de Rousseau, a personagem Sofia, é orientada de maneira a tornar-se a companheira ideal do protagonista, desenvolvendo maneiras convencionalmente femininas, de forma totalmente inatural. Wollstonecraft analisa várias passagens machistas da obra, e afirma que, ao declarar, dentre outras coisas, “[...] que a mulher não deveria, nem por um momento, sentir-se independente, que ela deveria ser governada”, as ideias de Rousseau despertam indignação (WOLLSTONECRAFT, 2016, p. 45-46).

¹⁰⁰Do mesmo modo, na América Latina os romances exerceram um papel importante, não se podendo negar que tenham despertado também o sentimento de empatia. Segundo Francesca Gargallo (2012), essas obras colaboraram para a desestruturação do imenso discurso do machismo latino-americano, antecipando olhares feministas independentes (GARGALLO, 2012, p. 8-9).

¹⁰¹Marcela Lagarde entende que são formas de sexismo também todas as que atinjam as identidades representadas pela sigla LGBT e as que estejam emergindo. (LAGARDE, 2013). Segundo a autora, “*Fobia significa horror, rechazo, indiferencia, reprobación, patologización hacia las prácticas, pensamientos, etc. de homosexuales, lesbianas [...]*” (LAGARDE, 1998b, p. 113).

*género y derechos humanos: la construcción de las humanas*¹⁰², Lagarde conceitua sexismo, misoginia, machismo e homofobia. Para ela, “[...] *el sexismo que atraviesa al mundo contemporáneo y se expresa en políticas, formas de relación y comportamiento, en actitudes [...] entre las personas así como de las instituciones hacia las personas*” é algo que impede a conformação da humanidade por mulheres e homens. Para ela, “*El sexismo es uno de los pilares más sólidos de la cultura patriarcal y de nuestras mentalidades. Casi todas las personas en el mundo hemos sido educadas de manera sexista*”. Ademais,

Las mujeres actuamos con sexismo al subordinarnos de antemano a los hombres, cuando en lugar de apreciarlos o amarlos, los adoramos [...] Somos sexistas cada vez que justificamos su dominio y les tememos [...], y cuando nos derrotamos y desvalorizamos frente a ellos. Los hombres son machistas cuando se posicionan como seres superiores [...] y cuando [...] usan a las mujeres [...] y se apropian de su trabajo, [...] cuando son misóginos aunque lo sean con buenos y galantes modales. El machismo de los hombres se extiende a su propio género, cuando actúan contra otros hombres para ejercer su dominio genérico sobre ellos y así empoderarse (LAGARDE, 2012, p. 23 e 24).

Assim, o sexismo pode dar-se de forma intra e intergenérica. Conforme a autora feminista mexicana, as principais manifestações do sexismo são, então, o machismo, a misoginia e a homofobia (leia-se LGBTfobia), que são formas puras de domínio masculino patriarcal. Afirma que o sexismo patriarcal “[...] *se basa en el androcentrismo*”, que “[...] *permite considerar de manera valorativa y apoyar socialmente que los hombres y lo masculino son superiores, [...] más capaces y más útiles que las mujeres*”. Desta feita, se legitima o monopólio do poder de domínio e de violência, e se valorizam “[...] *ciertas características de los hombres, [...] en particular de la virilidad: [...] mezcla de agresión, fuerza dañina y depredadora, y dominación sexual*” (LAGARDE, 2012, p. 22).

O androcentrismo anda junto com a misoginia, pois ao supervalorizar o homem e o masculino, “[...] *se inferioriza y subvalora a las mujeres y a lo femenino*”, resultando na invisibilização da mulher¹⁰³, que se dá como “[...] *producto de un fenómeno cultural masivo: la negación y la anulación de aquello que la cultura patriarcal no incluye como atributo de las mujeres o de lo femenino*”. Nesse sentido, “*La dominación patriarcal pone en condiciones sociales de subordinación y a las mujeres, y las hace invisibles simbólica e imaginariamente*” (LAGARDE, 2012, p. 22). Desse modo, o machismo é definido por Marcela Lagarde como uma política patriarcal que incide sobre a subjetividade das pessoas e

¹⁰² Texto de 1996, que constitui o capítulo 1 de “*El feminismo en mi vida*”, 2012.

¹⁰³ Sobre a invisibilização da mulher, veja também: LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 21.

sobre as mentalidades coletivas, e que existe nas pessoas, mulheres e homens, até que se tornem críticas (LAGARDE, 2013). Assim, é o androcentrismo que dita que, nas sociedades contemporâneas, o sexismo se manifeste por meio da superioridade do masculino. A compreensão crítica do conceito nos permite entender o contexto social no qual as diversas violações aos direitos das mulheres persistem a despeito dos avanços normativos e culturais.

Conforme Marcela Lagarde, a misoginia “[...] se produce [...] cuando se hostiliza, se agrede y se somete a las mujeres haciendo uso de la legitimidad patriarcal” (LAGARDE, 2012, p. 23). Se apresenta como “[...] un recurso consensual de poder que hace a las mujeres ser oprimidas antes de actuar o manifestarse, aún antes de existir, sólo por su condición genérica” (*ibidem*, p. 23). Desse modo, a opressão feminina resulta da articulação entre machismo e misoginia, que, ao atuar juntos, se fortalecem. A autora entende que as mulheres também podem atuar com misoginia, quando se colocam em posições hierárquicas inferiores, de cuidado, crendo ser este um papel feminino, e quando, nas suas relações, se desqualificam, por exemplo (*ibidem*, p. 23). Por meio do recurso da sororidade a autora realiza seu movimento de desmonte da misoginia, sendo necessário que as mulheres sejam educadas dentro de uma nova consciência que realce os laços de empoderamento mútuo que já existem entre elas, mas que seguem invisibilizados dentro da sociedade patriarcal.

Como dito, a autora considera que a homofobia é outra forma de manifestação do sexismo, e ocorre

[...] cuando se considera que la heterosexualidad es natural, superior y positiva, y por antagonismo, se supone que la homosexualidad es inferior y es negativa. [...] La homofobia concentra actitudes y acciones hostiles hacia las personas homosexuales. Y [...] la violencia hacia la homosexualidad se considera legítima. (LAGARDE, 2012, p. 23).

Marcela Lagarde conceitua a lesbofobia como “la fobia a las lesbianas y al lesbianismo como cultura política.” (LAGARDE, 1998b, p. 114). Uma conclusão de extrema relevância nos estudos de Marcela Lagarde sobre o sexismo dá-se quando ela afirma que “[...] nuestro sexismo alcanza su perfección si cada persona es sexista consigo misma: cuando es machista con los hombres, y es misógina y lesbófoba consigo misma” (LAGARDE, 2012, p. 25).

Diante do paradigma feminista, da leitura do mundo e de si, a partir dos feminismos, pode-se afirmar que as feministas se propõem a eliminar o sexismo nas relações sociais, na cultura, na política, nas leis. A partir do feminismo, se propõe que o sexismo é nocivo à humanidade, à democracia, à dignidade das pessoas e aos direitos humanos. Propõe-se a

erradicá-lo também da cultura, e por isso que é necessária a definição de sexismo. Deste modo, a sororidade se coloca como uma política cultural, baseada em uma ética distinta, a qual reconhece a dignidade das pessoas (mulheres e homens), e que encontra nas formas patriarcais de alienação (machismo, misoginia, LGBTfobia) um obstáculo ao desenvolvimento humano. Segundo Marcela Lagarde, foi para isso que se inventou a sororidade (LAGARDE, 2013). Para a autora, *“La sororidad busca, y al mismo tiempo ya es, la concreción de formas de empoderarse de las mujeres”*¹⁰⁴ (LAGARDE, 2012, p. 367, 550).

Outro elemento importante para as discussões realizadas pelos estudos feministas refere-se ao gênero. Segundo o pensamento de Marcela Lagarde, *“El género es [...] una teoría amplia que abarca categorías, hipótesis, interpretaciones y conocimientos relativos al conjunto de fenómenos históricos construídos en torno al sexo”*, sendo que o *“[...] género es una categoría anclada en el sexo”* (LAGARDE, 1996, p. 26; 2012, p. 363). A autora conceitua gênero como *“[...] el conjunto de cualidades biológicas, físicas, económicas, sociales, psicológicas, eróticas, políticas y culturales asignadas a los individuos según su sexo”*; e define sexo como

[...] el conjunto de características genotípicas y fenotípicas presentes en los sistemas, funciones y procesos del cuerpo humano; con base en las cuales se clasifica a los individuos por su papel potencial en la reproducción biológica de la especie. No hay homogeneidad cultural en la definición de los componentes sexuales ni genéricos. Para la antropología es claro que las cualidades sexuales no implican características genéricas. (LAGARDE, 2005, p. 183).

Patricia Castañeda, realizando o estudo da obra de Marcela Lagarde, afirma que esta explica que *“[...] con esta construcción teórica hemos transitado del planteamiento del género como una categoría de análisis a la conformación de un campo epistemológico, constituido por la teoría y por la perspectiva de género”* (CASTAÑEDA, 2008, p. 12). Conforme a autora, a teoria de gênero ajudou a compreender a dominação, subordinação e opressão das mulheres de forma articulada com outros referentes de organização e diferenciação social (CASTAÑEDA, 2008, p. 12). Estas inferências são realizadas a partir da Antropologia, e, nesse sentido,

Desde un análisis antropológico de la cultura es importante reconocer que todas las culturas elaboran cosmovisiones sobre los géneros y, en ese sentido, cada sociedad, cada pueblo, cada grupo y todas las personas,

¹⁰⁴ Veja: LAGARDE, Marcela. *Vías para el empoderamiento de las mujeres*. In: *Guía para el empoderamiento de las mujeres*. Agrupación para la igualdad en el metal. Proyecto Equal I. O. Metal. Acción 3. [2002-2004].

tienen una particular concepción de género, basada en la de su propia cultura. Su fuerza radica en que es parte de su visión del mundo, de su historia y sus tradiciones. [...] la cosmovisión de género es [...] parte estructurante y contenido de la autoidentidad de cada uno. [...] la cultura como vivencia social y la subjetividad de cada quien, están organizadas de manera sincrética: en ambas coexisten con mayor o menor tensión y conflicto aspectos dialécticos de diversas cosmovisiones (LAGARDE, 1996, p. 14).

A partir da Antropologia, a principal conclusão dos estudos feministas que introduzem a perspectiva de gênero está em demonstrar que este é construído e não dado, assim, Lagarde afirma que

[...] lo central en la teoría de la historia y en la investigación histórica es el descubrimiento de que los géneros son construcciones históricas: las mujeres y los hombres requieren ser visualizados a la luz de la historia y no de la naturaleza. Ésta es, probablemente, la clave política y filosófica trascendente en la desconstrucción de la cultura patriarcal y en la construcción de explicaciones históricas que permitan comprender y acotar las relaciones de dominación generica. (LAGARDE, 2002, p. 226).

Adotamos, então, nesta pesquisa a perspectiva de gênero, a qual, segundo Marcela Lagarde,

[...] es sinónimo de enfoque de género, visión de género, mirada de género y contiene también el análisis de género. [...] forma parte de la historia feminista, de los movimientos y organizaciones feministas y también de sus luchas políticas, sus logros, sus avances y conquistas. (LAGARDE, 1996, p. 84).

A perspectiva de gênero

[...] está basada en la teoría de género y se inscribe en el paradigma teórico histórico-crítico y en el paradigma cultural del feminismo. [...] El análisis de género es la síntesis entre la teoría de género y la llamada perspectiva de género derivada de la concepción feminista del mundo y de la vida. Esta perspectiva se estructura a partir de la ética y conduce a una filosofía posthumanista, por su crítica a la concepción y androcéntrica de humanidad que dejó fuera la mitad del género humano [...] La perspectiva de género tiene como uno de sus fines contribuir a la construcción subjetiva y social de una nueva configuración a partir de la resignificación de la historia, la sociedad, la cultura y la política desde las mujeres y con las mujeres. [...] reconoce la diversidad de géneros y la existencia de las mujeres y los hombres, como un principio esencial en la construcción de una humanidad diversa y democrática (LAGARDE, 1996, p. 13).

Dessa forma, as ideias feministas buscam, entre outras coisas, resgatar as mulheres dentro da ciência e da vida humana, respeitando igualmente os homens. Para Marcela Lagarde,

Las múltiples distorsiones de la perspectiva de género provienen también de su uso exclusivo para analizar a las mujeres y desarrollar programas con

ellas, aun cuando la teoría de género permite analizar, comprender y develar a los hombres. El contenido relacional de la teoría de género es omitido, así como su definición histórica y los contenidos de género de la sociedad, el Estado y la cultura. (LAGARDE, 1996, p. 24).

Ainda segundo a autora, “*La dominación de género produce la opresión de género y ambas obstaculizan*” a possibilidade de construção de uma humanidade diversa e democrática (LAGARDE, 1996, p. 14).

Para Marcela Lagarde, a perspectiva de gênero é uma “[...] *visión científica, analítica y política creada desde el femismo*”, sintetizando “[...] *la teoría y la filosofía liberadora, creadas por las mujeres y forma parte de la cultura feminista*” (LAGARDE, 1996, p. 15). Entende ademais que a perspectiva de gênero, entre outras coisas, “[...] *analiza las posibilidades vitales de las mujeres y los hombres: el sentido de sus vidas, sus expectativas y oportunidades*”, e acreditamos que estudar a perspectiva segundo a qual a educação está sendo orientada tem muito a dizer sobre as reais possibilidades vitais que cada gênero, marcado por suas especificidades (raça/etnia, classe social, localização geográfica, orientação sexual entre outras), vivencia. Nesse sentido, a perspectiva de gênero nos leva a questionar o tipo de educação que está sendo ofertada, seja no âmbito escolar ou não. Maria Lacerda de Moura questionou no início do século XX o tipo de educação que era dado às mulheres. Passado um século, ainda é necessário fazer o mesmo questionamento para saber se a educação está sendo realizada de forma promover a emancipação desse grupo (EGGERT; PACHECO, 2010, p. 202).

Segundo Marcela Lagarde, “*La perspectiva de género es hoy una de las fórmulas sintéticas de avance de las concepciones feministas acerca de la relación entre mujeres, hombres, desarrollo y democracia*”. Ela parte de diversos paradigmas particulares criados por “[...] *sujetos históricos cuya exclusión de los beneficios de la modernidad ha sido soporte del desarrollo desigual [...] entre regiones del mundo, países, pueblos, comunidades y personas*” (LAGARDE, 1996, p. 9). Assim, “*El paradigma en gestación encuentra su fundamento más firme en una eticidad que reclama el fin de la intolerancia y la construcción de la mutua aceptación basada en el reconocimiento de la equivalencia humana*”. No final da década de 1990, Lagarde alertou que

Al inicio del tercer milenio la conciencia de más y más mujeres y su fuerza conforman potenciales irrenunciables para la construcción de la humanidad de cada mujer y de todas, y también para la humanización democrática de los hombres. [...] El tercer milenio no debe recrear el patriarcalismo. Por el contrario, el capital material y simbólico del feminismo puede constituirse en estos procesos de compromiso y

convergencia, de una vez por todas, en patrimonio de la humanidad. Basta con reconocer en la humanidad la posibilidad del encuentro en igualdad entre mujeres y hombres. (LAGARDE, 1996, p. 11).

É nesse sentido que acreditamos que a educação não sexista pode atuar como ferramenta de fortalecimento da consciência de mulheres e homens dentro da sociedade contemporânea, de acordo com a forma feminista de se construir o pensamento e de ser e estar no mundo, que é eminentemente complexa, admitindo e assumindo contradições, plural, ética, comprometida com a democracia e com a qualidade de vida de todas as pessoas (CASTAÑEDA, 2008, p. 11).

4.2.2 *Cativeiros, Patriarcado e Despatriarcalização*

Marcela Lagarde desenvolveu sua tese de doutorado em torno da ideia de cativeiros das mulheres. Em entrevista, ela afirma que a obra “*Los cautiverios de las mujeres*” é uma “[...] *construcción de una teoría política feminista sobre la opresión de género*” (LAGARDE, 2009, p. 6). Os cativeiros existem porque estamos inseridas/os numa sociedade patriarcal fundada em valores sexistas, onde se concebe uma forma de ser e estar no mundo hierarquizada e discriminatória. Tais valores passam a constituir a mentalidade de seu povo e são reproduzidos pelas instituições (igreja, Estado, família, meios de comunicação) com as quais alguém tem contato ao longo da vida. Desse modo, a lógica patriarcal participa da própria constituição das/os sujeitas/os, e precisa das mulheres para se reproduzir, sendo elas as principais oprimidas dentro desse sistema. Assim,

El sexismo es parte del patriarcalismo de nuestro mundo: inunda las filosofías las teorías científicas y las doctrinas religiosas más apreciadas y el sentido común, se difunde a través de las instituciones y los medios de comunicación, goza de consenso en grados diversos y permea la mayor parte de la vida cotidiana y de nuestras biografías. Se transmite y se ejerce cuerpo a cuerpo, persona a persona (LAGARDE, 2012, p. 25).

Ao impor valores conservadores que delimitam papéis baseados no gênero ou no sexo, o patriarcado faz das/os oprimidas/os aliadas/os na manutenção de privilégios de alguns poucos. A partir da ideia de patriarcado, ou sociedade patriarcal, Marcela Lagarde (2005; 2012) desenvolve o conceito de cativeiro mostrando que há diversos cativeiros, e analisa quem pode ser oprimida/o, ou seja, de quem pode estar em situação de cativeiro. É necessário recordar que os estudos antropológicos de Marcela Lagarde estão inseridos no contexto da situação da mulher na América Latina, podendo ser ampliados para outras sociedades que

guardem semelhança. Infelizmente, a opressão da mulher nas sociedades contemporâneas ainda é algo persistente. Para a autora, cativoiro é

[...] la categoría antropológica que sintetiza el hecho cultural que define el estado de las mujeres en el mundo patriarcal: se concreta políticamente en la relación específica de las mujeres con el poder y se caracteriza por la privación de la libertad. (LAGARDE, 2005, p. 175).

Analisando a obra “*Los cautiverios de las mujeres*” e realizando sua conexão com a educação, Laís Rodrigues afirma que

Ao refletir sobre a situação da mulher latina na segunda metade do século XX, a mexicana Marcela Lagarde concluiu [...] existir cinco ‘cativoiros humanos’ que aprisionam socialmente a figura da mulher à sociedade machista, patriarcal e heteronormativa latina. Esses ‘cativoiros humanos’ são a expressão político-cultural da condição histórica de gênero da mulher, e se caracterizam pela opressão e privação da liberdade da mulher nos espaços sociais. O corpo feminino é o lugar de materialização desses cativoiros, enquanto que o modo de vida de cada mulher, a definição histórica da condição da mulher, a sexualidade e a relação dela com os outros determinam o grau e nível de cativoiro em cada mulher (LAGARDE, 2005). [...] segundo Lagarde (2005): a mulher não é livre nos espaços públicos, nos privados, no doméstico e nem nos simbólicos, pois para todos eles existe um cativoiro para submetê-la; a desigualdade entre os gêneros é uma construção histórica e não natural; uma mulher se torna diferente da outra porque a criação, a língua materna, a crença, a relação da mulher com os homens e com outras mulheres, o acesso aos bens materiais, as preferências sexuais e os demais fatores externos sociais e culturais interferem na opressão que uma mulher sofrerá ao longo da sua vida. *‘Las mujeres comparten como género la misma condición genérica, pero difieren en cuanto a sus situaciones de vida y en los grados y niveles de la opresión’* (LAGARDE, 2005, p.79). Por isso a importância, para a antropóloga, de se checar a história de vida de cada mulher ao se problematizar as questões de gênero. (RODRIGUES, 2016, p. 30-31, destaque nosso).

Segundo o pensamento de Marcela Lagarde, alguém não está no cativoiro, e, portanto, está livre, sempre em relação a alguém que não tem as suas características, a quem dirige e domina (LAGARDE, 2005, p. 176-177). Nesse sentido, outras pessoas, além das mulheres latino-americanas, podem se encontrar no cativoiro, sendo apenas que estas são objeto de seus principais estudos. Em sua tese ela esmiúça as características dos cativoiros e sua situação, sempre considerada em relação a alguém que exerce o poder sobre outrem. Assim, as mulheres também podem exercer o poder sobre outras mulheres e, portanto, ser responsáveis por aprisionar suas pares em outros cativoiros, por razões, por exemplo, de classe, de etnia, de idade, do nível educacional, da localidade onde se vive, da orientação sexual etc. Desse modo, pode-se ver que a situação de cativoiro é complexa e permeada por uma série de variáveis.

Marcela Lagarde trabalha com o conceito de cativo patriarcal. Como visto o cativo é uma categoria antropológica que sintetiza a situação cultural que define o estado da mulher dentro do mundo patriarcal, o que significa barreiras ao seu acesso ao conhecimento, ao poder e à privação de sua liberdade (LAGARDE, 2005, p. 175). A situação de cativo da mulher dentro do mundo patriarcal apresenta diversos níveis, formas e graus (LAGARDE, 2005, p. 181). Para Lagarde, o poder patriarcal se estrutura em torno da diferença e da dependência e está constituído pelos seguintes poderes: poder de gênero; poder de classe; poder do grupo nacional ou linguístico dominante; poder referente à idade; poder do grupo religioso dominante; e adesão do Estado e suas instituições. A relação entre esses grupos resulta em instituições sociais e políticas que irão reproduzir o sistema político e algumas de suas relações de poder (LAGARDE, 2005, p. 182).

A autora trabalha com a noção de que a mulher é uma instituição política patriarcal que tem funções específicas para reprodução dos gêneros e, portanto, do sistema patriarcal (LAGARDE, 2005, p. 183). Essa reprodução pode ser vista em instituições educacionais públicas, resultando na feminização¹⁰⁵ do magistério, e em alguns espaços de saúde, como a área da enfermagem, que seriam menos autoritárias do ponto de vista patriarcal, mas que, em verdade, guardam em si a divisão do mundo a partir do gênero, nos espaços onde as mulheres são vistas como reprodutoras do sistema patriarcal na forma de extensão materna no público (LAGARDE, 2005, p. 183).

É a sociedade patriarcal quem oferece os elementos basilares dos cativos das mulheres e, segundo Marcela Lagarde, a opressão da mulher na América Latina não é fruto exclusivamente da colonização. Para a autora,

Hoy sabemos que no fueron los conquistadores españoles y portugueses quienes trajeron la dominación de género [...] Sabemos que gran cantidad de sociedades originarias de América tenían escamoteos jerárquicos basados en el sexo, formas de control y subordinación de las mujeres y monopolio masculino de poderes económicos, religiosos y políticos. En nuestras tierras se produjo tras la conquista un sincretismo patriarcal múltiple que nos permite explicar también su solidez secular y su fortaleza. (LAGARDE, 2002, p. 225).

Então, os estudos de Marcela Lagarde complementam outros que apontam para a dominação masculina trazida pelos colonizadores e as sociedades matriarcais¹⁰⁶ que existiam

¹⁰⁵ Sobre o tema, veja: LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

¹⁰⁶ Estudos apontam a existência de sociedades matriarcais na América Latina antes da colonização, demonstrando que havia uma variedade de culturas nesse período. Veja: OLIVEIRA, Susane Rodrigues de.

antes da invasão. Eles ampliam a compreensão sobre a opressão de gênero vivenciada hoje, que se apresenta como resultado da soma da cultura europeia aos formatos de sociedade existentes na América Latina pré-colombiana, devendo-se considerar as especificidades de cada povo e etnia que tinha as mulheres em condições de poder e conhecimentos superiores aos homens.

É necessário também entender o conceito de patriarcado e sua relevância para os estudos feministas que são utilizados para a formulação da educação não sexista. Marcela Lagarde explica a função da análise do patriarcado para os estudos feministas. Segundo ela,

Para conocer la epistemología feminista, la primera categoría que debemos analizar es la categoría de patriarcado, ese es el nombre que le dan las historiadoras, las sociólogas, las antropólogas y las juristas feministas, a formas de organización social específicas basadas en la dominación del género masculino sobre el género femenino. Pero además es, también, la dominación de unos hombres sobre otros hombres, no sólo sobre mujeres; el patriarcado implica una dominación intergenérica y una dominación intragenérica. Es una dominación de sexo-género y edad en la que los hombres adultos y poderosos dominan a las mujeres y a otros hombres con menor poder, en las relaciones y las prácticas sociales y en las instituciones. En cuanto a la dominación de los hombres sobre las mujeres, Celia Amorós plantea que podría considerarse al patriarcado como una especie de pacto interclasista metaestable, por el cual se constituye en patrimonio del genérico de los varones, en cuanto se autoinstituyen en sujetos del contrato social ante las mujeres que son, en principio, las pactadas. (LAGARDE, 2012, p. 503).

Não há unanimidade dentro dos estudos feministas quanto à aceitação do termo patriarcado, e nesse sentido, Marcela Lagarde justifica a opção pela adoção do termo

Sigo la elaboración profunda de Celia Amorós (1997: 358) sobre el patriarcado y su reflexión: 'Por supuesto que entendemos que el patriarcado está siempre incardinado en un entramado social e histórico concreto donde se entrecruza con muchas variables relevantes como la clase¹⁰⁷, la raza¹⁰⁸, etc. Es un concepto pues que debe ser adjetivado y contextualizado. Pero estamos de acuerdo con Pateman en que si prescindimos de él, las feministas nos quedamos sin concepto alguno que dé cuenta distinta y cabalmente de la dominación que ejerce el conjunto de los varones sobre las mujeres' (LAGARDE, 2012, Nota 10, p. 201).

Gênero, religião e alteridade no cenário da conquista hispânica do Tawantinsuyo. In: **Por uma história do possível**: representações das mulheres incas nas crônicas e na historiografia. p. 57-71. Jundiaí: Paco Editorial, 2012. Veja também: MATOS, Hugo A. **Uma introdução à Filosofia da Libertação latino-americana de Enrique Dussel**. Livro eletrônico gerado a partir do Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Metodista de São Paulo, sob a orientação de Daniel Pansarelli. São Paulo, 2008.

¹⁰⁷ Marcela Lagarde conceitua o classismo como “[...] el conjunto de juicios, ideas e interpretaciones descalificadoras de las otras clases sociales.” (LAGARDE, 1998b, p. 114).

¹⁰⁸ De acordo com Marcela Lagarde, “El racismo tiene que ver con valorizar a las personas por las características de su cuerpo, no sólo por el color de su piel. No sólo se expresa en discriminación, maltrato, rechazo y oprobio hacia otras personas, sino también está presente en el esteticismo, o valoración estética de las personas.” (LAGARDE, 1998b, p. 116).

A fim de adequar-se a essas e outras variáveis, a autora utiliza o termo “organização social patriarcal” quando se refere a sociedades concretas, de acordo com o estágio de desenvolvimento de cada uma delas. Ela nos explica

Como antropóloga utilizo el concepto organización social patriarcal, para hacer referencia a sociedades concretas. En las sociedades modernas contemporáneas se caracterizan por una organización social patriarcal reformada, parcialmente, desde la perspectiva democrática de género, y en la que se avizoran tendencias hacia posibles formas de organización genérica distintas del patriarcado. Las sociedades premodernas, no ilustradas presentan diversas formas de organización patriarcal tradicional cuya característica es que alcanzan grados extremos de supremacismo masculino y dominación patriarcal sobre las mujeres, combinadas con formas de dominación, de quienes detentan los poderes, basadas en la clase, la raza, la etnia, sobre mujeres y hombres. Las sociedades premodernas se caracterizan por un trato injusto y discriminatorio a las mujeres, en ellas los poderes políticos civiles, religiosos, militares, familiares, clánicos personales e institucionales, son totales sobre las mujeres. (LAGARDE, 2012, p. 503).

Exemplificando a conexão entre o patriarcado e algumas das categorias de cativoiros formuladas por Marcela Lagarde, ela aponta que

Por eso, elaboré la categoría madrespasa, que remite a un destino sexual y de género en la conyugalidad heterosexual obligatoria y naturalizada, y la maternidad como deber ser. Por eso tomé de la denominación patriarcal el concepto putas para convertirlo en categoría analítica y mostrar la heterodesignación genérica estigmatizante a las mujeres como especialistas en el placer erótico de otros. Y, desde una perspectiva del poder, todo ello vivido por las mujeres en cautiverio. La dominación patriarcal que genera la opresión de las mujeres se logra a través de formas de expropiación. Se expropia la libertad sexual al prohibir y obligar a las mujeres a cumplir con deberes sexuales a través de la heterosexualidad, condición fundante de la sexualidad patriarcal que obliga y construye sociedades de intercambio y conexión sexual entre mujeres y hombres. (LAGARDE, 2012, p. 504).

Porém, Marcela Lagarde vai além e apresenta alternativas que chama de despatriarcalização. No artigo “*Claves feministas para la despatriarcalización*”, a autora apresenta “*guías para la teorización feminista sobre el patriarcado*” (LAGARDE, 2012, p. 359 e ss.). Para ela,

Los mejores recursos para la despatriarcalización son la democracia, el desarrollo humano sustentable, con rostro humano y la solución pacífica de los conflictos desde la perspectiva de género. A la vez son recursos para desestrurar de manera simultánea, al capitalismo neoliberal y depredador (LAGARDE, 2012, p. 375).

Para a autora, a despatriarcalização deve ter como coluna vertebral a perspectiva de gênero, a qual envolve aspectos de avanço para as mulheres, mas também o desenvolvimento sustentável e a “[...] *democracia efectiva, incluyente y solidaria*”, além de outras condições

sociais (LAGARDE, 2012, p. 377). Essa perspectiva de gênero feminista e a política que deriva de sua implementação prática se baseiam na “[...] *eliminación de las causas de la opresión de género, impulsar el empoderamiento, el avance y la autonomía de las mujeres, y en construir vías de acceso a la igualdad equitativa entre mujeres y hombres*” (LAGARDE, 2012, p. 375). Assim, a perspectiva de gênero atualmente foi ampliada sendo vista como intersetorial ou interseccional, pois impulsiona mudanças de gênero, e, simultaneamente, outras condições sociais, como a idade, a classe, a condição sócio-econômica, a etnia e a cidadania, mostrando-se integral. Marcela Lagarde afirma que essa é uma política efetiva e indispensável para desmontar os mecanismos de reprodução patriarcais (LAGARDE, 2012, p. 377).

Ao propor princípios para a despatriarcalização, Marcela Lagarde coloca “*El respeto a la igualdad, a la diferencia y a la diversidad*” como “[...] *parte del pacto jurídico en el Estado*”, e, numa remissão à ideia de Célia Amorós sobre o conceito de patriarcado (este como um pacto interclassista metaestável, no qual os homens se autoinstituem “[...] *en sujetos del contrato social ante las mujeres que son, en principio, las pactadas*” (LAGARDE, 2012, p. 361), Lagarde afirma a necessidade de o Estado “[...] *ser parte de un nuevo contrato de género democrático, como un derecho universal para que sea real*” (LAGARDE, 2012, p. 376).

Marcela Lagarde discorre sobre os elementos necessários para que a despatriarcalização ocorra, os quais devem guiar a lei de despatriarcalização. São eles: - o avanço das mulheres; - o empoderamento das mulheres; - a igualdade entre homens e mulheres; - mudanças progressitas na sociedade; - mudança de mentalidades; - mudanças estruturais ao incorporar os direitos humanos das mulheres; - mudanças estruturais na economia; - o Estado solidário que reivindica o feminismo. Acreditamos que todos esses requisitos têm na educação uma ferramenta de sua promoção, e entendemos que o avanço das mulheres atua tanto como requisito como quanto resultado da despatriarcalização, sendo “[...] *medido de acuerdo con el avance de las mujeres en el acceso al desarrollo*”. Este

[...] *depende de la satisfacción de las necesidades de las mujeres y la eliminación de la desigualdad a través del impulso a la igualdad de oportunidades, en el acceso a bienes y recursos y al desarrollo de capacidades sociales en las mujeres, para estar en condiciones de participar.* (LAGARDE, 2012, p. 378).

Isso envolve desmontar o significado da mulher enquanto “ser-para-otros”, “[...] *construir la autonomía de las mujeres*” e “[...] *crear condiciones sociales sin verticalismos,*

supremacismos ni sectarismos”, o que está ligado à transformação da divisão sexual do trabalho (LAGARDE, 2012, p. 378). Nesse sentido, ela entende que a maioria das mulheres latino-americanas está excluída dos processos políticos de governo, administração e planejamento, sendo colocadas na base da pirâmide do poder para ocupar posições de apoio. As que ocupam outros lugares na pirâmide, o fazem na maioria das vezes em posição de subordinação, abaixo dos homens, ficando impedidas de ascender pelo “teto de vidro”. Para ela,

La expropiación a las mujeres abarca el pensamiento, el imaginario, las ideas y los conocimientos. [...] Se oculta la creatividad intelectual, artística, espiritual y política de las mujeres de muchas maneras. La principal, es considerar natural lo que hacen las mujeres, y además como verlo sólo como una ayuda al verdadero trabajo que hacen los hombres y, también, al mantener a las mujeres en condición social de ayudantes, aprendices, asistentes, lideradas y bases de apoyo de los hombres. Por ello, la ciudadanía de las mujeres es parcial ya que, al mismo tiempo que se reconocen algunos derechos para las mujeres, no se reconocen otros y se reproduce, con ello, la desigualdad de género (LAGARDE, 2012, p. 365-366).

Marcela Lagarde define empoderamento¹⁰⁹ como “[...] *la vía de fortaleza a través de la coincidencia de derechos y del ejercicio de poderes vitales a favor de cambios sociales que favorezcan la ciudadanía y los derechos humanos de las mujeres*” (LAGARDE, 2012, p. 550-367). Para ela, um dos mecanismos para o empoderamento das mulheres é a educação. (LAGARDE, 2012, p. 379).

Outro requisito para a despatriarcalização é a igualdade entre homens e mulheres e entre outros grupos e categorias sociais, bem como “[...] *la equidad en los procesos hacia la igualdad*”. Entre estes ela coloca o acesso à educação para todas/os que queiram estudar, e que

Especial atención requieren las niñas y las adolescentes en la protección de sus derechos humanos y de manera urgente e ineludible, en su empoderamiento sexual, única vía hacia su libertad sexual y a una sexualidad de autoprotección. (LAGARDE, 2012, p. 379)¹¹⁰.

A autora também coloca como coluna vertebral da lei de despatriarcalização as mudanças progressistas na sociedade desencadeadas pelo avanço das mulheres, o que flexibiliza a sociedade e obriga à modernização do Estado (LAGARDE, 2012, p. 380). Nesse

¹⁰⁹ Veja também: LAGARDE, Marcela. *Vías para el empoderamiento de las mujeres. In: Guía para el empoderamiento de las mujeres. Agrupación para la igualdad en el metal. Proyecto Equal I. O. Metal. Acción 3. [2002-2004].*

¹¹⁰Veja item 4.2.5 desta dissertação.

sentido, o movimento feminista e de mulheres vem impulsionando por meio da perspectiva de gênero o avanço da sociedade que beneficia a todas/os. Para Marcela Lagarde,

En las sociedades más influenciadas por el feminismo la vida es más abierta y participativa y tiende a relaciones más igualitarias y equitativas entre mujeres y hombres. Sin el feminismo viviríamos bajo una densidad oscurantista y opresiva patriarcal que abarcaría la vida toda. Pero el feminismo ha contribuido a desvalijar al patriarcado, a pesar de que vivimos en sociedades con diversos grados, estilos e historias patriarcales. El feminismo ha contribuido a abrir fisuras y a extender alternativas sociales, culturales y políticas de tal magnitud, que las democracias más avanzadas hoy el impacto del feminismo está en su prosperidad. (LAGARDE, 2012, p. 305).

Já tivemos a oportunidade de discutir a importância dos feminismos para as sociedades atuais, mas aqui frisamos que os avanços e conquistas em relação aos direitos das mulheres foram conseguidos a partir de forte reivindicação e luta em vários âmbitos, como na ciência e nos movimentos sociais. Com a perspectiva de Marcela Lagarde, vê-se que essas reivindicações foram promovendo fissuras no patriarcado e o empoderamento, a sororidade, a luta coletiva das mulheres a partir da conscientização política individual e em grupo deve seguir para resistir a retrocessos e para que as sociedades, as quais são beneficiadas como um todo, continuem avançando. Tais avanços incluem a concretização dos direitos humanos das mulheres, como veremos a seguir.

4.2.3 Direitos humanos das mulheres e Democracia de gênero

Temas constantes nos escritos de Marcela Lagarde são aqueles ligados à política e às mulheres num sentido amplo, de modo que ela discute sobre a consolidação e a violação dos direitos humanos das mulheres, sobre a participação política das mulheres e sobre a democracia a partir da perspectiva de gênero.

La acción política por construir los derechos humanos de las mujeres es la marca mundial de la identidad de género de mujeres transgresoras que contribuyen al surgimiento de una globalización democrática amasada desde la ciudadanía de las mujeres. (LAGARDE, 2003, p. 78).

Na discussão sobre a universalidade de direitos, Marcela Lagarde considera a diversidade. Ela entende que

La universalidad de los derechos, basada en la unicidad de la condición humana de cada mujer debe articularse con el reconocimiento de la

diversidad. Se trata de construir los derechos humanos en esas condiciones diversas y en su universalidad. (LAGARDE, 2012, p. 376).

No texto *“Identidad de género y derechos humanos: la construcción de las humanas”*, de 1996, Marcela Lagarde problematiza a limitação da expressão “direitos do homem”, a qual existe desde a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, e que pretendia incluir a mulher sob o termo “homem”, tomado como universal. Aponta que foram os esforços das mulheres, feministas e não feministas, que levaram Eleanor Roosevelt a cunhar a expressão “direitos humanos” para, aí sim, incluir mulheres e homens¹¹¹.

Marcela Lagarde entende que utilizar o termo “homem” como sinônimo de humanidade implica em exclusão nominal e normativa das mulheres, reitera a opressão das mulheres ao nos fazer invisíveis e, com isto, inexistente a nossa identidade enquanto humanas. Ademais, entende que universalizar significa *“[...] no actuar sobre las determinaciones sociales que producen la opresión que enajena a las mujeres y sobre la dominación masculina que enajena a ambos géneros”*. Afirma, ainda, que a inovação do termo “direitos humanos” implica uma mudança filosófica, ética e política transcendente (LAGARDE, 2012, p. 15-16).

A autora utiliza o conceito ideológico de “humanidade”, de Marx, segundo o qual este termo *“[...] encobre ideologicamente la dominación al pretender la confluencia abarcadora de todos y todas”* (LAGARDE, 2012, p. 16). Assim trata-se de uma humanidade inexistente em virtude da ausência de liberdade para milhões de pessoas e da desigualdade como elemento estruturador da ordem social. Nesse sentido,

[...] al homologar a la humanidad con el hombre, se la enuncia excluyente ya que se deja fuera o se subsume en el sujeto histórico (patriarcal, genérico, clasista, étnico, racista, religioso, etario, político) a quienes están sometidos por el dominio, a quienes no son el sujeto y, en consecuencia, no son suficientemente humanos (LAGARDE, 2012, p. 16).

A diversidade está conectada com a luta política e os avanços dela decorrentes e, nesse sentido, para Marcela Lagarde, o que define o empoderamento e o poder das mulheres é a sua visibilidade moderna, a ampliação de sua atuação social e a própria reivindicação humana, o que pôs em crise o paradigma do mundo patriarcal (LAGARDE, 2012, p. 16)¹¹². Segundo

¹¹¹ Esta crítica feita por Marcela Lagarde também é realizada por Olympe de Gouges e por Mary Wollstonecraft. Veja: WOLLSTONECRAFT, Mary. **Reivindicação dos direitos da mulher**. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 10.

¹¹² Essa noção é de extrema relevância para os estudos feministas, pois estes assumem uma nova postura das mulheres olharem a si mesmas, enquanto sujeitas, e ao mundo, o que impulsionou a quebra do paradigma moderno ocidental hegemônico e que expandiu o tratamento das questões das mulheres para dialogar com estudos culturais, negros e LGBT, afinados pelo objetivo comum de intervenção social. (LOURO, 2014, p. 148-161).

Marcela Lagarde, as mulheres compartilham com outros sujeitos como os povos indígenas, homossexuais, comunidades negras e outras comunidades nacionais, e com grupos juvenis, sua condição política de opressão. Estes grupos estariam juntos na “[...] *crítica política a las opresiones de género, de clase, étnica, racista y etaria*” pondo em crise o princípio ideológico legitimador que considera “[...] *naturalmente desiguales a quienes solo son diferentes y han decidido eliminar la desigualdade*” (LAGARDE, 2012, p. 18).

Também é importante a colocação da autora mexicana de que o desejo vindicativo das mulheres não implica a exclusividade ou a supremacia delas, nem do feminino, ideia errônea encontrada no senso comum que atribui uma série de pré-concepções pejorativas em torno das mulheres feministas. Segundo Marcela Lagarde,

La voz humanos contiene ambos géneros y la crítica a su estado actual: a las condiciones de género de cada categoría social, a los modos de vida de las mujeres y de los hombres y a sus situaciones vitales, así como al contenido político de dominación-opresión de las relaciones entre ambos géneros (LAGARDE, 2012, p. 17).

Para a autora, “*Estamos ante un nuevo paradigma cultural basado en la alternativa de lograr la convivencia basada en la solidaridad real, social, vivida, por las personas enunciadas en las categorías humanas de género*”, que surge de dois princípios filosóficos: a diversidade humana e a paridade dos diferentes, os quais criticam a igualdade meramente formal moderna (LAGARDE, 2012, p. 17). Acrescenta, ainda, que “*La nominación de las mujeres en los humanos presupone reconocer que las diferencias entre mujeres y hombres son de género y no sólo sexuales.*” (LAGARDE, 2012, p. 18).

Marcela Lagarde afirma que “*La alternativa feminista de las mujeres gira en torno a ser sujetas, en el sentido de ser protagonistas en todas las dimensiones culturales y políticas de la historia*” (LAGARDE, 2012, p. 20). Esta afirmação demonstra, dentre outras coisas, a inclusão promovida pelos direitos humanos das mulheres a partir do uso da linguagem, como se vê no termo “*sujeita*”, e o empoderamento promovido pela luta política das mulheres por meio da consciência de gênero.

A autora afirma, ainda, que a lei natural é utilizada tanto para explicar as diferenças entre homens e mulheres em relação ao sexo, como também ao gênero (LAGARDE, 2012, p. 20). Fala da crença segundo a qual haveria um suporte da natureza que explicaria o natural instinto de maternidade e continuação da espécie na mulher, e um natural instinto de agressão e sobrevivência no homem. Segundo Marcela Lagarde, crenças assim fazem com que as pessoas não diferenciem “[...] *estereotipos culturales de género de las mujeres y los hombres*

reales, y aunque no correspondan del todo con ellos, son interpelados como verdaderos fantasmas de género a que sean como deben ser” (LAGARDE, 2012, p. 21).

O mundo contemporâneo propôs a igualdade entre mulheres e homens na Conferência Mundial das Nações Unidas sobre Direitos Humanos, realizada em Viena¹¹³, em 1993, quando se fixou os direitos humanos das mulheres¹¹⁴. Foi nesta Conferência que se reconheceu pela primeira vez no mundo ocidental que as mulheres necessitam ter sua dignidade respeitada enquanto mulheres, independentemente de seu comportamento (LAGARDE, 2013). Assim, o reconhecimento dos direitos humanos das mulheres é uma conquista recente quando se considera a história da Humanidade, o que nos faz refletir sobre o patriarcado e suas implicações em maior ou em menor grau na vida de todas as mulheres e a necessidade de se avançar na luta pela emancipação do gênero feminino. Dessa forma, apesar do patriarcado enraizado estabelecer a necessária opressão das mulheres para que os homens se desenvolvam, adotamos a perspectiva de que a Humanidade como um todo deve se transformar e, para tanto, todas as pessoas devem ser respeitadas dentro de suas condições específicas e gerais, pois sem direitos das mulheres não há direitos humanos (FACIO *apud* LAGARDE, 2012, p. 369).

Para Marcela Lagarde, um recurso na defesa jurídica dos direitos humanos das mulheres é o parágrafo 28 da Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU, de 1948, a qual integra o direito internacional dos direitos humanos, sendo este “[...] *el conjunto indivisible conformado por derechos civiles y políticos, económicos y sociales, así como por el derecho al desarrollo social y al progreso.*” (LAGARDE, 2012, p. 369). A Declaração de Viena também constitui aparato usado por Marcela Lagarde na defesa dos direitos humanos das mulheres. Ali encontramos que

18. Os Direitos Humanos das mulheres e das crianças do sexo feminino constituem uma parte inalienável, integral e indivisível dos Direitos Humanos universais. A participação plena das mulheres, em condições de igualdade, na vida política, civil, econômica, social e cultural, aos níveis nacional, regional e internacional, bem como a erradicação de todas as formas de discriminação com base no sexo, constituem objetivos prioritários da comunidade internacional. A violência baseada no sexo da pessoa e todas

¹¹³ Foi sob o impacto da atuação do movimento de mulheres que “[...] os textos de Viena redefiniram as fronteiras entre o espaço público e a esfera privada, superando a divisão que até então caracterizava as teorias clássicas do direito. A partir desta reconfiguração, os abusos que têm lugar na esfera privada - como o estupro e a violência doméstica - passam a ser interpretados como crimes contra os direitos da pessoa humana.” (ONU, 1993).

¹¹⁴ Para acessar a lista dos direitos humanos das mulheres fixados pelas Conferências de Viena e de Beijing, veja: LAGARDE, Marcela. *El feminismo en mi vida. Hitos, claves y topías. Gobierno del Distrito Federal. Instituto de las Mujeres del Distrito Federal: México, D.F., 2012, p. 107.*

as formas de assédio e exploração sexual, nomeadamente as que resultam de preconceitos culturais e do tráfico internacional, são incompatíveis com a dignidade e o valor da pessoa humana e devem ser eliminadas. Isto pode ser alcançado através de medidas de carácter legislativo e da ação nacional e cooperação internacional em áreas tais como o desenvolvimento socioeconómico, a educação, a maternidade segura e os cuidados de saúde, e a assistência social (ONU, 1993).

Nesse sentido, os conceitos fundamentais para a educação não sexista apoiada na obra de Marcela Lagarde trazem também o viés da proteção e promoção dos direitos das mulheres de acordo com a normativa internacional de direitos humanos.

Nos seus escritos sobre a participação política das mulheres também a democracia é relida, a partir da perspectiva feminista. Para a autora, a democracia genérica é o “[...] *proceso de desmontaje de los poderes patriarcales y a la creación de alternativas prácticas reales*”, que tem como finalidade imediata “[...] *la vigencia de modos de vida democráticos entre mujeres y hombres y el establecimiento del orden social y las instituciones que lo posibiliten y lo impulsen*” (LAGARDE, 1995 *apud* LAGARDE, 2012, p. 26). Em outras palavras, ela vai afirmar que “*La democracia genérica amplía la concepción misma de la democracia al centrarse en la democracia entre los géneros e incluir en la cultura la necesidad inaplazable de construirla, ampliarla y consolidarla*” (LAGARDE, 2004, p. 1).

Tratando especialmente da América Latina, no texto “*De la igualdad formal a la diversidad. Una perspectiva étnica latino-americana*”, Marcela Lagarde entende que a América Latina se formou sob um sincretismo, o qual marca a construção da identidade¹¹⁵ das mulheres latino-americanas e que possui fortes implicações na participação política destas (LAGARDE, 2003, p. 60). Segundo a autora,

Somos historicamente sintéticas porque nuestros mundos son síntesis, de entrecruces dramáticos de pueblos sobrevivientes e intereses económicos expansionistas y devastadores y de variadas formas de dominación. Nuestros mundos son invenciones del poder. Se parecen, por sus centenarias estructuras patriarcales, por el machismo galopante y la exclusión de las mujeres, por la pauperización y la eliminación de oportunidades para millones de personas y, de manera significativa, para las mujeres (LAGARDE, 2003, p. 60).

Para a Lagarde, a construção da identidade das mulheres latino-americanas recebe a influência de diversos fatores porque elas são fruto de sociedades que foram conquistadas,

¹¹⁵ Marcela Lagarde conceitua identidade como o “[...] *conjunto de características que definen al sujeto en su condición histórica resultante de la construcción simbólica*”. Acredita que a identidade possui as seguintes dimensões: “[...] *la identidad asignada, la identidad aprendida, y la autoidentidad resuelta de manera reactiva y creativa*”. E afirma que “*La identidad está siempre en proceso*”, de modo que “*No corresponde mecánicamente a los estereotipos*” (LAGARDE, 2003, p. 58).

colonizadas e que receberam o peso do patriarcado. Desse modo, existe uma má formação política, com reflexos sobre a democracia latino-americana e com a presença de utopias libertárias e humanísticas (LAGARDE, 2003, p. 58). De acordo com Marcela Lagarde, “[...] *la democracia pasa por la vigencia y la garantía de los derechos humanos de las mujeres.*” (LAGARDE, 2012, p. 340). Ela entende que “*La mayoría de las latinoamericanas está excluída de los procesos políticos de gobierno, de administración y planeación*”, e que “[...] *no existimos plenamente en la norma jurídica ni en el pacto político como mujeres*” (LAGARDE, 2003, p. 67-68). A autora afirma, ainda, que as mulheres latino-americanas sustentam consensual e ativamente os poderes estabelecidos, pois “[...] *somos condicionadas a participar como mujeres tradicionales*”, não nos ocupando com os problemas que nos dizem respeito diretamente, de modo que se espera da participação política das mulheres latino-americanas “[...] *una presencia subordinada con ceguera de género*” (LAGARDE, 2003, p. 68)¹¹⁶⁻¹¹⁷. A despeito desse contexto que envolve as mulheres latino-americanas, a obra de Marcela Lagarde demonstra que elas conseguiram construir feminismos que têm como marca distintiva a luta política pelo voto e pela democracia, e desde aí vemos o poder de resistência e transgressão das mulheres latino-americanas.

Marcela Lagarde trata a participação da mulher na democracia e na política como instrumento fundamental para o alcance de direitos. A atuação política da autora efetua-se dentro e fora das instituições políticas. Para ela, a participação política das mulheres no regime democrático ainda é reduzida, muitas vezes se dando apenas para o cumprimento do percentual mínimo exigido pelas leis eleitorais. Ela narra um caso que ocorreu no México, enquanto era deputada federal, em que algumas deputadas indicadas por seus partidos foram eleitas, mas logo depois da posse, renunciaram, fazendo com que assumissem seus suplentes, que eram homens. Assim ficou caracterizada a estratégia patriarcal dos partidos de indicar

¹¹⁶ De acordo com dados da IPU (*Inter-Parliamentary Union*), o Brasil se encontra em 124º lugar, num ranking de 148 nações, que mede a igualdade entre homens e mulheres na política. O Brasil ficou atrás de países como o Mali, internacionalmente conhecido pela prática da mutilação genital feminina. In: INSTITUTO PATRICIA GALVÃO. Igualdade entre mulheres e homens na política brasileira levará 250 anos. Notícias política. 08/03/2014. Disponível em: <https://agenciapatriciagalvao.org.br/mulheres-de-olho/politica/08032014-igualdade-entre-mulheres-e-homens-na-politica-brasileira-levara-250-anos/>. Acesso em: 18 ago. 2018.

¹¹⁷ O movimento que Marcela Lagarde realiza em relação à participação das mulheres na política associa produção de conhecimento teórico à cidadania ativa e participação política. Assim, ela integra a Assembleia Constituinte para a Constituição da Cidade do México. Alguns artigos foram aprovados em 11 de janeiro de 2017 e, dentre eles, o artigo 16, o qual se compromete com uma cidade que será inclusiva, contemplando os “*Derechos de las mujeres*”. Neste artigo consta que: “*Esta Constitución reconoce la contribución fundamental de las mujeres en el desarrollo de la ciudad, promueve la igualdad sustantiva y la paridad de género. Las autoridades adoptarán todas las medidas necesarias, temporales y permanentes, para erradicar la discriminación, desigualdad de género y toda forma de violencia contra las mujeres*”. MÉXICO. **Constituição da Cidade do México**. Disponível em: <http://gaceta.diputados.gob.mx/ACCM/GP/20170111-AA.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2017.

mulheres apenas para compor o mínimo exigido pela lei eleitoral, retirando-as dos cargos e colocando homens em seu lugar. Corroborando todo o discurso sororal, as deputadas dos demais partidos, ao invés de reagir contra as que renunciaram, buscaram instrumentos normativos para evitar aquela burla, restando evidente a importância da formação política com perspectiva de gênero (LAGARDE, 2013).

Segundo Marcela Lagarde, muitas mulheres participaram juntas em movimentos e lutas sociais para a construção de seus direitos, mas não tinham a noção de sororidade e de encontro entre pares. Ao contrário, muitas vezes ocorreram relações muito ríspidas, de enormes conflitos de gênero marcados pela misoginia, expressando a rivalidade política entre as mulheres. Atuavam juntas por objetivos políticos comuns, mas como rivais políticas pessoais, ou com conflito político misogicamente tratado (LAGARDE, 2013).

Para a autora, as mulheres podem ter discrepâncias políticas, inclusive pertencer a opções políticas diferentes, e mesmo assim conseguir respeitar a dignidade da oponente. Para isso é necessário construir o respeito à dignidade da outra, como uma política feminista que seja parte da educação política das mulheres, que lhes permeie de tal maneira que seja normal encontrar, uma na outra, respeito e confiança, o que advém do olhar compartilhado por meio de interesses comuns. Essa construção de interesses comuns depende eminentemente da abertura para ouvir o que a outra tem a dizer, dar-lhe voz, e, que o fato de se pensar diferente não seja motivo para conflito (LAGARDE, 2013).

Além disso, segundo Marcela Lagarde, há que se atentar para uma parte fundamental do feminismo como política que é a crítica ao sectarismo político entre mulheres que já participam de grupos diversos, mas que nestes espaços, seguem o modelo patriarcal. Dessa forma, ela afirma que as feministas devem acabar com o binarismo segregador patriarcal, o que não implica perda de perfil político, de convicção, mas que se tenha um princípio de aproximação. Ela conta que essa superação dos binarismos foi feita pelas feministas das 1ª e 2ª Guerras na Europa, nos EUA durante as guerras da Coreia e do Vietnã, pelas mexicanas diante das invasões, pelas guatemaltecas etc. Ou seja, há uma história de crítica ao binarismo e do sectarismo muito importante feita pelas feministas que escutaram umas às outras, conformaram pontos de vista, propuseram agendas comuns e trabalharam juntas, não exigindo, mas pensando em uma agenda comum possível. Ademais, Marcela Lagarde fala da necessidade de ampliar os espaços políticos para que haja mais mulheres, de fazer alianças entre mulheres que vão além dos partidos políticos, de achar comunicações, a fim de que avancem juntas (LAGARDE, 2013).

Vê-se, por tudo isso, que a cultura política dos diversos espaços sociais é, em sua maioria, profundamente antifeminista, porque é essencialmente misógina, sexista e machista. Para Lagarde, a linha de ação política desenvolvida pelos feminismos latino-americanos busca que a modernidade cumpra seus princípios éticos também em relação às mulheres, correspondendo à construção dos direitos humanos para as mulheres, e a uma filosofia de respeito à vida, à segurança, a ações que promovam um meio ambiente ecologicamente equilibrado e à qualidade de vida. Assume-se, assim, que a política é assunto de mulher também (LAGARDE, 2003, p. 78).

4.2.4 Violência de gênero

A forte atuação de Marcela Lagarde enquanto deputada federal em relação ao enfrentamento à violência contra as mulheres, em especial, ao feminicídio, suas produções textuais sobre o tema, os tristes altos índices dessas violações na América Latina, além do reconhecimento de que a educação é uma ferramenta importante para a sua desestruturação¹¹⁸ foram fatores que se mostraram relevantes para a eleição desta categoria no presente estudo. Sobre o tema encontramos os seguintes textos de autoria de Marcela Lagarde:

Quadro 9. Lista de textos de autoria de Marcela Lagarde sobre violência contra as mulheres.

| TÍTULO | REFERÊNCIAS |
|---|--|
| 1. <i>Por los derechos humanos de las mujeres: la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia.</i> | <i>Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales.</i> 2007, XLIX (Mayo-Agosto). ISSN 0185-1918. Disponível em: < http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=42120009 >. Acesso em: 15 fev. 2017. |
| 2. <i>Antropología, feminismo y política: violencia feminicida y derechos humanos de las mujeres.</i> | In: BULLEN, Margaret Louise; MINTEGUI, María Carmen Díes (coordenadoras). <i>Retos teóricos y nuevas prácticas.</i> España: Ankulegi, 2008a. |
| 3. <i>El derecho humano de las mujeres a una vida libre de violencia.</i> | <i>Instituto de las Mujeres del Distrito Federal:</i> México, D.F., 2012. p. 119. p. 185. |
| 4. <i>Delito de feminicidio. Código Penal en el Distrito Federal.</i> | <i>Instituto de las Mujeres del Distrito Federal:</i> México, D.F., 2012. p. 119. p. 233. |

¹¹⁸ Veja: BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. **Lei Maria da Penha.** Combate à violência doméstica e familiar contra a mulher; SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero patriarcado violência.** São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015; OLIVEIRA, Karinny Lima de. **Marias também têm força:** a emergência do discurso de enfrentamento à violência contra a mulher na rede pública de ensino de Caruaru. (Dissertação de mestrado). Caruaru, PPGEduC, 2016.

| | |
|--|---|
| 5. <i>Feminicidio, delito contra la humanidad.</i> | 2005. In: GUZMÁN, Alejandra de Santiago; CABALLERO, Edith; e ORTUÑO, Gabriela González. (Comp.) <i>Mujeres intelectuales: feminismos y liberación en América Latina y el Caribe. Colección Antologías del pensamiento social latinoamericano y caribeño. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2017.</i> |
|--|---|

Fonte: A Autora (2018).

Nota: Textos acessados pela Internet

De acordo com Marcela Lagarde, autoras contemporâneas têm proposto uma metodologia para definir os danos comuns às mulheres, o que tem demonstrado que alguns danos são compartilhados em qualquer lugar do mundo, devido à condição política de gênero. A essa situação tem-se chamado de “violência de gênero”, “violência contra as mulheres”, “violência pelo só fato de ser mulher” (LAGARDE, 2013). Segundo Marcela Lagarde, “*Contra las mujeres se ejerce violencia física, sexual, psicológica, económica y patrimonial en modalidades que abarcan la violencia familiar, comunitaria, laboral y docente, institucional y feminicida.*” (LAGARDE, 2012, p. 366). Para fazer frente a essas variadas formas de controle patriarcal sobre as mulheres, a autora estuda as normativas internacionais sobre o tema e afirma que

En 1993, dieciséis años después de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, CEDAW, celebrada en 1979, la ONU emitió la Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer. En ella se avanza al considerar que ‘...la violencia contra la mujer constituye una manifestación de relaciones de poder históricamente desiguales entre el hombre y la mujer, que han conducido a la dominación de la mujer, y que la violencia contra la mujer es uno de los mecanismos sociales fundamentales por los que se fuerza a la mujer a una situación de subordinación respecto del hombre’ (LAGARDE, 2012, p. 191).

Desse modo, revela-se a importância do estudo anterior sobre patriarcado e direitos humanos das mulheres na perspectiva de Marcela Lagarde. Ainda segundo esta autora,

A lo largo de varias décadas, en distintos países y a nivel internacional se ha decantado esta perspectiva y se han creado definiciones importantes que la Ley incorpora al definir los tipos y las modalidades de la violencia considerada por [...] la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la violencia contra la Mujer, Belém Do Pará como toda acción o conducta basada en su género que cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer, tanto en el ámbito público como en el privado. La Convención consideró la violencia como una violación a los derechos humanos de las mujeres que habían sido reconocidos en la Conferencia de Viena en 1993 y responsabilizó a los Estados de todo acto de violencia de género por omisión y negligencia. En consecuencia asignó a los Estados la obligación de prevenir la violencia de

género enfrentando la discriminación y la desigualdad entre mujeres y hombres e impulsando el adelanto de las mujeres para hacer vigentes sus derechos humanos y su ciudadanía. (LAGARDE, 2012, p. 227).

Esse tipo de violência escancara a objetificação da mulher na sociedade patriarcal, revelando que *“Como ciudadana o como fiel, como hija o como esposa, como madre o como prostituta, el poder atraviesa el cuerpo de la mujer”* (LAGARDE, 2005, p. 161-162).

Ao exercer o mandato de deputada federal cidadã, externa ao partido, pelo Partido da Revolução Democrática (PRD), durante a LIX Legislatura do Congresso Mexicano, de 2003 a 2006, Marcela Lagarde criou e presidiu a Comissão Especial de Femicídio da Câmara dos Deputados (ou Comissão Especial para conhecer e dar seguimento às investigações relativas aos feminicídios na República Mexicana). Nessa ocasião, ela realizou uma investigação inédita: a *Investigación Diagnóstica sobre Violencia Femicida en la República Mexicana*, (2006), que foi pioneira na antropologia sobre a violência contra as mulheres e as meninas. Tal pesquisa lhe permitiu conhecer em profundidade o problema do feminicídio, sua complexidade, suas causas e explicá-las, podendo fazer política em prol dos direitos humanos das mulheres e derrubando preconceções infundadas, além de enfrentar a impunidade. O resultado foi a redação, junto a outras deputadas, da *Ley General de Acceso de las Mujeres a Una Vida Libre de Violencia*, que foi aprovada em 2007. Marcela Lagarde ainda emitiu parecer no *Caso Campo Algodonero de Ciudad Juárez*, na Corte Interamericana de Derechos Humanos, que resultou na condenação do Estado mexicano (LAGARDE, 2012, p. 185; 2008, p. 235; LAGARDE, 2009). Para a autora, a aprovação daquela lei tem um grande significado, pois ela

[...] contiene en sí misma una visión feminista y es la única ley en el marco jurídico mexicano cuyo sujeto jurídico son las mujeres y el bien jurídico que tutela es la vida de las mujeres. Es importante también, haber colocado en el cuerpo de la Ley General de Acceso de las Mujeres a Una Vida Libre de Violencia conceptos y categorías fundamentales de esta aproximación filosófica, teórica y política. (LAGARDE, 2008, p. 237)

Dentre os conceitos feministas que foram incorporados ao texto da *Ley General de Acceso de las Mujeres a Una Vida Libre de Violencia*, está o conceito amplo de violência de gênero de Marcela Lagarde, segundo o qual

La violencia de género es la violencia misógina contra las mujeres, por ser mujeres ubicadas en relaciones de desigualdad de género: opresión, exclusión, subordinación, discriminación explotación y marginación. Las mujeres son víctimas de amenazas, agresiones, maltrato, lesiones y daños misóginos. Los tipos de violencia son: física, psicológica, sexual, económica y patrimonial y las modalidades de la violencia de género son: familiar,

laboral y educativa, en la comunidad, institucional y feminicida. (LAGARDE, 2008, p. 235).

Como se vê, há diversas formas de violência de gênero, e pode-se dizer que uma das mais preocupantes é a violência institucional, que tem como uma de suas consequências a revitimização das mulheres que buscam no Estado uma resposta para a agressão sofrida. Segundo Lagarde, as famílias de vítimas de violência de gênero passam por situações de “[...] *injusticia, desdén, paternalismo, falta de profesionalismo, negligencia y (...) violencia por las autoridades más diversas*” (LAGARDE, 2008, p. 210). Assim, o feminicídio é mais uma das formas de violência a que estão sujeitas as mulheres nas sociedades patriarcais misóginas¹¹⁹. Marcela Lagarde afirma que

La dominación de género no podría darse sin el uso de la violencia contra las mujeres. Es, de hecho, un recurso presente en los ámbitos privado y público. A través del daño, el sufrimiento y el miedo, se busca el control de las mujeres, mantener la desigualdad y las discriminaciones. Se busca también la venganza y el castigo y, finalmente, en los casos de feminicidio, la muerte. Contra las mujeres se ejerce violencia física, sexual, psicológica, económica y patrimonial en modalidades que abarcan la violencia familiar, comunitaria, laboral y docente, institucional y feminicida (LAGARDE, 2012, p. 366).

Para a autora não haveria essa violência

[...] si la sociedad no la incubara y si el Estado no fuera omiso y velara porque no se generara. No se produciría sin la desigualdad que es su verdadera causa. Si hubiera justicia hacia las mujeres y estuviere vigente su derecho humano a una vida libre de violencia (LAGARDE, 2012, p. 366).

Desse modo, revela-se importante a discussão sobre violência contra as mulheres e a compreensão de toda a rede que a sustenta a partir da perspectiva feminista dentro da educação não sexista.

Segundo Marcela Lagarde, o termo “feminicídio” foi cunhado inicialmente por Diana Russell e Jill Radford (1992), como o “[...] *asesinato misógino de mujeres cometido por hombres, es una forma de violencia sexual*”. Durante seu trabalho em relação ao feminicídio, a autora percebeu que o que acontecia na cidade de Juárez constituía um problema social que se fazia presente também em outros lugares do México e do mundo, sendo insuficiente apenas

¹¹⁹ Também a lei brasileira de combate à violência doméstica e familiar contra a mulher, considera que esse tipo de violência pode se dar de várias formas. Seu artigo 5º, *caput*, diz: “Para os efeitos dessa Lei, configura violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial”, no âmbito da unidade doméstica, da família ou “[...] em qualquer relação íntima de afeto, na qual o agressor conviva ou tenha convivido com a ofendida”. Esta lei também prevê que o enfrentamento à violência contra às mulheres passa pela educação como política pública preventiva à violência doméstica e familiar contra a mulher. Veja artigo 8º, V e IX (BRASIL, 2006).

a sua previsão como crime para enfrentar suas causas. Assim, era necessário “[...] *conocer a fondo el problema y, además legislar a fondo también. [...] Por eso, fue necesario plantear una alternativa científica, política y jurídica compleja, abarcadora e integral*” (LAGARDE, 2012, p. 198). Dessa forma, Marcela Lagarde e as demais deputadas buscaram as causas do feminicídio e todas as outras formas de violência contra a mulher, tomando-as como problema social a ser enfrentado de maneira profunda.

No artigo “*Antropología, feminismo y política: violencia feminicida y derechos humanos de las mujeres*” (2008), Marcela Lagarde constrói uma definição ampla do feminicídio, segundo a qual este é

[...] una de las formas extremas de violencia de género está conformado por el conjunto de hechos violentos misóginos contra las mujeres que implican la violación de sus derechos humanos, atentan contra su seguridad y ponen en riesgo su vida. Culmina en la asesinato de algunas niñas y mujeres. Hay infinidad de sobrevivientes. El feminicidio se consuma porque las autoridades omisas, negligentes o coludidas con agresores, ejercen sobre las mujeres violencia institucional al obstaculizar su acceso a la justicia y con ello contribuyen a la impunidad. El feminicidio conlleva la ruptura parcial del estado de derecho, ya que el Estado es incapaz de garantizar la vida de las mujeres, de respetar sus derechos humanos, de actuar con legalidad y hacerla respetar, de procurar y administrar justicia, y prevenir y erradicar la violencia que lo ocasiona. El feminicidio es un crimen de Estado (LAGARDE, 2008, p. 235).

Neste conceito, ela reuniu elementos que foram marcantes no caso da *Ciudad Juárez* e nos demais lugares do mundo, aos quais ela teve acesso por meio da investigação iniciada por meio do caso mexicano. As categorias “violência de gênero” e “feminicídio” formaram a base para a criação das categorias jurídicas previstas na *Ley General de Acceso de las Mujeres a Una Vida Libre de Violencia*, de 2007, e, como visto, discutir tais temas à luz do pensamento de Marcela Lagarde implica tanto a constituição de marcos legais quanto o enfrentamento das causas da violência contra as mulheres. Acreditamos, então, que a educação não sexista resta fortalecida com tais perspectivas para o tratamento do problema.

4.2.5 *Pedagogia Feminista*

Marcela Lagarde adota o termo “pedagogia feminista” para se referir à concepção de que as mulheres e suas experiências são produtoras de conhecimento, o qual pode ser

repassado entre elas. Tal entendimento está contido no livro “*Claves feministas para la autoestima de las mujeres*” (2000b), onde se afirma que

El interés por la autoestima parte [...] de la conciencia de que cada mujer tiene recursos propios, ha desarrollado habilidades y capacidades subjetivas y prácticas para vivirlas, que son parte de ella misma, la constituyen. La conciencia de la autoestima conduce a que cada mujer visualice y aprecie sus cualidades y habilidades vitales, las potencie y las comparta en procesos pedagógicos con otras mujeres. (LAGARDE, 2000b, p. 26).

A autora promove o desenvolvimento desses processos pedagógicos chamando a atenção para

[...] la importancia de una pedagogía entre mujeres en la que cada una pueda ser maestra de otras y a la vez ser discípula de otras maestras. Esta visión en que se reconoce la posibilidad de aprender algo de las otras, tiene por lo menos dos bases: una consiste en reconocer los saberes de las mujeres y los saberes concretos de cada una; la otra consiste en conceder rango de autoridad a las mujeres por su sabiduría intelectual, sus conocimientos, sus habilidades subjetivas para vivir, sus hallazgos y sus descubrimientos. Implica también la visibilización de los aportes de cada mujer a su propia vida y a su mundo. Como el esfuerzo es grupal y colectivo, al valorar y reconocer a cada mujer y sus aportes, contribuimos a crear la autoridad de las mujeres: dimensión simbólica legítima de identidad, cimiento de autoestima personal y colectiva. (LAGARDE, 2000b, p. 26).

Desse modo, a pedagogia feminista envolve também o reconhecimento do trabalho das mulheres ao longo da história, e a valorização das iniciativas atuais fortalecendo a autoestima e emancipação de todas, desde a sua experiência. Porém, mesmo nas academias, onde se dão grande parte dos estudos feministas voltados a esse reconhecimento e valorização, há desafios a se enfrentar. Segundo Marcela Lagarde,

A través de las ideologías patriarcales se tiende un velo para que no podamos vernos. O, por el contrario se feminizan saberes incluso académicos y profesionales sin que se eleve en correspondencia, de manera suficiente el ingreso de las mujeres. A pesar de eso, la movilidad social de sectores de mujeres a través de la educación ha sido contundente durante varias décadas, lo que ha permitido abrir campos, áreas y especialidades a las mujeres, así como se ha ampliado el acceso de mujeres a niveles de educación superior. En contraste con la persistencia de millones de mujeres iletradas. (LAGARDE, 2003, p. 67).

Além das academias, outros âmbitos necessitam da pedagogia feminista para um correto debate das questões de gênero, dos problemas enfrentados pelas mulheres. Segundo Marcela Lagarde,

En los últimos tiempos ha cobrado importancia la llamada capacitación en género en las oficinas gubernamentales, las organizaciones civiles, los partidos políticos, las universidades, las iglesias. Y la capacitación es

verdaderamente pobre porque sin hacer una pedagogía crítica se dan elementos de manejo superficial de esta perspectiva y sólo porque casi en cada espacio hay mujeres feministas es que ha sido posible impulsar y mantener ciertos contenidos de calidad. (LAGARDE, 1996, p. 22).

É nesse sentido que entendemos a importância da formação com perspectiva de gênero para o atuar político das mulheres nas diversas instâncias, o que pode ser feito por meio da educação não sexista.

A pedagogia feminista de Marcela Lagarde apresenta-se de maneira explícita em seus textos sobre chaves feministas. Neles ela realiza a discussão teórica de temas específicos além de apresentar propostas metodológicas¹²⁰ para se alcançar a igualdade entre os gêneros, a melhoria da qualidade de vida das mulheres e o respeito entre as pessoas, consideradas suas especificidades. Nenhum dos textos de Marcela Lagarde sobre *claves feministas* trata diretamente da educação, mas se pode afirmar que todos se mostram explicitamente pedagógicos para o alcance da promoção e efetivação de direitos das mulheres. No livro “*Claves feministas para el poderío*¹²¹ y la autonomía de las mujeres”, Marcela Lagarde explica que chama de

‘claves feministas’ a los mecanismos o métodos que, a manera de llaves para abrir puertas o ventanas, cada quien puede utilizar para elaborar su propia teoría de la autonomía; en el entendido que ésta es única y tiene que ver con la propia experiencia de vida. (LAGARDE, 1998b, p. 4).

No mesmo sentido ela desenvolve chaves para outras finalidades importantes para a vida das mulheres num tecido cujas linhas são a teoria feminista e a experiência das mulheres. Os textos sobre chaves feministas por nós acessados foram:

¹²⁰ Na apresentação do livro “*Claves feministas para el poderío y la autonomía de las mujeres*”, a editora Puntos de Encuentro justifica que uma das causas da transcrição da memória do curso que Marcela Lagarde deu na Nicarágua, transformando-o em livro se deu por ela apresentar uma série de propostas metodológicas de como alcançar, naquele caso, a autonomia das mulheres. Segundo a editora, “[...] revisando en los centros de documentación nicas, observamos que la literatura existente pone énfasis en los ámbitos donde las mujeres debemos desarrollar autonomía, pero muy poco encontramos sobre la telaraña de elementos que están involucrados en la autonomía, ni lo que implica construirla, como personas, como grupos, como movimiento y considerando todos los matices que nos proporciona la experiencia y cultura feminista. [...] La profundidad y amplitud del análisis que hizo Marcela, la calidad del contenido y el detalle de sus propuestas metodológicas nos llenaron de entusiasmo” (LAGARDE, 1998b, p. 2).

¹²¹ Marcela Lagarde entende o *poderío* como um “[...] concepto que abarca un conjunto de poderes positivos para vivir y que podemos desarrollar las mujeres.” (LAGARDE, 1998b, p. 4).

Quadro 10. Lista de textos de autoria de Marcela Lagarde sobre chaves feministas¹²².

| TÍTULO | DADOS DA PUBLICAÇÃO |
|---|--|
| <i>Claves feministas para el poderío y la autonomía de las mujeres.</i> | Managua: <i>Puntos de Encuentro</i> , 1998b. |
| <i>Claves feministas para liderazgos entrañables.</i> | Managua: <i>Puntos de Encuentro</i> , 2000a. |
| <i>Claves feministas para la autoestima de las mujeres.</i> | <i>Cuadernos Inacabados</i> , 39. Madrid, <i>Horas y Horas La Editorial</i> , 2000b. |
| <i>Claves feministas para la negociación en el amor.</i> | Managua: <i>Puntos de Encuentro</i> , 2001a. |
| <i>Claves para la ciudadanía de las mujeres y la democracia genérica. Una mirada feminista.</i> | <i>Instituto de las Mujeres del Distrito Federal: México</i> , D.F., 2012. p. 119-127. |
| <i>Claves feministas para el empoderamiento de (los cuerpos) de las mujeres.</i> | <i>Instituto de las Mujeres del Distrito Federal: México</i> , D.F., 2012. p. 241-253. |
| <i>Claves feministas para la despatriarcalización.</i> | <i>Instituto de las Mujeres del Distrito Federal: México</i> , D.F., 2012. p. 359-388. |
| <i>Claves éticas para el feminismo en el umbral del milenio.</i> | <i>Instituto de las Mujeres del Distrito Federal: México</i> , D.F., 2012. p. 407-425. |

Fonte: A Autora (2018).

Nota: Informações acessadas pela Internet.

O livro sobre “*Claves feministas para la autoestima de las mujeres*” constitui um rico exemplo de como a obra de Marcela Lagarde pode ser utilizada como fundamento para a educação não sexista, ao apresentar explicitamente a pedagogia feminista na construção da autoestima. Acreditamos que ele também ajuda as mulheres a formular metodologias adequadas para a busca de outros objetivos, a partir da perspectiva de gênero. Assim, o texto representa uma aula sobre a autoestima enquanto ferramenta política de luta das mulheres, partindo de elementos teóricos e metodológicos que constituem a pedagogia feminista, desenvolvida a partir da perspectiva de gênero. Para Marcela Lagarde,

Hoy los procesos pedagógicos de autoestima impulsados desde una perspectiva de género buscan la reeducación feminista de las mujeres en correspondencia con los modos de vida que anhelamos; busca también crear nuevas formas de liderazgo que expresen, aquí y ahora, una politicidad de género, una especificidad feminista. Cada liderazgo es ejemplar, y sintetiza y promueve nuevas maneras de vivir, de enfrentar los problemas del desarrollo y la democracia en la esfera privada y en lo público, de convivencia en la vida cotidiana y de convergencia al imaginar grandes alternativas sociales, nuevas actitudes y, sobre todo, nuevas formas de relación democrática de las mujeres con las demás mujeres y con los hombres. Pero, sobre todo, se trata de que las acciones vitales redunden

¹²² Alertamos para o fato de que alguns textos listados no quadro 10 estão incluídos na obra *El Feminismo en mi vida* (2012), ou seja, constituem capítulos. Por isso, nem todos eles aparecem no quadro 5, uma vez que neste último listamos obras.

siempre en el desarrollo personal y el fortalecimiento de cada mujer. (LAGARDE, 2000b, p. 26-27).

Este compromisso com a melhoria da vida das mulheres se encontra em tudo o que dissemos sobre epistemologia e metodologia feminista. Ele está retratado nas *claves feministas* desenvolvidas por Marcela Lagarde em cada um de seus textos e de suas propostas metodológicas que são executados de acordo com a pedagogia feminista, compondo a perspectiva de gênero que impulsionou a mudança de paradigma estudada linhas atrás. As chaves feministas, assim, vão sendo tecidas por teoria feminista, metodologia adequada e por um movimento individual e coletivo de cada mulher. Segundo a autora,

Para hacer consciencia de sí y crear sus propias claves de autoestima, cada mujer necesita revisar su autoidentidad desde una perspectiva de género feminista. Es posible hacerlo recurriendo a diversas metodologías y disciplinas del conocimiento científico feminista [...] Con todo lo que pueden aportar estas búsquedas, lo indispensable es vivir la experiencia personal de resignificación de la autoestima y la autoidentidad en procesos y espacios de conciencia feminista. (LAGARDE, 2000b, p. 66).

O texto trata, inicialmente, de conceitos como novo paradigma, tendências políticas e autoestima. Trata da autoestima sob o olhar feminista, do empoderamento, e avança para refletir sobre a diversidade e a especificidade das mulheres, quando reflete, por exemplo, sobre o sincretismo de gênero (a que nos referimos quando tratamos dos feminismos latino-americanos). A partir dessas explicações teóricas, Marcela Lagarde relata como as feministas vêm desenvolvendo formas de trabalhar em conjunto, citando como exemplos dessa ação os pequenos grupos de mulheres, as oficinas de educação popular e as oficinas feministas. Após este ponto, ela desenvolve a metodologia feminista, apresentando dinâmicas e recursos para se fazer um inventário da autoestima. Dentre os recursos, ela trata das fotografias, da escrita, das condições e do pacto. A partir daí, a autora cita uma série de oficinas para se trabalhar a autoestima, com temas como:

- *Autoidentidad y autoestima: Cómo estoy?;*
- *Autorretrato, claves de autoidentidad: Quien soy?;*
- *Ejes de género de la autoestima: Somos semejantes;*
- *Genealogía y autoestima: Somos herederas;*
- *Autobiografía y autoestima: Soy quien he sido;*
- *Autoestima y vida cotidiana;*
- *Nudos conyugales y familiares;*
- *La saludable autoestima;*
- *Los bienes y la autoestima* (LAGARDE, 2000b, p. 83-180).

Finalmente, ela apresenta as *claves feministas* para a autoestima das mulheres; são elas:

- *La consciência histórica: ser protagonistas*
- *La disidencia, la rebeldía y la subversión: trastocar la vida y el mundo*
- *La identidad de ser humanas, de ser mujeres: la diferencia sexual*
- *La equivalencia*
- *La equidad*
- *La equipotencia*¹²³
- *La equifonía*¹²⁴
- *La práctica de la igualdad*
- *La resignificación del tiempo*
- *El espacio: tener un lugar en el mundo*
- *Los recursos: los dones, los bienes, las obras*
- *Las oportunidades*
- *La ciudadanía: la identidad política, los derechos*
- *La independencia y la autonomía*
- *La autoestima y el amor*
- *La capacidad de goce y de creación*
- *El empoderamiento y el poderío*
- *La libertad: las capacidades de optar, de elegir, de decidir y de inventar*
- *Ser libres y vivir en libertad*
- *La mismidad: la especificidad*
- *El desarrollo personal y colectivo*
- *La sintonía: la sororidad y la solidaridad*
- *La paz*
- *El feminismo* (LAGARDE, 2000b, p. 211-212).

Algumas dessas chaves foram desenvolvidas ao longo deste capítulo e serviram à eleição de nossas categorias de análise. Nesse sentido, no texto sobre autoestima, Marcela Lagarde contempla a pedagogia feminista para demonstrar como os grupos de mulheres, e,

¹²³ Significa as “[...] condiciones concretas reales en cada situación, en cada momento para reconocer el poder para vivir de las mujeres [...] implica construir colectivamente las condiciones y la legitimidad de tener poderes para vivir. Reconocer en otras mujeres sus poderes para vivir y reconocer que puedo tener poderes para vivir. No se puede vivir enfermas, sufrir, ser sombra, estar en condiciones de opresión.” (LAGARDE, 1998b, p. 128).

¹²⁴ A equifonia “[...] consiste en desarrollar el principio del derecho a que mi palabra y tu palabra son legítimas.” (LAGARDE, 1998b, p. 127).

por que não?, todas as instituições comprometidas com a igualdade entre os gêneros, podem contribuir, por meio de uma pedagogia feminista, para a autoestima das mulheres, o que se revela uma importante contribuição de sua obra para a educação não sexista (LAGARDE, 2000b).

Em outro texto importante, a autora trata das “*Claves feministas para la despatriarcalización*”, fornecendo um passo a passo das alternativas feministas para o desmonte do patriarcado por meio de uma lei de despatriarcalização que gera amplo alcance social e estatal. É uma postura que reflete o comprometimento com o futuro das mulheres, contido na epistemologia e na metodologia feministas. Tivemos a oportunidade de apresentar os conceitos trabalhados nesse texto quando tratamos de “Cativeiros, Patriarcado e Despatriarcalização”.

A obra “*Claves feministas para liderazgos entrañables*” tem como finalidade a formação de lideranças feministas, a fim de ampliar a participação política das mulheres em espaços de poder. Acreditamos que ele pode ser trabalhado por grupos de mulheres, ONGs feministas, movimentos sociais feministas, e, pela via estatal, pelas mais diversas instituições que se preocupem com a condição de vida das mulheres sob a perspectiva de gênero. Escolhemos discorrer apenas sobre alguns textos sobre chaves feministas contidos no pensamento de Marcela Lagarde, pois nossa finalidade foi demonstrar que a sua obra contém elementos pedagógicos. Entretanto, o estudo e desenvolvimento de cada um deles merece análise aprofundada em futuras pesquisas.

Ainda na busca pelas contribuições do pensamento de Marcela Lagarde para a educação não sexista, encontramos seu olhar sobre a educação como um recurso na concretização e promoção dos direitos humanos das mulheres em diversas passagens de outros textos. Em “*El feminismo en mi vida*” (2012) a autora desenvolve diversas noções que podem ser discutidas no contexto da educação não sexista, como direito à educação, direitos humanos das mulheres, cidadania, democracia de gênero, consciência de gênero, violência de gênero e limites da educação escolar ao tratar de tais temas.

Nesse sentido, a autora afirma que “*Los sistemas educativos no integran en concordancia una educación científica no sexista y no contribuyen como deberían a la transmisión de conocimientos a cada educanda y a cada educando*” (LAGARDE, 2012, p. 249). Ela afirma que o México tem realizado mudanças nas políticas públicas de educação, a fim de cumprir compromissos internacionais, para incluir no currículo a perspectiva de

gênero e a abordagem da sexualidade. Entretanto a autora critica a forma como isso tem sido feito, pois entende que a incorporação de tais temas representa um avanço, porém o seu tratamento equivocado mantém o *status quo*, o que também é verificado em outros países da América Latina, diante da marca do patriarcado. Desse modo, Marcela Lagarde entende que a perspectiva de gênero segue sendo mal interpretada, pois a forma como vem sendo tratada nas escolas ignora as questões que precisam ser enfrentadas a partir de uma educação para os direitos humanos das mulheres, a qual inclui temas como prevenção à AIDS e outras infecções sexualmente transmissíveis¹²⁵, gravidez na adolescência e erradicação da violência contra a mulher. Assim, ela afirma que

La reforma educativa ya incluye información mínima sobre sexualidad en los libros de texto. No obstante, la educación mexicana corresponde con la de otros países conocidos por su fundamentalismo patriarcal y no abarca la enseñanza de los derechos sexuales ni del conjunto de derechos humanos de las mujeres que, en un proceso largo, que incluye entre otras, las Conferencias de Viena, de El Cairo, de Belem Do Pará y de Pekín. La educación no incluye en ningún nivel, la prevención del SIDA que va en aumento, ni de el embarazo, el cáncer cervicouterino y otras enfermedades de transmisión sexual, en un país con la mayor tasa de muerte de mujeres por esta causa en el mundo. Las niñas no son educadas en la prevención del embarazo con 500,000 embarazos de mujeres adolescentes al año (LAGARDE, 2012, p. 337).

De acordo com os escritos de Marcela Lagarde, uma educação emancipadora desde a perspectiva dos direitos humanos das mulheres deve abarcar não apenas as meninas e mulheres, pois a violência de gênero atinge também os meninos e homens. Assim, o pensamento da autora parte do princípio de que a educação (não sexista) pode libertar meninas e meninos, mulheres e homens, e apresenta a contradição entre a forma como os temas são tratados pela escola e as estatísticas sobre violência de gênero. No que se refere a como a educação incide sobre a vida de mulheres e homens, a autora afirma que

La educación [...] no prepara a los hombres para eliminar la violencia como parte de la identidad y la experiencia masculinas, ni a las mujeres para enfrentar la violencia de género, cuando las investigaciones revelan que 8 de cada diez mujeres ha vivido violencia en su persona y cuando en diversas zonas del país es alarmante el número de mujeres desaparecidas, torturadas, violadas y asesinadas en un caso extremo de feminicidio. Las víctimas de la violencia feminicida incluyen además de las mencionadas, a las mujeres víctimas de accidentes y suicidios evitables, así como de enfermedades curables, sólo comparables con las de países o procesos que sólo alcanzan ese número en condiciones de guerra o de un déficit mayúsculo de desarrollo humano. (LAGARDE, 2012, p. 337).

¹²⁵ De acordo com o Ministério da Saúde, “A terminologia Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) passa a ser adotada em substituição à expressão Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST), porque destaca a possibilidade de uma pessoa ter e transmitir uma infecção, mesmo sem sinais e sintomas” (BRASIL).

A autora também discute sobre a sexualidade e a importância de se educar acerca dos direitos sexuais e reprodutivos das mulheres. Nesse sentido, refletindo sobre o avanço promovido pela Convenção de Viena de 1993 em relação a esses direitos, Marcela Lagarde entende que

El fortalecimiento de la educación en derechos sexuales y reproductivos con miras a lograr conocimientos y conciencia de género para el empoderamiento de las niñas y las jóvenes y el sentido igualitario de género entre los niños y los jóvenes. Se requiere priorizar una conciencia sexual sin dominación y el fortalecimiento de valores de respeto a la integridad y a la igualdad de y entre mujeres y hombres (LAGARDE, 2012, p. 250).

Tratando especificamente da sexualidade da mulher, a autora reflete que

A lo largo del siglo XX y lo que va del XXI, los movimientos feministas y las fuerzas progresistas de género, han puesto las bases para la apropiación de las mujeres de su sexualidad y, con ello, de su transformación en sujetos sexuales y en seres-para-sí. La salud sexual y reproductiva fue reconocida por la Conferencia Internacional de Población y Desarrollo de El Cairo (1994) como asunto de salud pública, base del acceso al desarrollo y derecho fundamental de las mujeres. Se establecieron garantías a la maternidad elegida, así como para la atención sanitaria de las mujeres y el acceso al aborto y la contracepción, como sustento del derecho a la libre determinación sobre el propio cuerpo. (LAGARDE, 2012, p. 367).

Marcela Lagarde aponta algumas vitórias obtidas, nesse contexto, por milhares de mulheres no mundo, dentre as quais o acesso ao planejamento familiar, decidindo se e quando querem ser mães, o que evita gravidez na adolescência ou quando muito jovens, o menor número de filhos, que se evitem riscos para sua saúde e qualidade de vida, além das vitórias no campo da liberdade matrimonial e o divórcio, bem como a abertura para o exercício de sua liberdade, do estudo, do trabalho e de sua participação na vida civil e política, resultando tudo isso em empoderamento feminino. Porém, ela lembra que nos países onde há avanços também devemos lembrar que a cidadania da mulher não é plena, mas sim incompleta (LAGARDE, 2012, p. 367-368).

Como visto anteriormente, ao tratar sobre a coluna vertical da lei de despatriarcalização, Marcela Lagarde trata da igualdade entre mulheres e homens e do papel da educação para que esta seja alcançada. Ali ela propõe uma igualdade em sentido amplo que abarque a igualdade entre mulheres e homens, e entre outros grupos e categorias sociais. Ademais, ela alerta para a necessária atenção especial que requerem “[...] *las niñas y las adolescentes en la protección de sus derechos humanos y de manera urgente e ineludible, en su empoderamiento sexual, única vía hacia su libertad sexual y a una sexualidad de autoprotección*”. Segundo Lagarde,

El empoderamiento sexual implica la garantía del Estado de profesionalizar y hacer efectivas la educación sexual científica y la atención integral a la salud sexual y reproductiva. Conlleva también, el desarrollo de la capacidad de auto cuidado y protección sexuales de las adolescentes y las jóvenes, lo que les permite evitar embarazos y maternidades precoces, así como abortos y enfermedades de transmisión sexual. La libertad sexual debería garantizar para las mujeres que así lo decidan una maternidad libre y adulta, una sexualidad libre de violencia y el derecho, en igualdad, a la diversidad sexual. (LAGARDE, 2012, p. 379).

A obra de Marcela Lagarde colabora para a educação sexual, igualmente, ao problematizar a situação da mulher inserida no cativoiro denominado *madresposa*. Dessa forma, na tese “Alinhavando, bordando e costurando...: possibilidades emancipatórias de trajetórias de trabalho de mulheres artesãs em uma cooperativa popular de Pelotas”, Márcia Silva cita a fala de Marcela Lagarde sobre brincadeiras de meninas com bonecas como elemento formador da futura mãe (SILVA, 2010, p. 75). Para essa autora,

[...] o lúdico é um espaço simbólico de aprendizagem onde as meninas desenvolvem a vivência da maternidade infantil. Trata-se de um grande processo de aprendizagem no qual as meninas estão envolvidas desde cedo. (SILVA, 2010, p. 76).

A tese em questão cita as ideias de Marcela Lagarde sobre o conceito de “*madresposa*” no sentido de que quando se articulam a maternidade e a conjugalidade com os eixos socioculturais e políticos que definem a condição de gênero das mulheres, o resultado é que todas as mulheres são “*madresposas*” (LAGARDE, 2005, p. 365 *apud* SILVA, 2010, p. 79). Refletindo sobre a identidade de gênero e papéis atribuídos à categoria feminina de *madresposa*, Marcela Lagarde afirma que

Su representación ideológica lo define como atributo genérico de las mujeres. De tal manera que aquellas mujeres que no reproducen a los otros son consideradas menos mujeres, menos femeninas. Los papeles, las actividades y el trabajo derivado de la sobreespecialización genérica impregnan y dan contenido a la identidad femenina” (LAGARDE, 2005, p. 121).

Marcia Silva utiliza ainda o conceito de “*niñas-madres*” de Marcela Lagarde, segundo o qual as “*niñas madres*” ou “*madres infantes*” são “[...] *madres en la infancia [...] porque cumplen funciones y porque se relacionan de manera maternal con niños menores, los cuales están a su cargo, en mayor o menor medida.*” (LAGARDE, 2005, p. 401). Ademais, a tese em tela faz uma reflexão sobre a assimilação da dupla jornada¹²⁶ como trabalho feminino,

¹²⁶ Na tese intitulada “O tempo do trabalho das empregadas domésticas: tensões entre dominação/exploração e resistência”, Maria Ávila (2009) propõe o termo “jornadas de trabalho extensivas, intensivas e intermitentes” para se referir às jornadas de trabalho remunerado e não remunerado desempenhadas pelas mulheres que pesquisou. Para a autora, tais trabalhadoras realizam “uma jornada de trabalho extensiva e intermitente que se

sobre o não reconhecimento social e pessoal pelas próprias mulheres de que o trabalho doméstico é um trabalho, e que esse não reconhecimento manifesta-se, dentre outros, pela falta de remuneração. Assim ela conclui que as dificuldades vivenciadas pelas mulheres ao conciliar estes trabalhos são por elas tomadas como incapacidade que gera culpa. Para Marcela Lagarde, “*En general, los problemas que se originan por la no asimilación del trabajo son vividos por las mujeres de manera personal como problemas emocionales, como incapacidad, como disgusto para hacer cosas, con culpa*” (LAGARDE, 2005, p. 145). Uma importante conclusão de Marcia Silva é a de que

A partir do feminismo contemporâneo, tem sido possível desenvolver outra compreensão sobre as mulheres: que elas se constituem na síntese histórica de suas determinações sociais e culturais. Dessa forma, mundo e mulheres passam a estabelecer relações dialéticas entre si. (SILVA, 2010, p. 167 e 168).

E nesse diálogo, a educação incide como elemento transformador, sendo reconhecida como pauta de demanda das mulheres latino-americanas, dentre outras, “[...] *la reeducación para la salud, [...] o la ampliación de una educación adecuada a nuestras necesidades y nuestro tiempo*” na busca de “[...] *creación de alternativas posibles aquí y ahora*” (LAGARDE, 2003, p. 79).

Desse modo, todos os textos de autoria de Marcela Lagarde assumem a perspectiva feminista comprometida com as mulheres e são instrumentos úteis para ampliar nosso referencial sobre educação não sexista, seja por tratarem de teorias e metodologias que integram a pedagogia feminista, seja por tratar diretamente de temas que são discutidos pela educação não sexista.

5 ANÁLISE: ENTRELACANDO O PENSAMENTO FEMINISTA LATINO-AMERICANO DE MARCELA LAGARDE E A EDUCAÇÃO NÃO SEXISTA

Para responder à nossa pergunta de pesquisa foi necessário realizar todo o percurso teórico e metodológico exposto nos capítulos anteriores. Guiadas pelos objetivos específicos, levantamos os dados que serão analisados como se segue.

A fim de responder ao nosso primeiro objetivo específico, qual seja: Apresentar as principais compreensões teóricas sobre educação não sexista; expusemos de forma ampla discussões tratadas pelas/os autoras/es da educação não sexista, escolhidas/os para compor nosso quadro teórico. Para tanto, nos guiamos pela ementa do componente curricular “Fundamentos para uma educação não sexista” (LAGE, 2017), que nos orientou na seleção inicial dos temas que seriam procurados na obra de Marcela Lagarde.

Visando atender ao nosso segundo objetivo específico, qual seja: Identificar os principais temas trabalhados por Marcela Lagarde no âmbito do feminismo latino-americano, realizamos pesquisa de caráter bibliográfico, a partir de obras, textos e uma conferência de 2013. A resposta a esse segundo objetivo específico nos permitiu elaborar as categorias de análise.

Na análise da presente pesquisa, a obra de Marcela Lagarde atuou como campo de pesquisa, pois olhando para nosso referencial teórico de educação não sexista procuramos os cruzamentos com o pensamento da autora mexicana. Ao nos aproximarmos das discussões realizadas por ela, encontramos temas da educação não sexista bem como novos temas. Destacamos que a autora trata novos e antigos temas com a perspectiva de gênero dos feminismos latino-americanos, dando-lhes a ênfase da leitura política. É o que acontece com a sororidade, por exemplo. Isso nos fez ampliar as possibilidades da educação não sexista, com destaque para a Pedagogia feminista. Consideramos ser este o coração desta dissertação.

Desde já alertamos que esta pesquisa não teve a pretensão de exaustividade, pois tanto a obra de Marcela Lagarde quanto as possibilidades de emancipação contempladas pela educação não sexista são vastas, e continuam sendo elaboradas. Ademais, enquanto produção de conhecimento feminista, a sua obra deve acompanhar as questões que emergem das novas e mesmo das antigas necessidades das mulheres (fazendo a releitura, instaurando novas questões, ou respondendo às mesmas questões a partir da perspectiva de gênero mais adequada

para um determinado contexto). Foi nesse sentido que procuramos contribuir, sem invisibilizar ou silenciar outras realidades ou perspectivas.

Assim, para dar resposta ao nosso terceiro objetivo específico, qual seja: Pontuar os principais temas do pensamento feminista latino-americano de Marcela Lagarde que podem contribuir para uma educação não sexista, realizamos a análise ao longo deste capítulo. Conscientes da não pretensão de exaustividade, mas da possível leitura de um mesmo fenômeno, e conseguindo atender ao nosso terceiro objetivo, elegemos as seguintes categorias analíticas: Paradigma feminista; Cativéis, Patriarcado e Despatriarcalização; Direitos Humanos das mulheres e Democracia de gênero; Violência de gênero; e Pedagogia feminista. Na obra de Marcela Lagarde as categorias dialogam como uma rede, de modo que a compreensão de cada uma, leva ao conceito da outra e assim por diante. Para um melhor entendimento, as categorias foram divididas em subcategorias.

A escolha das subcategorias teve como principal referencial a obra de Marcela Lagarde. Assim, por exemplo, mesmo que a educação não sexista seja uma das nossas principais categorias de pesquisa, ela foi tratada neste capítulo como subcategoria porque nas obras por nós estudadas de autoria de Marcela Lagarde não encontramos trabalhos dedicados diretamente à educação. Ali nós encontramos a educação dentro do tema Pedagogia feminista ou apresentada como mecanismo de fortalecimento dos direitos humanos das mulheres, mas não como categoria autônoma. Ademais, as subcategorias foram escolhidas atendendo ao critério de recorrência na obra da autora e de amplitude. Elas são amplas, pois permitem o diálogo com outros temas tratados por Lagarde e pela educação não sexista, mas que não foram trazidos nesta pesquisa em razão de limites de tempo. Ao desenvolver a análise de cada subcategoria, fizemos o diálogo entre o pensamento de Marcela Lagarde e as reflexões apresentadas pelos referenciais teóricos da educação não sexista, como será visto. O Quadro 11 sintetiza as categorias e subcategorias eleitas para análise.

Quadro 11. Lista dos principais temas do pensamento feminista latino-americano de Marcela Lagarde que podem contribuir para uma educação não sexista.

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS |
|--|---|
| Paradigma feminista | <ul style="list-style-type: none"> - Paradigma feminista - Feminismo - Feminismos - Feminismo latino-americano - Sororidade - Sexismo - Gênero |
| Cativeiros, Patriarcado e Despatriarcalização | <ul style="list-style-type: none"> - Cativeiros - Patriarcado - Despatriarcalização |
| Direitos Humanos das mulheres e Democracia de gênero | <ul style="list-style-type: none"> - Direitos humanos das mulheres - Democracia de gênero |
| Violência de gênero | <ul style="list-style-type: none"> - Violência de gênero - Femicídio |
| Pedagogia feminista | <ul style="list-style-type: none"> - Pedagogia feminista - <i>Claves feministas</i> - Educação não sexista - Educação sexual |

Fonte: A Autora (2018).

5.1 Paradigma feminista

Como algumas das implicações da ampliação do olhar proporcionado pelo paradigma feminista, trouxemos as seguintes subcategorias: Paradigma feminista; Feminismo; Feminismos; Feminismo latino-americano; Sororidade; Sexismo; e Gênero. Elas foram comparadas com os posicionamentos de autoras/es da educação não sexista e, de forma geral, coincidiram com o pensamento de Marcela Lagarde, como será visto abaixo.

Colocamos o Paradigma feminista como categoria analítica para apresentar algumas de suas implicações, e também como subcategoria para expor seu significado. Ele foi escolhido como a primeira subcategoria porque explicita o ponto de partida que Marcela Lagarde toma para a perspectiva de gênero desenvolvida em sua obra. Assim, o paradigma

feminista é importante para os estudos feministas e, conseqüentemente para a educação não sexista, como proposta aqui, pois ele envolve a virada epistemológica que rompeu com o paradigma positivista, o qual foi considerado durante algum tempo como a última etapa da evolução da ciência e do conhecimento humano.

As teorias críticas, e, dentro delas, os estudos feministas, apresentaram os ocultamentos e hierarquizações praticados em nome da ciência tida como neutra e objetiva. O paradigma feminista significa colocar as lentes de gênero para refletir sobre a situação da mulher em consonância com problemas sociais, econômicos, culturais etc. O viés androcêntrico da ciência, do modo como as relações são estabelecidas e de como os fatos são interpretados mostrou-se limitado - egoísta, violento, opressor - e, marcadamente desde a década de 1960, as mulheres tomaram para si a responsabilidade de investigar e dar explicações que considerem suas realidades, o que foi feito pelos estudos feministas e pela atuação política organizada de grupos de mulheres (feministas ou não¹²⁷). O paradigma feminista está intrinsecamente ligado à forma como as feministas atuam, de modo que ao aliar a teoria à prática política, elas têm forjado alternativas condizentes com seus anseios e com suas inquietações, opressões e respectivos movimentos de emancipação. Desse modo, Guacira Louro está correta quando afirma que uma das mais significativas marcas dos estudos feministas é seu caráter político. Para ela, com os estudos feministas

Objetividade e neutralidade, distanciamento e isenção, que haviam se constituído, convencionalmente, em condições indispensáveis para o fazer acadêmico, eram problematizados, subvertidos, transgredidos. [...] Pesquisadoras escreviam em primeira pessoa. Assumia-se com ousadia, que as questões eram interessadas, que elas tinham origem numa trajetória histórica específica que construiu o lugar social das mulheres e que o estudo de tais questões tinha (e tem) pretensões de mudança. (LOURO, 2014, p. 23).

Ao buscar as contribuições do pensamento de Marcela Lagarde para a educação não sexista, tivemos também a preocupação de encontrar o diálogo entre a Pedagogia e a Antropologia. Nesse sentido, João Francisco de Souza entende que a Antropologia interage

[...] com a Pedagogia e as experiências dos educadores, inclusive escolares, na construção do conhecimento que possibilite a compreensão das realidades culturais, dos indivíduos e dos diferentes grupos humanos na busca de construção de sua humanidade. (SOUZA, 2004, p. 31).

De acordo com Marcela Lagarde

¹²⁷ Dentre as mulheres que tiveram forte atuação política para a conquista de direitos e que não se denominam feministas estão as socialistas do início de século XX, a exemplo de Alexandra Kolontai. (ÁLVAREZ GONZALEZ, 2010, p. 184-185).

Durante todo el siglo xx la antropología ha ampliado su capacidad al incluir análisis sobre la condición femenina, la cultura de las mujeres, las feminidades y las masculinidades, las identidades de género, la vida cotidiana y la vida ritual (LAGARDE, 2002, p. 226).

Assim, as diferentes áreas do conhecimento vêm sendo utilizadas pelas feministas para construir pensamentos condizentes com uma perspectiva que inclua a outra metade do gênero. Dessa forma, pode-se dizer que as antropólogas feministas também fazem parte do processo denominado paradigma feminista.

Acreditamos que, a despeito das correntes teóricas e filosóficas das/os autoras/autores adotadas/os em nossa pesquisa em alguns aspectos divergirem, é possível refletir e praticar uma educação não sexista que beba da fonte de abordagens teóricas diversas, já que em todas as abordagens que aqui tratamos, o reconhecimento da necessidade de uma educação não sexista é comum como forma de acabar com as desigualdades motivadas por sexo e gênero. Alinhando teoria e prática feminista, as diferentes posturas epistemológicas podem dialogar para cumprir sua missão de colaborar com a criação de alternativas feministas para os problemas enfrentados pelas mulheres. Assim, tais alternativas feministas podem ser forjadas a partir do pensamento de Marcela Lagarde e de autoras/es que estudam relações entre os gêneros, sexualidade e educação, o que será feito de forma abertamente interessada e sem véu de objetividade e distanciamento artificialmente criados. Foi dessa forma que encontramos convergências entre os referenciais teóricos por nós adotados especialmente no que tange à importância da educação como ferramenta de desestruturação das opressões por nós estudadas. Tais conclusões nos levaram a ratificar o entendimento de João Francisco de Souza ao afirmar que:

A nossa grande aposta na EDUCAÇÃO é por conta da capacidade que ela pode ter de CONTRIBUIR PARA A CONSTRUÇÃO DA HUMANIDADE DO SER HUMANO [...] no interior de suas opções ideológicas e políticas, de uma determinada orientação sexual ou religiosa, na atuação profissional e constituição da subjetividade. [...] O confronto ou diálogo intercultural é que pode proporcionar conhecimentos e a elaboração de modos de pensamento porque nele ‘se constrói, potencialmente, um processo de transformação de si e de seu olhar sobre o mundo’. Por isso mesmo, não só na escola mas também em outros espaços educativos, há que se favorecer disposições e modos de trabalhar que garantam o êxito, sobretudo, com ‘aqueles que não são ‘dotados’ disso por sua experiência social e familiar’ (BAUTIER; ROCHEX, 2001, p. 130 *apud* SOUZA, 2004, p. 26, aspas do autor).

Entendemos que os feminismos têm muito a oferecer à educação. A noção de feminismo de Marcela Lagarde é importante por revelar tanto o caráter concreto do movimento, com implicações práticas na vida das mulheres, quanto seu comprometimento

com as teorias feministas. Ela trabalha pela igualdade entre mulheres e homens, que passa pela institucionalidade, ou seja, pelo Estado e pelo acesso aos recursos que ele pode/deve ofertar, mas também pela força e criatividade das mulheres organizadas em movimentos próprios. Assim, o feminismo, na visão de Marcela Lagarde tem uma missão ampla, o que nos ajuda a pensar como deve ser trabalhada a educação não sexista. Para a autora,

La perspectiva de género feminista y la política que se deriva de su implementación práctica, están basadas en la eliminación de las causas de la opresión de género, impulsar el empoderamiento, el avance y la autonomía de las mujeres, y en construir vías de acceso a la igualdad equitativa entre mujeres y hombres. (LAGARDE, 2012, p. 375).

Aqui podemos nos perguntar o quanto a sociedade avançaria se a educação tomasse como compromisso eliminar as causas da opressão de gênero, impulsionar o empoderamento, o avanço e a autonomia das mulheres, e construir vias de acesso à igualdade equitativa entre mulheres e homens. O feminismo de Marcela Lagarde aplica as teorias e as metodologias feministas e, desse modo, pode ser tomado como guia para uma educação não discriminatória, que ensina às/aos sujeitas/os ações para desmontar o patriarcado, a construir a própria autonomia e autoestima, a se empoderar, a exercer a liderança, a participar politicamente, entre outras ações democráticas e cidadãs, a partir de uma visão ética de ser e estar no mundo.

Ademais, Marcela Lagarde atrela igualdade a diversidade, e por isso, também usa o termo feminismos. Para ela, “[...] *el reconocimiento de la diferencia apela al derecho a ser diferentes de los estereotipos y del deber ser, a ser universalmente respetadas siendo diferentes.*” (LAGARDE, 2012, p. 375). Dessa forma, ao passo que os feminismos agem para a igualdade das mulheres em relação aos homens, também se importam com as diferenças existentes entre as mulheres, pois as alternativas feministas são construídas considerando além do gênero, outras especificidades, como raça/etnia, classe, orientação sexual, idade, e outras relacionadas às experiências de cada mulher. Acreditamos que tal postura faz com que os estudos feministas ganhem vida e com que os movimentos sociais tenham uma maior possibilidade de incidência na vida das mulheres. Marcela Lagarde explica que

La universalidad de los derechos, basada en la unicidad de la condición humana de cada mujer debe articularse con el reconocimiento de la diversidad. Se trata de construir los Derechos Humanos en esas condiciones diversas y en su universalidad. (LAGARDE, 2012, p. 376).

Agindo dessa maneira, entendemos que a educação não sexista envolve, além do ensino de teorias feministas e dos direitos humanos das mulheres abstratamente fixados, o olhar para dentro, para os enfrentamentos e dificuldades diários das mulheres, para a

construção conjunta de um cotidiano em que elas se sintam mais fortalecidas e seguras. Tudo isso deve vir permeado pela compreensão de que somos diversas, mas que podemos lutar juntas pela emancipação de todas. Como visto, a educação não sexista está atrelada à Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres, de 1979 (MALTA; ROCHA, 2015, p. 2), e o reconhecimento da diversidade é um passo para a eliminação das discriminações.

Marcela Lagarde segue a perspectiva dos feminismos latino-americanos, que são marcados pela resistência das mulheres frente à negação de acesso a direitos, recursos e tratamento digno sentidos em baixa qualidade de vida. São feminismos que tratam de participação política das mulheres na construção da democracia, da diversidade advinda das especificidades de mulheres indígenas, negras, lésbicas, que discute os efeitos nocivos da globalização, do capitalismo e do neoliberalismo sobre as mulheres (a exemplo da feminização da pobreza), preocupados com o meio ambiente, dentre outras questões, e que se preocupa em propor alternativas feministas. Assim, de acordo com Francesca Gargallo, os feminismos latino-americanos “[...] se ubican en la reivindicación de un derecho a pensar-se y actuar políticamente sobre la realidad toda desde otro lugar que el de la hegemonía y el dominio” (GARGALLO, 2012, p. 10). Acreditamos que a educação não sexista deve ter o cuidado de pensar as demandas das mulheres de acordo com o contexto no qual vivem. Dessa forma, as meninas/mulheres poderão entender em que medida as desigualdades e as violações são motivadas pelo gênero ou por outra especificidade, dando-lhes instrumentos aptos ao enfrentamento das questões.

Associado ao tema dos “feminismos”, podemos citar como exemplo, o fato de que, ao se possuir embasamento teórico e prático para perceber que a educação como está posta reforça o patriarcado, o machismo, a misoginia e a LGBTfobia, possibilita-se a problematização desse cenário. De forma situada podemos refletir sobre a violência contra a mulher na América Latina, e nesse aspecto sobre a violência contra mulheres negras, pobres e lésbicas, sobre violações nos espaços públicos (como ruas e transporte coletivo) e privados (que legitimam a posse do homem sobre a mulher, retirando-lhe a condição de humana), sobre violência institucional, sobre a desigualdade salarial entre mulheres e homens, sobre a desvalorização do trabalho doméstico, sobre pobreza da mulher, sobre as políticas públicas para as mulheres, sobre o aumento de infecções sexualmente transmissíveis entre mulheres

heterossexuais¹²⁸, sobre o fato de o Brasil ser o país que mais mata pessoas transgêneros no mundo e ao mesmo tempo o que mais consome pornografia com essas pessoas¹²⁹, entre outros problemas que podem ser contemplados pelos estudos feministas voltados a problemas locais. Esse exercício pode criar ferramentas de empoderamento dos grupos politicamente minoritários que, unidos, darão o reforço de legitimidade que sozinhos não teriam, uma vez que estão enfrentando sistemas historicamente consolidados. Os feminismos latino-americanos permitem que vejamos em que medida a colonização e o patriarcado ainda se fazem presentes, permitindo a criação de alternativas feministas para desmontá-los em nosso cotidiano.

A sororidade é um tema recorrente nos escritos de Marcela Lagarde, que a trata como ferramenta política importante para os feminismos. De outro lado, vimos em linhas atrás a crítica do feminismo negro, aqui representado por Ochy Curiel, para quem a sororidade é um mito, não sendo conceito útil quando se pensam as “[...] *relaciones de desigualdad y relaciones de explotación y dominación entre muchas mujeres afrodescendientes y feministas blancas, en particular aquellas que tenían lugar en el espacio doméstico*” (CURIEL, 2007, p. 3). É de se entender esta crítica quando se toma a sororidade como uma irmandade entre as mulheres que, para lutar por objetivos mais amplos, silenciam, ignoram e subalternizam os sofrimentos vivenciados nas especificidades, e não problematizam as desigualdades entre as mulheres a partir do reconhecimento de privilégios.

Entretanto, não é este o modo como Marcela Lagarde concebe os feminismos nem a sororidade, conforme já foi visto. Os textos da autora mexicana, e especialmente a conferência dada em Fuenlabrada (LAGARDE, 2013), evidenciam a forma como ela entende

¹²⁸ O Boletim Epidemiológico - Aids e IST, de 2017, do Ministério da Saúde brasileiro, apresenta “[...] os casos de infecção pelo HIV registrados no Sinan de 2007 a junho de 2017 em indivíduos maiores de 13 anos de idade, segundo a categoria de exposição”. Ali consta que “Entre [...] as mulheres [...] nota-se que 96,8% dos casos se inserem na categoria de exposição heterossexual e 1,7% na de” usuários de drogas injetáveis (UDI). (MINISTÉRIO 2017, p. 5).

¹²⁹ No Mapa dos assassinatos de Travestis e Transexuais no Brasil em 2017 consta que: “Com 52% das mortes, o Brasil lidera o Ranking mundial de assassinatos de Travestis e Transexuais. De acordo com a *ONG Internacional Transgender Europe* (TGEU), que monitora os assassinatos de Travestis e Transexuais pelo mundo, entre 01/10/2016 e 30/09/2017, foram assassinadas 171 pessoas Trans no Brasil, seguidos de 56 mortes no México, 25 no EUA, 10 na Colômbia e 7 na Argentina e El Salvador no mesmo período.” (ANTRA, 2017, p. 24). Ainda segundo o Mapa, uma “contradição entre desejo e ódio foi apontado pelo levantamento do site pornô ‘Red Tube’ que mostra que os brasileiros são os mais interessados em procurar filmes protagonizados por mulheres trans e travestis. Ao mesmo tempo, é o país que mais mata travestis e trans no mundo. Fonte: <https://goo.gl/LezGix>. Acesso em 10/08/2017.” (ANTRA, 2017, nota 16, p. 47).

e pratica a sororidade. Com formas “sutis”, como a linguagem¹³⁰, Marcela Lagarde adota a 3ª pessoa do plural para reconhecer todo o trabalho e esforço das feministas que lhe antecederam e das atuais, as quais chama de companheiras, abrangendo mulheres indígenas, latino-americanas, europeias, norte-americanas, africanas entre outras. Como visto, Guacira Louro entende que “Temos de estar atentos, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui.” (LOURO, 2014, p. 68), e a obra de Marcela Lagarde é um constante exercício e aprendizado do uso da linguagem de acordo com o paradigma feminista. A autora também desenvolve a sororidade de forma mais forte, quando a coloca como ferramenta de luta política das mulheres; é assim que ela trata a sororidade como forma de desmontar a misoginia entre as mulheres. Nessa direção, entendemos que, se nós aprendemos dentro da sociedade patriarcal a misoginia que “[...] *estimula entre las mujeres la competencia, la descalificación y el daño*” (LAGARDE, 2012, p. 34), também podemos, a partir da perspectiva de gênero, e por meio da educação não sexista, aprender a desestruturar a inimizade entre as mulheres fomentada pela força do patriarcado. Para tanto, é necessário aprender a ouvir, a dialogar, a construir pautas comuns e enfrentar as opressões vividas por cada grupo de mulheres, o que exige o uso de recursos pedagógicos especialmente voltados às questões das mulheres. A nossa reeducação é possível quando aprendemos a pensar de forma conjunta e solidária, reconhecendo os privilégios e buscando formas para que cada vez mais mulheres tenham acesso a uma vida digna. Se a sociedade patriarcal nos ensina a nos odiar, obras como a de Marcela Lagarde nos ensinam a trabalhar juntas num empoderamento mútuo. Nos textos sobre chaves feministas, a antropóloga coloca a sororidade como elemento necessário para a conquista coletiva das mulheres. Na vida, ela exemplificou a sororidade com a experiência enquanto deputada federal, como foi visto ao narrarmos o caso em que ela e as demais deputadas, independentemente de ideologia partidária, se uniram para superar os dribles machistas às leis de quotas que garantem um mínimo de mulheres no Poder Legislativo mexicano¹³¹. Este é apenas um dos exemplos práticos de como a autora vivencia a sororidade. Entendemos que ter a preocupação de fazer conferências e obras sobre chaves feministas, que aliam teoria e metodologia feminista, também é uma atitude sorora da autora, uma vez que tais trabalhos fornecem os recursos pedagógicos para transformarmos nossa vida individual e nossa prática coletiva enquanto mulheres comprometidas com um mundo melhor.

¹³⁰ Veja: FRANCO, Paki Venegas; CERVERA, Julia Pérez. *Manual para el uso no sexista del lenguaje*. Disponível em: <<http://porelpanylasrosas.weebly.com/libros/category/manual-para-el-uso-no-sexista-del-lenguaje-paki-venegasjulia-perez>>. Acesso em: 01 mar. 2018.

¹³¹ Veja capítulo 4, item 4.2.3, p. 168-169.

Desse modo, mesmo percorrendo a crítica do feminismo negro e do feminismo trans à sororidade, os estudos sobre a obra de Marcela Lagarde nos levaram a sentir como palpável a solidariedade feminista pensada por bell hooks. Baseadas na obra desta autora, entendemos a importância de espaços onde os ódios sejam assumidos e superados para o esforço coletivo que levará à emancipação de todas. Mesmo conscientes de que os avanços das mulheres são “medidos” em milímetros e não em quilômetros e que eles sofrem constantemente ameaças de retrocesso, cremos que são esses mesmos fatores que nos dão a dimensão da importância da sororidade, na perspectiva feminista de Marcela Lagarde, para a educação não sexista. Para contribuir com nossa reflexão sobre sororidade, trazemos um trecho do poema “*Cuando la cabeza de las mujeres se juntan alrededor del fuego*” de Simone Seija Paseyro¹³² sobre a força do encontro entre mulheres, encontro que ocorre ao longo de suas vidas, mesmo que não se tenha ainda a consciência de gênero e não se reconheça feminista.

Alguien me dijo que no es casual...que desde siempre las elegimos. Que las encontramos en el camino de la vida, nos reconocemos y sabemos que en algún lugar de la historia de los mundos fuimos del mismo clan. [...] Cuando las cabezas de las mujeres se juntan alrededor de 'un fuego', nacen fuerzas, crecen magias, arden brasas, que gozan, festejan, curan, recomponen, inventan, crean, unen, desunen, entierran, dan vida, rezongan, se conduelen (PASEYRO, 2010, aspas da autora).

Vemos nesse texto a presença da sororidade naturalmente vivida entre as mulheres por meio de seus laços de amizade, dentro ou fora da família, e que lhes dão o combustível para renovar as forças e seguir lutando após ter partilhado suas dores, muitas vezes vividas em comum, com outras mulheres. O fogo da força que ampara e faz movimentar de forma recíproca já existe, e as feministas tem conseguido vivenciá-lo de maneira crítica e consciente.

Dessa forma, Marcela Lagarde afirma que uma das fontes da sororidade é a genealogia, ou seja, os enlaces entre mulheres dentro e fora do grupo familiar que lhes vem dando o suporte para a vida. Este reconhecimento é importante principalmente diante do tom estereotipado com o qual ainda é vista a luta feminista e a resistência para que uma se reconheça feminista dentro da sociedade patriarcal. Desse modo, ao visualizar que o pacto entre mulheres já existe, mas que permanece velado e naturalizado podemos romper com o ensinamento sexista misógino de que “não existe amizade entre mulheres”. Percebemos então que a sororidade vai sendo construída a partir de pequenos, mas importantes, reconhecimentos, desvelamentos e compreensões, e que a educação não sexista tem uma

¹³² Simone Seija Paseyro (Uruguai) é psicóloga, licenciada em Ciências da Comunicação e escritora. Para ler o poema completo, acessar: < <http://www.registrosakasicos.com/quien-soy>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

importante função no incentivo da autonomia e da autoestima de gênero que fortalece uma identificação com as outras num processo de construção da sociedade feminista pacífica, democrática, atenta aos direitos humanos, comprometida com as presentes e futuras gerações, com o meio ambiente e com as demais causas feministas que resultam em qualidade de vida para todas/os.

Para Marcela Lagarde o sexismo tem como desdobramentos a misoginia, o machismo e a LGBTfobia. Esse raciocínio nos permite ampliar o sentido do sexismo para envolver não apenas a relação desigual entre mulheres e homens de orientação sexual hétero e que sejam cis. Ao contrário, o conceito assim compreendido nos permite ter uma dimensão mais aproximada do peso do sexismo na vida das pessoas pelas diversas formas como as exclusões são praticadas. O ódio contra as mulheres, a supremacia do macho e do hétero incidem subalternizando pessoas e violando seus direitos, e a educação não sexista, assumidamente não discriminatória e pautada pela ética entre as pessoas pode ser capaz de ampliar as mentalidades, conduzindo a sociedades onde o respeito pautas as relações. É como diz Rêgo, “Pensar numa educação feminista é deliberadamente conceber o não-sexismo, é envolver o/a educando/a num cenário de liberdade, de militância e de prática de respeito mútuo” (RÊGO, 2017, p. 119-121).

Marcela Lagarde também contribui para a discussão sobre a igualdade nas relações entre os gêneros, pois as pesquisas antropológicas realizadas sob a perspectiva feminista colaboraram com a compreensão de gênero como construção social, na medida em que revelaram que, a depender do momento histórico e do contexto social no qual se vive, os papéis atribuídos ao feminino e ao masculino variam. Segundo Dagmar Meyer, o conceito de gênero

[...] continua sendo uma ferramenta conceitual, política e pedagógica central quando se pretende elaborar e implementar projetos que coloquem em xeque tanto algumas das formas de organização social vigentes quanto as hierarquias e desigualdades delas decorrentes (MEYER, 2008, p. 10-11).

Marcela Lagarde conceitua gênero como “[...] *el conjunto de cualidades biológicas, físicas, económicas, sociales, psicológicas, eróticas, políticas y culturales asignadas a los individuos según su sexo.*” (LAGARDE, 2005, p. 183). Tal compreensão nos explica que “[...] *género es una categoría anclada en el sexo*” (LAGARDE, 2012, p. 363) e, portanto, não se pode pensar os gêneros de maneira completamente separada em relação ao sexo. Os estudos feministas nos mostram que o gênero não é uma categoria completamente constituída de fatores biológicos, mas que, além do sexo, as construções sociais que permeiam mulheres e

homens em cada contexto têm sido determinantes para assinalar os papéis femininos e masculinos e, conseqüentemente, o lugar de cada um na sociedade. Como estamos inseridas/os e envoltas/os numa sociedade sexista, onde prevalece o homem e o gênero masculino, tais diferenciações têm sido construídas de modo a hierarquizar e discriminar, violando liberdades asseguradas em muitas constituições democráticas, inspiradas nas cartas de direitos da modernidade. Os estudos feministas revelam, então, que a demarcação de papéis motivada pelo gênero faz com que a realidade vivida por cada mulher e cada homem seja perpassada por violações, muitas vezes naturalizadas, quando ainda não se tem a perspectiva de gênero. Desse modo, os estudos feministas realizam o importante papel de formação política para que mulheres e homens tirem o véu de práticas violentas naturalizadas e que, a partir da mudança individual e coletiva, possam construir uma sociedade menos machista, misógina e LGBTfóbica, além de menos discriminatória, mais democrática e pacífica.

Assim, Marcela Lagarde elabora seu conceito de gênero e realiza a leitura de outros temas feministas à luz da Antropologia, ciência que ajudou a demonstrar que os papéis atribuídos a mulheres e homens, de acordo com o que é considerado masculino e feminino, de forma atrelada ao sexo, tem variado ao longo da história da Humanidade¹³³. No que tange às mulheres latino-americanas, inseridas em sociedades patriarcais, a autora trata de uma gama de temas que são resultado dessa divisão dos papéis de acordo com o gênero¹³⁴. Ela analisa a destinação, às mulheres, de trabalhos que não acrescentam “[...] *poderes políticos al ser-en-el-mundo*”, mas que são responsáveis pela transmissão de “[...] *maneras de hacer las cosas, técnicas y saberes, como parte de la tradición oral*”, o que faz das mulheres “[...] *pedagogas de las identidades*” (LAGARDE, 2002, p. 222). Analisando o papel das mães como reprodutoras de identidades dentro da sociedade patriarcal, Marcela Lagarde afirma que elas

[...] *son reproductoras de la cultura, aculturadoras de los otros. Son las primeras pedagogas de quienes comienzan a vivir, y en complejos sociales estatales, son funcionarias del Estado en la sociedad, durante toda la vida de los sujetos.* (LAGARDE, 2005, p. 377).

Assim, de acordo com o gênero são atribuídas às mulheres atividades não ou mal remuneradas, mas importantes para a transmissão da cultura. Decerto que as mulheres não desempenham tais funções, atuando para a reprodução do patriarcado de forma deliberada,

¹³³ Veja: LAGARDE, Marcela. *Antropología, género y feminismo*. In: CASTAÑEDA, Griselda Gutiérrez (Coord.). *Feminismo en México. Revisión Histórico-Crítica del siglo que termina*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género, 2002. p. 217-229.

¹³⁴ De acordo com Marcela Lagarde, determinar “[...] *quién se ocupa de algunos quehaceres*” são “[...] *aspectos definitorios del género*” (LAGARDE, 2005, p. 257).

consciente, como escolha política e como se houvesse alternativa em sentido contrário. A educação, escolar ou não escolar, a que tem acesso a maioria da população não tem sido pensada e concretizada para problematizar, para questionar, e, dessa forma, a maioria das mulheres executa seu papel dentro do contexto social sexista. De outro lado, o que estamos aprendendo e transmitindo para as presentes e futuras gerações como parte da cultura na qual estamos inseridas não precisa necessariamente se perpetuar. De acordo com Chimamanda Ngoze Adichie, “A cultura não faz as pessoas. As pessoas fazem a cultura. Se uma humanidade inteira de mulheres não faz parte da nossa cultura, então temos que mudar nossa cultura” (ADICHIE, 2012, p. 57). É assim que os estudos feministas, as formações, os debates, as leituras feministas, as práticas dentro dos movimentos sociais com perspectiva de gênero, o fortalecimento da consciência política de gênero revelam que estamos inseridas no “oceano do patriarcado”, mas também revelam que não precisa necessariamente ser assim. Tal postura incentiva a criação de alternativas para novos modos de ser, de se ver, se sentir, de enxergar o mundo, de imprimir opiniões sobre os fatos que nos cercam, de criticar as discriminações, de nos defendermos e de construirmos uma sociedade de acordo com a democracia de gênero. Esta considera não apenas a melhoria da qualidade de vida das mulheres, mas de todos os seres vivos, de forma integrada ao cuidado com o meio ambiente. A partir do estudo do pensamento feminista latino-americano de Marcela Lagarde realizado para esta pesquisa, pudemos entender que esses são alguns dos ganhos para a educação não sexista nele inspirada, e, com base neles, apresentamos no Quadro 12 os conceitos centrais para nossa discussão acerca da categoria Paradigma feminista:

Quadro 12. Síntese das Análises da Categoria Paradigma feminista.

| CATEGORIA | SUBCATEGORIAS | UNIDADES DE ANÁLISE |
|-----------|---------------------|---|
| | Paradigma feminista | <p><i>“Las intelectuales, las académicas, las científicas y las artistas feministas han generado nódulos epistemológicos, nuevos problemas para las ciencias, la filosofía y las humanidades, han producido conocimientos diferentes sobre viejos problemas y han planteado nuevos problemas y formas de pensarlos. Al invalidar verdades dogmáticas han abierto mecanismos y esferas de innovación en los lenguajes y las representaciones simbólicas, en los discursos y las formas de expresión de lo reprimido y prohibido, lo imaginado y experimentado. Esta renovación y elaboración cultural ha sido cauce del surgimiento constante de nuevos deseos y la ampliación de exigencias y expectativas vitales.”</i> (LAGARDE, [2002-2004], p. 15).</p> |

| | | |
|----------------------------|----------------------------|--|
| Paradigma feminista | Feminismo | <p>A partir da antropologia, Marcela Lagarde define o feminismo como uma cultura muito complexa que se desenvolveu através de diferentes períodos da história moderna. (LAGARDE, 2013).</p> <p><i>“El feminismo se propone que la sociedad se organice con base en la igualdad entre mujeres y hombres, la cual tiene varias dimensiones: igualdad ante la ley, igualdad de oportunidades, igualdad de trato, igualdad social, igualdad política, y a la igualdad de acceso a recursos, bienes y al desarrollo.”</i> (LAGARDE, 2012, p. 375).</p> |
| | Feminismos | <p>Os feminismos envolvem o reconhecimento das diferenças (sexual, cultural, identitária, de gênero, de região do mundo, de civilização, de cultura, de povo), apelando</p> <p><i>[...] al derecho a ser diferentes de los estereótipos y del deber ser, a ser universalmente respetadas siendo diferentes. Así lo reconoció la Conferencia Mundial de Viena en 1993 y está expresado en los valores de la filosofía de los Derechos Humanos: diferencia, diversidad, igualdad</i> (LAGARDE, 2012, p. 375).</p> |
| | Feminismo latino-americano | <p><i>“[...] la marca más importante de la politicidad femenina en América Latina ha sido la participación civil de las mujeres en la construcción de la democracia y tras las insurrecciones y las represiones, ha sido significativa la participación de las mujeres en el tejido de la paz y de la reconciliación. Los procesos políticos que buscan un sentido social al desarrollo y la construcción de las democracias de Brasil, Venezuela, México, Panamá, Argentina, Costa Rica, Perú y del resto de países han sido impulsados por mujeres politizadas con ganas de cambiar el mundo.”</i> (LAGARDE, 2003, p. 61).</p> <p><i>“Varias son las dimensiones presentes en las luchas y las rebeldías históricas feministas en Latinoamérica: Se caracterizan por el pasaje de luchas puntuales, rebeldías y denuncias, a la asunción de propuestas generadas por movimientos feministas de otras partes del mundo, así como a la creación de alternativas locales y regionales a la problemática de las mujeres a partir de indagaciones propias y de conocimientos generados en las vidas personales, los movimientos sociales, civiles y políticos, en la academia y en las instituciones. [...] Los feminismos latinoamericanos son todos sincréticos y más aún, son arrítmicamente sincréticos, como sincréticas somos nosotras.”</i> (LAGARDE, 2012, p. 635).</p> <p><i>“El sincretismo de género se concreta a nivel valorativo en poseer atributos modernos y ser objeto de valoraciones premodernas. Nos hace ser consideradas ignorantes perpetuas porque nuestros saberes no se reconocen en su calidad de conocimientos ni como recursos sociales. Se nos margina de otros saberes que sí se usan para organizar el mundo. Se nos coloca en el lugar simbólico y práctico de la ignorancia y la</i></p> |

| | | |
|--|------------|---|
| | | <i>irracionalidad, se supone lo femenino como inaprensible, desconocido y oculto.” (LAGARDE, 2003, p. 67).</i> |
| | Sororidade | <p><i>“La sororidad es una solidaridad específica, la que se da entre las mujeres que por encima de sus diferencias y antagonismos se deciden por desterrar la misoginia y sumar esfuerzos, voluntades y capacidades, y pactan asociarse para potenciar su poderío y eliminar el patriarcalismo de sus vidas y del mundo. La sororidad es en sí misma un potencial y una fuerza política porque trastoca un pilar patriarcal: la prohibición de la alianza de las mujeres y permite enfrenar la enemistad genérica, que patriarcalmente estimula entre las mujeres la competencia, la descalificación y el daño.” (LAGARDE, 2012, p. 34).</i></p> <p>A sororidade é uma “política da democracia feminista”; uma política social, uma “política política”, ou seja, além de ser uma forma de relação entre mulheres em todos os âmbitos sociais, também é uma forma de relação das mulheres para fazer política desde uma perspectiva feminista¹³⁵ (LAGARDE, 2013).</p> |
| | Sexismo | <p><i>“[...] el sexismo [...] atraviesa al mundo contemporáneo y se expresa en políticas, formas de relación y comportamiento, en actitudes y acciones entre las personas así como de las instituciones hacia las personas. [...] Las formas más relevantes de sexismo son el machismo, la misoginia y la homofobia. Y una característica común a todas ellas es que son la expresión de formas acendradas de dominio masculino patriarcal. [...] El sexismo patriarcal se basa en el androcentrismo. La mentalidad androcéntrica permite considerar de manera valorativa y apoyar socialmente que los hombres y lo masculino son superiores, mejores, más adecuados, más capaces y más útiles que las mujeres. Por ello es legítimo que tengan el monopolio del poder de dominio y de violencia.” (LAGARDE, 2012, p. 22).</i></p> <p><i>“El sexismo es uno de los pilares más sólidos de la cultura patriarcal y de nuestras mentalidades. Casi todas las personas en el mundo hemos sido educadas de manera sexista.” (LAGARDE, 2012, p. 23).</i></p> |
| | | <p><i>“El género es [...] una teoría amplia que abarca categorías, hipótesis, interpretaciones y conocimientos relativos al conjunto de fenómenos históricos construidos en torno al sexo.” (LAGARDE, 1996, p. 26).</i></p> <p>Gênero é “[...] el conjunto de cualidades biológicas, físicas, económicas, sociales, psicológicas, eróticas, políticas y culturales asignadas a los individuos</p> |

135

Tradução nossa a partir da conferência disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8CKCCy6R2_g. Acesso em: 20 jan. 2017.

| | | |
|--|--------|---|
| | Gênero | <p><i>según su sexo.</i>” (LAGARDE, 2005, p. 183).</p> <p>“<i>El género es una categoría anclada en el sexo.</i>” (LAGARDE, 2012, p. 363).</p> <p>Sexo é “[...] <i>el conjunto de características genotípicas y fenotípicas presentes en los sistemas, funciones y procesos del cuerpo humano; con base en las cuales se clasifica a los individuos por su papel potencial en la reproducción biológica de la especie. No hay homogeneidad cultural en la definición de los componentes sexuales ni genéricos. Para la antropología es claro que las cualidades sexuales no implican características genéricas.</i>” (LAGARDE, 2005, p. 183).</p> <p>Para Marcela Lagarde, a perspectiva de gênero é uma “[...] <i>visión científica, analítica y política creada desde el femismo</i>”, sintetizando “<i>la teoría y la filosofía liberadora, creadas por las mujeres y forma parte de la cultura feminista</i>” (LAGARDE, 1996, p. 15).</p> |
|--|--------|---|

Fonte: A Autora (2018).

Nota: Informações selecionadas a partir da obra de Marcela Lagarde.

5.2 Cativeiros, Patriarcado e Despatriarcalização

Os temas cativeiros, patriarcado e despatriarcalização foram tratados de maneira conjunta pela seguinte razão: o patriarcado é o que dá a base para que existam os cativeiros; a despatriarcalização é a alternativa que rompe com a base e, conseqüentemente, com os cativeiros.

Como já alertado, as unidades de análise dessa pesquisa dialogam entre si e, nesse sentido, afirmamos que as mulheres são utilizadas dentro da sociedade patriarcal para a transmissão de seus valores discriminatórios. Assim é porque as mulheres estão no que Marcela Lagarde denominou de cativeiros. Os cativeiros existem porque estamos inseridas/os numa sociedade patriarcal fundada em valores sexistas, onde se concebe uma forma de ser e estar no mundo hierarquizada e discriminatória. Como diz Lagarde, “*El sexismo es parte del patriarcalismo de nuestro mundo*” (LAGARDE, 2012, p. 25). Para a autora, o cativeiro é uma categoria antropológica que sintetiza a situação cultural que define o estado da mulher dentro do mundo patriarcal, o que significa barreiras ao acesso ao conhecimento, ao poder e a privação de sua liberdade (LAGARDE, 2005, p. 175). Tal estado perpassa a própria constituição do ser mulher que, dentro do contexto patriarcal, ressalta os valores que são

interessantes para a manutenção do *status quo*, gerando a desidentificação de gênero em muitos casos. Esta desidentificação implica o não reconhecer-se mulher, não criar uma identidade com o ser mulher e as características das mulheres condizentes com a realidade. O ser mulher ainda está ligado a estereótipos de gênero, e segundo Lagarde, crenças assim fazem com que as pessoas não diferenciem “[...] *estereotipos culturales de género de las mujeres y los hombres reales, y aunque no correspondan del todo con ellos, son interpelados como verdaderos fantasmas de género a que sean como deben ser*” (LAGARDE, 2012, p. 21). A satisfação pelas mulheres de padrões ideais distanciados da realidade também foi tema discutido por Maria Lacerda de Moura (LEITE, 2005, p. 16 e 17 *apud* EGGERT E PACHECO, 2010, p. 201).

Nesse contexto, aprendemos que ser mulher é atender a uma série de estereótipos ligados ao corpo, o que reforça a necessidade de aplicação da construção do ser para si e da emancipação do corpo da mulher. Também faz parte da identidade estereotipada da mulher contemporânea exigências em torno à conjugação da educação, de estar no mercado de trabalho, de estar casada e de ser mãe, sem a contrapartida estatal e masculina para que as mulheres que o desejem consigam satisfazer a essas necessidades sem prejudicar a sua própria qualidade de vida. Como disse Maria Lacerda de Moura, o acesso ao mercado de trabalho para as mulheres se deu para atender necessidades do capitalismo. Essa mesma autora alertou para as distorções dos direitos políticos das mulheres (EGGERT; PACHECO, 2010, p. 202). Ao observar o exercício desses direitos pelas mulheres latino-americanas, vê-se que a maioria continua reproduzindo a lógica do poder masculino, sem se envolver de forma expressiva com a política, e o tratamento hostil¹³⁶ dado àquelas que assumem o compromisso da luta política.

Os cativeiros estão presentes no cotidiano das mulheres e precisam ser vistos, pensados, problematizados, questionados, e, como resultado desse processo, rompidos. Não vemos melhor espaço para tanto do que a educação não sexista. Ainda não chegou até a maior parte da sociedade questionamento sobre questões como: o fato da mulher negra no mundo ocidental sempre ter estado presente nos espaços públicos trabalhando, servindo; as condições precárias de trabalho para as mulheres, diante de sua(s) múltipla(s) jornada(s); a cobrança para que as mulheres sejam mães e, ao mesmo tempo, trabalhadoras, independentes, dentro do formato da economia que precisa da mão de obra feminina, sem dar-lhes contrapartida financeira adequada; o discurso machista dentro das escolas por parte de gestoras/es e

¹³⁶ A exemplo do impeachment da Presidenta brasileira Dilma Rouseff (2016) e do assassinato da vereadora brasileira do estado do Rio de Janeiro Marielle Franco (2018), e de tantas outras mulheres que denunciam a violência sofrida na arena política.

professoras/es que levam a formações distorcidas e a aceitação de violências; a naturalização do discurso que culpabiliza a vítima de violência quando ela é mulher, entre outras. No cotidiano, é comum ver homens latino-americanos escolhendo unirem-se a mulheres que trabalham e estudam, para transforma-las em mãe e dona de casa. Esses e outros fatores denunciam o sincretismo das mulheres latino-americanas apontado por Marcela Lagarde. Esse sincretismo significa que algumas mulheres não chegaram ainda a ter acesso aos direitos consagrados pelas constituições democráticas da modernidade, enquanto outras têm acesso a esses direitos, mas são cobradas para serem pré-modernas, recatadas, belas, magras, que falem baixo, que não bebam, que não frequentem bares, que não vão a festas sozinhas, que não tenha amigas que vão a festas, que bebam, que fumem, que se relacionem afetivamente com outras mulheres ou com vários homens. Ainda sentimos os resquícios do mito do amor único falado por Maria Lacerda de Moura¹³⁷ na vida da mulher latino-americana do século XXI.

É importante perceber os fatos do cotidiano de forma atrelada à teoria feminista, para que possamos pensar de forma condizente com a realidade e com o que as feministas realmente trabalham por concretizar: liberdade de escolha para todas. Liberdade para enxergar que se está num cativeiro, liberdade para lutar sem ser forçadamente calada, liberdade para sair e levar as companheiras num processo que é ao mesmo tempo individual e coletivo.

Refletir sobre os cativeiros à luz do pensamento de Marcela Lagarde nos permitiu compreender que dentro das atividades destinadas às mulheres está a reprodução do patriarcado, pois a autora afirma que a mulher é uma instituição política patriarcal que tem funções específicas para reprodução dos gêneros e, assim, do sistema patriarcal (como visto anteriormente). Essa reprodução pode ser vista em instituições educacionais públicas (a exemplo da feminização do magistério) e em alguns espaços de saúde (a exemplo da área da enfermagem), que seriam menos autoritárias do ponto de vista patriarcal, mas que, em verdade, guardam em si a divisão do mundo a partir dos gêneros, nos espaços onde as mulheres são vistas como reprodutoras daquele sistema como forma de extensão materna no público (LAGARDE, 2005, p. 183). É a sociedade patriarcal quem oferece os elementos basilares dos cativeiros das mulheres e é papel da educação não sexista refletir sobre o lugar da mulher e a forma como ela é vista uma vez que seus valores estão entranhados na nossa

¹³⁷ Em linhas gerais, o mito do amor único revela que enquanto os homens são incentivados a se relacionar várias vezes ao longo da vida, amadurecendo seus sentimentos e conhecendo seu corpo, as mulheres são ensinadas a esperar pelo amor de um único homem. Em contrapartida ao mito do amor único, Maria Lacerda de Moura entende que a mulher também pode amar várias vezes ao longo da vida e que sua emancipação passa pelo conhecimento do corpo e da sexualidade. Veja: LEITE, Miriam Lifchitz Moreira. **Maria Lacerda de Moura: uma feminista utópica**. Santa Cruz do Sul: Editora Mulheres, 2005.

forma de ser, de viver, de nos compreendermos e de lermos o mundo à nossa volta. O peso do patriarcado sobre as/os latino-americanas/os é tão forte porque, segundo Marcela Lagarde, “*En nuestras tierras se produjo tras la conquista un sincretismo patriarcal múltiple que nos permite explicar también su solidez secular y su fortaleza.* (LAGARDE, 2002, p. 225). Assim, mesmo considerando a existência de sociedades matriarcais na América Latina antes de sua invasão, a opressão da mulher nesta porção do continente não é fruto exclusivamente da colonização, mas foi com ela fortalecida, nos convidando a todo momento a tecer um juízo crítico acerca dessa realidade. Acreditamos que a educação não sexista deve tomar para si esta tarefa. Como visto, não encontramos, entretanto, trabalhos sobre gênero e educação na ANPEd, que refletissem sobre as escolhas profissionais de mulheres e homens à luz do pensamento de Marcela Lagarde. Acreditamos que isso pode (e deve) mudar, uma vez que a autora em tela constrói discute sobre o trabalho da mulher, à luz de categorias epistemológicas (cativeiros) que ajudam a pensar a situação das mulheres latino-americanas na sociedade patriarcal.

A discussão sobre os cativeiros está ligada ao patriarcado. Dessa forma, a obra de Marcela Lagarde nos mostra que mesmo as generalizações merecem análise mais atenta, pois é necessário pensar a situação de cada mulher. Nesse sentido, nem todas as mulheres estão nos mesmos cativeiros, nem apenas as mulheres estão dentro dos cativeiros, uma vez que também alguns homens podem estar em situação de cativeiro. O fato de estar no cativeiro é sempre considerado em relação a alguém que exerce o poder sobre outrem. Como já citado no capítulo 4, Lagarde afirma que segue

[...] la elaboración profunda de Celia Amorós (1997: 358) sobre el patriarcado y su reflexión: ‘Por supuesto que entendemos que el patriarcado está siempre incardinado en un entramado social e histórico concreto donde se entrecruza con muchas variables relevantes como la clase, la raza, etc. Es un concepto pues que debe ser adjetivado y contextualizado. (LAGARDE, 2012, Nota 10, p. 201).

No mesmo sentido, Raewyn Connel fala sobre as diversas possibilidades de opressão e temas relacionados quando se pensa o patriarcado. Como já apontado no capítulo 3, para a autora,

Como regra geral, devemos esperar descobrir as categorias definidas pelo patriarcado como sendo uma massa em agitação de diferenciações internas, complexidades e contradições; como tendo estruturas de poder tanto dentro delas quanto entre elas; e como sendo redefinidas não apenas por lutas entre os agrupamentos importantes, mas pelo equilíbrio mutante de forças dentro delas (CONNELL, 1990, p. 89).

Ao elaborar a categoria do cativo voltada aos impedimentos vividos pelas mulheres latino-americanas, Marcela Lagarde reflete sobre o patriarcado considerando as complexidades e contradições da situação dessas mulheres, e essa é mais uma das razões pelas quais entendemos que a educação não sexista só tem a ganhar ao aproximar-se do pensamento da antropóloga mexicana.

Extensa é a discussão sobre o patriarcado dentro dos estudos feministas e tivemos a oportunidade de visitar os posicionamentos de autoras como Patricia Castañeda, Raewyn Connell e Heleieth Saffiotti, além de Marcela Lagarde. No capítulo sobre educação não sexista (capítulo 3) apresentamos algumas das consequências do patriarcado. Em relação à adoção do conceito patriarcado dentro da teoria feminista, afirmamos que, apesar de algumas autoras feministas apontarem que não há um consenso sobre a adoção do termo patriarcado dentro dos feminismos, como o nosso trabalho apoia-se fundamentalmente no pensamento feminista de Marcela Lagarde e esta o adota, foi necessário tecer algumas considerações sobre ele (considerando também que a educação não sexista forma parte do aparato necessário para o desmonte do patriarcado e do androcentrismo violador). De acordo com Patricia Castañeda, parte das feministas aceita o termo patriarcado porque ele

[...] permite identificar el conjunto de relaciones sociales que sustentam la dominación de hombres sobre las mujeres a través de los pactos que ellos establecen, orientados por la interdependencia y la solidaridad (CASTAÑEDA, 2008, p. 11).

Concordamos com Saffiotti quando afirma que o patriarcado é “[...] o único conceito que se refere especificamente à sujeição da mulher, e que singulariza a forma de direito político que todos os homens exercem pelo fato de serem homens” (SAFFIOTTI, 2015, p. 58). De outro lado, há feministas que preferem o termo “[...] *dominación masculina, considerándolo más pertinente para el análisis del carácter de las relaciones entre los géneros*” (CASTAÑEDA, 2008, p. 11). Como já exposto no capítulo 4, Marcela Lagarde explica que “*Como antropóloga utilizo el concepto organización social patriarcal, para hacer referencia a sociedades concretas.*” (LAGARDE, 2012, p. 503). De todo modo, o que se destacou dos conceitos de Patricia Castañeda e de Saffiotti para nós foi a compreensão de que o patriarcado representa o pacto de solidariedade entre os homens para dar continuidade ao seu *status* superior na sociedade, que vai se manifestando por meio de privilégios e violências. Quando as mulheres se unem por meio dos feminismos na academia ou nas ruas se pode perceber a diferença da sociedade machista para a sociedade proposta pelas mulheres feministas. Pautadas em respeito, igualdade em direitos e obrigações de acordo com as

diferenças, liberdade, respeito ao meio ambiente e promovendo a cultura de paz, as feministas precisam fazer um esforço enorme para ao menos abalar as estruturas dos pactos masculinos. Mas elas têm seguido seu trabalho por um mundo melhor. Também já tivemos a oportunidade de expor que no pensamento de Marcela Lagarde, o estudo do patriarcado ganha relevo, pois ela entende que

Para conocer la epistemología feminista, la primera categoría que debemos analizar es la categoría de patriarcado, ese es el nombre que le dan las [...] feministas, a formas de organización social específicas basadas en la dominación del género masculino sobre el género femenino. (LAGARDE, 2012, p. 503).

Para ela, esta forma de organização social oprime não apenas as mulheres, mas também os homens, sendo um pacto intra-genérico e inter-genérico. Como já explicitado, ela afirma que o patriarcado

[...] es, también, la dominación de unos hombres sobre otros hombres, [...]; el patriarcado implica una dominación intergenérica y una dominación intragenérica. Es una dominación de sexo-género y edad en la que los hombres adultos y poderosos dominan a las mujeres y a otros hombres con menor poder, en las relaciones y las prácticas sociales y en las instituciones. (LAGARDE, 2012, p. 503).

Por isso que na sua obra sobre cativados, ela afirma que tanto mulheres quanto homens podem estar em situação de cativo. Na América Latina que ainda sente o legado da experiência da colonialidade e da escravidão, tais análises fazem sentido, pois vemos o extermínio da juventude negra, que a maioria da população carcerária é de negros, que, apesar do feminicídio no Brasil ter diminuído, quando se olha para o recorte de cor/raça/etnia, aumentou o assassinato de mulheres negras, e quando se vê que a maior parte da população sem emprego é de mulheres, por exemplo. A educação não sexista apoiada no pensamento de Marcela Lagarde terá mais condições de problematizar as questões sociais e culturais fazendo então, além do recorte de gênero, o de raça/etnia, classe, idade. Exemplo dessas problematizações é a reflexão da autora sobre a heterossexualidade compulsória dentro da sociedade patriarcal, que cria cativados para as mães e esposas (madresposas) e para as mulheres “[...] *especialistas en el placer erótico de otros*”, a quem, de forma estereotipada, chama-se putas. Marcela Lagarde nos explica:

Por eso, elaboré la categoría madresposa, que remite a un destino sexual y de género en la conyugalidad heterosexual obligatoria y naturalizada, y la maternidad como deber ser. Por eso tomé de la denominación patriarcal el concepto putas para convertirlo en categoría analítica y mostrar la heterodesignación genérica estigmatizante a las mujeres como especialistas en el placer erótico de otros. Y, desde una perspectiva del poder, todo ello

vivido por las mujeres en cautiverio. La dominación patriarcal que genera la opresión de las mujeres se logra a través de formas de expropiación. Se expropia la libertad sexual al prohibir y obligar a las mujeres a cumplir con deberes sexuales a través de la heterosexualidad, condición fundante de la sexualidad patriarcal que obliga y construye sociedades de intercambio y conexión sexual entre mujeres y hombres. (LAGARDE, 2012, p. 504).

Em relação à situação das mães e esposas, nas décadas de 1920-1930, Maria Lacerda de Moura já afirmava que a maternidade deveria ser vista como escolha, e não como destino natural de toda mulher. Da mesma forma, o casamento deveria resultar de uma escolha entre as pessoas diretamente envolvidas (LEITE, 2005, p. 50-57). Passado quase um século, as mulheres que optam por não serem mães e se casarem ainda são vistas com desconfiança, preconceito e de forma estereotipada. Não vemos no contexto social uma mentalidade que questione, de forma ampla, a ideia de que toda mulher nasceu para ser mãe por constituir uma crença que visa dar continuidade à sociedade onde os homens exercem o poder e o domínio de forma hierarquizada. Fazer crer que o destino de toda mulher é casar e ser mãe gera frustrações naquelas que não o podem/querem, e também uma série de uniões infelizes alimentadas pela ideia cultural de que uma mulher não deve estar só; leia-se: solteira, realizada pessoal e profissionalmente de acordo com os desejos que emanam do seu interior. Ao contrário, deve perpetuar seu papel de criatura devotada ao cuidado dos outros, e que, mesmo ao cuidar de si, está buscando corresponder a expectativas que não necessariamente são as suas. Entendemos que pensar a situação de cativo das mulheres permite a libertação que leva à autonomia, à autoestima, à identificação de gênero, e a permitir-se o historicamente negado: o conhecimento, domínio de si, aceitação, amor próprio, liberdade.

Nesse sentido, colocamos-nos como parte do grupo das feministas que ainda considera o conceito de patriarcado como útil, por ser ele a fonte das opressões motivadas pelo androcentrismo que reverbera nas sociedades latino-americanas, e conseqüentemente, na brasileira. O patriarcado vai além de uma formulação teórica, pois a supremacia do macho na sociedade latino-americana tem implicações práticas vividas pelas mulheres. São elas que ainda não são vistas como humanas e como sujeitas de direitos no cotidiano e são elas que sofrem e/ou assistem suas iguais serem vítimas do patriarcado violador, que busca no gênero (feminino ou masculino), no sexo (fêmea ou macho), na identidade de gênero (trans, travestis ou cis) e na orientação sexual (bissexual, homossexual ou heterossexual) a referência ao homem e ao masculino para que seja digno de respeito e valor.

Creemos, assim, que o patriarcado ainda é um conceito útil para os estudos feministas, e para os estudos da educação não sexista, porque, apesar das discussões teóricas que gera, ele

consegue explicar alguns porquês: o da opressão das mulheres em pleno século XXI; a ascensão do conservadorismo contraposto a uma era em que os direitos humanos de minorias foram reconhecidos e consagrados na maior parte dos países ocidentais; o sexismo e suas vertentes de misoginia, LGBTfobia e machismo, inclusive praticado e reproduzido pelas minorias que oprime; a utilização das mulheres para a manutenção de um sistema que a todo tempo as violenta; a aceitação e reprodução naturalizada das justificativas às violências opostas a esta metade da população; entre outros. Nesse conjunto de temas, o estudo do patriarcado nos permite problematizar também a autonomia das mulheres em relação ao próprio corpo, uma vez que “Um dos elementos nucleares do patriarcado reside [...] no controle da sexualidade feminina, a fim de assegurar a fidelidade da esposa ao seu marido” (SAFFIOTI, 2015, p. 51).

Acreditamos que a educação sexual pode colaborar com a construção da autonomia do próprio corpo por parte das mulheres, a partir do conhecimento de seus direitos sexuais e reprodutivos e promover uma cultura de respeito ao corpo feminino por parte dos homens. A sociedade patriarcal e seus valores deseducam meninos para sentirem que tudo podem e que suas frustrações podem ser resolvidas com o uso da violência. Enquanto as mulheres/meninas são ensinadas a serem passivas, conterem a voz e o corpo, os meninos/homens são ensinados a explorarem e conhecerem seu corpo e o mundo que lhes cerca, numa postura ativa. Nesse contexto, sofrem meninas/mulheres historicamente silenciadas e violadas quando querem transgredir a norma patriarcal, e sofrem os meninos/homens que devem seguir padrões de masculinidade que poucos conseguem atingir, comportando-se na maioria das vezes como eternas crianças que precisam de mulheres para dar-lhes os cuidados que por si só não foram educados para realizar. No percurso das frustrações masculinas, eles utilizam a força como meio mais eficaz para fazer com que as mulheres sigam o projeto patriarcal. Imaturos no autoconhecimento e não reconhecendo o *status* de humanidade das mulheres, homens praticam o feminicídio como instrumento extremo da violência patriarcal.

No trajeto da pesquisa em busca das contribuições do pensamento de Marcela Lagarde para a educação não sexista encontramos um ponto que merece destaque. Dentre as/os autoras/es utilizadas/os como referencial ela foi a única que falou explicitamente da despatriarcalização e que propôs alternativas para sua concretização. Sobre o tema, ela afirma que

Los mejores recursos para la despatriarcalización son la democracia, el desarrollo humano sustentable, con rostro humano y la solución pacífica de

los conflictos desde la perspectiva de género. A la vez son recursos para desestructurar de manera simultánea, al capitalismo neoliberal y depredador (LAGARDE, 2012, p. 375).

Para a autora, a despatriarcalização deve ter como coluna vertebral a perspectiva de gênero, a qual envolve aspectos de avanço para as mulheres, mas também o desenvolvimento sustentável e a “[...] *democracia efectiva, incluyente y solidaria*”, além de outras condições sociais (LAGARDE, 2012, p. 377). Tal postura confirma os diversos compromissos dos feminismos com avanços para toda a sociedade, e não apenas para as mulheres. A despatriarcalização, baseada na perspectiva de gênero, visa a “[...] *eliminación de las causas de la opresión de género, impulsar el empoderamiento, el avance y la autonomía de las mujeres, y [...] construir vías de acceso a la igualdad equitativa entre mujeres y hombres*” (LAGARDE, 2012, p. 375). De acordo com Marcela Lagarde, essa é uma política efetiva e indispensável para desmontar os mecanismos de reprodução patriarcais (LAGARDE, 2012, p. 377).

Ela explica que é fundamental a participação do Estado para que a despatriarcalização ocorra, o qual deve adotar, como uma das medidas, uma lei de despatriarcalização, que deve buscar: o avanço das mulheres; o empoderamento das mulheres; a igualdade entre homens e mulheres; mudanças progressistas na sociedade; mudança de mentalidades; mudanças estruturais ao incorporar os direitos humanos das mulheres; mudanças estruturais na economia; o Estado solidário que reivindica o feminismo. Um primeiro aspecto é que a autora não ignora que a mera existência da lei é insuficiente para os progressos buscados pelas mulheres, sendo necessárias ações efetivas para o desmonte do patriarcado. O segundo aspecto está ligado a essas ações, e, dentre elas, entendemos que a educação é uma ferramenta importante, pois ela é um dos mecanismos para o empoderamento das mulheres e para a transformação da mentalidade (LAGARDE, 2012, p. 379). O empoderamento inclui a perspectiva sexual, na ótica da autora. Para ela

Especial atención requieren las niñas y las adolescentes en la protección de sus derechos humanos y de manera urgente e ineludible, en su empoderamiento sexual, única vía hacia su libertad sexual y a una sexualidad de autoprotección. (LAGARDE, 2012, p. 379)

Como vimos, Guacira Louro (2014, p. 132-145) aponta as limitações da educação sexual dada unicamente sob o prisma biologizante, e Marcela Lagarde (2012, p. 250, 337) também reflete sobre as falhas da educação sexual no que diz respeito à consciência sobre os direitos sexuais e reprodutivos das mulheres, deixando a desejar frente à realidade de altos índices de gravidez na adolescência, casos de AIDS e outras infecções sexualmente

transmissíveis (IST). A educação sexual será analisada na categoria pedagogia feminista, entretanto, desde já podemos entender que o empoderamento feminino perpassa a capacitação e incentivo para que as mulheres discutam os temas, problemas, que lhes dizem respeito, que tocam sua realidade, rompendo com o véu silenciador.

Acreditamos que o avanço das mulheres é requisito e ao mesmo tempo resultado da despatriarcalização, sendo “[...] *medido de acuerdo con el avance de las mujeres en el acceso al desarrollo*” (LAGARDE, 2012, p. 378). Educar para a despatriarcalização e fiscalizar o cumprimento do novo paradigma que regerá a sociedade que buscamos se mostra fundamental. O desenvolvimento buscado pela sociedade despatriarcalizada

[...] depende de la satisfacción de las necesidades de las mujeres y la eliminación de la desigualdad a través del impulso a la igualdad de oportunidades, en el acceso a bienes y recursos y al desarrollo de capacidades sociales en las mujeres, para estar en condiciones de participar. (LAGARDE, 2012, p. 378).

A participação das mulheres pode ser sentida pelos estereótipos que lhes cercam e pelo seu acesso a postos de poder dentro de uma sociedade. A despatriarcalização envolve desmontar o significado da mulher enquanto “ser-para-otros”, “[...] *construir la autonomía de las mujeres*” e “[...] *crear condiciones sociales sin verticalismos, supremacismos ni sectarismos*”, o que está ligado à transformação da divisão sexual do trabalho (LAGARDE, 2012, p. 378). Nosso estado da arte e nossa pesquisa bibliográfica mostraram as dificuldades presentes no mundo do trabalho das mulheres.

Por todo o exposto, entendemos que outra contribuição do pensamento feminista latino-americano de Marcela Lagarde para a educação não sexista é sua compreensão da despatriarcalização que rompe com as discriminações, e que tem na educação uma importante ferramenta de amadurecimento, fortalecimento, divulgação da sociedade feminista pautada pelos direitos humanos de mulheres e homens. Apresentamos no Quadro 13 os conceitos centrais para nossa discussão acerca do tema.

Quadro 13. Síntese das Análises das Categorias Cativoiros, Patriarcado e Despatriarcalização.

| CATEGORIA | SUBCATEGORIAS | UNIDADES DE ANÁLISE |
|--|---------------|--|
| Cativoiros, patriarcado e despatriarcalização | Cativoiros | <p><i>“Cautiverio es la categoría antropológica que sintetiza el hecho cultural que define el estado de las mujeres en el mundo patriarcal: se concreta políticamente en la relación específica de las mujeres con el poder y se caracteriza por la privación de la libertad.” (LAGARDE, 2005, p. 151).</i></p> |
| | Patriarcado | <p><i>“Para conocer la epistemología feminista, la primera categoría que debemos analizar es la categoría de patriarcado, ese es el nombre que le dan las historiadoras, las sociólogas, las antropólogas y las juristas feministas, a formas de organización social específicas basadas en la dominación del género masculino sobre el género femenino. Pero además es, también, la dominación de unos hombres sobre otros hombres [...]; el patriarcado implica una dominación intergenérica y una dominación intragenérica. Es una dominación de sexo-género y edad en la que los hombres adultos y poderosos dominan a las mujeres y a otros hombres con menor poder, en las relaciones y las prácticas sociales y en las instituciones.” (LAGARDE, 2012, p. 503).</i></p> <p><i>“Sigo la elaboración profunda de Celia Amorós (1997: 358) sobre el patriarcado y su reflexión: ‘Por supuesto que entendemos que el patriarcado está siempre incardinado en un entramado social e histórico concreto donde se entrecruza con muchas variables relevantes como la clase, la raza, etc. Es un concepto pues que debe ser adjetivado y contextualizado. Pero estamos de acuerdo con Pateman en que si prescindimos de él, las feministas nos quedamos sin concepto alguno que dé cuenta distinta y cabalmente de la dominación que ejerce el conjunto de los varones sobre las mujeres.’”(LAGARDE, 2012, Nota 10, p. 201).</i></p> <p><i>“[...] en síntesis, denominamos patriarcado al poder cimentado en la dominación genealógica (tribal, clánica, familiar y personal) de los hombres sobre sus mujeres, sus descendientes, sus esclavos y sus animales, es decir, su familia. Los teóricos del patriarcado tomaron el vocablo de sociedades pastoras de los tiempos bíblicos, lo aplicaron a sociedades de diversas épocas y lo convirtieron en una categoría nodal de un campo teórico de la evolución social. La investigación histórica y los estudios comparados feministas han ido haciendo la historia de los patriarcados.” (LAGARDE, 2012, p. 360).</i></p> <p><i>“Como antropóloga, utilizo el concepto organización social patriarcal, para hacer referencia a sociedades concretas. Las sociedades contemporáneas premodernas en todo el mundo, tienen una</i></p> |

| | | |
|--|----------------------------|--|
| | | <p><i>organización social patriarcal, articulada, además, desde concepciones y poderes religiosos, la mayoría es fundamentalista. Las sociedades contemporáneas modernas, sobre todo occidentales, se caracterizan por tener una organización social patriarcal contradictoria, reformada parcialmente por los movimientos [...] feministas y otras fuerzas progresistas. Se trata de transformaciones de contenido democrático de género, en algunas de ellas, los procesos de cambio aunque discontinuos, se han dado durante más de dos siglos.” (LAGARDE, 2012, p. 362).</i></p> |
| | <p>Despatriarcalização</p> | <p><i>“Plantear la despatriarcalización conduce al campo teórico histórico explicativo del origen y la reproducción de la organización social y de las instituciones, así como de la cultura que los nombra y hace propios.” (LAGARDE, 2012, p. 359).</i></p> <p><i>“La articulación de procesos locales, nacionales e internacionales en diversos países ha contribuido al adelanto de las mujeres y la igualdad entre mujeres y hombres. En general se trata de países en que impera la democracia y el estado del bienestar que ya presentan importantes dimensiones de organización social genérica distintas del patriarcado. Se han despatriarcalizado.” (LAGARDE, 2012, p. 362).</i></p> <p><i>“Las sociedades que fueron colonizadas, aunque ahora sean independientes, presentan una profunda marca de patriarcalismo colonial, resultante de la combinación de los patriarcados precoloniales autóctonos y los aportados por el colonialismo. Por eso es nodal que cualquier proceso de descolonización incluya la despatriarcalización. De no ser así, lo descolonizado continuará siendo patriarcal.” (LAGARDE, 2012, p. 363).</i></p> |

Fonte: A Autora (2018).

Nota: Informações selecionadas a partir da obra de Marcela Lagarde.

5.3 Direitos Humanos das mulheres e Democracia de gênero

O acesso a uma educação que possibilite a consciência crítica sobre a situação das mulheres no mundo é uma das preocupações dos estudos feministas. De acordo com Marcela Lagarde,

Mejorar nuestra situación vital y nuestra calidad de vida coloca en el centro de nuestras propuestas educativas lograr que mujeres y hombres desarrollemos nuestra conciencia lúcida y democrática de género. Esta conciencia no está basada en creencias, ni en dogmas. Conocerla y asumirla pasa por estudiar la filosofía política y la ética que sustentan las concepciones de igualdad y equidad entre los géneros, así como los

derechos humanos de las mujeres y de los hombres contenidas en el feminismo. (LAGARDE, 2012, p. 113).

A educação escolar brasileira, e, de acordo com os escritos de Marcela Lagarde também a mexicana, tem deixado a desejar no que diz respeito ao tratamento dos direitos humanos das mulheres “[...] *en un proceso largo, que incluye entre otras, las Conferencias de Viena, de El Cairo, de Belem Do Pará y de Pekín*” (LAGARDE, 2012, p. 337). No que diz respeito à educação não escolar, a formação política das mulheres que abrange tais temas tem sido feita, em grande medida, pelos movimentos sociais com perspectiva de gênero. Refletindo sobre as consequências da educação na transformação da mentalidade das mulheres, Saffioti reflete:

Apresentando baixa cultura geral e ínfima capacidade crítica, a maioria das brasileiras pode ser enquadrada na categoria conservadora, ainda separando mulheres femininas de mulheres feministas, como se estas qualidades fossem mutuamente exclusivas. Isto dificulta a disseminação das teses feministas, cujo conteúdo pode ser resumido em: igualdade social para ambas as categorias de sexo. Por conseguinte, a maior parte das mulheres mantém atitudes contrárias a ações afirmativas governamentais, que poderiam contribuir grandemente para o avanço das transformações sociais desejadas pelos defensores dos direitos humanos, neles inclusa a metade feminina da população. [...] as brasileiras têm razões de sobra para se opor ao machismo reinante em todas as instituições sociais, pois o patriarcado não abrange apenas a família, mas atravessa a sociedade como um todo. (SAFFIOTI, 2015, p. 49).

Infelizmente tal cenário não é exclusividade do Brasil, pois o patriarcado ainda é realidade na maior parte dos países latino-americanos. Na obra de Marcela Lagarde há uma grande preocupação com o fortalecimento das mulheres e com a capacitação que possibilite sua participação política de modo a desestabilizar as opressões patriarcais. Com a discussão sobre os direitos humanos das mulheres, a autora trabalha pela própria identificação de gênero, ou seja, pelo reconhecer-se mulher, reconhecer-se humana, o que implica reconhecer-se sujeita de direitos. Ser sujeita de direitos significa “[...] *ser protagonistas en todas las dimensiones culturales y políticas de la historia*” (LAGARDE, 2012, p. 20). Segundo Marcela Lagarde é vital destacar a humanidade das mulheres pois,

[...] *al homologar a la humanidad con el hombre, se la enuncia excluyente ya que se deja fuera o se subsume en el sujeto histórico (patriarcal, genérico, clasista, étnico, racista, religioso, etario, político) a quienes están sometidos por el dominio, a quienes no son el sujeto y, en consecuencia, no son suficientemente humanos* (LAGARDE, 2012, p. 16).

Dessa forma, entendemos que, ao feminizar as expressões relacionadas aos direitos humanos, a autora demonstra que as opressões patriarcais negam o *status* de humanidade às mulheres, que provoca justificativas para a violência e o impedimento de acesso a direitos.

Diante dessas reflexões, tratamos aqui como subcategorias da nossa pesquisa os direitos humanos das mulheres e a democracia de gênero (que é aquela construída de acordo com a perspectiva de gênero).

A educação não sexista está diretamente ligada à discussão sobre os direitos humanos das mulheres, pois é orientada pela “[...] Resolução 34/180 da Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU), de 18 de dezembro de 1979” (MALTA; ROCHA, 2015, p. 2). Ao ratificar aquela resolução, os países aceitam a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres (1979), que é um dos marcos na defesa dos direitos humanos das mulheres. Dessa forma, a educação não sexista “[...] almeja, entre outras coisas, sair do campo teórico e descer à prática cotidiana, empreendendo ações que primem pela igualdade concreta entre os sexos” (MALTA; ROCHA, 2015, p. 2). No que diz respeito especificamente à educação, a Convenção de 1979 apresenta, em seu artigo 10, uma série de medidas que envolvem “[...] eliminar a discriminação contra a mulher, a fim de assegurar-lhe a igualdade de direitos com o homem [...]”. Ainda de acordo com essa Convenção, a igualdade entre mulheres e homens na esfera da educação abrange a capacitação que dê condições para acesso e manutenção no mercado de trabalho, a eliminação dos papéis de gênero estereotipados, acesso às mesmas oportunidades e educação para o planejamento familiar¹³⁸ (ONU, 1979).

Essas medidas são contempladas por Marcela Lagarde quando fala que o empoderamento feminino “[...] implica aprender a aproveitar las oportunidades, los bienes, los recursos y los dones a favor de una misma y, si las mujeres se empoderan de manera colectiva, a favor de todas” (LAGARDE, 2012, p. 551). Nesse sentido, empoderamento provoca o acesso às oportunidades previstas na Convenção de 1979 para que as mulheres possam fazer suas escolhas, tendo seus direitos mínimos preservados e vivendo numa sociedade onde tenham os mesmos direitos e obrigações que os homens, de acordo com as especificidades de cada uma/um.

A despeito dessa e de outras normativas internacionais e nacionais voltadas à efetivação da igualdade material entre mulheres e homens, as experiências cotidianas de violações de direitos humanos das mulheres revelam a necessidade de se continuar reforçando

¹³⁸ Acreditamos que tanto mulheres quanto homens devem ser educadas/os para assumir as responsabilidades oriundas da família dentro do planejamento familiar.

e desenvolvendo sua discussão. Nesse sentido, a violência de gênero¹³⁹ é uma das formas pelas quais os direitos humanos das mulheres são violados. De acordo com Nanci Stancki da Luz, a violência contra a mulher é uma violação aos direitos humanos e, no que diz respeito ao contexto brasileiro, a discussão realizada sob essa perspectiva implica

[...] apresentar uma reflexão sobre essa forma de violação de direitos das mulheres e apresentar uma avaliação sobre os mecanismos adotados pelo Brasil para o enfrentamento da violência de gênero e a promoção da igualdade de gênero, dentre os quais a Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a mulher, a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher e a Lei 11.340/2006 (Lei Maria da Penha) (LUZ, 2011, p. 21).

O tratamento da violência contra a mulher como violação de direitos humanos está contido na Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher - Convenção de Belém do Pará -, que integra o sistema regional de proteção dos direitos humanos. Esta convenção prevê que “[...] a violência contra a mulher constitui violação dos direitos humanos e liberdades fundamentais”, sendo “[...] manifestação das relações de poder historicamente desiguais entre mulheres e homens” (OEA, 1994, Preâmbulo). Por sua vez, entendemos que a lei brasileira nº 11.340 de 2006 (Lei Maria da Penha) integra o âmbito da proteção nacional dos direitos humanos das mulheres. Ela “Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher” dando cumprimento às convenções antes mencionadas (BRASIL, 2006). Também o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) brasileiro preocupa-se com as violações de direitos motivadas por questões de gênero, como se vê na seguinte norma programática:

9. fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas. (BRASIL, 2007, p. 33).

Marcela Lagarde aborda a importância da Conferência Mundial das Nações Unidas sobre Direitos Humanos, realizada em Viena, em 1993, para os direitos humanos das mulheres. Foi nesta Conferência que se reconheceu pela primeira vez no mundo ocidental que as mulheres necessitam ter sua dignidade respeitada enquanto mulheres, independentemente de seu comportamento (LAGARDE, 2013). Desse modo, mesmo diante da onda

¹³⁹ Trataremos sobre a violência de gênero à luz da educação não sexista na categoria a seguir. Aqui pretendemos destacar sua característica de violação de direitos humanos, ou seja, destacar como a negação do *status* de humanidade das mulheres leva à sua não consideração como ser digno de respeito, além de apresentar algumas normativas de direitos humanos sobre o tema para reforçar a argumentação.

neoconservadora que atinge a educação brasileira, acreditamos ser de extrema importância a resistência por parte das/os educadoras/es comprometidas/os com uma sociedade democrática. É preciso seguir fortalecendo a educação não sexista, oposta a toda forma de discriminação negativa. Com essas considerações podemos ver que a discussão sobre os direitos humanos das mulheres dentro da educação não sexista possibilita a conscientização política de meninas/mulheres e meninos/homens para posturas sociais de respeito.

Nesse sentido, Marcela Lagarde afirma que *“Estamos ante un nuevo paradigma cultural basado en la alternativa de lograr la convivencia basada en la solidaridad real, social, vivida, por las personas enunciadas en las categorías humanas de género”*, que surge de dois princípios filosóficos: a diversidade humana e a paridade dos diferentes, os quais criticam a igualdade meramente formal moderna (LAGARDE, 2012, p. 17). Desse modo, sem direitos das mulheres não há direitos humanos (FACIO *apud* LAGARDE, 2012, p. 369). Marcela Lagarde preocupa-se também com a defesa jurídica dos direitos humanos das mulheres, e, para tanto indica a utilização do parágrafo 28 da Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU, de 1948, e do artigo 18 da Declaração de Viena de 1993 (LAGARDE, 2012, p. 369). Portanto, a categoria dos direitos humanos das mulheres recebe as contribuições do pensamento latino-americano de Marcela Lagarde que vai desde a análise teórica do termo “humanas” até a proposição de ferramentas jurídicas para a defesa dos direitos humanos das mulheres, e precisamos, por meio da educação, aprender a exercer a consciência cidadã que, além de respeitar os direitos das outras pessoas, proporciona a capacitação para defender os próprios direitos.

Dessa forma, entendemos que a defesa dos direitos humanos das mulheres passa pelo seu empoderamento e capacitação, trabalhados por Marcela Lagarde quando discute a participação política das mulheres. Esta participação, ao revestir-se da perspectiva feminista, colabora para a democracia de gênero. A democracia genérica é o *“[...] proceso de desmontaje de los poderes patriarcales y a la creación de alternativas prácticas reales”*, que tem como finalidade imediata *“[...] la vigencia de modos de vida democráticos entre mujeres y hombres y el establecimiento del orden social y las instituciones que lo posibiliten y lo impulsen”* (LAGARDE, 1995 *apud* LAGARDE, 2012, p. 26). Dessa forma, Marcela Lagarde afirma que *“La democracia genérica amplía la concepción misma de la democracia al centrarse en la democracia entre los géneros e incluir en la cultura la necesidad inaplazable de construirla, ampliarla y consolidarla”* (LAGARDE, 2004, p. 1). A autora afirma ainda que,

Para eso y para mucho más necesitamos que la educación formal e informal asuma estos criterios, estos valores y esta filosofía. Los sistemas e instituciones educativos son espacios privilegiados para difundir, legitimar y hacer viables los derechos humanos generales y los específicos de las mujeres y de los hombres redefinidos como una opción impostergable. Las personas necesitamos sentirnos estimuladas y convocadas a tomar esta causa en nuestras manos en la educación, la salud, la aplicación de la justicia, la participación ciudadana, la formulación de políticas públicas y desde luego en nuestra vida cotidiana. (LAGARDE, 2012, p. 113).

O sufrágio universal foi bandeira das feministas na maior parte do mundo diante da crença de que a possibilidade de votar e ser votada permitiria às mulheres elegerem às/aos representantes de seus interesses, participando ativamente das decisões políticas que levariam à construção da sociedade por elas almejada. Ocorre que, no mundo ocidental, o sufrágio não veio acompanhado de formação política. Entendemos que esta desenvolve a consciência crítica para analisar a própria vida e o contexto no qual se vive. A ausência de consciência política faz com que a presença da mulher na política ainda seja tímida relativamente à participação masculina, mesmo com leis garantindo um percentual mínimo dentro dos partidos. A falta de perspectiva de gênero também faz com que as poucas mulheres que se arrisquem, encontrem um ambiente machista hostil para as pautas feministas, expressado pela violência na arena política. Ainda que o nível de escolarização das mulheres venha crescendo, quando se trata de ocupar postos de poder, o patriarcado mostra sua face. De acordo com Marcela Lagarde,

La militancia política de las mujeres sigue caracterizada por restricciones de género y discriminación y, desde luego, obedece a formas de impunidad machista en la esfera política y en la sociedad. El techo de cristal se ha reforzado y se sustenta también en la escasa conciencia política de género y la falta de formación feminista de las mujeres en los diversos ámbitos que nutren la participación. (LAGARDE, 2012, p. 338).

Mesmo assim, mulheres em todo o mundo tem enfrentado o machismo na política, podendo ser citado o exemplo de Lilian Soto¹⁴⁰ e da própria Marcela Lagarde, que foi deputada federal. Esse enfrentamento exige um esforço bem maior das mulheres em relação aos homens porque as mulheres latino-americanas “[...] somos condicionadas a participar como mujeres tradicionales”, por meio de “[...] una presencia subordinada con ceguera de género”, resultando em que a maioria das mulheres sustenta consensual e ativamente os poderes estabelecidos (LAGARDE, 2003, p. 68).

¹⁴⁰ Candidata à presidência da República do Uruguai, em 2013, pelo *Movimiento Kuña Pyrenda* (MKP), partido político feminista uruguaio. Disponível em: < <http://www.kunapyrenda.org/el-partido/candidaturas-2013/dupla-presidencial/lilian-soto/>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

Então, para acessar e se manter em postos de poder, exige-se das mulheres um esforço a mais do que aquele exigido dos homens. Já tivemos a oportunidade de discutir que faz parte da mentalidade patriarcal que as mulheres se mantenham fora das instâncias de poder, sendo necessário reforçar novamente aqui a importância da educação não sexista, emancipadora, com perspectiva de gênero. Dessa forma, os homens terão condições para disputar com as mulheres de forma ética (leia-se: sem violência sexista), e as mulheres poderão se articular para a aprovação de pautas comuns, exercendo a sororidade que leva à recíproca proteção e fortalecimento no campo político.

Marcela Lagarde fala da necessidade de ampliar os espaços políticos para que haja mais mulheres, de fazer alianças entre mulheres que vão além dos partidos políticos, de achar comunicações, a fim de que avancem juntas (LAGARDE, 2013). Quando trabalhamos o conceito de solidariedade feminina de bell hooks vimos que esta também reconhece a necessidade da criação de espaços onde as mulheres possam trabalhar de forma conjunta. Nesse sentido, a educação não escolar tem esse papel, e a educação escolar pode fornecer os elementos mínimos de sororidade e consciência política. Para Marcela Lagarde,

La acción política por construir los derechos humanos de las mujeres es la marca mundial de la identidad de género de mujeres transgresoras que contribuyen al surgimiento de una globalización democrática amasada desde la ciudadanía de las mujeres. (LAGARDE, 2003, p. 78).

Dessa forma, assumindo que política é assunto de mulher também (LAGARDE, 2003, p. 78), a educação não sexista pode se fortalecer com a pauta dos direitos humanos das mulheres, da democracia de gênero e da cidadania das mulheres encontrada no pensamento de Marcela Lagarde. Apresentamos no Quadro 14 os conceitos centrais para nossa discussão acerca do tema:

Quadro 14. Síntese das Análises das Categorias Direitos Humanos das Mulheres e Democracia de Gênero.

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | UNIDADES DE ANÁLISE |
|---|-------------------------------|---|
| Direitos Humanos das mulheres e Democracia de gênero | Direitos Humanos das mulheres | <p><i>“La acción política por construir los derechos humanos de las mujeres es la marca mundial de la identidad de género de mujeres transgresoras que contribuyen al surgimiento de una globalización democrática amasada desde la ciudadanía de las mujeres.” (LAGARDE, 2003, p. 78).</i></p> <p><i>“La alternativa feminista de las mujeres gira en torno a ser sujetas, en el sentido de ser protagonistas en todas las dimensiones culturales y políticas de la historia” (LAGARDE, 2012, p. 20).</i></p> |
| | Democracia de gênero | <p><i>“Al proceso de desmontaje de los poderes patriarcales y a la creación de alternativas prácticas reales, le he llamado democracia genérica, por su metodología democrática y porque su finalidad inmediata es la vigencia de modos de vida democráticos entre mujeres y hombres y el establecimiento del orden social y las instituciones que lo posibilitem y lo impulsen. (Lagarde, 1995). [...] Tiene como objetivo lograr el estatuto -social, jurídico, político, cultural e identitario- de personas humanas para las mujeres. Esto sólo es posible si se eliminan los mecanismos que producen la asimetría jerárquica con los hombres y, al mismo tiempo se transforman los contenidos de las condiciones de género femenina y masculina. Para empezar, es preciso reconocer que la opresión de las mujeres no sólo es externa, producto de las relaciones sociales, sino que además la condición femenina como expresión histórica de la dominación patriarcal, contiene en sí misma hechos que atentan contra la condición humana de las mujeres, de las humanas.” (LAGARDE, 2012, p. 26-27).</i></p> |

Fonte: A Autora (2018).

Nota: Informações selecionadas a partir da obra de Marcela Lagarde.

5.4 Violência de gênero

Sendo a educação não sexista uma educação não discriminatória, as violências motivadas por razões discriminatórias devem estar contempladas em sua pauta. Outro motivo para a educação não sexista se voltar para a violência de gênero se deve ao fato de que a epistemologia e a metodologia feministas estão ligadas à situação de vida das mulheres, com preocupações acerca dos problemas vivenciados por elas. Dessa forma, a produção do conhecimento científico feminista tem um compromisso com a elevação da qualidade de vida das mulheres. Infelizmente a América Latina ainda possui altos índices de violência contra as

mulheres, violência ligada ao gênero, pois, como visto, dentro da sociedade patriarcal as mulheres são objetificadas, e os homens detêm o poder de domínio.

A mentalidade machista faz com que os homens não comprometidos com os direitos humanos das mulheres se sintam autorizados a agirem com violência quando se sentem contrariados, ameaçados, ou mesmo por ver o corpo da mulher como território onde é permitida a violência, sem conseguir enxergá-la como igual. Dessa forma, são várias as formas de violência contra as mulheres dentro da sociedade patriarcal, sendo importante que a educação problematize as causas da violência, e impulse um comportamento ético nas relações entre os gêneros. De acordo com Arlene Malta e Marisela Pi Rocha,

Se programas de educação não-sexista forem implementados, já estaremos fazendo muito para que as diferenças entre homem e mulher não se transformem em desigualdades e em injustiças. Estaremos, ainda, combatendo a violência doméstica, de mulheres contra homens e de homens contra mulheres; estaremos prevenindo contra a violência social, de todos contra todos, pois o homem aprenderá a desenvolver maneiras mais sensíveis de ver o mundo e a mulher potencializará formas mais ativas de se inserir na vida. Eles se educarão para ser companheiros¹⁴¹, não inimigos potenciais e reais na vida concreta do seu dia-a-dia. (MALTA; ROCHA, 2015, p. 10).

Ao longo dessa pesquisa pudemos ver que tanto no plano nacional quanto internacional, os Estados e as organizações internacionais têm se preocupado em estabelecer e fiscalizar o cumprimento de normativas voltadas à proteção dos direitos humanos das mulheres, e dentro desse objetivo, diminuir a violência contra as mulheres. Dentre tais normativas citamos a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher, de 1994 (Convenção de Belém do Pará), a qual serve de amparo para o PNEDH, e para a Lei nº 11.340/2006 (Lei Maria da Penha). Vimos também que outra iniciativa neste enfrentamento é a pressão que as mulheres têm feito para que o crime de feminicídio seja incorporado pelas leis de seus países, o que analisaremos um pouco mais adiante.

De acordo com a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher (Convenção de Belém do Pará) “[...] a violência contra a mulher constitui violação dos direitos humanos e liberdades fundamentais [...] [sendo] manifestação das relações de poder historicamente desiguais entre mulheres e homens” (OEA, 1994, Preâmbulo). Ali encontramos um conceito amplo de violência contra a mulher, que abarca

¹⁴¹ A educação para que mulheres e homens sejam companheiros também é trabalhada por Maria Lacerda de Moura. Vide: LEITE, Miriam Lifchitz Moreira. **Maria Lacerda de Moura: uma feminista utópica**. Santa Cruz do Sul: Editora Mulheres, 2005.

“[...] qualquer ato ou conduta baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto na esfera pública como na esfera privada” (OEA, 1994, artigos 1 e 2).

Por sua vez, a Lei nº 11.340/2006 (Lei Maria da Penha), “Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher”, sendo importante observar que essa lei trata de apenas um dos tipos de violência contra a mulher (BRASIL, 2006). No art. 8º ela dispõe sobre a vertente preventiva do enfrentamento utilizando a educação como uma de suas diretrizes, e dessa forma reconhece-se que a violência contra a mulher é tema que precisa ser tratado pela educação, em especial pela educação não sexista (BRASIL, 2006). No “Texto para Discussão” que visa avaliar “a Efetividade da Lei Maria da Penha” consta que

A formulação e sanção da Lei Maria da Penha foi um dos mais empolgantes e interessantes exemplos de amadurecimento democrático no Brasil, pois contou com a participação ativa de organizações não governamentais feministas, Secretaria de Política para Mulheres, academia, operadores do direito e o Congresso Nacional. Por outro lado, a lei incorporou aspectos inovadores ao tratar de forma integral o problema da violência doméstica e ao considerar a necessidade de implantação de onze tipos de serviços e medidas protetivas para garantir direitos e tentar levar a paz aos lares. (IPEA, 2015, p. 32).

A despeito dessas e de outras normativas existentes, Marcela Lagarde afirma que:

[...] la violencia a las mujeres es una constante en la sociedad y en la cultura patriarcales. Y lo es, a pesar de ser valorada y normada como algo malo e indebido, a partir del principio dogmático de la debilidad intrínseca de las mujeres, y del correspondiente papel de protección y tutelaje de quienes poseen como atributos naturales de su poder, la fuerza y la agresividad. (LAGARDE, 2005, p. 258-259).

Assim, reforçada está a necessidade da educação não sexista tratar do tema. De acordo com Heleieth Saffioti, “[...] o vetor mais amplamente difundido da violência de gênero caminha no sentido homem contra mulher, tendo a falocracia como caldo de cultura”. A violência de gênero compreende a violência familiar e a violência doméstica e “[...] não ocorre aleatoriamente, mas deriva de uma organização que privilegia o masculino.” (SAFFIOTI, 2015, p. 85). Para a autora, “[...] a sociedade considera normal e natural que homens maltratem suas mulheres, assim como pais e mães maltratem seus filhos, ratificando [...] a pedagogia da violência.” (SAFFIOTI, 2015, p. 79).

A violência contra as mulheres, na obra de Saffioti, está conectada com agressões machistas. A autora explica que de acordo com as diversas formas de “[...] ruptura de integridades: física, psicológica, sexual, moral [...], o mesmo fato pode ser considerado

normal para uma mulher e agressivo por outra”. Por esta razão, ela prefere a utilização do termo direitos humanos, “[...] em nome dos quais as mulheres podem ser defendidas das agressões machistas”, corroborando o entendimento de que a violência contra as mulheres é uma violação de direitos humanos (SAFFIOTI, 2015, p. 50).

De acordo com Marcela Lagarde, o estudo sobre a “violência de gênero”, “violência contra as mulheres” ou “violência pelo só fato de ser mulher” resulta do reconhecimento de que alguns danos são compartilhados em qualquer lugar do mundo, devido à condição política de gênero (LAGARDE, 2013). Ela conceitua a violência de gênero como

[...] la violencia misógina contra las mujeres, por ser mujeres ubicadas en relaciones de desigualdad de género: opresión, exclusión, subordinación, discriminación explotación y marginación. Las mujeres son víctimas de amenazas, agresiones, maltrato, lesiones y daños misóginos. Los tipos de violencia son: física, psicológica, sexual, económica y patrimonial y las modalidades de la violencia de género son: familiar, laboral y educativa, en la comunidad, institucional y feminicida. (LAGARDE, 2008, p. 235).

Vemos, então, que a autora trabalha com variadas formas de violência contra as mulheres (LAGARDE, 2012, p. 235, 366). Mesmo reconhecendo que avançamos na determinação de papéis fixados com base no gênero, Marcela Lagarde afirma que as relações de propriedade e de poder ainda se mantêm, sendo a violência contra as mulheres um ato de afirmação patriarcal sobre elas (LAGARDE, 2005, p. 257-259). Para a autora,

La violencia contra las mujeres es de distinta índole y adquiere diferentes manifestaciones de acuerdo con quién la ejerce, contra qué tipo de mujer, y la circunstancia en que ocurre. Hay la violencia del sojuzgamiento económico, de la imposición de decisiones, del engaño, de la infidelidad, del abandono. La violencia afectiva y corporal – reconocida como crueldad mental y como violencia física o ‘sexual’ --, implica gritos, maltrato, humillación, distintos grados de ultraje erótico, el secuestro, los golpes, la tortura y la muerte. (LAGARDE, 2005, p. 258-259).

Podemos ver que Marcela Lagarde preocupa-se com as entrelinhas onde a violência ocorre, sendo seu pensamento uma fonte para as problematizações situadas, de acordo com a necessidade, com os problemas das mulheres em seus locais. Por isso, não adianta conhecer teoricamente sobre a Convenção de Belém do Pará e não saber a quem recorrer quando sua vizinha está apanhando do marido, ou a própria pessoa esteja sendo vítima de algum dos tipos de violência previstos naquela Convenção. Saber qual o aparato estatal existente para receber as mulheres vítimas de violência, quais os direitos da vítima, quais os serviços que ela pode ter acesso são informações que se conectam com o próprio exercício da cidadania de cada mulher. Que o Estado dê cumprimento às normas e evite que a ameaça chegue ao feminicídio também faz parte desse processo, pois a violência contra as mulheres não ocorreria “[...] si el

Estado no fuera omiso y velara porque no se generara” (LAGARDE, 2012, p. 366). Ao observar que o Estado age quando insistentemente provocado pelas/os cidadãs/os se compreende tanto a necessidade de uma educação para a cidadania quanto a importância da participação política das mulheres, a qual tem mais chances de estar conectada com a sua realidade apresentando as demandas dela decorrentes.

A violência contra a mulher escancara a objetificação de seu corpo na sociedade patriarcal, pois *“Como ciudadana o como fiel, como hija o como esposa, como madre o como prostituta, el poder atraviesa el cuerpo de la mujer”* (LAGARDE, 2005, p. 161-162). É por isso que, para Maria Lacerda de Moura, a emancipação da mulher passa pela dimensão do corpo e da sexualidade (PACHECO, 2010, resumo e p. 72).

O último estágio da violência contra as mulheres é o feminicídio, ou seja, o assassinato misógino de mulher(es) cometido por homem(ns), o qual está impregnado da mentalidade patriarcal que impulsiona a agressividade masculina, a passividade feminina, a objetificação das mulheres, a sobreposição da força física em relação ao *status* de humanidade. De acordo com Saffioti é necessário existir o termo “feminicídio”, para expurgar o sexismo que inclui no homicídio o assassinato de mulheres e homens (SAFFIOTI, 2015, p. 53).

Com sua atuação no Caso da *Ciudad Juárez*, México, Marcela Lagarde tornou-se referência ao conseguir a inclusão do crime de feminicídio na legislação penal daquele país. Após este fato, outros países da América Latina incorporaram aquele crime como figura típica em suas legislações penais, a exemplo do Brasil, que o fez em 2015. Atualmente já se faz a crítica em relação à falta de criação dos equipamentos públicos e da rede de assistência necessária para que a violência contra as mulheres seja evitada (GARGALLO, 2012, p.1).

Nesse sentido, entendemos que o bem jurídico “vida das mulheres” continua vulnerável. De acordo com Gargallo, *“La tendencia de los feminismos latinoamericanos a pelear hasta obtener derechos, pero relajar después la presión sobre los estados y bajar la defensa de lo logrado ha sido una constante que hoy tiende a evidenciar sus peligros”* (GARGALLO, 2012, p.1). No que diz respeito especificamente à efetivação da aplicação da Lei Maria da Penha, que trata exclusivamente da violência doméstica e familiar, sem contemplar as violências que sejam praticadas contra as mulheres em outros âmbitos, a avaliação do IPEA nos ajuda quando conclui que

[...] a despeito de a LMP ser de âmbito nacional, discutimos que os seus efeitos deveriam se dar de forma heterogênea no território nacional, uma vez que o aumento da probabilidade de condenação depende da

institucionalização dos serviços descritos na lei. Portanto, nos locais onde a sociedade e o poder público não se mobilizaram para implantar delegacias de mulheres, juizados especiais, casas de abrigo etc., é razoável imaginar que a crença dos residentes não tenha mudado substancialmente no que se refere ao aumento da probabilidade de punição. (IPEA, 2015, p. 33).

Desse modo, “[...] o canal comportamental que torna a lei efetiva para prevenir a violência doméstica é a percepção *a priori* da probabilidade de punição do infrator” (IPEA, 2015, p. 34). Do mesmo modo, pode-se afirmar que a previsão legal do crime de feminicídio (praticado dentro ou fora do ambiente doméstico) é apenas uma das etapas para enfrentamento da violência contra as mulheres. A misoginia e o machismo encontram-se enraizados nas mentalidades que precisam ser transformadas. Como o próprio estudo do IPEA aponta

[...] há o entendimento de que a violência doméstica ocorre em ciclos, que evoluem de momentos de tensão, com agressões psicológicas e outras de menor potencial ofensivo (fisicamente), para períodos de crise, em que há espancamento e sevícias mais graves, em que o homicídio muitas vezes ocorre como uma resultante inesperada dos momentos de crise aguda. (IPEA, 2015, p. 33).

Marcela Lagarde afirma que o feminicídio não é uma realidade apenas da *Ciudad Juárez* ou do México, mas de muitos outros países, constituindo uma grande preocupação dentro da América Latina que demonstra a necessidade de se “[...] *conocer a fondo el problema y, además legislar a fondo también*” (LAGARDE, 2012, p. 198). Para ela, o feminicídio é uma das formas extremas de violência de gênero e

[...] *está conformado por el conjunto de hechos violentos misóginos contra las mujeres que implican la violación de sus derechos humanos, atentan contra su seguridad y ponen en riesgo su vida. Culmina en la asesinato de algunas niñas y mujeres. Hay infinidad de sobrevivientes. El feminicidio se consume porque las autoridades omisas, negligentes o coludidas con agresores, ejercen sobre las mujeres violencia institucional al obstaculizar su acceso a la justicia y con ello contribuyen a la impunidad. El feminicidio conlleva la ruptura parcial del estado de derecho, ya que el Estado es incapaz de garantizar la vida de las mujeres, de respetar sus derechos humanos, de actuar con legalidad y hacerla respetar, de procurar y administrar justicia, y prevenir y erradicar la violencia que lo ocasiona. El feminicidio es un crimen de Estado* (LAGARDE, 2008, p. 235).

Heleieth Saffioti também aborda a violência institucional praticada pelo Estado nos casos de violência contra as mulheres, frisando a importância de que as/os agentes públicas/os sejam capacitadas/os para atender às vítimas (SAFFIOTI, 2015, p. 95-96). Nesse sentido, acreditamos que é necessário que o Estado cumpra sua parte, sendo mais eficiente no acolhimento das mulheres vítimas de violência, no tratamento e punição dos agressores, na apuração das violências não letais praticadas, no processamento e punição desses casos de violência, para que mais mulheres se sintam encorajadas a denunciar e sair de seus cativeiros.

Não pretendemos aprofundar aqui a discussão sobre quão é complexo o ciclo de violência contra as mulheres, mas o que pudemos refletir em nossa pesquisa foi que a educação não sexista precisa que o Estado desempenhe a parte que lhe cabe na prevenção e repressão da violência contra as mulheres. A educação não sexista que empodere as mulheres só vai gerar resultados concretos na sociedade se toda a rede estatal existir e funcionar. Ela vai dar o amparo para que as mulheres possam denunciar os casos de violência e sentirem-se seguras. A educação não sexista também pode atuar transformando a forma como os homens enxergam as mulheres, e conseqüentemente mudar seu comportamento. Já avançamos muito, mas cremos que a mudança da mentalidade patriarcal ainda está em curso e precisa ser reforçada, para que mais meninas e mulheres, no mundo todo, tenham acesso a uma vida livre de violência. Apresentamos no Quadro 15 os conceitos centrais para nossa discussão acerca do tema:

Quadro 15. Síntese das Análises da Categoria Violência de Gênero.

| CATEGORIA | SUBCATEGORIAS | UNIDADES DE ANÁLISE |
|----------------------------|---------------------|--|
| Violência de gênero | Violência de gênero | <i>“La violencia de género es la violencia misógina contra las mujeres, por ser mujeres ubicadas en relaciones de desigualdad de género: opresión, exclusión, subordinación, discriminación explotación y marginación. Las mujeres son víctimas de amenazas, agresiones, maltrato, lesiones y daños misóginos. Los tipos de violencia son: física, psicológica, sexual, económica y patrimonial y las modalidades de la violencia de género son: familiar, laboral y educativa, en la comunidad, institucional y feminicida.” (LAGARDE, 2008, p. 235).</i> |
| | Feminicídio | <i>“El feminicidio es una de las formas extremas de violencia de género está conformado por el conjunto de hechos violentos misóginos contra las mujeres que implican la violación de sus derechos humanos, atentan contra su seguridad y ponen en riesgo su vida. Culmina en la asesinato de algunas niñas y mujeres. Hay infinidad de sobrevivientes. El feminicidio se consuma porque las autoridades omisas, negligentes o coludidas con agresores, ejercen sobre las mujeres violencia institucional al obstaculizar su acceso a la justicia y con ello contribuyen a la impunidad. El feminicidio conlleva la ruptura parcial del estado de derecho, ya que el Estado es incapaz de garantizar la vida de las mujeres, de respetar sus derechos humanos, de actuar con legalidad y hacerla respetar, de procurar y administrar justicia, y prevenir y erradicar la violencia que lo ocasiona. El feminicidio es un crimen de Estado.” (LAGARDE, 2008, p. 235).</i> |

Fonte: A autora.

Nota: Informações selecionadas a partir da obra de Marcela Lagarde.

5.5 Pedagogia feminista

A categoria “Pedagogia feminista” foi dividida em 04 (quatro) subcategorias: Pedagogia feminista, *Claves feministas*, Educação não sexista e Educação sexual. Essa divisão passa pela compreensão do conceito de pedagogia feminista na obra de Marcela Lagarde, bem como sua possibilidade de conteúdo e forma como pode ser trabalhada, o que está em inteira conexão com a educação não sexista. De forma ampla, podemos dizer que, quanto à possibilidade de conteúdo da Pedagogia feminista, entendemos que ela permite a exploração de todas as categorias eleitas para a análise da presente pesquisa. A forma como esses conteúdos podem ser trabalhados encontra na Pedagogia feminista de Marcela Lagarde a sugestão de oficinas onde ela aplica sua postura teórica e metodológica¹⁴².

A Pedagogia feminista foi a maior contribuição de Marcela Lagarde para nosso estudo, pois por meio dela podemos refletir sobre todas as categorias anteriores. Com isso queremos dizer que a Pedagogia feminista parte da teoria feminista, que abrange todos os temas desenvolvidos ao longo desta pesquisa, para, a partir da perspectiva feminista, criar metodologias próprias para atender às demandas das mulheres. Para tanto, suas contribuições metodológicas visam fazer emergir a experiência das mulheres. Então se pode visualizar um círculo onde a experiência das mulheres atua como ponto de partida e de chegada, uma vez que representa um conhecimento comprometido com a melhoria da situação de vida das mulheres. Desse modo, a teoria e a metodologia feministas utilizadas por Lagarde fazem emergir as demandas das mulheres¹⁴³, permitindo-lhes identificar, a partir de sua experiência individual e coletiva, as necessidades do gênero. Mas nossos resultados em relação à Pedagogia feminista não finalizam o trabalho, pelo contrário, são o ponto de partida para novas teorias e novas formas de fazer pesquisa, que alimentam a epistemologia e a metodologia feminista. Como já visto, Patricia Castañeda afirma que

La distinción de la investigación feminista radica en afirmar la centralidad de las mujeres como sujetas activas en la producción de conocimientos, así

¹⁴² Veja: LAGARDE, Marcela. *Claves feministas para la autoestima de las mujeres*. Cuadernos Inacabados, 39. Madrid, Horas y Horas La Editorial, 2000.

¹⁴³ Veja os textos de Marcela Lagarde sobre *claves feministas*.

como en el interés por relevar la experiencia de las mujeres como fuente de los mismos. (CASTAÑEDA, 2008, p. 61).

A produção de conhecimento e metodologia feministas praticadas por Marcela Lagarde nos levou, então, a pensar em um círculo da Pedagogia feminista (Figura 1).

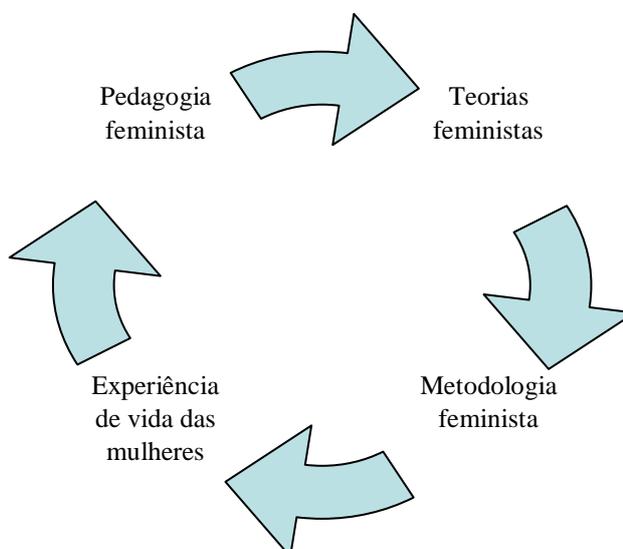


Figura 1. Círculo da pedagogia feminista (A autora, 2018).

A Pedagogia feminista também é chamada por Marcela Lagarde de “*pedagogía entre mujeres*” (LAGARDE, 2000b, p. 26). Nela, vemos novamente um círculo no qual o conhecimento vai sendo compartilhado entre as mulheres para a construção de pautas comuns e enfrentamentos conjuntos. Esse compartilhamento envolve temas discutidos pela educação não sexista como a (in)visibilização das mulheres e a importância do resgate histórico que mostre a sua presença na construção das sociedades e no desenvolvimento da ciência, a (des)valorização dos saberes e do trabalho da mulher e as barreiras para que as mulheres ascendam a postos de poder. Este compartilhamento de saberes desmonta a misoginia entre as mulheres, favorecendo a compreensão da sororidade enquanto ferramenta política. Já tivemos a oportunidade de expor que,

Como el esfuerzo es grupal y colectivo, al valorar y reconocer a cada mujer y sus aportes, contribuimos a crear la autoridad de las mujeres: dimensión simbólica legítima de identidad, cimiento de autoestima personal y colectiva. (LAGARDE, 2000b, p. 26).

Durante nossa pesquisa encontramos textos de Marcela Lagarde sobre chaves feministas. Entendemos que tais textos, apesar de não serem diretamente destinados à formação das/os profissionais da educação, necessitam ser explorados pela educação não sexista e por grupos de mulheres comprometidas com a melhoria da sua qualidade de vida, tanto individual quanto coletiva, a fim de romper com o patriarcado. De acordo com Marcela

Lagarde, “*Los sistemas educativos no integran en concordancia una educación científica no sexista y no contribuyen como deberían a la transmisión de conocimientos a cada educanda y a cada educando.*” (LAGARDE, 2012, p. 249). Acreditamos, então, que a Pedagogia feminista pode ser usada em espaços de educação escolar e não escolar, e, para tanto cremos que os textos de Marcela Lagarde sobre as chaves feministas devem compor a formação inicial e continuada das/os profissionais da educação. Tais materiais reúnem a discussão teórica de temas feministas, a metodologia feminista e a preocupação com a realidade das mulheres. Este conhecimento fortalece a possibilidade de transformação pela educação na formação daquelas/es profissionais, que necessitam estar capacitadas/os para exercer a educação não sexista, ou seja, não discriminatória. Tal capacitação permite sua intervenção nos espaços escolares e não escolares de forma preventiva, antes da violação de direitos ocorrer, e também reparatória, depois que a discriminação já tiver ocorrido. Acreditamos que já passamos do momento em que silenciar violações seja ferramenta útil para sanar repercussões de problemas.

Atualmente, a fala, o posicionamento, a mudança de comportamento, a reparação, a retratação, são ferramentas pedagógicas que as mulheres utilizam para construir a sociedade na qual tenham acesso aos mesmos recursos, bens, oportunidades, direitos, em relação aos homens. Nesse sentido, a igualdade nas relações entre os gêneros passa a ser um exercício que somos constantemente convocadas/os a realizar. No exercício do respeito mútuo, acreditamos que todas/os têm a ganhar.

Cremos que esse é justamente o objetivo da educação não sexista, definida por Guacira Louro como educação não discriminatória (LOURO, 2014, p. 123-126). Para Francesca Gargallo a educação pela perspectiva feminista é aquela que considera que os sujeitos são “[...] *personas sexuadas, con derechos, presencias, intereses, historias individuales y colectivas, y aportes propios al conjunto de la sociedad*” (GARGALLO, 2008, p. 18). Desse modo, a educação não sexista “[...] almeja, entre outras coisas, sair do campo teórico e descer à prática cotidiana, empreendendo ações que primem pela igualdade concreta entre os sexos” (MALTA; ROCHA, 2015, p. 2). A despeito desses conceitos, nossa pesquisa demonstrou a escassez de debate, dentro da Educação, que assuma explicitamente o termo educação não sexista. A maioria das obras consultadas apresenta o termo sem explicá-lo e/ou realiza debates que são aproveitados pela educação não sexista. Então sentimos falta de obras onde o conceito da educação não sexista seja esmiuçado, contemplando seus conteúdos e proposta de ação.

Entendemos que dentro do universo da educação não sexista deve estar presente a Educação sexual com perspectiva de gênero, ou seja, que ultrapasse a mera visão biologizante, chegando a educar as/os meninas/os para o autoconhecimento e respeito mútuo, de acordo com a realidade local. Olhando para a realidade é imprescindível que a Educação sexual explore temas como infecções sexualmente transmissíveis (IST) e gravidez na adolescência. Baseados na realidade de cada escola ou grupo de mulheres, os dados estatísticos e os casos ocorridos na realidade próxima precisam ser vistos e problematizados. Não adianta apenas distribuir preservativos nos postos de saúde e dizer que sexo sem camisinha pode levar a gravidez indesejada e a IST, pois a mentalidade conservadora nega que adolescentes praticam sexo, não discute que muitos homens continuam insistindo em ter relação sexual desprotegida com suas parceiras, e não problematiza o fato de que os índices de AIDS entre mulheres heterossexuais têm aumentado no Brasil.

Creemos que a Educação sexual deve ter o compromisso de desmistificar, romper estereótipos, pois a falta de informação é muito mais perigosa que o medo e o silenciamento alimentados pelo conservadorismo discriminatório. O preconceito em relação a si mesma/o leva à negação, expondo a riscos a saúde de todas/os as/os parceiras/os sexuais que alguém tem durante a vida. Entendemos que não precisa ser assim, na medida em que se faz um exercício saudável da vida sexual da mulher, resguardando a si e às/aos suas/eus parceiras/os. Para fazer uso dessa postura ética é necessária a informação correta, que pode ser veiculada por meio da Educação sexual com perspectiva de gênero.

Portanto, acreditamos que a educação não sexista baseada no pensamento feminista de Marcela Lagarde, tem nos textos sobre chaves feministas, a forma como a autora pensa a educação sexual e em toda a obra da autora, fortes contribuições que levam a posturas éticas refletidas no cuidado de si e da/o outra/o.

Sintetizamos as discussões e análises sobre a categoria Pedagogia feminista na Tabela 16.

Quadro 16. Síntese das Análises da Categoria Pedagogia Feminista.

| CATEGORIA | SUBCATEGORIAS | UNIDADES DE ANÁLISE |
|----------------------------|----------------------|--|
| Pedagogia Feminista | Pedagogia feminista | <p>“[...] la importancia de una pedagogía entre mujeres en la que cada una pueda ser maestra de otras y a la vez ser discípula de otras maestras. Esta visión en que se reconoce la posibilidad de aprender algo de las otras, tiene por lo menos dos bases: una consiste en reconocer los saberes de las mujeres y los saberes concretos de cada una; la otra consiste en conceder rango de autoridad a las mujeres por su sabiduría intelectual, sus conocimientos, sus habilidades subjetivas para vivir, sus hallazgos y sus descubrimientos. Implica también la visibilización de los aportes de cada mujer a su propia vida y a su mundo. Como el esfuerzo es grupal y colectivo, al valorar y reconocer a cada mujer y sus aportes, contribuimos a crear la autoridad de las mujeres: dimensión simbólica legítima de identidad, cimiento de autoestima personal y colectiva.” (LAGARDE, 2000b, p. 26).</p> |
| | Claves feministas | <p>“[...] los mecanismos o métodos que, a manera de llaves para abrir puertas o ventanas, cada quien puede utilizar para elaborar su propia teoría de la autonomía; en el entendido que ésta es única y tiene que ver con la propia experiencia de vida.” (LAGARDE, 1998b, p. 7).</p> |
| | Educação não sexista | <p>“Los sistemas educativos no integran en concordancia una educación científica no sexista y no contribuyen como deberían a la transmisión de conocimientos a cada educanda y a cada educando.” (LAGARDE, 2012, p. 249).</p> <p>“La educación [...] no prepara a las hombres para eliminar la violencia como parte de la identidad y la experiencia masculinas, ni a las mujeres para enfrentar la violencia de género, cuando las investigaciones revelan que 8 de cada diez mujeres ha vivido violencia en su persona y cuando en diversas zonas del país es alarmante el número de mujeres desaparecidas, torturadas, violadas y asesinadas en un caso extremo de feminicidio.” (LAGARDE, 2012, p. 337).</p> |
| | Educação Sexual | <p>“El fortalecimiento de la educación en derechos sexuales y reproductivos con miras a lograr conocimientos y conciencia de género para el empoderamiento de las niñas y las jóvenes y el sentido igualitario de género entre los niños y los jóvenes. Se requiere priorizar una conciencia sexual sin dominación y el fortalecimiento de valores de respeto a la integridad y a la igualdad de y entre mujeres y hombres.” (LAGARDE, 2012, p. 250).</p> <p>“El empoderamiento sexual implica la garantía del Estado de profesionalizar y hacer efectivas la educación sexual científica y la atención integral a la salud sexual y reproductiva. Conlleva también, el desarrollo de la capacidad de auto cuidado y</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | | <i>protección sexuales de las adolescentes y las jóvenes, lo que les permite evitar embarazos y maternidades precoces, así como abortos y enfermedades de transmisión sexual. La libertad sexual debería garantizar para las mujeres que así lo decidan una maternidad libre y adulta, una sexualidad libre de violencia y el derecho, en igualdad, a la diversidad sexual.” (LAGARDE, 2012, p. 379).</i> |
|--|--|---|

Fonte: A Autora (2018).

Nota: Quadro construído com base da obra de Marcela Lagarde.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos às nossas considerações finais e podemos nos perguntar: Por que refletir sobre as contribuições do pensamento feminista latino-americano de Marcela Lagarde para a educação não sexista? Referindo-se à educação como um todo, em entrevista, a própria autora nos dá a resposta:

Yo soy producto de las leyes de educación de mi país, y ¿algo ha tenido que ver en mi vida más que la educación? Lo dudo. Es vida misma. Si no hubiera esas leyes: del derecho de las mujeres a la educación, la educación pública, libre y laica, yo no estaría aquí. Entonces tiene todo que ver con mi vida (LAGARDE, 2009, p. 9).

Ao iniciar nossa pesquisa tínhamos como pretensão encontrar a perspectiva de Marcela Lagarde sobre temas que já são tratados pela educação não sexista. Assim pensávamos, pois percebíamos a necessidade de se conhecer a obra de Marcela Lagarde. A cada novo texto lido ou palestra assistida essa percepção era reforçada. Como um pensamento que agrega tanto, harmonizado com posturas éticas nas relações entre os gêneros, que se preocupa com a situação das mulheres latino-americanas, que desenvolve uma categoria específica – cativados - para pensar essa situação, e que desenvolve o conceito de gênero de forma situada, segue sem ser amplamente trabalhado pelas/os intelectuais brasileiras/os, especialmente as/os da Educação? A cada parágrafo vimos ideias em completa consonância com nossa forma de ver o mundo, o que serviu como um convite insaciável para ler mais, para compreender mais suas ideias, para se aproximar ao máximo do pensamento da feminista mexicana que passamos a admirar diante de sua forma próxima e sorora de se expressar. Foi assim que percorremos um caminho guiado por nossos objetivos específicos, que teve como pano de fundo a metodologia feminista, para responder ao problema de pesquisa: **De que maneira o pensamento feminista latino-americano de Marcela Lagarde pode contribuir para o aprofundamento da educação não sexista?**

O capítulo 3 buscou responder ao nosso primeiro objetivo específico¹⁴⁴. Nele pudemos expor de forma ampla as principais discussões tratadas pelas/os autoras/es da educação não sexista, escolhidas/os para compor nosso quadro teórico. Para tanto, nos guiamos pela ementa do componente curricular “Fundamentos para uma educação não sexista” (LAGE, 2017), que nos orientou na seleção inicial dos temas que seriam procurados na obra de Marcela Lagarde.

¹⁴⁴ Apresentar as principais compreensões teóricas sobre educação não sexista.

Ali tratamos de temas como feminismos, solidariedade feminista, sexismo na educação e na ciência, diversidade, e patriarcado e suas consequências, entre outros.

O capítulo 4 esteve voltado a atender ao nosso segundo objetivo específico¹⁴⁵. Por se tratar de pesquisa bibliográfica, todos os dados foram coletados de obras, textos e uma conferência de 2013. Com base no percurso teórico realizado no capítulo 3, e inspiradas pela epistemologia e metodologia feministas (expostas no capítulo 2), seguimos nossa pesquisa buscando o posicionamento de Marcela Lagarde sobre os principais temas discutidos pela educação não sexista. A obra de Marcela Lagarde atuou aqui como campo de pesquisa, pois olhando para nosso referencial teórico de educação não sexista procuramos os cruzamentos com o pensamento da autora mexicana. Ao nos aproximarmos das discussões realizadas por Marcela Lagarde vimos que ela não apenas aborda temas da educação não sexista dentro da perspectiva de gênero e dos feminismos latino-americanos, como também apresenta outros temas e/ou lhes dá a ênfase da leitura política. Isso nos fez ampliar as possibilidades da educação não sexista, principalmente no que se refere à visão de Marcela Lagarde sobre Pedagogia feminista, que consideramos ser o coração desta dissertação. Desse modo, os principais temas trabalhados por Marcela Lagarde sobre feminismos latino-americanos são: Paradigma feminista; Cativéis, Patriarcado e Despatriarcalização; Direitos Humanos das mulheres e Democracia de gênero; Violência de gênero; e Pedagogia feminista.

No caminho para cumprir nosso terceiro objetivo específico¹⁴⁶, visamos também realizar os objetivos da pesquisa feminista, como desenhado por Patricia Castañeda (2008). O resultado do terceiro objetivo específico foi materializado nas categorias analíticas que compuseram nossa análise, coincidindo com os temas identificados no segundo objetivo específico. Dessa forma, os principais temas do pensamento feminista latino-americano de Marcela Lagarde que podem contribuir para uma educação não sexista são: Paradigma feminista; Cativéis, Patriarcado e Despatriarcalização; Direitos Humanos das mulheres e Democracia de gênero; Violência de gênero; e Pedagogia feminista. Na obra de Marcela Lagarde as categorias dialogaram como uma rede, de modo que a compreensão de cada uma levou ao estudo da outra. Ao desenvolver a análise de cada subcategoria, fizemos o diálogo com os conceitos dos referenciais teóricos da educação não sexista.

¹⁴⁵ Identificar os principais temas trabalhados por Marcela Lagarde no âmbito do feminismo latino-americano.

¹⁴⁶ Pontuar os principais temas do pensamento feminista latino-americano de Marcela Lagarde que podem contribuir para uma educação não sexista.

Inspiradas pela metodologia feminista, nos preocupamos com a situação de vida das mulheres latino-americanas e, nelas, das brasileiras, para a construção e solução do nosso problema de pesquisa. Foi nesse sentido que durante a pesquisa nos deparamos com situações inquietantes. De um lado, encontramos poucos trabalhos sobre educação não sexista, especialmente no Brasil, e pouca utilização de referenciais teóricos feministas latino-americanos, como Marcela Lagarde, no campo da produção do conhecimento feminista das pesquisas da Educação. De outro, se viu que os estudos feministas denunciam um cenário cotidiano latino-americano no qual o patriarcado incide sobre as vidas das mulheres com o sexismo que dita a forma de ser e estar no mundo a partir do sexo. Esse sexismo influi na baixa participação política das mulheres - a despeito de o reconhecimento formal por seus direitos políticos já ter ocorrido-, nos altos índices violência contra as mulheres, na consequente violação de seus direitos humanos, na educação que ainda se mostra como reprodutora de práticas sexistas com seus reflexos nas escolhas profissionais realizadas de acordo com os papéis designados aos gêneros, no modo como as mulheres podem atuar no mercado de trabalho, na desvalorização do seu trabalho, especialmente o doméstico, dentre outros aspectos da vida das mulheres.

Nesse sentido, acreditamos que o formato da educação como está posta não tem realizado um importante papel de desmonte do patriarcado e, conseqüentemente, da maior atuação das mulheres no campo político e da erradicação da violência contra as mulheres motivadas por questões de gênero, o que pode ser feito quando a educação é trabalhada dentro da perspectiva feminista não sexista. O conservadorismo ainda faz parte da política que rege a forma como a educação escolar é trabalhada no Brasil e na América Latina. O sexismo atua também na educação não escolar quando, por exemplo, alguns movimentos sociais resistem a trabalhar as pautas feministas, reforçando o silenciamento das mulheres.

Ao fazer dialogar o pensamento de Marcela Lagarde com o de autoras/es da educação não sexista, como Guacira Louro e bell hooks, foi possível perceber que há um conjunto de princípios político-pedagógicos que podem ser desenvolvidos na Pedagogia feminista por meio das chaves feministas. Ademais, nos deparamos com alguns temas trabalhados em profundidade e com o viés político por Marcela Lagarde, mas que não são pauta, pelo menos não diretamente, da educação não sexista. Foram eles: democracia de gênero, e dentro desta, os temas da representatividade das mulheres, e da relação entre mulher e política. Discuti-los na educação escolar e não escolar pode ajudar no estímulo ao protagonismo feminino pelas meninas, que devem ser estimuladas a falar, se posicionar criticamente sobre questões que

surjam na sala de aula, na escola, na cidade, no país, no mundo, e, na construção de espaços onde as soluções possam ser encontradas de forma conjunta, a fim de construir a sororidade, de Marcela Lagarde, ou a solidariedade feminista, de bell hooks, entre meninas e mulheres diferentes. A sororidade é tratada como ferramenta política para as mulheres desmontarem a misoginia, tendo se mostrado um grande ganho de nossa pesquisa. Mesmo dentro dos coletivos feministas e movimentos sociais há uma tendência a um afunilamento no qual as mulheres se unem baseadas em suas afinidades, entretanto, dentro da escola pública, diante da obrigatoriedade da educação para todas, as meninas estão unidas num espaço que pode se transformar de espaço de disputa, violador, em espaço de diálogo e de soluções negociadas. Uma vez educadas assim, as futuras mulheres adultas poderão ter mais condições de se sentirem fortalecidas para buscar qualidade de vida, romper com as opressões do patriarcado, ocupar espaços de poder e de representatividade com uma formação que lhes possibilite ver as outras mulheres como seres humanos e não como inimigas forjadas pela sociedade patriarcal.

As considerações finais apontam para as diversas possíveis contribuições da obra de Marcela Lagarde para a educação não sexista, que foram organizadas com a pretensão de fortalecimento de uma educação que esteja comprometida com a qualidade de vida das mulheres. Desse modo, podemos organizar as contribuições do pensamento feminista de Marcela Lagarde para a educação não sexista da maneira como se segue.

Inicialmente, devemos afirmar que o cerne dos nossos achados foi a Pedagogia feminista, veiculada principalmente por meio dos textos sobre chaves feministas. Acreditamos que, seguindo a tendência dos feminismos latino-americanos de problematizar as opressões das mulheres dentro do cenário político, Marcela Lagarde contribui para a educação não sexista ao desenvolver em profundidade ferramentas pedagógicas feministas condizentes com a realidade local por meio dessas “*claves feministas*”. Entre elas estão as chaves para a despatriarcalização.

Muito se tem discutido sobre o patriarcado, desde se o termo deveria ser utilizado ainda, até o conteúdo das discussões que o cercam, mas a autora, além de discutir teoricamente, propõem um passo a passo de como o Estado pode atuar para a desestruturação do patriarcado nas sociedades atuais.

No texto sobre as chaves para a autoestima das mulheres, a autora apresenta contribuições concretas de acordo com a pedagogia feminista que podem ser utilizadas tanto pela educação escolar como não escolar. Sendo um tratado antropológico, toda a obra sobre

os cativéis das mulheres é uma imensa contribuição de Marcela Lagarde para a educação não sexista, pois ali ela discute, dentre outros, temas a respeito da construção histórica do patriarcado na América Latina e por que ele é tão forte a ponto de fazer com que todas as mulheres estejam em algum cativél.

Outra contribuição da autora é a perspectiva de sororidade como ferramenta política de enfrentamento ao sexismo, desdobrado em misoginia, machismo e LGBTfobia. A misoginia é ensinada a todas as mulheres, que passam a disputar entre si e a naturalizar essa disputa que enfraquece seu gênero e perpetua o patriarcado. Do mesmo modo, a sororidade pode ser ensinada a fim de que se reconheça que a irmandade entre as mulheres não é algo teoricamente formulado, mas que decorre da genealogia, ou seja, das relações que as mulheres vêm estabelecendo entre si ao longo dos tempos para garantir sua sobrevivência em sociedades machistas.

A autora também contribui por focar na importância da formação das mulheres para lhes dar as ferramentas para participar politicamente. Nesse sentido, ela fortalece o empoderamento das mulheres para que participem, falem, sejam ouvidas, levando contribuições para a melhoria da qualidade de vida de suas pares e de si mesmas; ela trabalha pela democracia de gênero, que para além da mera participação formal das mulheres, enseja sua participação com perspectiva de gênero. Outra contribuição de Marcela Lagarde à educação não sexista é o aprofundamento da compreensão das causas da violência de gênero, como forma de violação dos direitos humanos das mulheres.

A autora entende que uma das implicações da perspectiva de gênero que guia a Lei antipatriarcal são as mudanças estruturais que ocorrem ao se incorporar os direitos humanos das mulheres de modo contextualizado com a realidade da mulher enquanto indivíduo (LAGARDE, 2012, p. 381). Assim ao buscarmos as contribuições do pensamento feminista latino-americano de Marcela Lagarde para a educação não sexista, percebemos que a proposta da autora mexicana vai no sentido da emancipação das pessoas, respeitadas as especificidades, e que essa emancipação precisa da educação como uma de suas ferramentas para: a efetivação no âmbito interno do direito internacional dos direitos humanos das mulheres; a ampla divulgação dos direitos das mulheres para que elas se informem, o que deve vir junto com a divulgação dos mecanismos de busca para o exercício desses direitos (passos que integram o empoderamento das mulheres); a educação sexual que construa a consciência sobre direitos sexuais e reprodutivos das mulheres, evitando maternidade precoce,

não planejada, infecções sexualmente transmissíveis, abortos praticados em condições precárias, opressão sobre seu corpo.

Seu pensamento ajuda na construção da mulher enquanto ser-para-si; na educação que potencialize capacidades independentemente do sexo; na compreensão da importância de se ampliar o mercado de trabalho a fim de superar a divisão sexual do trabalho e promover o acesso a postos de poder pelas mulheres; na educação que conte às meninas e às mulheres as histórias das que lhes antecederam, que lutaram, que conduziram a grandes feitos na história, para mostrar-lhes que mulheres são capazes de atuar e se destacar em todas as áreas do saber e da vida¹⁴⁷; no desmonte da coisificação da mulher, que gera a violência contra a mulher enraizada na mente da sociedade. A despatriarcalização funciona como causa e consequência de tais pretensões que visam a que mulheres e homens se tratem de forma ética, com respeito à humanidade um do outro, e também dentro do próprio gênero.

Acreditamos na importância do fortalecimento da educação não sexista na América Latina e, marcadamente no Brasil, porque, nossas democracias ainda são frágeis, os direitos humanos ainda não estão consolidados, o patriarcado enraizado ainda reverbera com tons de colonialidade e de escravidão, as minorias seguem sendo as que mais sofrem, e os avanços realizados veem-se constantemente ameaçados.

Assim, nossa pesquisa buscou contribuir para a educação não sexista enquanto mecanismo de fortalecimento da democracia de gênero e das práticas que empoderem as meninas e mulheres para ocupar cargos políticos a partir da perspectiva feminista de sororidade enquanto prática política, e enquanto ferramenta para educar meninos/homens e meninas/mulheres a compreenderem estas enquanto sujeitas de direitos. Desse modo, tal proposta buscou fazer coro junto àquelas autoras que lutam para que o Brasil e os outros países da América Latina sejam mais que signatários de convenções e acordos internacionais de direitos humanos das mulheres, mas que sejam garantidores comprometidos, inclusive por meio da educação, à erradicação da violência contra as mulheres.

A presente pesquisa nos levou a outros questionamentos, tais como: Por que não encontramos muitos trabalhos na ANPEd falando sobre educação não sexista? Quais os resultados obtidos por grupos de mulheres que participam de oficinas sobre cada uma das chaves feministas dentro da Pedagogia feminista de Marcela Lagarde? Como criar uma lei de

¹⁴⁷ Como exemplo dessa iniciativa, veja: IGNOTOFSKY, Rachel. **As cientistas**. 50 mulheres que mudaram o mundo. São Paulo: Blucher, 2017.

despatriarcalização no Brasil conseguindo o comprometimento político de grandes consequências que ela enseja? Como se dá o trabalho da autora junto às mulheres indígenas? Essas foram apenas algumas das questões que surgiram ao longo da pesquisa.

Assumimos igualmente a limitação do nosso estudo, uma vez que, como um recorte da obra da autora, não aprofundamos aqui, por exemplo, as contribuições do pensamento de Marcela Lagarde no enfrentamento à LGBTfobia e ao racismo. Tais temas foram apresentados, mas merecem a devida análise em pesquisas futuras.

Por todo o exposto, desde a primeira categoria, já pudemos perceber que o pensamento feminista latino-americano de Marcela Lagarde pode sim contribuir para o fortalecimento da educação não sexista. Enquanto pesquisadoras/es, precisamos ampliar nosso olhar e aprofundarmos nossos estudos, e enquanto militantes, cabe-nos continuar a resistir, colocando em prática nossas formulações teóricas. O pensamento de Marcela Lagarde, minuciosamente desenvolvido para a situação das mulheres latino-americanas, desvela a forma como o patriarcado incide sobre nossas vidas, e, por meio de ferramentas teóricas e metodológicas, convida-nos a testa-lo para o avanço em termos de fortalecimento das mulheres.

Ao finalizar a presente pesquisa resta-nos o prazer de percorrer uma obra como a de Marcela Lagarde, que nos agrega conhecimentos teóricos e postura ética frente a tantas feministas que ao longo da história vêm empreendendo esforços para a emancipação das mulheres. Ela nos inspira a um movimento de reconhecimento do trabalho que já foi feito e convida-nos a seguir. Dessa forma, sua visão de mundo inspira nosso fazer científico e nossa militância que segue em movimentos individuais e coletivos se ocupando da melhoria da qualidade de vida das mulheres. Sigamos.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngoze. **Sejamos todas feministas**. Companhia das Letras. São Paulo, 2012.
- ÁLVAREZ GONZALEZ, Ana Isabel. **As origens do dia internacional das mulheres**. São Paulo: Expressão Popular: SOF-Sempreviva Organização Feminina, 2010.
- ALVAREZ, Sonia E. *Feminismos Latinoamericanos*. In: **Estudos Feministas**. v. 6, n. 2, 1998.
- ANPED. **Origens do GT 03**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt03-movimentos-sociais-sujeitos-e-processos-educativos>>. Acesso em: 21 jan. 2017.
- _____. **Proposição de passagem do GE 23 a GT**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt23-g%C3%AAnero-sexualidade-e-educ%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 21 jan. 2017.
- Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA). **Mapa dos assassinatos de Travestis e Transexuais no Brasil em 2017**. 2018. Disponível em: <<https://antrabrasil.files.wordpress.com/2018/02/relatc3b3rio-mapa-dos-assassinatos-2017-antra.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2018.
- ÁVILA, Maria Betânia de Melo. **O tempo de trabalho das empregadas domésticas: tensões entre dominação/exploração e resistência**. Tese de Doutorado. Recife: O Autor, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/9427/1/arquivo4226_1.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2007. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/RonanTocafundo/bardin-laurence-anlise-de-contedo>>. Acesso em: 06 mar. 2017.
- BAREIRO, Line. *Lucha de clases*. In: **Informativo Mujer**. Área Mujer del Centro de Documentación y Estudios (CDE) Año 16, N° 167, enero / febrero 2004. Paraguai, 2004.
- BARLETTO, Marisa. **Formação de pedagogas – memórias e trajetórias**. GT 23. ANPED. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt23-3494-int.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2018.
- BARRETO, Andreia. A mulher no ensino superior distribuição e representatividade. **Cadernos do GEA**. n.6 (jul./dez. 2014). Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2012-v.Semestral.
- BATISTA, Everton Lopes. RIGHETTI, Sabine. Mulheres já produzem metade da ciência do Brasil, diz levantamento. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 08.03.2017. Caderno Carreiras. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/sobretudo/carreiras/2017/03/1864542-mulheres-ja-produzem-metade-da-ciencia-do-brasil-diz-levantamento.shtml>>. Acesso em: 30 mar. 2017.
- BECKER, Márcia Regina. **A sororidade como experiência produzida na pesquisa participante**. 37ª Reunião Nacional da ANPED. 2015. Disponível em: <

<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/sororidade-como-experiencia-produzida-na-pesquisa-participante>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, v. 19, n.2, 2011.

_____. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BLAZQUEZ GRAF, Norma. *El retorno de las brujas: incorporación, aportaciones y críticas de las mujeres a la ciencia*. México: UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, 2011.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em educação: conversa com pós-graduandos**. São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP Nº: 8/2012**. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Aprovado em: 6/3/2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10389-pcp008-12-pdf&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 31 jan. 2017.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

_____. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. **Lei Maria da Penha**. Combate a violência doméstica e familiar contra a mulher. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm>. Acesso em: 22 abr. 2018.

_____. Lei nº 10.406, de 7 de agosto de 2002. **Código Civil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406.htm>. Acesso em: 22 abr. 2018.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988.

_____. Ministério da Saúde. O que são IST. Disponível em: <<http://www.aids.gov.br/pt-br/publico-geral/o-que-sao-ist>>. Acesso em: 22 abr. 2018.

BRITZMANN, D. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e Realidade**. v. 21, n. 1, janeiro/junho de 1996.

BUTLER, Judith. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do “pós-modernismo”. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 11, p. 11-42, 1998.

CAMARGO, Edson Carpes. **Quem disse que não é coisa de menina: provocações acerca das relações de gênero no ensino técnico em agropecuária do IFRS – Câmpus Bento Gonçalves**. (Tese de doutorado). São Leopoldo, UNISINOS, 2014. 149f. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/3682/Edson%20Carpes%20Camargo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

CANTO, Liana Pereira Machado. **Narrativas de trabalhadoras domésticas estudantes da EJA e suas relações com o saber**. (Dissertação de mestrado). São Leopoldo: UNISINOS, 2009. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/1970/CantoLianaPereiraMachadoEducacao.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; FREITAS, Mayanne Júlia Tomaz; SILVA, Karina Ingredy Leite da. **Origens e Desafios dos Núcleos de Estudos de Gênero na Educação Superior no Norte e Nordeste do Brasil**. 37ª Reunião Nacional da ANPEd. 2015.

CASTAÑEDA SALGADO, Martha Patricia. *Metodología de la investigación feminista*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. Universidad Nacional Autónoma de México. Antigua Guatemala, 2008.

_____. *La antropología feminista hoy: algunos énfasis claves*. In: *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, p. 35 a 47. 2006.

COLLING, Ana Maria. **A resistência da mulher à ditadura militar no Brasil**. Record: Rosa dos Tempos: Rio de Janeiro, 1997.

CONNELL, Raewyn. Como teorizar o patriarcado. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, 16(2):85-93, jul/dez. 1990.

_____. Raewyn Connell. Bio. Disponível em: <http://www.raewynconnell.net/p/about-raewyn_20.html>. Acesso em: 24 abr. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. Resolução nº 175, de 14 de maio de 2013. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/busca-atos-adm?documento=2504>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

COSTA, Ana Alice Alcântara. O Movimento Feminista no Brasil: dinâmica de uma intervenção política. In: MELO, Hildete Pereira de; PISCITELLI, Adriana; MALUF, Sônia Weidner; PUGA, Vera Lucia (organizadoras). **Olhares Feministas**. Coleção Educação para Todos. v. 10. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=639-vol10feministas-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 02 maio 2017.

CRUZ, Éderson da; DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Gênero e Currículo: Uma Análise desta (Des)Articulação na Formação Inicial de Docentes**. 37ª Reunião Nacional da ANPEd. 2015.

CURIEL, Ochy. *Los aportes de las afrodescendientes a la teoría y la práctica feminista: desuniversalizando el sujeto Mujeres*. 2007. Publicado em: *Perfiles del Feminismo Iberoamericano, vol. III Catálogos*, Buenos Aires, 2007. Disponível em: <http://www.humanas.unal.edu.co/genero/files/6615/0966/7436/Feminismo_negro_Ochy.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.

EGGERT, Edla; PACHECO, Joice Oliveira. Maria Lacerda de Moura e a educação libertária para as mulheres. In: STRECK, D. R. (Org.). **Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, p. 199-209, 2010.

Encuentro Feminista. 14º Encuentro Feminista. Diversas pero no dispersas. Eje 6: Los nombres de los feminismos. Montevidéo. Uruguai. 2017. Disponível em: <http://14eflac.org/?page_id=784>. Acesso em: 15 dez. 2017

FEITOSA, Cleyton. As diversas faces da homofobia: diagnóstico dos desafios da promoção de direitos humanos LGBT. **Periódicus**, Salvador, n. 5, v. 1, maio-out.2016. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/17193>>. Acesso em: 08 mar. 2017.

FEMINARIO DE ALICANTE. *Elementos para una educación no sexista. Guía didáctica de la Coeducación*. Víctor Orenga Editores. Valencia, 1987. Disponível em: <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/elementos-para-una-educacin-no-sexista---gua-didctica-de-la-coeducacin-0/html/ff85c018-82b1-11df-acc7-002185ce6064_3.html#I_5_>. Acesso em: 20 nov. 2017.

FERREIRA, Taisa de Sousa. **Modos de ver, sentir, e questionar**: a presença do gênero e da sexualidade no curso de pedagogia. GT 23 ANPEd. 2013.

FRANCO, Paki Venegas; CERVERA, Julia Pérez. *Manual para el uso no sexista del lenguaje*. Disponível em: <<http://porelpanylasrosas.weebly.com/libros/category/manual-para-el-uso-no-sexista-del-lenguaje-paki-venegasjulia-perez>>. Acesso em: 01 mar. 2018.

GARCIA, Pedro Benjamim. Paradigmas em crise e a educação. In: BRANDÃO, Zaia (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

GARCIA, Regina Leite (Org.). **Para quem pesquisamos: para quem escrevemos**: o impasse dos intelectuais. São Paulo: Cortez, 2011.

GARGALLO, Francesca. *El feminismo y la educación en y para Nuestra América*. In: *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*. Caracas. Julio-diciembre. Vol. 13. Nº 31. 2008.

_____. *Feminismo latinoamericano: una lectura histórica de los aportes a la liberación de las mujeres*. Blog Francesca Gargallo. Tlaxcala, 2012. Disponível em: <<https://francescagargallo.wordpress.com/ensayos/feminismo/no-occidental/fem-latinoam-una-lectura-historia-de-aportes/>>. Acesso em: 25 set. 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª edição. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Como elaborar um projeto de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

G1. Professora da Ufba que pesquisa sobre gênero é ameaçada de morte por meio de redes sociais; conselho da universidade repudia. G1 BA. 22 nov. 2017. 11h36. Atualizado 22 nov. 2017. 19h14. Disponível em: <<https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/professora-da-ufba-que-pesquisa-sobre-genero-e-ameacada-de-morte-conselho-da-universidade-repudia.ghtml>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

HAHNER, June Edith. **Emancipação do sexo feminino**: a luta pelos direitos da mulher no Brasil. 1850-1940. Florianópolis: Ed. Mulheres; Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

HARDING, Sandra. *¿Existe un método feminista?* In: BARTRA, Eli. (Comp.). *Debates en torno a una metodología feminista*. México. UAM-Xochimilco. 1998.

_____. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. **Estudos Feministas**. Vol. 1 (1), 1993.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira**: leituras. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

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

HUNT, Lynn; EICHENBERG, Rosaura. **A invenção dos direitos humanos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

IBICT. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. **Sobre o IBICT. Histórico.** Disponível em: <www.ibict.br>. Acesso em: 08 mar. 2017.

IGNOTOFSKY, Rachel. **As cientistas.** 50 mulheres que mudaram o mundo. São Paulo: Blucher, 2017.

INSTITUTO PATRÍCIA GALVÃO. Igualdade entre mulheres e homens na política brasileira levará 250 anos. Notícias política. 08/03/2014. Disponível em: <https://agenciapatriciagalvao.org.br/mulheres-de-olho/politica/08032014-igualdade-entre-mulheres-e-homens-na-politica-brasileira-levara-250-anos/>. Acesso em: 18 ago. 2018.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Avaliando a efetividade da Lei Maria da Penha. **Texto para discussão.** 2048. Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, 2015. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=24610>. Acesso em: 23 set. 2016.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. "Aqui não tem gays nem lésbicas": estratégias discursivas de agentes públicos ante medidas de promoção do reconhecimento da diversidade sexual nas escolas. **Bagoas**, vol. 3, n. 4, pp. 171-189, jan./jun., 2009. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/bagoas/v03n04bagoas04.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

Kuña Pyrenda. LILIAN SOTO. *Candidata a la Presidencia de la República 2013.* Disponível em: <<http://www.kunapyrenda.org/el-partido/candidaturas-2013/dupla-presidencial/lilian-soto/>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

LAGARDE, Marcela. Página do Facebook. Disponível em: <<https://www.facebook.com/MarcelaLagarde/>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

_____. *Es la vida libre de violencia lo que te permite la vida en libertad. Entrevista con Marcela Lagarde. Polémicas Feministas. Colección: Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (CIFYH/UNC).* 2015. Disponível em: <www.revistas.unc.edu.ar>. Acesso em: 10 mar. 2017.

_____. *Conferencia de Marcela Lagarde sobre "la sororidad" en el Centro para la Igualdad 8 de Marzo de Fuenlabrada. Concejalía de Fuenlabrada.* Publicado em 21 abr. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8CKCCy6R2_g>. Acesso em: 20 jan. 2017.

_____. *El feminismo en mi vida. Hitos, claves y topías. Gobierno del Distrito Federal. Instituto de las Mujeres del Distrito Federal: México, D.F., 2012.*

_____. Entrevista. In: BLÁZQUEZ RODRÍGUEZ, Maribel; PICHARDO GALÁN, José Ignacio. *Entrevista a Marcela Lagarde AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, vol. 4, núm. 1, enero-abril, 2009, pp. 4-10 Asociación de Antropólogos Iberoamericanos en Red Madrid, Organismo Internacional. ISSN: 1695-9752. Disponível em: <<http://www.aibr.org/antropologia/04v01/entrevistas/040101.pdf>> Acesso em: 15 fev. 2017.

_____. *Antropología, feminismo y política: violencia feminicida y derechos humanos de las mujeres.* In: BULLEN, Margaret Louise; MINTEGUI, María Carmen Díes (Coord.). **Retos teóricos y nuevas prácticas.** España: Ankulegi, 2008a.

_____. *Amor y sexualidad, una mirada feminista. Curso de Verano. Universidad Menéndez Pelayo. Septiembre, 2008b.*

_____. *Por los derechos humanos de las mujeres: la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales [en línea] 2007, XLIX (Mayo-Agosto). ISSN 0185-1918. Disponible em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=42120009>>. Acceso em: 15 fev. 2017.*

_____. *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas. Ciudad de México: UNAM Posgrado, 2005.*

_____. *Democracia genérica. In: Pasado y Presente XXI. Suplemento. Año II. n° 2. 2004.*

_____. *De la igualdad formal a la diversidad. Una perspectiva étnica latino-americana. Anales de la Cátedra Francisco Suárez, n° 37, 2003.*

_____. *Vías para el empoderamiento de las mujeres. In: Guía para el empoderamiento de las mujeres. Agrupación para la igualdad en el metal. Proyecto Equal I. O. Metal. Acción 3. [2002-2004]. Disponible em: <<http://www.femeval.es/proyectos/ProyectosAnteriores/SRRHHyEmpleo/Paginas/ProyectoIOMetalResultadosdelProyecto.aspx>>. Acceso em: 20 mar. 2017.*

_____. *Antropología, género y feminismo. In: CASTAÑEDA, Griselda Gutiérrez (Coord.). Feminismo en México. Revisión Histórico-Crítica del siglo que termina. México, Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género, 2002. p. 217-229.*

_____. *Claves feministas para la negociación en el amor. Managua: Puntos de Encuentro, 2001a.*

_____. *La belleza y la paz. Democracia, género y etnicidad. Cuadernos Feministas 15, México, 2001b.*

_____. *Claves feministas para liderazgos entrañables. Managua: Puntos de Encuentro, 2000a.*

_____. *Claves feministas para la autoestima de las mujeres. Cuadernos Inacabados, 39. Madrid, Horas y Horas La Editorial, 2000b.*

_____. *Aculturación feminista. In: LARGO, Eliana (Comp.). Género en el Estado, estado del género. Isis Internacional 27. Santiago de Chile, p. 135-150. 1998a.*

_____. *Claves feministas para el poderío y la autonomía de las mujeres. Managua: Puntos de Encuentro, 1998b.*

_____. *Género y feminismo, desarrollo humano y democracia. Cuadernos inacabados N° 25. horas y HORAS, Madrid, 1996.*

_____. *Identidad de género y derechos humanos. La construcción de las humanas. Cátedra UNESCO. 1995.*

_____. *Identidad femenina. 1990. Disponible em: <<http://agendadelasmujeres.com.ar/notadesplegada.php?id=5367>>. Acceso em: 15 fev. 2017.*

_____. *El marxismo y las mujeres. 1987. Disponible em: <<https://kmarx.wordpress.com/2013/06/23/el-marxismo-y-las-mujeres/>>. Acceso em: 15 fev. 2017.*

LAGARDE, Marcela; GUERRERO, Francisco Javier; MORALES, Maria Elena. *La cuestión étnica. Nueva Antropología*, vol. III, número 9, octubre, 1978. Asociación Nueva

Antropología A.C. Distrito Federal, México. ISSN 0185-0636. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15900906>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

LAGARDE, Marcela; VALCARCEL, Amelia (Coord.). *Feminismo, género e igualdad. Pensamento Iberoamericano*. AECID. Fundação Carolina: Madrid, 2011.

LAGE, Allene Carvalho. **Fundamentos para uma educação não sexista**. 2017.

_____. **Ciência e feminismos** – configurações das relações de gênero na produção do conhecimento sobre direitos humanos em programas de pós-graduação do Brasil. Anais XII CONAGES. 2016.

_____. **Educação e movimentos sociais: caminhos para uma pedagogia de luta**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

LEITE, Miriam Lifchitz Moreira. **Maria Lacerda de Moura: uma feminista utópica**. Santa Cruz do Sul: Editora Mulheres, 2005.

_____. **Outra Face Do Feminismo: Maria Lacerda De Moura**. Ensaio 112. São Paulo: Editora Ática, 1984.

LIMA, Renato Sérgio de et al. Visível e invisível: a vitimização de mulheres no Brasil. **Fórum Brasileiro de Segurança Pública**. 2017. Disponível em: <<http://www.forumseguranca.org.br/publicacoes/visivel-e-invisivel-a-vitimizacao-de-mulheres-no-brasil/>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000a.

_____. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.

LUZ, Nanci Stancki da. Direitos Humanos das Mulheres e a Lei Maria da Penha. In: CASAGRANDE, Lindamir Salete, LUZ, Nanci Stancki da, CARVALHO, Marília Gomes de (Org.). **Igualdade de gênero: enfrentando o sexismo e a homofobia**. p. 21-47. Curitiba: UTFPR, 2011.

MACIEL, Patrícia Daniela; GARCIA, Maria Manuela Alves. Os femininos no magistério: professoras lésbicas nas escolas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 3, set/dez 2014, p. 160-180.

MALTA, Arlene Andrade; e ROCHA, Marisela Pi. **EDUCAÇÃO NÃO SEXISTA: um projeto para a escola básica**. Anais dos Simpósios da ABHR, 2015. Disponível em: <<http://www.abhr.org.br/plura/ojs/index.php/anais/article/view/1373>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

MATOS, Hugo A. **Uma introdução à Filosofia da Libertação latino-americana de Enrique Dussel**. Livro eletrônico gerado a partir do Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Metodista de São Paulo, sob a orientação de Daniel Pansarelli. São Paulo, 2008.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MÉXICO. **Constituição da Cidade do México.** Disponível em: <<http://gaceta.diputados.gob.mx/ACCM/GP/20170111-AA.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2017

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria de Vigilância em Saúde - Departamento de Vigilância, Prevenção e Controle das Infecções Sexualmente Transmissíveis, do HIV/Aids e das Hepatites Virais. **Boletim Epidemiológico - Aids e IST.** 2017. ISSN: 1517-1159. Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/boletim_aids_internet.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2018.

MISKOLCI, Richard. **Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MOJÓN, Marisa Calvet (Dir.) **Tic-Tac Crono: Aprendamos a compartir. Guía didáctica de educación no sexista. Proyecto Accord Oficina de Iniciativas Comunitarias Ayuntamiento de Benicarló. Filmac Centre S.L.** 2004. ISBN: 84/96372/05/7. Disponível em: <http://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/guia_educacion_no_sexista.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MST. Assentadas e acampadas participaram do curso Marxismo e Feminismo em Viamão (RS). 24 out. 2017. 15h54. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2017/10/24/assentadas-e-acampadas-participaram-do-curso-marxismo-e-feminismo-em-viamao-rs.html>>. Acesso em 28 out. 2017.

MURACA, Mariateresa. **Método e metodologia entre pedagogia popular e feminismo.** 36ª Reunião Nacional da ANPed. 2013.

NAVARRO, Tânia. Desfazendo o “natural”: a heterossexualidade compulsória e o contínuo lesbiano. **Bagoas.** N. 05, 2010, p. 45-55.

NEVES SILVA, Maria Augusta. Sandra Muñoz: uma sujeita atravessada por diferentes matrizes de opressão. **Revista Cadernos de Gênero e Diversidade.** v.1. 2015.

NOGUEIRA, Luma Nogueira de. **Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa.** Tese de Doutorado. Curso de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza. 2012.

NUNES, Ednalva Macedo. **Gênero e diversidade na escola: limites e possibilidades na formação de professores/as.** (Dissertação de mestrado). Goiânia, PUC/Goiás, 2015.

OEA. Organização dos Estados Americanos. Corte Interamericana de Direitos Humanos. Relatório Anual 2000. Relatório N° 54/01. Caso 12.051. Maria Da Penha Maia Fernandes. Brasil. 4 de abril de 2001. Disponível em: <<http://www.cidh.org/annualrep/2000port/12051.htm>>. Acesso em: 07 nov. 2017.

OEA. Organização dos Estados Americanos. Comissão Interamericana de Direitos Humanos - CIDH. **Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher.** Convenção de Belém do Pará. Belém do Pará, Brasil, 1994. Disponível em: <<http://www.cidh.org/basicos/portugues/m.belem.do.para.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. Gênero, religião e alteridade no cenário da conquista hispânica do Tawantinsuyo. In: **Por uma história do possível: representações das mulheres incas nas crônicas e na historiografia.** p. 57 a 71. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

OLIVEIRA, Karinny Lima de. **Marias também têm força: a emergência do discurso de enfrentamento à violência contra a mulher na rede pública de ensino de Caruaru.** (Dissertação de mestrado). Caruaru, PPGEduC, 2016. 166f. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/21136/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20UFPE%20BDTD.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Conferência de Direitos Humanos.** Viena. 1993. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/viena.html>>. Acesso em: 01 mar. 2017.

_____. **Resolução 34/189 da Assembleia Geral das Nações Unidas.** 1979. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10233.html>. Acesso em: 20 dez. 2017.

PACHECO, Joice Oliveira. **O Pensamento de Maria Lacerda de Moura sobre a emancipação feminina.** Contribuições e desafios para a Educação. (Dissertação de mestrado). UNISINOS, São Leopoldo, 2010.

PAIXÃO, Márcia. A retomada do conceito de opressão por meio dos cativeiros das mulheres de Marcela Lagarde: questões para debate. **Labrys** (Edição em Português. Online), v. 22, 2012, p. 1-17.

PASEYRO, Simone Seija. **Cuando la cabeza de las mujeres se juntan alrededor del fuego.** 2010. Disponível em: <<https://www.facebook.com/simonesejaregistros/videos/1547360332200669/>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

PIEIDADE, Vilma. **Dororidade ... o que é? Ou o que pretende ser?** Partida Feminista. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <<https://partidanet.wordpress.com/2017/05/19/dororidade-o-que-e-ou-o-que-pretende-ser/>>. Acesso em: 14 set. 2017.

PINTO, Érica Jaqueline S.; AMORIM, Valquíria Gila de. **Gênero e Educação Superior: Um Estudo sobre as Mulheres na Física.** 37ª Reunião Nacional da ANPEd. 2015.

PLASTINO, Carlos Alberto. A crise dos paradigmas e a crise do conceito de paradigma. In: BRANDÃO, Zaia (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação.** São Paulo: Cortez, 1996.

RAMIRES, Luiz. Homofobia na escola: o olhar de um educador social do movimento LGBT. In: VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma. (Orgs.). **Diversidade sexual e homofobia no Brasil.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011. (p. 131 e ss).

RÊGO, Sérgio Antonio Silva. **Mulher e ciência: interfaces feministas entre conhecimento científico e político na América Latina.** (Dissertação de mestrado). Caruaru: PPGEduC, 2017.

RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. **Bagoas.** N. 05, 2010, p. 17-44.

RODRIGUES, Laís Modelli. **Blogs coletivos feministas: um estudo sobre o feminismo brasileiro na era das redes sociais na internet.** (Dissertação de mestrado). Bauru: UNESP, 2016. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/148674>>. Acesso em: 08 jan. 2018.

SADÍN ESTEBAN, Maria da Paz. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições.** Porto Alegre: AMGH, 2010.

SAFFIOTI, Heleith. **Gênero patriarcado violência.** São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

SANTOS, Émerson Silva; LAGE, Allene Carvalho. Poder patriarcal, machismo e homofobia: a atuação da câmara de vereadores de Caruaru/Pernambuco na aprovação do plano municipal de educação. In: Colóquio Nacional Representações de Gênero e Sexualidades, XII, 2016, Campina Grande-PB. **Anais XII CONAGES**. Campina Grande-PB. Realize. v. 1, 2016, ISSN 2177-4781. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/revistas/conages/trabalhos/TRABALHO_EV053_MD1_SA2_I_D482_12022016215603.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2017.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCOTT, Joan. *Gender: a useful category of historical analyses. Gender and the politics of history*. New York, Columbia University Press. 1989. Tradução: DABAT, Christine Rufino; ÁVILA, Maria Betânia.

SCHIENBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência?** Tradução de Raul Fiker. Coleção Mulher. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

SEVERO, Rafael Adriano de Oliveira. **Gênero e sexualidade: o itinerário de um grupo de discussão como possibilidade formativa**. (Dissertação de mestrado). Uberlândia, UFU, 2011.

SILVA, Aldir José da. **Mulheres vestidas de barro e os sentidos da produção de mestras artesãs da comunidade do Alto do Moura em Caruaru/PE**. (Dissertação de mestrado). Caruaru: PPGEduc, 2016. 129f. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/20334/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20para%20Aprova%C3%A7%C3%A3o%202016.pdf%20-%20Aldir.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

SILVA, Marcos Antonio da; SILVA, Lucimara Inácio do Prado da. Resenha: “Entre a razão e a utopia, entre a ira e a esperança: CLACSO e a (re)descoberta do pensamento latino-americano”. In: **Monções: Revista de Relações Internacionais da UFGD**. Dourados, v.5. n.9, jan./jun., 2016 Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php?journal=monções>>. Acesso em: 17 fev. 2017.

SILVA, Emanuely Arco Iris. **Ciência no feminino**. Um estudo sobre a presença da mulher docente na pós-graduação da UFPE. (Dissertação de mestrado). Caruaru: PPGEduc, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/178>>. Acesso em: 02 dez. 2016.

SILVA, Maria Augusta Neves. Sandra Muñoz: Uma Sujeita Atravessada Por Diferentes Matrizes De Opressão. **Revista Cadernos de Gênero e Diversidade**. v.1. p. 367-374. 2015.

SILVA, Elizabeth Maria da. **Mulheres, emancipai-vos!** Um Estudo sobre o Pensamento Pedagógico Feminista de Nísia Floresta. (Dissertação de mestrado). Caruaru: PPGEduc, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/11285>>. Acesso em: 02 dez. 2016.

SILVA, Valter Cardoso da; ARAÚJO, Sandro Marcos Castro de; LUZ, Nanci Stancki da. Violência de Gênero: notas sobre um campo de pesquisa. In: CASAGRANDE, Lindamir Salete; LUZ, Nanci Stancki da; CARVALHO, Marília Gomes de (Org.). **Igualdade de gênero: enfrentando o sexismo e a homofobia**. p. 189-209. Curitiba: UTFPR, 2011.

SILVA, Márcia Alves da. **Alinhavando, bordando e costurando...: possibilidades emancipatórias de trajetórias de trabalho de mulheres artesãs em uma cooperativa popular de Pelotas.** São Leopoldo: UNISINOS, 2010.

SOARES, Andréia Azevedo. **Bertha, a brasileira que pôs a mulher na Carta da ONU.** Folha de São Paulo, 18 de setembro de 2016. Disponível em: <<http://publico.uol.com.br/mundo/noticia/a-batalha-de-bertha-lutz-para-por-a-mulher-na-carta-da-onu-1742593>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

SOSA, Mercedes. **Como la Cigarra.** Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/mercedes-sosa/63295/>>. Acesso em: 10 jan 2018.

SOUZA, João Francisco de. **E a educação: ¿¿quê??;** a educação na sociedade e/ou a sociedade na educação. Recife: Bagaço, 2004.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (STF). Notícia do julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 4275. 1º mar. 2018. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=371085>>. Acesso em: 29 mar. 2018.

TAVARES, Camilo. **O dia que durou 21 anos.** Pequi Filmes. Disponível em: <<http://tvbrasil.ebc.com.br/odiaquedurou21anos>>. Acesso em: 17 mar. 2016.

TRIANA, Sayak Valencia. *Capitalismo gore: narcomáquina y performance de género.* In: GUZMÁN, Alejandra de Santiago; CABALLERO, Edith; e ORTUÑO, Gabriela González. (Comp.) *Mujeres intelectuales: feminismos y liberación en América Latina y el Caribe. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2017. Colección Antologías del pensamiento social latinoamericano y caribeño.*

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da USP. **Declaração dos direitos da mulher e da cidadã.** Olympe de Gouges. 1791. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-anteriores-à-criação-da-Sociedade-das-Nações-até-1919/declaracao-dos-direitos-da-mulher-e-da-cidada-1791.html>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Sistema Integrado de Bibliotecas. Disponível em: <<http://www.biblioteca.ufpe.br/pergamum/biblioteca/index.php>>. Acesso em: 20 jan. 2018

_____. Repositório Institucional da UFPE. Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea/CAA. Disponível em: < <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/178>>. Acesso em: 27 mar. 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. Paradigmas? Cuidado com eles! In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

WOLLSTONECRAFT, Mary. **Reivindicação dos direitos da mulher.** São Paulo: Boitempo, 2016.

ZAMBRANO, Elizabeth. Transexuais: identidades e cidadanias. In: VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma. (Orgs.). **Diversidade sexual e homofobia no Brasil.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

ZINET, Caio. **Gravidez é responsável por 18% da evasão escolar entre meninas.** Publicado em 20 jan. 2016. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/reportagens/gravidez-e-responsavel-por-18-da-evasao-escolas-entre-meninas/>>. Acesso em: 23 fev. 2017.