



FLACSO
BRASIL

**EDUCAÇÃO, GÊNERO E
DECOLONIALIDADE DO SABER:
ESPERANÇANDO OUTROS TEMPOS**
MARY GARCIA CASTRO (ORG.)

Série Cadernos FLACSO

N20

www.flacso.org.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação, gênero e decolonialidade do saber
[livro eletrônico] : esperando outros tempos /
organização Mary Garcia Castro. -- 1. ed. --
Brasília, DF : Faculdade Latino-Americana de
Ciências Sociais, 2022. -- (Série cadernos
FLACSO ; 20)

Bibliografia.
ISBN 978-65-87718-29-3

1. Ciências sociais 2. Decolonialidade
3. Diversidade sexual 4. Educação 5. Identidade
de gênero 6. LGBTQI - Siglas I. Castro, Mary Garcia.
II. Série.

22-104587

CDD-371.1

Índices para catálogo sistemático:

1. Gênero e diversidade : Educação 371.1

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Série Cadernos FLACSO
N20

www.flacso.org.br





FLACSO
BRASIL

Série Cadernos FLACSO

Número 20

FLACSO Brasil

Diretora: Salete Valesan Camba

EDUCAÇÃO, GÊNERO E DECOLONIALIDADE DO SABER: ESPERANÇANDO OUTROS TEMPOS

Mary Garcia Castro (Org.)

ISBN: 978-65-87718-29-3

Março, 2022

FLACSO Brasil (da Série Cadernos FLACSO)

Brasília, 2022

Editora: Flacso Brasil

Projeto Gráfico: Marcelo Giardino

Revisão: Margareth Doher

FLACSO Brasil

SAIS Área 2-A, s/n, 1º andar, sala 121

CEP: 70610-900, Brasília (DF), Brasil

E-mail: flacsobr@flacso.org.br

Série Cadernos FLACSO

N20

www.flacso.org.br

SUMÁRIO

Apresentação <i>Mary Garcia Castro</i>	5
Reflexiones sobre el género y la violencia contra las mujeres en la educación superior mexicana <i>Ursula Zurita Rivera</i>	7
Virada feminista e perspectiva decoloniais. Notas-ensaio para outros currículos e práticas em ciências sociais <i>Mary Garcia Castro</i>	36
Gênero e educação: desafios e contradições <i>Lucia Helena Rincón Afonso, Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita e Maria Esperança Fernandes Carneiro</i>	69
Por que silenciar gênero na escola? <i>Miriam Abramovay e Mary Garcia Castro</i>	89

APRESENTAÇÃO

Não basta saber ler mecanicamente: “Eva viu a uva”. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho.

Paulo Freire¹

A Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso), sede Brasil, vem se destacado no campo da educação tanto por seus cursos quanto por debates sobre o tema, muitos veiculados pelos Cadernos Flacso. Em várias atividades, Paulo Freire é lembrado, tendo a Flacso Brasil participado de várias atividades neste setembro, por seu centenário, sublinhando sua mensagem de que é preciso verbos e ações, por redes, para “esperançar” futuros contra desigualdades sociais de vários tipos. Neste Caderno, tal princípio é seguido, tendo gênero, as “Evas”, a educação como eixo condutor e a diversidade de enfoques e propostas como caminho.

Assim temos o prazer de contar com um artigo da colega da Flacso México, Ursula Zurita, “Reflexiones sobre el género y la violencia contra las mujeres en la educación superior mexicana”, sobre ganhos em termos de jurisprudência contra a violência em relação às mulheres e os desafios, em especial, no lidar com a burocracia universitária para que tais leis sejam de fato realizadas. Já em “Virada feminista e perspectivas decoloniais. Notas-ensaio para outros currículos e práticas em ciências sociais”, Mary Garcia Castro, pesquisadora na Flacso Brasil, apresenta proposta de outra modelação de cursos em ciências sociais, considerando debates sobre colonialidade do poder e perspectivas feministas sobre decolonialidade. As professoras Lucia Helena Rincón Afonso, Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita e Maria Esperança Fernandes Carneiro, do Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Goiás, em “Gênero e educação: desafios e contradições”, alinhando-se ao materialismo histórico, discutem

¹ ROMERO, Flávio. **Paulo Freire**: esperançar, sempre necessário! Disponível em: <<https://paraibaonline.com.br/colunistas/paulo-freire-esperancar-sempr-necessario/>>. Acesso em: 27 set. 2021.

construções sociais de autores clássicos, em especial do campo teológico, sobre mulher e gênero, chegando aos tempos atuais, considerando um dos desafios para a equação gênero e educação, lidar com a indústria cultural, os meios de comunicação e sua importância, considerando o apelo para a juventude. Miriam Abramovay – Coordenadora do Programa Estudos e políticas sobre juventudes, educação e gênero: violências e resistências na Flacso Brasil – e Mary Garcia Castro acessam o debate sobre “ideologia de gênero” e a importância de educação sexual nas escolas em “Por que silenciar gênero na escola?”. Em que pese a diversidade de temas, combina-se críticas a violências e negacionismos com apostas em formatos educacionais mais afins com a humanidade das mulheres e das pessoas LGBTQI+, lembrando que para Paulo Freire, uma educação libertadora aposta no esperar.

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar, porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança é espera. Esperança é se levantar, esperar é ir atrás, esperar construir, esperar é não desistir! Esperança é levar adiante, esperar é juntar-se com outros para fazer de outro modo.

Paulo Freire²

2 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1992.

REFLEXIONES SOBRE EL GÉNERO Y LA VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR MEXICANA

Ursula Zurita Rivera³

Resumo

O artigo reflete sobre alguns dos principais desafios na prevenção, cuidado e eliminação da violência contra a mulher e gênero em universidades e instituições de ensino superior (IES) no México, a partir de um contraste com as experiências implantadas nestas questões anos atrás, em outros níveis educacionais. Para isso, além do resgate de pesquisas anteriores sobre esses fenômenos, utiliza-se a Lei Geral de Acesso da Mulher a uma Vida Livre de Violência de 2008, pois significou uma mudança fundamental ao reconhecer diferentes modalidades de violência contra a mulher, bem como estipular as obrigações das autoridades dos diversos níveis de governo nessas matérias; o conjunto de reformas, denominado Lei de Olímpia, que desde 2018 é um instrumento essencial para punir a violência digital; e, a recentemente publicada Lei Geral do Ensino Superior.

Palavras-chave: Gênero. Violência contra a mulher. Ensino superior. México.

Abstract

The article reflects on some of the main challenges in the prevention, care and elimination of violence against women and gender in universities and higher education institutions (HEIs) in Mexico, based on a contrast with the experiences deployed in these issues years ago, at other educational levels. For this, in addition to the recovery of previous research on these phenomena, the General Law of Access of Women to a Life Free of Violence of 2008 is used because it signified a fundamental change by recognizing different modalities of violence against women, as well as stipulating the obligations of the authorities of the different governmental levels in these matters; the set of reforms, called the Olimpia Law, which since 2018 is an essential instrument to sanction digital violence; and, the recently published General Law of Higher Education.

Keywords: Gender. Violence against women. Higher education. Mexico.

³ Doctora en Ciencia Política (UNAM). Desde 2004 es profesora-investigadora de tiempo completo de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales México. Sus temas de investigación y publicaciones son la violencia en las escuelas, la participación social en la educación, el derecho a la educación y la educación para la vida democrática aunado a otros tópicos referentes a las políticas educativas, el desarrollo y la inclusión social. Tiene nivel 1 en el Sistema Nacional de Investigadores (CONACYT). Orcid: 0000-0002-7381-3550. Contacto: uzurita@flacso.edu.mx

1. Introducción

La incorporación de la perspectiva de género en las agendas de las políticas públicas, de la investigación académica y de las luchas sociales ha sido un fenómeno sobresaliente a lo largo del siglo XX, con mayor visibilidad a partir de sus dos últimas décadas. A tal grado se observa este fenómeno que prácticamente no hay un tema de intervención, reflexión y acción en el cual la referencia, consideración y aplicación de la categoría de género no tenga sentido. Si la política, la economía, la salud, el trabajo, la cultura o la sexualidad han sido, entre otros tantos, campos fructíferos para dichas agendas, cuanto más la educación ha constituido un terreno fundamental para la implementación de numerosas iniciativas donde se cifra buena parte de la transformación deseada. Así, en el marco de las tareas sustantivas de las universidades e instituciones educativas de educación superior (IES) en México relativas a la formación de profesionales, la investigación, la difusión, la vinculación y la cooperación técnica, el enfoque de género se ha diseminado y rápidamente se impulsaron cambios relevantes (BUQUET, 2011, 2013; BUQUET *et al.*, 2020; GONZÁLEZ JIMÉNEZ, 2013).

Aunque existe un vasto acervo de iniciativas, todavía queda un largo camino por recorrer (ACTIS; GARIGLIO, 2020). Si bien es cierto que la actualidad ya no es más aquel tiempo en el cual se aceptaba sin cuestionamiento que las características biológicas entre hombres y mujeres sustentaban las diferencias sociales entre ambos, numerosos estudios continúan documentando fenómenos marcados por la violencia, la inequidad, la desigualdad, la discriminación y la opresión de las mujeres. Esta situación revela que las acciones desplegadas en los ámbitos político, académico y social han sido, a todas luces, insuficientes. La configuración de nuevas y renovadas expresiones de violencia hacia las mujeres en las IES, tanto públicas como privadas, nacionales como estatales, antiguas y otras surgidas en los últimos años, así lo confirman (CASILLAS; DORANTES, 2021; ZURITA, 2021a; CERVA, 2020, MINGO, 2020, 2017, 2016; POGLIAGHI *et al.*, 2020; PRIETO QUEZADA; MÉNDEZ LUÉVANO, 2020).

Con la intención de participar en esta reflexión, que actualmente está en curso en diversos espacios en México, en estas páginas se pretende examinar algunos de los principales rasgos que intervienen en la prevención, atención y eliminación de la

violencia hacia las mujeres y de género en las universidades e instituciones de educación superior (IES), a partir de los alcances que provocan el conjunto de reformas de varios instrumentos jurídicos, conocido como la *Ley Olimpia*; y, por otro lado, la recientemente publicada Ley General de Educación Superior. Ambas referencias se añaden, desde sus principios y propósitos específicos, al espíritu e impacto que en su momento significó la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia publicada en el 2008, así como otros instrumentos jurídicos nacionales en materia de derechos humanos. Cabe señalar que una parte de este examen, basado en investigaciones previas en torno a violencia en las escuelas (ZURITA, 2020, 2016, 2013), alude a la contrastación de algunas experiencias perfiladas en los niveles educativos en México porque, si bien los objetivos son comunes, las rutas y los resultados son distintos entre sí.

Para entender este ejercicio de contrastación, hay que decir que el sistema educativo está conformado por los siguientes niveles: *Educación básica* está compuesta por los subniveles de educación preescolar de 3 a 5 años, educación primaria de 6 a 12 años y educación secundaria, de 12 a 15 años. *Educación medio superior* que abarca el nivel de bachillerato, los demás niveles equivalentes a éste, y la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes. En este nivel asisten jóvenes de 15 a 18 años. *Educación superior* que comprende la licenciatura, la especialidad, la maestría y el doctorado; opciones terminales previas a la conclusión de la licenciatura, como los estudios de Técnico Superior Universitario; también abarcan la educación normal en todos sus niveles y especialidades. En términos de edad, la educación superior va de 18 años en adelante. A esto se suma la organización del sistema educativo mexicano a través de las modalidades escolares, no escolarizadas y mixtas, especialmente a partir de la educación media superior. El tramo obligatorio de la educación en México abarca, desde mayo de 2019, hasta la educación superior, pero vale la pena decir que la educación primaria, que se hizo obligatoria en 1934, es la única que prácticamente tiene una cobertura universal. Así, aunque la educación secundaria se hizo obligatoria en 1993, la educación preescolar en 2003, la educación media superior en 2012; la cobertura de cada nivel y subnivel está lejos de ser universal.

Desde ahora se puede advertir que la comparación de esfuerzos para formular e implementar programas, políticas, proyectos, leyes y otro tipo de iniciativas que persiguen la prevención, atención y eliminación de la violencia hacia mujeres es una tarea desafiante porque cada iniciativa enfrenta distintas características derivadas de los fenómenos violentos desplegados en cada nivel en conjunción con los rasgos distintivos de cada uno de los niveles educativos involucrados en la búsqueda de dichos propósitos.

Conviene señalar que la violencia en las escuelas hacia las mujeres con un fuerte componente de género, tienen manifestaciones con características específicas ya sea por su predominio en ciertos niveles, por su combinación con otras categorías sociales identitarias relativas a la edad, clase social, membresía étnica, situación migratoria, entre otras, han estado siendo atendidas de múltiples formas. Las experiencias recientes parten del reconocimiento, a diferencia de lo que sucedía en décadas previas a las de este siglo, de que estos fenómenos no son meramente un problema escolar o educativo. Es decir, se trata de un problema social que ocurre en las escuelas y en los sistemas educativos (ZURITA, 2021b, 2018, 2013). Este punto de partida ha propiciado la intervención de múltiples actores de diferente escala que se organizan en torno a agendas diferentes (derechos humanos, educación, salud, género, niñez y adolescencia, entre otros tópicos), que han formulado numerosas y muy distintas iniciativas dirigidas a incidir en la vida diaria de las escuelas y sus comunidades. Esta tendencia cada vez más marcada ha provocado, aun sin buscarlo, el debilitamiento del papel protagónico de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en la atención de estos problemas sociales (ZURITA, 2018). No obstante, a diferencia de lo que sucede en la educación superior, la SEP tiene la autoridad sobre aspectos nodales en términos de política educativa, planes y programas de estudio, instrumentos normativos, lineamientos operativos, dispositivos organizacionales de las escuelas de educación básica.

La consecución del propósito en estas páginas es, indiscutiblemente, un desafío. De entrada, la educación superior ha sido el escenario de una gran cantidad de iniciativas desplegadas para impulsar y desarrollar dicho enfoque con el fin de prevenir, atender y eliminar la violencia hacia las mujeres en instituciones complejas

que configuran un sistema educativo que ha vivido la notoria ampliación y diversificación de su oferta pública en años recientes (TUIRÁN, 2019; MENDOZA ROJAS, 2019, 2015). Así, la multiplicidad y heterogeneidad de dichas instituciones que han emprendido estas iniciativas, aunque se han transformado a sí mismas persisten nuevos y conocidos problemas que producen y reproducen numerosas expresiones de violencia hacia las mujeres (CASILLAS; DORANTES, 2021; ZURITA, 2021a; BUQUET *et al.*, 2020; CERVA, 2020, MINGO, 2020, 2017, 2016; POGLIAGHI *et al.*, 2020; PRIETO QUEZADA; MÉNDEZ LUÉVANO, 2020). De esta manera, la educación superior – como los otros niveles educativos –, no ha dejado de ser un espacio para la propagación de la misoginia, el sexismo, la homofobia, la transfobia, el machismo, entre otros tantos fenómenos que amenazan el respeto, garantía y ejercicio de los derechos humanos y de la paz. Se trata, como sostiene Gargallo (2008), de fenómenos que sustentan el nacimiento y perpetuación del clasismo, la exclusión, la discriminación, la injusticia, la inequidad y el racismo en nuestra sociedad.

Con apoyo de la literatura especializada en la perspectiva de género, la investigación en torno a la violencia en las escuelas, los estudios sobre la paz, así como el marco jurídico vigente, especialmente la Ley Olimpia y Ley General de Educación Superior, la elaboración de este documento inicia con la exposición varios elementos acerca del género y la violencia en la educación superior mexicana. Después se identifican algunos de los vínculos argumentativos más destacados sobre la paz, concebida como el otro ingrediente esencial para prevenir la violencia desde una perspectiva de género en la educación superior. Enseguida se exponen algunas de las principales implicaciones derivadas de la Ley Olimpia y la Ley General de Educación Superior concernientes a la prevención, atención y eliminación de la violencia hacia las mujeres, el impulso de la equidad de género y la erradicación de las brechas de género, inequidad, desigualdad y discriminación en la educación de este nivel. Finalmente, se comentan las conclusiones a la luz de las reflexiones emprendidas en este documento.

2. El género y la violencia en las escuelas: singularidades en la educación superior en México

Entre las profundas transformaciones que tuvieron lugar en la gran mayoría de los países latinoamericanos y caribeños a partir del último tercio del siglo pasado, destacan aquellas vividas en la educación superior (TUIRÁN, 2019; MENDOZA, 2018, 2015; SITEAL, 2019; RAMA, 2009). En México se impulsó la expansión y ampliación universitaria que se vio acompañada con el notorio aumento de la población femenina, especialmente entre las estudiantes, pero también entre las docentes, investigadoras, funcionarias y autoridades universitarias (TUIRÁN, 2019; MENDOZA ROJAS, 2015; ACOSTA, 2005). De ser instituciones con un porcentaje mínimo de mujeres estudiantes, en cuestión de algunas décadas esa cantidad ascendió al 50%, pero con diferencias importantes según la disciplina y el área de conocimiento (TUIRÁN, 2019; RAMA, 2009). A las visibles distinciones por carrera, escuela o facultad, se agregan otras diferencias sustentadas en las características de las comunidades universitarias, las IES, sus entornos sociales e históricos, provocando que dichos cambios no fueran homogéneos, absolutos ni lineales. Si bien se incrementó la presencia de las mujeres en las IES, no desaparecieron las expresiones violentas interpersonales, institucionales y estructurales hacia las mujeres a través de la misoginia, el sexismo y la discriminación (MINGO, 2020, 2017, 2016). Especialistas como Buquet *et al.* (2013), identificaron la emergencia de *zonas de segregación disciplinaria y ocupacional* relacionada con la “feminización de ciertas carreras y áreas disciplinarias”, esto es, la configuración de campos disciplinares y profesionales que corresponden a las actividades tradicionalmente asignadas a las mujeres (ESCAMILLA, 2018). Paradójicamente, estas desigualdades históricas entre hombres y mujeres continúan cuando se despiden de los espacios universitarios y estas poblaciones ejercen su profesión en el mundo del trabajo. Así, las tendencias acerca de la desigualdad de género se vuelven a observar cuando se piensa en las condiciones jerárquicas, salariales, entre otras, que ponen de nuevo a hombres en situación de mayor ventaja respecto a las mujeres.

No obstante, la participación creciente de las mujeres en la educación superior mexicana provocó transformaciones profundas porque, más allá de su ingreso como

estudiantes, docentes investigadoras o autoridades, asumieron rápidamente un papel crucial en la creación y desarrollo del conocimiento, la ciencia, la tecnología y la innovación. De hecho, ellas mismas se convirtieron en el motivo de numerosas y variadas investigaciones sobre sus perfiles, trayectorias escolares y laborales, experiencias, identidades, desempeño en numerosas disciplinas y áreas de conocimiento, así como su incursión en puestos directivos y cuerpos colegiados a cargo de la formulación de políticas, programas, rediseño institucional, entre otras funciones (BARRÓN *et al.*, 2018; BLAZQUEZ, 2014).

Pero las inquietudes permanecieron y se ampliaron conforme se advirtió la configuración y profundización de las brechas de género en las IES tanto en lo concerniente a las trayectorias escolares y laborales como también en problemas como la deserción, abandono, desafiliación, bajo logro o conclusión tardía de los estudios universitarios, que tienen rasgos marcados debido a los roles y estereotipos de género vigentes (SITEAL, 2019). Aunque mantuvieron similitudes con otros niveles educativos, pronto fueron observadas consecuencias, avances y desafíos que le son propios a este nivel.

En este escenario, se fueron desplegando diversas iniciativas para impulsar la igualdad y la equidad de género (ESCAMILLA, 2018). La expansión de acciones con un enfoque de igualdad asumió que a mujeres y hombres se les debe garantizar las mismas oportunidades para acceder, permanecer y concluir, independientemente de las valoraciones sociales vigentes. Asimismo, aquellas iniciativas fundamentadas en la equidad de género buscaron impulsar la igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades de mujeres y hombres; revalorar su papel en los ámbitos familiares, institucionales y sociales, así como erradicar la discriminación individual y colectiva por género, edad, condición socioeconómica, pertenencia étnica, identidad y/o preferencia sexual, religión, entre otros factores. Ya fuese desde la igualdad o de la equidad, la perspectiva de género paulatinamente ha llegado a tener un lugar central en las IES que obedece a procesos complejos. Aunque ha predominado un abordaje que dista de ser homogéneo entre las IES y/o dentro de cada una de ellas, no puede negarse que dicho enfoque ha impulsado cambios inusitados en la esencia y quehacer en la educación superior y, dada su naturaleza, en la sociedad mexicana. Estas

intenciones, cabe subrayar, han sido causa y efecto de marcos normativos generales y específicos que han buscado institucionalizar y consolidar la categoría de género, concebida ésta como un principio esencial de las relaciones entre hombres y mujeres en todos los ámbitos de la vida personal, familiar, comunitaria y social en que se desenvuelven. Como lo sostienen autoras como Flores *et al.* (2017), el género pone al descubierto las formas en que las diferencias sexuales y sus significados, son concebidos como los referentes organizadores de la sociedad donde unos tienen poder y otros no. Poner a discusión estas desigualdades ha sido una tarea desafiante en nuestra sociedad, porque es cuestionar lo que por siglos ha sido asociado a lo normal, lo regular, lo esperable, lo natural y que, además, han sido creencias, valoraciones, ideas que fueron legalizadas y legitimadas en todos los ámbitos de la vida.

Así, la formulación de agendas que incorporen el género en la educación superior mexicana ha sido un acto revolucionario que no se limita a la igualdad de oportunidades de acceso, aun cuando conviene añadir este propósito no es menor pues si bien se ha demandado desde el siglo XIX (GALEANA, 2019), todavía no está totalmente garantizado en todos los ámbitos, actividades y tareas sustantivas basada en la interacción cotidiana entre la comunidad universitaria (SITEAL, 2019; TUIRÁN, 2019; MENDOZA ROJAS, 2018; MINGO, 2017; ACTIS; GARIGLIO, 2020; CALQUIN, 2020). El fomento y la consolidación de dicho enfoque en la vida cotidiana de las IES trasciende a su interior por la función social que tiene en su entorno y con toda una nación. Por lo pronto, la configuración de múltiples experiencias al respecto, que han convergido con avances, pero también con grandes retos que tienen que ver con la obligatoriedad y gratuidad de la educación superior, así como la ampliación y diversificación de la oferta educativa, la expansión de la matrícula, la heterogeneidad de la composición social del estudiantado, la complejización del sistema educativo superior, la escasez de recursos financieros, humanos, materiales, institucionales y de infraestructura en la educación superior (TUIRÁN, 2019; MENDOZA ROJAS, 2015, p. 10), reitera la necesidad urgente de su estudio.

3. La paz, el otro elemento esencial para prevenir la violencia desde una perspectiva de género en la educación superior

Una de las principales lecciones derivadas del vasto acervo de estudios sobre violencia en las instituciones escolares es que la prevención, atención y eliminación de las múltiples expresiones de este problema social no generan cambios profundos si se reducen prioritariamente a la atención del suceso en sí mismo y, en consecuencia a quienes tuvieron un papel protagónico en él; es decir, cuando no se promueven acciones para impulsar una convivencia pacífica, participativa, inclusiva y apegada a los principios de los derechos humanos (ZURITA, 2021a, 2020, 2016, 2013). En este marco, la paz y el género se vuelven elementos indisolubles para realizar cualquier acción para erradicar la violencia. Sin embargo, paradójicamente, esta perspectiva más integral y articulada suele estar ausente en los proyectos desplegados en nuestro sistema educativo. Aunado a ello, como se verá adelante, otra tendencia negativa que existía hasta hace poco tiempo en la educación superior era pensar la violencia hacia mujeres u otros tipos de violencia de género, como problemáticas individuales, esporádicas y originadas por ciertas características personales. De aquí, lejos de atender, prevenir y solucionar estos complejos problemas sociales, se solía emprender con iniciativas parciales, tardías, descoordinadas y desarticuladas.

Estas cuestiones contrastan con la configuración de numerosos esfuerzos por institucionalizar la perspectiva de género en todo el sistema educativo nacional, donde, obviamente, la educación superior no ha estado al margen (ZURITA, 2013). Por ello, es apremiante impulsar investigaciones para identificar aquellos aspectos que han propiciado y han obstaculizado, la consecución de los objetivos planteados, valorar sus resultados, conocer el impacto que ha tenido en las IES porque la realidad muestra que la violencia es un fenómeno complejo. Esto es, es un fenómeno multidimensional que está en permanente y muy rápida transformación debido a que ha encontrado en el ciberespacio un terreno fértil, se ha disparado exponencialmente la conformación y desencadenamiento de nuevas expresiones de violencia digital (*sexting, grooming, cyberstalking, brand bullying, happy slapping, trollismo, bombing, el dating violence o el cortejo amoroso online hostigante, sexcasting, la videovictimización clandestina*) y

también ha renovado otras manifestaciones preexistentes, como el ciberacoso (ZURITA, 2021b; CASILLAS; DORANTES, 2021). Si bien toda manifestación violenta es grave e inadmisibles, la violencia digital y la ciberviolencia que se han acentuado en los espacios universitarios y entre las comunidades de las IES, se han combinado con el crimen organizado, la delincuencia común y el narcotráfico, transformándose en fenómenos respecto a los cuales, las atribuciones y los recursos humanos, organizacionales, normativos, legales, materiales, operativos y financieros de las IES se han quedado indudablemente rebasadas (ZURITA, 2021a).

Frente a la generalización, intensificación y diversificación de la violencia hacia las mujeres en las IES de nuestro país, han surgido protestas organizadas entre la población estudiantil y las comunidades universitarias (CASILLAS; DORANTES, 2021; ZURITA, 2021a; BUQUET *et al.*, 2020; CERVA, 2020; MINGO, 2020, 2017, 2016; POGLIAGHI *et al.*, 2020; PRIETO QUEZADA; MÉNDEZ LUÉVANO, 2020). No obstante, se han extendido denuncias de violencia que no se limitan a las estudiantes y que también están relacionados con la homofobia, lesbofobia y la transfobia (ZURITA, 2021a). Lo más grave es que después de décadas de hablar y formular múltiples iniciativas acerca del género, los derechos humanos y la paz en la educación en México, sea necesario continuar argumentando que se deben erradicar las ideas que avalan que las diferencias de origen biológico entre hombres y mujeres son la base de la jerarquía y opresión sobre éstas.

En este sentido, la indagación acerca de cómo estos desafíos fueron concebidos no puede ignorar, por otro lado, la situación singular bajo la cual se encontraba la educación superior en nuestro país. Así, en los primeros años de la expansión universitaria de las últimas décadas del siglo pasado, entre otros proyectos, se formularon numerosas acciones con la intención de incrementar las oportunidades para las mujeres en el acceso y, posteriormente, para la permanencia y la conclusión de los estudios universitarios (TUIRÁN, 2019; MENDOZA ROJAS, 2015, 2017, 2018). Con ello se buscó que las mujeres colaboraran en el avance del conocimiento, la ciencia, la tecnología y la cultura; a la vez que asumieran una participación destacada en el desarrollo y la consolidación de las propias IES (MENDOZA ROJAS, 2015; ACOSTA, 2005). Pero, al paso del tiempo, respecto a la equidad de género especialistas indican

que los objetivos no fueron del todo alcanzados pues las brechas se mantuvieron e, inclusive en ciertos casos y momentos, se profundizaron (MENDOZA ROJAS, 2018; BUQUET, 2011; BUQUET *et al.*, 2013). En las distintas tareas sustantivas de las IES, estas tendencias, en mayor o menor medida, se pueden observar. En el incremento de la oferta educativa pública y de unidades académicas de algunas IES ocurrido en las primeras dos décadas de este siglo (TUIRÁN, 2019; MENDOZA ROJAS, 2015, 2018); se impulsaron iniciativas para prevenir, atender y erradicar las diferentes expresiones de violencia hacia las mujeres y de género dentro de las comunidades universitarias (GONZÁLEZ, 2017, 2013). No obstante, hasta la publicación de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia en 2008 se reconoció que, entre las diferentes modalidades y tipos de violencia que esta población suele experimentar en los ámbitos escolares, se halla la violencia docente; la cual comprende “aquellas conductas que dañen la autoestima de las alumnas con actos de discriminación por su sexo, edad, condición social, académica, limitaciones y/o características físicas, que les infligen maestras o maestros” (GEUM, Artículo 12º) y el hostigamiento sexual concebido como “el ejercicio del poder, en una relación de subordinación real de la víctima frente al agresor en los ámbitos laboral y/o escolar. Se expresa en conductas verbales, físicas o ambas, relacionadas con la sexualidad de connotación lasciva” (GEUM, Artículo 13º).

Después de casi 15 años de publicada, se advierte que la instrumentación de esta Ley en las IES, en contraste con lo sucedido en educación básica y educación media superior, fue tardía y accidentada por la propia complejidad del sistema de educación superior (ZURITA, 2013). Esto lo ratifican las políticas, programas, leyes y otros proyectos llevados cabo primero en la educación básica y después en la educación media superior que desplegaron características distintivas de estos fenómenos y que permiten entender y explicar las recientes acciones organizadas en contra de todas aquellas expresiones violentas que viven mujeres y otras personas en los espacios universitarios que reclaman respuestas más enérgicas para sancionarlas y, desde luego, también para prevenirlas y eliminarlas (CASILLAS; DORANTES, 2021; ZURITA, 2021a, 2018, 2013; BUQUET *et al.*, 2020; CERVA, 2020; MINGO, 2020, 2017, 2016; POGLIAGHI *et al.*, 2020; PRIETO QUEZADA; MÉNDEZ LUÉVANO, 2020). Sin

embargo, conviene decir que la violencia docente se consideró, en contraste con la educación superior, tardíamente en educación básica y media superior, pues la atención central de los programas, las iniciativas y las leyes se colocó en el acoso entre pares, el maltrato y la agresión entre el alumnado (ZURITA, 2016, 2013).

A esto se añade que se observa más sencillo tomar decisiones en la educación básica a diferencia de lo que sucede en educación superior. Empezar acciones que son decididas por una autoridad federal como es la SEP, no es equiparable a la toma de decisiones en IES con distintos marcos normativos, instrumentos jurídicos, modelos organizacionales, estructuras decisionales, lineamientos operativos, entre otros, que vuelven del poder y la autoridad conceptos distintos en cada IES que, además, poseen muy diferentes grados de desarrollo y consolidación institucional (TUIRÁN, 2019). Así, la formulación de iniciativas para prevenir, atender y eliminar el acoso, la inseguridad y la violencia en las escuelas al igual que impulsar la convivencia escolar libre de violencia constituyen procesos organizacionales diferentes. En educación básica destacan los programas que operaron en las escuelas de educación básica en gobiernos federales anteriores como el Programa Escuela Segura y el Programa Nacional de Convivencia Escolar básica; o, programas que se llevaban en colaboración con otros actores regionales e internacionales, como el Programa Construye T en la educación media superior (ZURITA, 2013). A esto se suma que alrededor de una década, que comenzó en el 2006 se expidieron casi una treintena de leyes en casi todas las entidades federativas que, con la participación destacada de múltiples actores de distinta escala, buscaron incidir en la prevención, atención y eliminación de distintas expresiones violentas, especialmente en torno al acoso entre pares y, al inicio, con pocas o nulas referencias explícitas a las expresiones de violencia de docentes y autoridades escolares hacia el alumnado o de la violencia en educación superior (ZURITA, 2018, 2016, 2015). Conviene decir que de esta treintena de leyes las primeras se dirigieron esencialmente a la educación básica y después ampliaron su ámbito a los otros niveles educativos hasta llegar a cualquier tipo de escuela, sin importar nivel, modalidad, tipo de sostenimiento, etc. A la par, se fue ampliando el reconocimiento de fenómenos que se buscaba prevenir, atender y eliminar pues de ser leyes que nacieron para prevenir el acoso entre pares o impulsar la seguridad escolar,

se convirtieron en leyes para prevenir, atender y eliminar todas las expresiones de violencia entre los distintos integrantes de las comunidades escolares o, en los últimos años, para impulsar la convivencia libre de violencia en las escuelas.

Además, se fueron configurando diversas campañas de sensibilización, prevención y denuncia de violencia en las escuelas que, si bien estos procesos reiteraron la preocupación en el acoso entre pares, no puede negarse que contribuyeron de manera importante a la construcción de un interés público sobre este fenómeno. Esto rápidamente condujo a que el acoso entre pares fuera abordado de forma cotidiana no sólo en los medios de comunicación sino también en el cine, el radio, la música, la literatura, el teatro y otras expresiones culturales, deportivas e incluso comerciales (ZURITA, 2018, 2016, 2015). Por otra parte, las formas en que se emprendieron las denuncias de casos aluden a estrategias, repertorios de acción, recursos de movilización y actores protagonistas muy distintos según cada nivel educativo. Es así como en educación superior, las protestas organizadas han alcanzado creciente importancia conforme pasa el tiempo que se hizo muy presente en el espacio público, los medios de comunicación y la opinión pública. En contraste, la denuncia de casos de violencia en escuelas de nivel básico, en su gran mayoría ha sido en buzones escolares, páginas institucionales de la SEP, generalmente circunscritos a ámbitos privados y escolares, aunque hay algunas excepciones que han trascendido a la cobertura mediática cuando han sido eventos lamentables y trágicos o, en hechos que muestran expresiones novedosas de la violencia en las escuelas (ZURITA, 2018, 2016, 2015). Si se han conformado acciones colectivas de protesta, hasta ahora no han llegado a equiparse a las que en años recientes han surgido en la educación superior y educación media superior (CASILLAS; DORANTES, 2021; ZURITA, 2021a, 2018, 2013; BUQUET *et al.*, 2020; CERVA, 2020; MINGO, 2020, 2017, 2016; POGLIAGHI *et al.*, 2020; PRIETO QUEZADA; MÉNDEZ LUÉVANO, 2020).

En cuanto a las IES, es menester recordar algunas de las características principales que han provocado que la historia sea diferente. Como se dijo arriba, los ordenamientos jurídicos, normativos, organizacionales y operativos que sustentan los procesos de toma de decisión y de actuación son totalmente distintos. Por ejemplo, dentro del sistema de educación superior hay diferentes esquemas de acuerdo con el

tipo de IES en cuestión. La educación superior está conformada por universidades públicas federales, universidades públicas estatales, universidades públicas estatales con apoyo solidario, universidades tecnológicas, institutos tecnológicos federales, universidades interculturales, universidades politécnicas, centros públicos de investigación, escuelas normales públicas. A esto se suma las numerosas y heterogéneas IES privadas. En este sentido, no hay duda de que el sistema de educación superior tiene un diseño organizacional muy complejo que vuelve más difícil cualquier intento como los que aquí se han mencionado respecto a la equidad de género o a la violencia en las instituciones escolares. Si bien hay elementos comunes, el margen de acción que poseen las distintas IES y dentro de cada una, según sus unidades, planteles, facultades, escuelas e incluso, carreras, respecto a la distribución de poder, tipos de autoridades y órganos colegiados, añaden tal complejidad que justifican la urgencia por disponer de conocimiento profundo y detallado de cada experiencia. Por ejemplo, una de las características comunes en las IES es que la burocracia universitaria constituye un actor que concentra gran poder, en contraste con el que suele tener la comunidad académica; pero en cada IES, esta cualidad asume rasgos diferentes en su interior (MUÑOZ, 2019).

Además, la gama de expresiones comunes de violencia en las IES, marcada también por el tipo de integrantes de las comunidades, las relaciones que se establecen entre ellos, los recursos jurídicos, organizacionales, políticos, financieros, técnicos, etc. existentes para su atención, así como los actores ocupados en su prevención, atención y erradicación, dan origen a diferencias relevantes que han nutrido de modo significativo a las protestas y acciones colectivas que han trascendido los espacios propios de las IES. De hecho, en los últimos años, observamos la convergencia de movimientos, organizaciones, instituciones y redes que protestaron públicamente por la creciente violencia hacia mujeres y la violencia de género en todos los ámbitos privados y públicos de la vida de hombres y mujeres, como la trata, la extorsión, el secuestro, el feminicidio, por ejemplo.

Finalmente, se advierten formas diferentes de los fenómenos a los que se dirigen distintas iniciativas por parte de ciertos actores en la educación superior. Con el tiempo se cobró mayor conocimiento de las graves consecuencias que significa no

haber tenido hasta ahora mejores resultados de la formulación integral y articulada de acciones globales y específicas en las IES con una perspectiva de género, tal como lo expresan las protestas organizadas que rechazan cualquier expresión de violencia hacia mujeres. Esta situación se ha vuelto más crítica debido a que las iniciativas para prevenir, atender o eliminar la violencia corrieron por una ruta diferente a las que se promovieron para impulsar la paz, el respeto a los derechos humanos y los principios democráticos en la educación superior en México.

4. Nuevas oportunidades en un horizonte cercano, a propósito de la Ley Olimpia y la Ley General de Educación Superior

El surgimiento y la expansión de las protestas masivas recientes contra la violencia hacia las mujeres en las universidades están adquiriendo otros sentidos. En ello, no está ausente la interrupción abrupta que supuso el inicio de la emergencia sanitaria por la pandemia ocasionada por el Covid-19 a mediados de marzo del año 2020. La publicación de la llamada *Ley Olimpia* que, desde el 2018, sanciona penalmente la violencia digital en diversas entidades federativas del país; y, por otro lado, la publicación de la Ley General de Educación Superior en abril de este año, propician nuevos referentes tanto para la construcción e implementación de las agendas de las políticas públicas, de la investigación académica y, sin duda, de las luchas sociales. Estos instrumentos jurídicos en su determinada dimensión y ámbito se suman a otros internacionales, nacionales y estatales que han buscado dar respuesta a todos los desafíos perfilados en torno al género, la violencia, la paz y los derechos humanos en las sociedades.

En lo concerniente a la *Ley Olimpia* cabe decir que, a la luz de una denuncia emprendida en el estado de Puebla por parte de una mujer llamada Olimpia Coral Melo porque en el 2014 su expareja compartió imágenes íntimas de ella en redes sociales, impulsó que cuatro años más tarde se realizaran reformas legislativas en dicha entidad con el fin de castigar la llamada violencia digital. Según este instrumento se trata de una forma de violencia cometida en contra de cualquier persona, a través de la utilización de materiales impresos o, bien, por medios tecnológicos “se obtenga,

exponga, distribuya, difunda, exhiba, reproduzca, transmita, comercialice, oferte, intercambie y comparta imágenes, audios o videos reales o simulados de contenido sexual íntimo de una persona sin su consentimiento y por tanto le cause un daño”. Esta Ley actualmente se aplica en la gran mayoría de las entidades del país y, hoy por hoy, es uno de los principales referentes a los que apelan las personas en contra de violencia hacia las mujeres; ya que, según fuentes oficiales proporcionadas por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) levantó el Módulo sobre Ciberacoso (MOCIBA) en 2015, 2016, 2017 y 2020, ellas son las principales víctimas de esta nueva forma de violencia.

Ahora bien, aunque la Ley Olimpia no se hizo para aplicarlas en las instituciones educativas, como si sucede con la treintena de leyes estatales en materia de acoso, seguridad, violencia así como convivencia escolar libre de violencia (ZURITA, 2020); en el marco de las relaciones sociales que se suscitan en los espacios universitarios, se han desplegado distintas expresiones de violencia digital que muestran puntualmente cómo el ciberespacio ha reflejado modalidades preexistentes de violencia, como el acoso entre pares, pero también ha propiciado el surgimiento de manifestaciones novedosas y con una fuerte carga real o potencial en contra de las mujeres, como el *sexting*, el *grooming*, *cyberstalking*, ciberacoso, entre muchas otras (CASILLAS; DORANTES, 2021; ZURITA, 2021a).

Respecto a la Ley General de Educación Superior es importante mencionar que su publicación constituye un hecho histórico debido a que la Ley para la Coordinación de la Educación Superior, fue publicada en 1978 en un contexto totalmente ajeno al que existe en el presente. Para ilustrar estas diferencias, vale decir que, en el ciclo escolar de aquel año de 1978, había una cobertura en educación superior del 12%, es decir, de 6.166.896 jóvenes de 18 a 22 años, únicamente 740.073 estaban en este nivel. En cambio, en el ciclo escolar 2017-2018, la cobertura fue 38.4 que significa que asistían 4.209.860 de los 10.955.76 jóvenes de esa edad. Otros datos que ilustran estos fenómenos son el número de IES. Así, en 1970 había 50 IES públicas y 52 IES privadas en 1970. Mientras que, en 2017, existían 3.763 instituciones educativas, de las cuales 1.021 eran instituciones públicas.

Si bien desde años atrás se manifestaron múltiples actores a favor de la creación de un instrumento legal del estatus jurídico de una Ley General que estableciera un ordenamiento para todos los órdenes de gobierno y por cualquier tipo de IES, no fue sino hasta este 2021 en que fue publicada después de varios intentos previos y con la encomienda constitucional de garantizar la obligatoriedad y gratuidad desde mayo de 2019. Como se puede imaginar, esta Ley requiere un examen detallado porque plantea debates y reflexiones sobre la forma en que se responde a determinados aspectos esenciales establecidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos relativos a la autonomía, la gratuidad de la educación superior pública, el federalismo, el financiamiento, la autonomía, la gobernanza de las IES, por ejemplo (TUIRÁN, 2019).

No puede dejar de ser mencionado que la publicación de esta Ley genera polémicas en torno a la manera en que se enfrentan fenómenos problemáticos que, históricamente, han acompañado la evolución y consolidación de la educación superior en México. Evidentemente, los tópicos vinculados con el género constituyen una parte muy importante de ellos. Así, en torno al género, la violencia, la paz y los derechos humanos, cabe decir que la Ley General de Educación Superior incorpora planteamientos muy importantes que, sintetizando, tienen que ver con las acciones para impulsar la igualdad y equidad de género y, por otro lado, también se vinculan con acciones para evitar la discriminación, la misoginia, el sexismo al igual que otras expresiones de violencia hacia mujeres y de violencia de género.

Entre los artículos donde se hacen diversos planteamientos sobre la perspectiva del género, destacan el Artículo 7º. En primer lugar, cuando se señalan los criterios, fines y políticas de la educación superior, se establece que se fomentarán relaciones “basadas en la igualdad entre los géneros y el respeto de los derechos humanos” (GEUM, Art. 7º, Fracc. V.). Además, entre los criterios académicos, tendrá un lugar preeminente la perspectiva de género (GEUM, Art. 7º, Fracc. XX). En torno a los fines de la educación superior, se plantea el aumento de académicas a plazas de tiempo completo que se dediquen a la docencia e investigación en diferentes áreas de conocimiento que contribuyan a alcanzar la paridad de género según cada IE (GEUM, Art. 7º, Fracc. XIV). También se estipula la incorporación de la transversalidad de la

perspectiva de género en las tareas sustantivas de las IES como la docencia, investigación, extensión, difusión, así como la gestión y la dirección con el fin de contribuir a la igualdad y la equidad en la educación superior y la sociedad mexicana en su conjunto (GEUM, Art. 7º, Fracc. XVII). Se señala el impulso de medidas para eliminar los estereotipos de género en los planes y programas de estudio impartidos en las IES (Art. 7º, Fracc. XVIII). Finalmente, se establece “la promoción y respeto de la igualdad entre mujeres y hombres generando alternativas para erradicar cualquier tipo y modalidad de violencia de género en las instituciones de educación superior” (GEUM, Art. 7º, Fracc. XIX).

En el Artículo 36º, por su parte, se enuncia que las autoridades educativas y las instituciones de educación superior, en correspondencia con sus competencias y en ejercicio de las atribuciones asignadas por los ordenamientos jurídicos, deben coadyuvar a que, por su responsabilidad en la programación estratégica establecida en el Sistema Educativo Nacional, incorporen acciones que enfrenten las desigualdades de género.

En lo tocante a las acciones para el ejercicio del derecho a la educación superior, en el Artículo 36º se menciona que las autoridades educativas del gobierno federal, de las entidades federativas y de los municipios concurrirán y se coordinarán según el ámbito de sus competencias, para garantizar la prestación del servicio de educación superior en todo el territorio nacional con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva, respetando el principio de inclusión. Al hacerlo, las autoridades responsables deberán incluir una perspectiva de juventudes, de género y de interculturalidad.

Adicionalmente, de acuerdo con la Fracción II del Artículo 37º, las autoridades educativas de nivel federal, estatal y las de las IES, en ejercicio de sus atribuciones, promoverán modelos y programas educativos y acciones afirmativas que eliminen las desigualdades y la discriminación por razones de género, entre otras. Con ello se busca que impulsen el acceso, permanencia, continuidad y egreso oportuno de los programas de educación superior de mujeres y hombres en las mismas proporciones.

Ahora, respecto a la violencia y el género, el Artículo 42º estipula que las IES con el apoyo de las autoridades respectivas, en sus ámbitos de competencia,

“promoverán las medidas necesarias para la prevención y atención de todos los tipos y modalidades de violencia, en específico la de género, así como para la protección del bienestar físico, mental y social de sus estudiantes y del personal que labore en ellas. Dichas medidas se basarán en diagnósticos y estudios de las actividades académicas, escolares y administrativas para lograr una detección y atención oportuna de los factores de riesgo, violencia y discriminación, estableciendo protocolos de atención y proporcionando, en su caso, servicios de orientación y apoyo de trabajo social, médico y psicológico” (GEUM, Art. 42). Estas acciones se cumplirán con el respeto absoluto y protección de datos personales y la privacidad de estudiantes y del personal que reciba los servicios.

En el Artículo siguiente de la Ley General de Educación Superior, es decir el 43º, quedó establecido que el Estado mexicano reconoce la importancia y contribuirá a garantizar que las IES se conformen en espacios libres de todo tipo y modalidad de violencia, en específico la de género, y de discriminación hacia las mujeres, para garantizar el acceso pleno al derecho a la educación superior. Entre las responsabilidades que se enuncian en este Artículo se encuentran varias según el ámbito donde se hallan. Así, por ejemplo, en el ámbito institucional se considera la organización de acciones formativas y de capacitación a toda la comunidad de las IES en materia de derechos humanos, de la importancia de la transversalización de la perspectiva de género; la promoción de la cultura de la denuncia de la violencia de género en la comunidad de las instituciones de educación superior, y, la creación de una instancia para la igualdad de género cuya función sea la incorporación de la perspectiva de género en todas las acciones que lleve a cabo la institución.

En el ámbito académico se establece: la incorporación de contenidos educativos con perspectiva de género que fomenten la igualdad sustantiva y contribuyan a la eliminación de todos los tipos y modalidades de violencia, especialmente aquellas ejercidas contra las mujeres, los estereotipos de género que estén basados en la idea de la superioridad o inferioridad de uno de los sexos. Se habla del desarrollo de investigación multidisciplinaria para construir modelos destinadas a la detección y erradicación de la violencia contra las mujeres en las IES.

Por último, en el ámbito de la prestación del servicio se establece el fomento de senderos seguros dentro y fuera de las instalaciones de las instituciones de educación superior; la promoción del mejoramiento del entorno urbano de las instituciones de educación superior, así como de su infraestructura para la generación de condiciones de seguridad de las mujeres; la dignificación de las instalaciones sanitarias con la implementación de medidas que respeten los derechos y la dignidad de las mujeres y se conviertan en espacios libres de violencia de forma progresiva y de acuerdo con el presupuesto disponible; el fomento de acciones en el transporte público para garantizar la seguridad de las alumnas, académicas y trabajadoras de las instituciones de educación superior en los trayectos relacionados con sus actividades académicas y laborales, respectivamente, y la promoción de transporte escolar exclusivo para mujeres. Será la instancia para la igualdad de género de las IES la responsable de emprender el seguimiento de las acciones a las que se refiere este artículo. En lo concerniente a la estructura de las IES, la Ley General respectiva establece “que se debe promover e instrumentar acciones tendientes a alcanzar la paridad de género en los órganos colegiados de gobierno, consultivos y académicos, así como el acceso de mujeres a los cargos directivos unipersonales de las instituciones de educación superior; y, fomentar la igualdad de género y las condiciones de equidad” (GEUM, Artículo 48º, Fraccs, XV y XVI).

Una vez hecho este breve recorrido en los Artículos y Fracciones donde se habla explícitamente del género en la Ley General de Educación Superior, se puede advertir que no hay acciones que destaquen por su carácter innovador o trascendental en el marco de las luchas emprendidas en torno a este asunto que datan de décadas atrás, entre los aspectos más relevantes es que esta Ley podrá ser un instrumento que obligue de manera más ordenada y amplia a todas las IES en las distintas iniciativas que deben ser implementadas y que ya habían sido, en buena medida, establecidas en la Ley General de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, no existía por obvias razones un aterrizaje específico en el complejo escenario del sistema de la educación superior mexicana y la heterogeneidad de las IES. Este no es un asunto menor, dado que hay experiencias totalmente heterogéneas que expresan diferentes fases en las que se encuentran las IES en su propia evolución; y, respecto a la

incorporación, institucionalización y consolidación de la perspectiva de género pues, no es el mismo conocimiento acumulado forjado por años tanto por innovaciones institucionales como por luchas y protestas organizadas en algunas IES; en contraste con lo sucedido en IES que no tienen más de 20 años de existencia. Así, hay IES que fueron el escenario de la construcción y aplicación primigenia de la perspectiva de género en la investigación y docencia; mientras que hay otras IES que nacieron con discursos e, inclusive, políticas y programas consolidados en esta materia.

Por otro lado, también puede ser un riesgo latente que las acciones se conciban progresivas y sujetas a la disposición presupuestaria; ya que, entre lo importante, destaca lo urgente y, cuando no hay recursos suficientes, éstos se asignan a lo prioritario. Más aún cuando, desde el inicio de la nueva administración federal en el 2018, se ha recortado el financiamiento a la educación superior y se impulsado la austeridad. La historia de la expansión de la educación superior mexicana desde los años setenta-ochenta del siglo anterior, ha proporcionado reiteradas muestras de que lo concerniente al género si bien no deja de ser relevante, su urgencia se suele difuminar al igual que su carácter prioritario. Finalmente, habría que agregar dos aspectos muy importantes por las implicaciones que tienen para impulsar la perspectiva de género y prevenir la violencia en este nivel educativo, considerando la Ley General de Educación Superior. El primero es que varios de los retos que tendrán ocupada la atención y la actuación de múltiples actores y agentes se desprenderán fundamentalmente de lo que implica poner en marcha la obligatoriedad y gratuidad de este nivel educativo (TUIRÁN, 2019; MENDOZA, 2018). El otro es que, desde el enfoque de género y la violencia hacia las mujeres, predomina la visión de expresiones violentas anteriores a las nuevas manifestaciones de violencia, de las cuales como se dijo antes, hay algunas relacionadas con la violencia digital que no son consideradas en la Ley General de Educación Superior (ZURITA, 2021b).

5. Conclusiones

Como se ha documentado en publicaciones previas (ZURITA, 2021a, 2021b, 2020, 2013), las múltiples acciones dirigidas a la prevención, atención y eliminación de la

violencia en las escuelas ha generado un vasto acervo de estudios en el que han participado especialistas de diversas disciplinas y áreas de conocimiento. Por esta razón, el examen aquí expuesto buscó aportar algunos elementos para la reflexión y discusión de futuros estudios sobre género, violencia y educación superior; reiterando que, como explícitamente se ha afirmado en voz de otras personas e instituciones, se trata de un fenómeno complejo que aglutina a centenares de instituciones de características disímiles, cuyo abordaje puede ser hecho desde numerosas rutas disciplinares, teóricas, analíticas y metodológicas (RODRÍGUEZ, 1999; SITEAL, 2019). La reflexión expuesta en este documento, a partir de los conocimientos y las experiencias acumuladas previamente en los niveles de educación básica y de educación media superior, busca contribuir a la identificación de aquellos rasgos que han afectado el fortalecimiento y la consolidación de las iniciativas orientadas a impulsar una perspectiva de género y paz que sustente todas las acciones encaminadas a la prevención, atención y eliminación de la violencia hacia las mujeres; tanto en la vida cotidiana de las IES como en todas sus tareas sustanciales (ZURITA, 2021b).

Como se comentó, la Ley Olimpia y la Ley General de Educación Superior están revitalizando las reflexiones y los debates acerca del género, la violencia y la paz en las IES; lo cual no es sino otra manera de repensar las estrategias para enfrentar la violencia hacia las mujeres y la violencia de género (ACTIS; GARIGLIO, 2020; CALQUIN, 2020; MINGO, 2020). Según los desafíos advertidos, se tendrá que examinar lo que las IES han hecho y continuarán emprendiendo en el marco de la docencia, la investigación, la difusión, la extensión, la gestión y la cooperación técnica donde involucren cuestiones en esa materia.

Así, por ejemplo, actualmente es inadmisibile continuar destinando gran parte de los esfuerzos a actividades que estén limitadas a determinadas carreras y áreas de estudio, que estén centradas en la docencia y la investigación y que consideren principalmente a la población estudiantil y a la docente, sin considerar con la misma relevancia, la participación de otros integrantes de las comunidades universitarias, como la burocracia, que es un actor decisivo para impulsar cambios duraderos (MUÑOZ, 2019). De seguir haciendo esto, será imposible enfrentar y trascender los desafíos que reclaman acciones integrales y contundentes para atender, prevenir y

eliminar la violencia de las IES. Tampoco se puede continuar asumiendo que los actos de violencia hacia las mujeres y de género en la educación superior, como en otros niveles educativos, son casos individuales y aislados (ZURITA, 2018, 2013). Estos hechos no hacen sino reflejar que después de décadas de iniciativas, persisten profundas deudas en la educación superior frente a la defensa y promoción de los derechos de las mujeres (ACTIS; GARIGLIO, 2020; CALQUIN, 2020; MINGO, 2020).

Además de determinados retos asociados al fomento de la educación no sexista; el mejoramiento de las unidades y de los protocolos para prevenir, atender y erradicar la violencia hacia las mujeres o para impulsar la igualdad de género; la formulación de programas integrales para la prevención y eliminación de la violencia de género; la introducción de la perspectiva de género desde una visión transversal y transdisciplinaria en todos los planes y programas de estudio, habría que subrayar que la lucha contra la violencia hacia las mujeres es a favor del reconocimiento y garantía de los derechos humanos en nuestras sociedades (FACIO, 2011; TORRES, 2011). Por ello, las victorias habrán de ser protegidas y aseguradas permanentemente, ya que la historia contemporánea nos muestra que los movimientos y las acciones institucionalmente establecidas a favor de los derechos humanos experimentan tanto avances como graves retrocesos (ZURITA, 2018). Por ello, es imperativo adoptar una concepción de la *violencia con perspectiva* (BARACK, 2003), que, al reconocer su carácter multidimensional, permita la formulación de numerosos proyectos que impulsen y consoliden la paz al prevenir, neutralizar y, sin duda, eliminar la violencia.

Los recientes análisis sobre la violencia hacia mujeres en la educación superior mexicana muestran una realidad que comparte características con lo que se ha documentado en la educación básica y en la educación media superior. Sin embargo, en este nivel el impulso y consolidación de la equidad de género todavía tiene tareas pendientes que lleva a suponer que a las IES aún les espera un largo camino que recorrer para alcanzar estos propósitos. Si bien se han creado experiencias que muestran un compromiso absoluto por erradicar las brechas de género, la violencia hacia las mujeres, la identificación tanto de nuevas y renovadas manifestaciones de violencia en las escuelas en el marco del ciberespacio y, por otra parte, de la participación del crimen organizado, delincuencia común y narcotráfico en la violencia

digital, vuelven a este problema social un reto mayor en el cual las respuestas de las autoridades de las IES e, incluso, de las propias autoridades gubernamentales se han visto notoria y alarmantemente rebasadas (ZURITA, 2021a).

Por último, frente a los múltiples caminos que pueden conducir a la paz dentro de las IES y también en los entornos sociales en que éstas se encuentran, conviene recordar que donde exista un amplio y compartido compromiso en el género, la paz y los derechos humanos, se transformarán radicalmente las relaciones entre todas las personas, sin que entre hombres y mujeres se configuren relaciones de desigualdad, jerarquía u opresión (ACTIS; GARIGLIO, 2020; CALQUIN, 2020).

6. Referencias

ACOSTA, A. **La educación superior privada en México**. Digital Observatory for Higher Education in Latin America and the Caribbean. Venezuela: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2005.

ACTIS, M. F.; GARIGLIO, R. De los “problemas de género” al género como problema. Investigar e intervenir el espacio escolar desde nuevos desplazamientos críticos. En: **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, v. 14, n. 2, p. 97-114, 2020.

BARAK, Gregg. **Violence and nonviolence: pathways to understanding**. California: Sage Publications, 2003.

BARRETO AVILA, Magali; FLORES GARRIDO, Natalia. Institucionalización, violencia de género y demandas desde la base. En: **Nómadas**, v. 44, p. 201-217, abr. 2016.

BARRETO AVILA, Magali. Redes sociales digitales y escalas de justicia de género en universidades. En: **Espacialidades**. Revista de Temas Contemporáneos sobre Lugares, Py Cultura, v. 7, n. 1, p. 173-202, 2017.

BARRÓN ARREOLA, Susana; MADERA PACHECO, Jesús Antonio; CAYEROS LÓPEZ, Laura Isabel. Mujeres universitarias y espacios de decisión: estudio comparativo en Instituciones de Educación Superior mexicanas. En: **Revista de la Educación Superior**. México, UNAM, v. 7, n. 188, p. 39-56, 2018.

BASTIDAS HERNÁNDEZ-RAYDÁN, A. Jeanette. Género y educación para la paz: Tejiendo utopías posibles. En: **Revista Venezolana de Estudios de la Mujer**, v. 13, n. 31, 2008.

BLAZQUEZ GRAF, Norma (Coord.) **Evaluación académica: sesgos de género**. México: UNAM, 2014.

BUQUET CORLETO, Ana Gabriela; DE ORDUÑA, Helena López González; MORENO ESPARZA, Hortensia. Relevancia de los estudios de género en las universidades. La creación del Centro de Investigaciones y Estudios de Género en la UNAM. En: **Perfiles Educativos**, XLII, v. 167, p. 178-196, 2020.

BUQUET CORLETO, Ana Gabriela. Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos. En: **Perfiles Educativos**, XXXIII, p. 211-225, 2011.

BUQUET CORLETO, Ana; COOPER, J.; MINGO, A.; MORENO, H. **Intrusas en la Universidad**. México: UNAM, Programa Universitario de Estudios de Género: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2013.

CALQUÍN DONOSO, C. Queríamos cambiar el mundo, pero el mundo nos cambió a nosotras: performatividad y poder regulador en protocolos de género universitarios. En: **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, v. 14, n. 2, p. 39-57, 2020.

CASILLAS ALVARADO, Miguel Ángel; DORANTES CARRIÓN, Jeysira Jacqueline. Cyberbullying en posgrado. En: **Revista de la Educación Superior**, v. 198, n. 51, p. 109-130, 2021.

CERVA CERNA, Daniela. Activismo feminista en las universidades mexicanas: la impronta política de las colectivas de estudiantes ante la violencia contra las mujeres. En: **Revista de la Educación Superior**, v. 194, n. 49, p. 137-157, 2020.

ESCAMILLA GIL, María Guadalupe. Carreras femeninas, masculinas y mixtas: elección de estereotipos. En: **Revista Mexicana de Orientación Educativa**, v. 15, n. 35, p. 1-34, 2018.

ESCOLA DE CULTURA DE PAU. **Educar para una Cultura de Paz**. Quaderns de construcció de pau, v. 20, 2011.

FACIO, Alda. Viena 1993, el año en que las mujeres nos hicimos humanas. En: **Pensamiento Iberoamericano**, v. 9, p. 3-20, 2011.

FLORES GARRIDO, Natalia; NAVA BOLAÑOS, Isalia; ORTIZ ROMERO, Edith; GARCÍA PAREJA, Tania Helena. **Trabajo doméstico y de cuidados**: un análisis de las poblaciones académica, administrativa y estudiantil de la UNAM. Ciudad de México: UNAM, 2017.

GALEANA, Patricia. La historia del feminismo en México. En: ESQUIVEL, Gerardo; IBARRA PALAFOX, Francisco Alberto; SALAZAR UGARTE, Pedro (Coords.). **Cien ensayos para el centenario**. Constitución Política de los Estados Unidos, tomo 1: estudios históricos, 2019.

GARGALLO, Francesca. El feminismo y la educación en y para nuestra América. En: **Revista Venezolana de Estudios de la Mujer**, v. 13, n. 31, 2008.

GOBIERNO DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS. **Ley General de Educación Superior**. México, 2021.

GOBIERNO DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS. **Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia**. México, 2008.

GONZÁLEZ JIMÉNEZ, Rosa María y M. M. PALENCIA VILLA. (coords). **Veinte años de género en educación una lectura hermenéutica**. Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional y Miguel Ángel Porrúa Editores, 2017.

GONZÁLEZ JIMÉNEZ, Rosa María. (coord.). **Violencia de Género en Instituciones de Educación Superior en México**. Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional, 2013. Colecc. Horizontes Educativos.

MENDOZA ROJAS, Javier. Ampliación de la oferta de educación superior en México y creación de instituciones públicas en el periodo 2001-2012. En: **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, México, v. VI, n. 16, p. 3-32, 2015.

MENDOZA ROJAS, Javier. Situación y retos de la cobertura del sistema educativo nacional. En: **Perfiles Educativos**, v. XL, número especial, p. 11-52, 2018.

MENDOZA ROJAS, Javier. Financiamiento de la educación superior en la primera mitad del gobierno de Enrique Peña Nieto: ¿fin del periodo de expansión? En: **Perfiles Educativos**, v. XXXIX, n.156, p. 119-140, 2017.

MINGO, Araceli; MORENO, H. Sexismo en la universidad. En: **Estudios Sociológicos**, v. 35, n. 105, p. 571-597, 2017.

MINGO, Araceli. ¡Pasen a borrar el pizarrón! Mujeres en la universidad. En: **Revista de la Educación Superior**, v. 45, n. 178, p. 1-15, 2016.

MINGO, Araceli. El tránsito de estudiantes universitarias hacia el feminismo. En: **Perfiles Educativos**, v. XLII, n. 167, p. 10- 30, 2020.

MUÑOZ, Humberto. La burocracia universitaria. En: **Revista de la Educación Superior**. México, UNAM, v. 48, n. 190, p. 113-183, 2019.

POGLIAGHI, Leticia; MENESES REYES, M.; LÓPEZ GUERRERO, J. Movilización estudiantil contra la violencia en la Universidad Nacional Autónoma de México (2018). En: **Revista de la Educación Superior**, México, UNAM, v. 193, n. 49, p. 65-82, 2020.

PRIETO QUEZADA, Ma Teresa; MÉNDEZ LUÉVANO, T. E.; BOSCH FIOL, E. (Coords.). **Violencia de género: de lo social a espacios universitarios**. Guadalajara: Universidad de Guadalajara Red de Gestión de la Convivencia y Formación para la Ciudadanía, 2020.

RAMA, C. La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 50, p. 173-195, 2009.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, Roberto. Género y políticas de educación superior en México. En: **La Ventana**, p. 124-159, 1999.

SISTEMA DE TENDENCIAS EDUCATIVAS DE AMÉRICA LATINA. **Educación y género**. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación Unesco, 2019. 11 p.

TORRES, Isabel. De la universalidad a la especificidad: los derechos humanos de las mujeres y sus desafíos. En: **Pensamiento Iberoamericano**, v. 9, p. 43- 59, 2011.

TUIRÁN, Rodolfo. La educación superior: promesas de campaña y ejercicio de gobierno. En: **Revista de la Educación Superior**, Ciudad de México, ANUIES, v. 48, n. 190, p. 113-183, 2019.

ZURITA RIVERA, Ursula. Políticas, programas, legislación, proyectos y acciones gubernamentales y no gubernamentales. En: FURLAN, A.; SPITZER SCHWARTZ, Terry Carol (Coord. Gral.), **Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011**. Ciudad de México: COMIE, ANUIES, 2013.

ZURITA RIVERA, Ursula. La violencia escolar vista desde los medios de comunicación y el poder legislativo en México. En: **Revista Sophia (Educación)**. Revista de Investigaciones. Universidad La Gran Colombia, v. 11, n. 1, Periodicidad Semestral, p. 81-93, 2015.

ZURITA RIVERA, Ursula. Puntos de encuentro y desencuentro para el análisis de la violencia en las escuelas desde la experiencia mexicana en contra de la violencia hacia las mujeres. En: INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL. **Memoria del Foro de Investigación Educativa**. Ciudad de México: SEP, IPN, 2018.

ZURITA RIVERA, Ursula. Avances, cambios y desafíos de los programas educativos en torno a la violencia en las escuelas mexicanas. En: FURLÁN, Alfredo; OCHOA, Nidia Eli (Coord.). **Investigando sobre la convivencia y la violencia en las escuelas**. Buenos Aires: Ed. Homo Sapiens, 2020.

ZURITA RIVERA, Ursula. La violencia escolar y la violencia digital en la educación superior en México: avances y desafíos en México. En: ABRAMOVAY, Miriam; FIGUEIREDO, Eleonora; DA SILVA, Ana Paula (Coord. gral.). **Juventude, educação e violências**: articulações e controvérsias. Brasília: Flacso, 2021a.

ZURITA RIVERA, Ursula. Perspectiva de género y su contribución a la paz desde las IES. En: GORJÓN, F. (Coord. Gral.). **La paz a través de la educación**. Perspectiva integral para el desarrollo de una cultura de paz en México desde la Educación Superior. ANUIES, México, 2021b.

VIRADA FEMINISTA E PERSPECTIVAS DECOLONIAIS. NOTAS-ENSAIO PARA OUTROS CURRÍCULOS E PRÁTICAS EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Mary Garcia Castro⁴

Resumo

Nestas notas revisitamos de forma panorâmica autoras, em especial do campo feminista decolonial, diverso e não necessariamente consensual, com o sentido de destacar construtos que podem colaborar para outros currículos e práticas acadêmicas, em especial nas ciências sociais. Acessamos também alguns autores do Grupo Modernidade/Colonialidade como Lander (2000) e Glosfoguel (2016) por seus explícitos interesses em decolonizar a universidade e por conhecimentos pluriversais. Já em seção específica, revisitamos Segato (2018), em especial, seu sugestivo trabalho intitulado “Brechas Decoloniales para uma Universidade Nuestroamericana”.

Palavras-chave: Grupo Modernidade/Colonialidade. Feminismos decoloniais. Ciências Sociais. América Latina.

Abstract

In these Notes we revisit authors in a panoramic way, especially from the decolonial feminist field, diverse and not necessarily a consensual one, with the purpose of highlighting constructs that can contribute to other curricula and academic practices, especially in the social sciences. We also accessed some authors of the Modernity/Coloniality Group such as Lander (2000) and Glosfoguel (2016) for their explicit interests in decolonizing the university and for pluriverse knowledge. Already in a specific section we revisited Segato (2018), in particular, her suggestive work entitled “Decolonial Loopholes for a Nuestroamericana University” (original in Spanish, Brechas Decoloniales para una Universidad Nuestroamericana)

Keywords: Modernity/Coloniality Group. Decolonial feminisms. Social Sciences. Latin America.

⁴ PhD em Sociologia. Pesquisadora visitante emérita FAPERJ/UERJ/NUDERG (Fundação de Amparo a Pesquisa no Estado do Rio de Janeiro/Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Núcleo de Estudos sobre Desigualdades Contemporâneas e Relações de Gênero). Professora aposentada da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pesquisadora da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso), sede Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4774-3130>. E-mail: castromg@uol.com.br.

Apresentação

De repente se tornou modismo falar em decolonialidade. De fato há simplificações de um movimento que começou com o Grupo Modernidade/Colonialidade (Grupo M/C) nos anos 60 em busca de conhecimentos gestados no Sul e que tem um vasto acervo de trabalhos, inclusive no campo feminista⁵.

Tal modismo se justifica por insatisfações com o saber/poder canônico. Por outro lado, considerando que decolonialidade é um movimento que se afirma não somente por crítica à história colonial das Américas e suas repercussões hoje, ou seja, colonialidades⁶ e expressões imperialistas, assim como a eurocentrismos⁷, mas também por focalizar resistências ontem e hoje, é bastante salutar o interesse em debates sobre decolonialidade, inclusive em busca por outro conhecimento, outra universidade. Uma universidade que não seja apenas sociodemograficamente inclusiva, como estimula as cotas sociorraciais, mas também aberta a saberes de distintas fontes e experiências, pluriversal. Práticas acadêmicas que mais representem e colaborem com o afã por “reexistência”, expressão da antropóloga feminista que vem avançando em perspectiva decolonial, e que mais focalizamos nestas notas, Rita

⁵ Ver sobre trajetória do Grupo em Ballestrin (2020) e sobre feminismos decoloniais em Hollanda (2020) e Castro *et al.* (2020).

⁶ Glosfoguel (2016, p. 158) recorre ao termo colonialidade para destacar como componente básico histórico, o racismo estrutural: “Contrario a la idea de que el racismo es una ideología o una superestructura derivada de las relaciones económicas, la idea de la ‘colonialidad’ plantea que el racismo es un principio organizador o una lógica estructurante de todas las estructuras sociales y relaciones de dominación de la modernidad”. Para este autor, modernidade e colonialidade são processos congêneres “caras de la misma moneda”.

⁷ Note-se que o termo eurocêntrico, por autores decoloniais, vai além do espaço, da geografia. Refere-se à imposição de uma cosmovisão hegemônica, o que bem reflete Glosfoguel (2007, p. 71), apelando para o pensamento de Aimé Césaire (1955): “El eurocentrismo se perdió por la vía de un universalismo descarnado, que disuelve todo lo particular en lo universal. El concepto ‘descarnado’ es aquí crucial. Para Césaire, el universalismo abstracto es aquél que desde un particularismo hegemónico pretende erigirse en diseño global imperial para todo el mundo, y que al representarse como ‘descarnado’ esconde la localización epistémica de su locus de enunciación en la geopolítica y la corpo-política del conocimiento. Este movimiento epistémico, típico de las epistemologías eurocéntricas del ‘punto cero’ y de la ‘ego-política del conocimiento’, ha sido central en los proyectos coloniales. Con esta crítica, Césaire, desde la memoria de la esclavitud y la experiencia de la corpo-política del conocimiento de un negro caribeño, desvela/visibiliza la geopolítica y la corpo-política de conocimiento blanca-occidental, disfrazada bajo el universalismo abstracto ‘descarnado’ de la ego-política del conocimiento”.

Segato (2018). Reexistência sugere que projetos de futuro e de enfrentamentos de injustiças no presente, resistências, pedem acesso ao passado e experiências de povos, como os originais e escravizados, combinação de razões, a objetiva e a que se nutre nos encantados, a razão popular, e por aí, a força da ancestralidade e dos comuns, ontem e hoje; como mais observar, escutar e refletir sobre os silenciados como possíveis sujeitos da história, inclusive pela esquerda, os fora dos setores formais da economia. Reexistência cruza tempos e referências sociológicas, pede “escuta por demanda” (outro criativo método da etnografia de Segato, que mais se discute nestas notas), conhecimento que se reinventa, mas calcado em histórias do Sul global.

Nestas notas revisitamos de forma panorâmica autoras, em especial do campo feminista decolonial, diverso e não necessariamente consensual, com o sentido de destacar construtos que podem colaborar para outros currículos e práticas acadêmicas, em especial nas ciências sociais. Acessamos também alguns autores do Grupo Modernidade/Colonialidade como Lander (2000) e Glosfoguel (2016) por seus explícitos interesses em decolonizar a universidade e por conhecimentos pluriversais. Já em seção específica revisitamos Segato (2018), em especial, seu sugestivo trabalho intitulado “Brechas Decoloniales para uma Universidade Nuestroamericana”, que será parte de livro em português, já na gráfica, pela Bazar do Tempo.

Como notas/ensaio consideramos esta peça um pontapé de um tema necessariamente interdisciplinar e pluriversal, que mais precisa ser burilado, considerando a crescente produção de conhecimento sobre práticas comunitárias, territorializadas – ver sobre estas, entre outras fontes, expressões de um “feminismo da favela”, como o projeto Universidade das Quebradas e o Língua Solta do Fórum M/UFRJ⁸, que apresentam falas de lideranças comunitárias que por ações locais, coletivas de enfrentamento à epidemia, vêm suprindo a ausência do Estado. Desafio para outros trabalhos. Também encoraja o aumento de disciplinas em várias universidades brasileiras sobre a produção de autores e autoras africanas, autores e autoras negras e indígenas, assim como sobre os temas decolonialidade e pós-

⁸ Disponível em: <<https://tinyurl.com/Universidade-das-Quebradas>>. Acesso em: 5 ago. 2021. Feminismo da favela é uma expressão de Andreaza Jorge. Está no evento da Universidade das Quebradas antes anotado, assim como outros feminismos de base comunitária. Ver também no YouTube, o Canal Fórum M e outros programas da Universidade das Quebradas e do Língua Solta (coordenadora Heloísa Buarque de Hollanda).

colonialismo, e a combinação de pontos de vista e gêneros de conhecimento, como literatura, filosofia, antropologia e sociologia – orientação seguida por antologia sobre feminismo decolonial organizada por Hollanda (2020), entre outros.

1. Afirmando outros saberes, por feminismos decoloniais a partir da América Latina

1.1. A produção de alguns autores do Grupo Modernidade/Colonialidade, visando decolonizar a universidade, ecos em feminismos

Autoras feministas diversas vêm desenvolvendo ideias que colaboram com uma modelagem decolonial (HOLLANDA, 2019, 2020), o que a voo de pássaro mencionamos, que pedem outra prática e currículos em ciências sociais, como a crítica a conceitos de desenvolvimento ancorados em produtividade, competição, propriedade privada, divisões sociosexuais do trabalho e marginalização da natureza. Julieta Paredes (2010), ativista decolonial comunitária, chama de projeto do viver bem: a ênfase na diversidade de sujeitos, além do clássico proletário/trabalhador nas fábricas, para outras histórias que não aquelas encaixadas em um neocolonialismo/imperialismo/capitalismo; via a contribuição do feminismo negro, a noção de interseccionalidade entre raça, gênero e classe, bem como em outro plano, defender como o fazem autoras como Kergoat (2010), a dinâmica e consubstancialidade das relações sociais, considerando as categorias sociais classe, raça e gênero, como interdependentes e mais que dimensões do ser individualizado, processos estruturantes, sistêmicos do se fazer nação que pedem outras narrativas sobre a modernidade; ênfase em práticas coletivas, localizadas; combinar a produção de romances e produção artística, assim como visibilizar a produção oral; e, alinhando-se ao debate sobre colonialidade do poder e do saber, a crítica ao conceito de modernidade.

Note-se que não necessariamente todas correntes feministas aceitariam, como o fazem feministas decoloniais, a exemplo das relacionadas ao pensamento de Maria Lugones (2020), uma recusa radical da modernidade, o que vem de autores do Grupo

Modernidade/Colonialidade. Por exemplo, para um dos autores desse grupo, Glosfoguel (2016, p. 160):

La modernidad no es un proyecto emancipatorio, como gran parte del pensamiento eurocéntrico nos ha hecho creer. La modernidad/colonialidad es un proyecto civilizatorio, que se produce al calor de y se expande con la violencia a escala planetaria que generó la expansión colonial europea para producir vida (aunque sean vidas mediocres), en las zonas del ser y muerte prematura en las zonas del no ser (CESAIRE, 1950; FANON, 1952; GROSFOGUEL, 2012). No existe “civilización occidental” antes de la expansión colonial europea. La “modernidad” es la civilización que se crea a partir de la expansión colonial europea en 1492 y que se produce en la relación de dominación de “Occidente” sobre “no-Occidente”. Como nos recuerdan continuamente los líderes indígenas del mundo, estamos ante una civilización de muerte⁹.

O Grupo Modernidade/Colonialidade é o núcleo básico do pensamento decolonial, que tem entre seus expoentes, Aníbal Quijano (2000), Germaná (2020) e Castro-Gomez *et al.* (2007), autores do conceito de colonialidade do poder, que enfatizam a continuidade ou remodelações com o mesmo sentido de dominação, de práticas e projetos coloniais. Conceito que por sua vez colabora para reflexões sobre colonialidade do saber, o que mais focalizamos neste ensaio, e que é discutido mais a fundo por outros autores do grupo, como Mignolo (1996), Lander (2000/2005) e Glosfoguel (2016). Sobre o livro de Lander (2000), “A Colonialidade do Saber”, anota na apresentação da versão em português, Carlos Walter Porto-Gonçalves (2005, p. 5):

A Colonialidade do Saber nos revela, ainda, que, para além do legado de desigualdade e injustiças sociais profundas do colonialismo e do imperialismo, já assinalados pela teoria da dependência e outras, há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias. Como nos disse Walter Mignolo, o fato de os gregos terem inventado o pensamento filosófico, não quer dizer que tenham inventado o pensamento. O pensamento está em todos os lugares onde os diferentes povos e suas culturas se desenvolveram e, assim, são múltiplas as epistemes com seus muitos mundos de vida. Há, assim, uma diversidade epistêmica que comporta todo o patrimônio da humanidade acerca da vida, das águas, da terra, do fogo, do ar, dos homens.

⁹ O trecho correspondente na tradução é: “A modernidade não é um projeto emancipatório, como grande parte do pensamento eurocêntrico nos levou a acreditar. A modernidade/colonialidade é um projeto civilizacional, que ocorre no calor e se expande com a violência em escala planetária que gerou a expansão colonial europeia para produzir vida (mesmo que sejam vidas medíocres), nas zonas de ser e morte prematura nas zonas de não ser (CESAIRE, 1950; FANON, 1952; GROSFOGUEL, 2012). Não há ‘civilização ocidental’ antes da expansão colonial europeia. ‘Modernidade’ é a civilização criada a partir da expansão colonial europeia em 1492 e que ocorre na relação de dominação do ‘Ocidente’ sobre o ‘não Ocidente’. Como os líderes indígenas do mundo nos lembram continuamente, estamos enfrentando uma civilização da morte”.

Cada vez mais vem se afirmando, inclusive entre perspectivas feministas não decoloniais, a importância de explorar a colonialidade do saber e conceitos e debates-chaves do Grupo Modernidade/Colonialidade, como a importância de currículos que contem outra história da modernidade, com ênfase na intrusão das Américas e afirmação da Europa como iluminada e “iluminável” ou a civilização, graças à colonização de Abya Ayala (América Latina para os povos originais andinos) e de etnicidades em terras africanas, o que se justificaria eticamente pela desumanização do outro, da outra, o de pele escura. Vem se reconhecendo o princípio básico do grupo, a centralidade do conceito de raça e por aí do binômio raça e classe, ao que as feministas decoloniais acrescentam gênero, questionando princípio básico do saber eurocêntrico, a universalidade e a importância de (re)acessar o autor, marginalizado inclusive pelas esquerdas, Carlos Mariategui (QUIJANO, 2000) e o que desenvolveu como “socialismo indigenista”.

De fato cabe à academia reconhecer que outro currículo em ciências sociais se faz urgente, é exigido pelos novos sujeitos que por cotas adentram a universidade no Brasil e que vem cada vez mais impondo voz própria, como as(os) negras(os), as mulheres e o povo LGBTQIA+, os comuns nas quebradas, favelas e periferias, chamando atenção para saberes corporificados em experiências históricas, territorializadas, muitas pré-coloniais.

Debater o que se entende por modernidade, em que medida foi descoberta a América, ou se fez a Europa graças à colonização da América Latina, da África e de povos na Ásia, a potencialidade do debate sobre diversidade/desigualdade e por experiências ancestrais e nativas, questionando a herança colonial na organização de disciplinas, como as ciências sociais, mas não somente esta, o eurocentrismo, são urgências integrando saberes de diferentes fontes. Segundo Lander (2000, p. 5), tal “abertura das ciências sociais”, se não é nova na América Latina, conta hoje com impulso singular e por vários autores e correntes, a serem mais focalizados na academia:

La búsqueda de alternativas a la conformación profundamente excluyente y desigual del mundo moderno exige un esfuerzo de deconstrucción del carácter universal y natural de la sociedad capitalista-liberal. Esto requiere el **cuestionamiento de las pretensiones de objetividad y neutralidad** de los

principales instrumentos de naturalización y legitimación de este orden social: el conjunto de saberes que conocemos globalmente como ciencias sociales. **Este trabajo de deconstrucción** es un esfuerzo extraordinariamente vigoroso y multifacético que se ha venido produciendo en los últimos años en todas partes del mundo. Entre sus contribuciones fundamentales se destacan: las múltiples vertientes de la crítica feminista, el cuestionamiento de la historia europea como Historia Universal, el desentrañamiento de la naturaleza del orientalismo, la exigencia de “abrir las ciencias sociales”; los aportes de los estudios subalternos de la India; la producción de intelectuales africanos como V.Y. Mudimbe, Mahmood Mamdani, Tsenay Serequeberham y Oyienka Owomoyela, y el amplio espectro de la llamada perspectiva postcolonial que encuentra especial vigor en muchos departamentos de estudios culturales de universidades norteamericanas y europeas. La búsqueda de perspectivas del conocer no eurocéntrico tiene una larga y valiosa tradición en América Latina (José Martí, José Carlos Mariátegui), y cuenta con valiosas contribuciones recientes, entre éstas las de Enrique Dussel, Arturo Escobar, Michel-Rolph Trouillot, Aníbal Quijano¹, Walter Dignolo, Fernando Coronil¹ y Carlos Lenkersdorf (LANDER, 2000, p. 5, grifo da autora)¹⁰.

Lander (2005, p. 15) também advoga que as ciências sociais do Sul deveriam mais acessar, segundo Montero (1998) contribuições como as que estão “na teologia da libertação, na filosofia da libertação (DUSSEL, 1988; SCALONE, 1990), bem como na obra de Paulo Freire, Orlando Fals Borda (1959, 1978) e Alejandro Moreno (1995)”.

Glosfoguel (2016) insiste que há que reestruturar não só currículos e práticas acadêmicas, mas a estrutura universitária, para ele, viciada em epistemicídios e eurocentrismos.

Note-se que Lander (2000) propõe um amplo plano para revisões curriculares das ciências sociais. Já nesta peça, focalizamos mais em modo de notas-ensaio, algumas contribuições do feminismo para decolonialidades do saber.

¹⁰ O trecho correspondente na tradução é: “A busca de alternativas à conformação profundamente exclusiva e desigual do mundo moderno requer um esforço para desconstruir o caráter universal e natural da sociedade capitalista-liberal. Isso requer o questionamento das reivindicações de objetividade e neutralidade dos principais instrumentos de naturalização e legitimação dessa ordem social: o conjunto de conhecimentos que conhecemos globalmente como ciências sociais. Este trabalho de desconstrução é um esforço extraordinariamente vigoroso e multifacetado que vem ocorrendo nos últimos anos em todas as partes do mundo. Entre suas contribuições fundamentais estão: os múltiplos aspectos da crítica feminista, o questionamento da história europeia como História Universal, o desvendamento da natureza do orientalismo, a demanda de ‘abrir as ciências sociais’; as contribuições dos estudiosos indianos juniores; a produção de intelectuais africanos como V.Y. Mudimbe, Mahmood Mamdani, Tsenay Serequeberham e Oyienka Owomoyela, e o amplo espectro da chamada perspectiva pós-colonial que encontra vigor especial em muitos departamentos de estudos culturais das universidades norte-americanas e europeias. A busca por perspectivas do conhecimento não eurocêntrico tem uma longa e valiosa tradição na América Latina (José Martí, José Carlos Mariátegui), e tem valiosas contribuições recentes, entre elas as de Enrique Dussel, Arturo Escobar, Michel-Rolph Trouillot, Aníbal Quijano¹, Walter Dignolo, Fernando Coronil¹ e Carlos Lenkersdorf”.

1.2. Construtos de perspectivas feministas decoloniais para outros saberes-fazer

Entre as várias contribuições de perspectivas feministas decoloniais a novas modelações do fazer ciências sociais, estaria a ênfase na comunidade, mas por relações entre tempo e espaço não convencionais, ou seja além das separações entre a comunidade e o “sistema mundo”, conceito este que segundo Glosfoguel (2016, p. 153) não se pautaria pelos limites do conceito de sociedade ao Estado-nação, construção que seria própria do que chama “ciências sociais eurocêntricas”:

El concepto de «sistema-mundo» es un movimiento de protesta dentro de las ciencias sociales eurocéntricas, en contra de la unidad de análisis que usa la categoría de “sociedad” entendida como equivalente a “Estado-nación”. Otra manera de decir lo mismo sería usar la noción de “sociedad-mundo”, es decir, que **vivimos en temporalidades y espacialidades de “sociedades globales” y no en “sociedades nacionales”**. La idea de la teoría de sistema-mundo es que existen procesos y estructuras sociales cuyas temporalidades son más largas y cuyas espacialidades son más amplias que la de los “Estados-naciones”. Los “Estados-naciones” en todo caso capturan dentro de sus fronteras, y de forma activa/pasiva, **singularidades de procesos globales de más larga duración y de más amplia espacialidad** que ocurren “más allá” y “más acá” de sus fronteras y estructuras, atravesándolas transversalmente. **El más acá se refiere a procesos comunitarios de larga duración**, por debajo del Estado-nación, que en ocasiones están también conectados con procesos “más allá” que ocurren por encima del Estado-nación. **La modernidad ha construido y privilegiado la “sociedad” sobre la “comunidad” practicando el destructivo “comunitaricidio” para meternos a todos en “sociedades” ficcionalmente llamadas “nacionales”**. De manera que la unidad de análisis eurocéntrica que se privilegia en las ciencias sociales establece un “adentro” y un “afuera” sólido, con respecto al Estado, para entender y explicar procesos histórico-sociales. Sin embargo, este sólido “adentro” y “afuera”, con respecto al “Estado-nación”, colapsa con la teoría del sistema-mundo haciéndose dicha relación más líquida, gelatinosa y borrosa (GLOSFOGUEL, 2016, p. 153, grifo da autora)¹¹.

¹¹ O trecho correspondente na tradução é: “O conceito de ‘sistema mundo’ é um movimento de protesto dentro das ciências sociais eurocêntricas, contra a unidade de análise que utiliza a categoria de ‘sociedade’ entendida como equivalente ao ‘estado-nação’. Outra maneira de dizer o mesmo seria usar a noção de ‘mundo-sociedade’, ou seja, que vivemos em temporalidades e espacialidades de ‘sociedades globais’ e não em ‘sociedades nacionais’. A ideia da teoria do sistema mundo é que existem processos sociais e estruturais cujas temporalidades são mais longas e cujas espacialidades são mais amplas que as dos ‘estados-nação’. Os ‘estados-nação’ em qualquer caso capturam dentro de suas fronteiras, e ativamente/passivamente, singularidades de processos globais de maior duração e espacialidade mais ampla que ocorrem ‘mais além’ e ‘mais aqui’ de suas fronteiras e estruturas, cruzando-os transversalmente. O mais aqui refere-se a processos comunitários de longo prazo, abaixo do estado-nação, que às vezes também estão ligados a processos ‘mais além’ que ocorrem acima do estado-nação. A modernidade construiu e privilegiou a ‘sociedade’ sobre a ‘comunidade’ praticando o destrutivo ‘comunitário’ para nos colocar em ‘sociedades’ fictícias. Assim, a unidade eurocêntrica de análise privilegiada nas ciências sociais estabelece um ‘interior’ e um sólido ‘exterior’, no que diz

A ênfase na comunidade, como básico campo de ação, no caso da corrente feminista decolonial, conhecida como “comunitária e popular”, de raízes andinas, impulsiona crítica a outro construto básico das ciências sociais, independente da sua orientação política, qual seja a aposta em um projeto de desenvolvimento econômico nacional, mas sem questionar o panorama moderno/colonial. É um feminismo de mulheres camponesas, indígenas ou urbanas, de setores populares, de forte base coletiva comunal, em especial em países andinos como Bolívia, Equador e Peru, com práticas ancestrais que combinam o material e o espiritual, a crítica ao patriarcado a posições anticapitalistas, e frisam que a natureza, a Pacha Mama, é um princípio de vida, um todo, antipatriarcal, avesso ao mercado, ao consumismo, ao extrativismo, ao produtivismo predador da Terra. Julieta Paredes, ativista aymara do coletivo boliviano “Comunidad, Mujeres Creando Comunidad”, é uma reconhecida expoente dessa corrente. Seu livro, cuja primeira edição é de 2010, e que vem sendo reeditado por vários países da América Latina, aborda diferentes dimensões e se pretende diferenciar de outros feminismos, como sugere alguns trechos:

Es tiempo decimos, de construir espacios donde voces silenciadas puedan hablar de las resistencias y energías invertidas en el propósito vital de **construir un vivir bien en el planeta** (PAREDES, 2010, p. 37, grifo da autora)¹².

[...]

Nosotras, mujeres feministas comunitarias, somos radicales, porque desde la raíz de nuestras luchas decimos que: **no hay revolución cuando nuestros cuerpos de mujeres sigan siendo colonia de los hombres, los gobiernos y los Estados**. No hay revolución, cuando las decisiones sobre nuestros cuerpos sean tomadas por los hombres, curas, jueces, maridos y padres. Las mujeres somos la mitad de cada pueblo, una mitad que cuida, cría, protege y va a parir a la otra mitad que son los hombres (PAREDES, 2010, p. 54, grifo da autora)¹³.

[...]

El género desde nuestra reconceptualización teórica es una categoría política relacional de denuncia, de una injusta, opresora y explotadora

respeito ao Estado, para compreender e explicar processos histórico-sociais. No entanto, esse sólido ‘interior’ e ‘externo’, no que diz respeito ao ‘estado-nação’, entra em colapso com a teoria do sistema mundo tornando essa relação mais líquida, gelatinosa e apagada”.

¹² O trecho correspondente na tradução é: “Desta vez, dizemos, para construir espaços onde vozes silenciadas possam falar das resistências e energias investidas no propósito vital de construir uma boa vida no planeta”.

¹³ O trecho correspondente na tradução é: “Nós, mulheres feministas comunitárias, somos radicais, porque da raiz de nossas lutas dizemos isso: não há revolução quando os corpos de nossas mulheres continuam a ser uma colônia de homens, governos e estados. Não há revolução, quando as decisões sobre nossos corpos são tomadas por homens, padres, juízes, maridos e pais. As mulheres são metade de cada aldeia, metade que se importa, levanta, protege e dará à luz a outra metade que são homens”.

relación, que los hombres establecen con las mujeres para beneficio del sistema de opresiones que es el patriarcado, en la actualidad es patriarcado colonial-neoliberal. [...]. Este instrumento tan valioso conceptualizado así a finales de los 60s y principios de los 70s **fue despojado de su posibilidad revolucionaria, al punto que le sirvió a las mujeres de clase media latinoamericana para imponer políticas públicas neoliberales** (PAREDES, 2010, p. 63, grifo da autora)¹⁴.

[...]

Tenemos que reconocer que hubo históricamente **un entronque patriarcal entre el patriarcado precolonial y el occidental**. Para entender este entronque histórico entre los intereses patriarcales, nos es útil **recuperar la denuncia del género para descolonizarlo en su entendido que las relaciones injustas entre hombres y mujeres sólo fueran fruto de la colonia, y superarlo, como concepto ambiguo fruto del neoliberalismo** (PAREDES, 2010, p. 71, grifo da autora)¹⁵.

[...]

Descolonizar y desneoliberalizar el género es a la vez ubicarlo geográfica y culturalmente en las relaciones de poder internacionales planteadas entre el norte rico y el sur empobrecido, cuestionar profundamente a las mujeres del norte rico y su complicidad con un patriarcado transnacional (PAREDES, 2010, p. 73, grifo da autora)¹⁶.

Paredes costuma se referir a projeto de “viver bem”, expressão original em kichwa, baseada em sabedoria ancestral que privilegia “a vida em pequena escala, sustentável e equilibrada, como meio necessário para garantir uma vida digna para todos e a própria sobrevivência da espécie humana e do planeta” (ACOSTA, 2016, p. 23). Ao preferir tal expressão a mais comum, “o bem viver”, se manifesta por defesa da prioridade do ser coletivo ao ser individualizado. Tal projeto vem afirmando perspectiva alternativa que decola de formulações indígenas e avessas a correntes, quer de norte capitalista ou socialista, de ênfase na economia, desenvolvimentista e competitiva internacionalmente, que privilegia a “mercantilização da vida, sobretudo

¹⁴ O trecho correspondente na tradução é: “O gênero desde a nossa reconceptualização teórica é uma categoria política relacional de denúncia, de uma relação injusta, opressiva e exploratória, que os homens estabelecem com as mulheres em benefício do sistema de opressões que é o patriarcado, atualmente é o patriarcado colonial-neoliberal. [...] Este valioso instrumento, conceitualizado dessa forma no final dos anos 60 e início dos anos 70 foi despojado de sua possibilidade revolucionária, a ponto de servir a mulheres de classe média latino-americanas para impor políticas públicas neoliberais”.

¹⁵ O trecho correspondente na tradução é: “Temos que reconhecer que historicamente havia uma conexão patriarcal entre o patriarcado pré-colonial e o ocidente. Compreender essa conexão histórica entre interesses patriarcales, é útil para recuperarmos a denúncia de gênero, para descolonizá-la em seu entendimento de que as relações injustas entre homens e mulheres eram apenas o resultado da colônia, e superá-lo, como conceito ambíguo fruto do neoliberalismo”.

¹⁶ O trecho correspondente na tradução é: “Descolonizar e deneoliberalizar o gênero significa localizá-lo geograficamente e culturalmente nas relações de poder internacionais colocadas entre o norte rico e o sul empobrecido, questionando profundamente as mulheres do norte rico por sua cumplicidade com um patriarcado transnacional”.

da Natureza”. Relacionados à decolonialidade do ser, projetos de bem viver pedem mais investimento crítico e outros marcos teóricos das ciências sociais, inclusive de corte decolonial. Inscreve-se em um pensamento crítico à modernidade como construto de emancipação.

Ainda que, no feminismo decolonial se teça críticas aos sentidos da modernidade, que de acordo a Glosfoguel (2016) tenderia a marginalizar a história e espacialização própria do conceito decolonial sobre comunidade e ter como parâmetro o Iluminismo – processo europeu –, outras correntes feministas advertem a potencialidade histórica da virada que representa para as mulheres. Segundo Bila Sorj (2019, p. 102), feminismo seria um “típico movimento intelectual e social moderno”, considerando vetores como “universalidade das categoriais de análise, identificação de um sujeito histórico de transformação e, construção de utopias libertárias”, e acrescento, a tônica de individuação. De fato, com o processo de modernidade, mesmo se por agora fiquemos em sua modelagem eurocêntrica, se “ampliaram os direitos civis das mulheres (eleitorais, trabalhistas, reprodutivos, etc.)”. Também destaca Sorj críticas feministas à realização da modernidade no capitalismo, como as divisões sexuais do trabalho e discriminações no mercado de trabalho. Ao que Silvia Federici (2019) agrega a normatização da sexualidade e o lugar silenciado do papel da mulher, em especial do trabalho doméstico e da maternagem, o que inclui socialização dos filhos, na reprodução do capital. Desta autora, a clara mensagem de que mais se estude a reprodução social, considerando a reprodução da vida, e por aí uma noção de trabalho que destaque o trabalho da mulher, dito doméstico. Ou seja, sem negar a contribuição do marxismo, Federici (2019) advoga que há de ir no debate sobre produção e reprodução, além das formulações originais desse, considerando o valor cotidiano inclusive para o capital, dos trabalhos mencionados: o doméstico, o de cuidados, o de socialização/maternagem, construtos básicos para a produção da vida. Nesta linha, outra autora do campo de perspectivas decoloniais, Vergès (2020), reflete a importância de um feminismo e de estudos sobre trabalho e valor que mais acessem uma área, que aliás de fato vem crescendo, a dos estudos sobre cuidados e organização das trabalhadoras domésticas remuneradas e de limpeza.

Feministas que explicitamente se declaram como decoloniais, e decolam das formulações de Quijano e do Grupo Modernidade/Colonialidade como Lugones (2020) e Yuderkys Espinosa Miñoso (2016) que trabalham com os conceitos de colonialidade do poder e do saber, daquele grupo, e por outro lado sistematizam desidentificações e críticas aos modelos originais sobre decolonialidade, contribuindo para o que chamamos uma virada feminista decolonial, ou singularidade de perspectivas feministas decoloniais latino-americanas, ressaltando que ainda que em autores básicos do pensamento decolonial gênero apareça citado como categoria relevante para a decolonização do poder, não há elaborações mais consistentes em especial sobre o entrelace patriarcado heterossexual, colonialismo, etnicidade/racialismo, fundamentalismo religioso e capitalismo. Silencia-se no pensamento decolonial elaborado entre autores do Grupo M/C como a decolonialidade do poder, do ser e do saber lidariam com violências de gênero inclusive entre colonizados e porquês da persistência dessas em ambiências de organização comunitária.

De fato, a marca feminista por individuação, autonomia de corpos, desrepressões de sexualidades e subjetividades, e a orientação por ordenações comuns de resistência ao colonialismo/capitalismo seriam disputas discursivas silenciadas na perspectiva original do Grupo Modernidade/Colonialidade sobre decolonialidade.

A perspectiva decolonial é acentuada por feministas decoloniais que argumentam sobre a íntima relação entre sistema colonial e de gênero, considerando diversidade da subordinação de mulheres brancas, indígenas e negras, quebrando-se com o princípio de um feminismo eurocêntrico, de uma mulher universal, identificando múltiplas subordinações como a de gênero e de raça/etnicidade, focalizando mulheres negras e indígenas. Também é em escritos de feministas decoloniais que se tem elaborações de como a organização patriarcal, via a heterossexualidade compulsória, colaboraria com a colonialidade do poder por forças coloniais como a Igreja e o Estado imperial, e como tais forças continuariam a colonizar corpos e mentes hoje, reproduzindo via fundamentalismos e familismos, violências simbólicas e outras contra mulheres e tidos como tal, como povos LGBTQIA+.

Decolonizar saberes para essas feministas vai além da crítica a conhecimentos eurocêntricos ou reconhecimento de saberes ancestrais, pede questionar socializações por distintas instituições que normatizem relações socioafetivas e sexuais, como a família, a escola, a igreja e o estado.

Mas a crítica aos conceitos do mestre, no caso Quijano, vão mais além em Lugones, o que se discute a seguir.

O termo feminismo decolonial foi proposto pela autora argentina Maria Lugones (2008). Yuderkys Espinosa Miñoso, em 2008, orientanda de Maria Lugones, estudante de filosofia, fundadora do Grupo Latinoamericano de Estudios Formación y Acción Feminista (GLEFAS) e coorganizadora de uma das mais importantes publicações no campo de estudos feministas decoloniais – “Tejiendo de ‘Otro Modo’: feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala” (2014) assim se refere à Maria Lugones:

Para a Lugones (2008), a divisão hierárquica e dicotômica entre humanos e não humanos é a marca central da colonialidade ocidental. Desse modo, o conceito de humanidade refere-se, de fato, a um tipo de humano – o homem branco europeu. A autora argumenta que a missão civilizatória ocidental cristã se concentrou na transformação do não humano colonizado em homem e mulher, através dos códigos de gênero e raça ocidentais (COSTA, 2014). A partir dessas análises, Lugones evidencia a impossibilidade de pensar uma crítica feminista que não leve em consideração os mecanismos de dominação colonial racista (MIÑOSO, 2016, p. 20).

Lugones (2008, p. 7) explicita que há muito vinha trabalhando com o Grupo Modernidade/Colonialidade para a proposta de um feminismo decolonial, esclarecendo:

En este proyecto, llevo a cabo una investigación que acerca dos marcos de análisis que no han sido lo suficientemente explorados en forma conjunta. Por un lado, se encuentra el importante trabajo sobre género, raza y colonización que constituye a los feminismos de mujeres de color de Estados Unidos, a los feminismos de mujeres del Tercer Mundo, y a las versiones feministas de las escuelas de jurisprudencia Lat Crit y Critical Race Theory. Estos marcos analíticos han enfatizado el concepto de interseccionalidad y han demostrado la exclusión histórica y teórico-práctica de las mujeres no-blancas de las luchas liberatorias llevadas a cabo en el nombre de la Mujer. El otro marco es el introducido por Aníbal Quijano y que es central a sus análisis del patrón de poder global capitalista. Me refiero al concepto de la colonialidad del poder (2000a; 2000b; 2001-2002), que es central al trabajo sobre colonialidad del saber, del ser, y decolonialidad. Entrelazar ambas hebras de análisis me permite llegar a lo que estoy llamando, provisoriamente, **el sistema moderno-colonial de género**. Creo que este entendimiento del género está presupuesto en

ambos marcos de análisis en términos generales, pero no está expresado explícitamente, o en la dirección que yo considero necesaria para revelar el alcance y las consecuencias de la complicidad con él que motivan esta investigación (LUGONES, 2008, p. 7, grifo da autora)¹⁷.

Yuderkys Espinosa Miñoso (2016) lembra que o feminismo negro, como delineado por autoras norte-americanas, ou indígenas e o comunitário relacionado a movimentos nas regiões andinas da América Latina colaborariam com a proposta de Lugones que se orienta por aportes de Quijano, aceitando a crítica à modernidade, em sua versão eurocêntrica, e a defesa dessa como produto da conquista e colonização, bem como sua ênfase na raça como estruturante de processos socio-econômico-político-culturais na América Latina. Miñoso (2016) argumenta que a proposta do feminismo decolonial em algumas autoras combinaria elaborações sobre classe com a “crítica del feminismo posestructuralista, al esencialismo de la categoría mujer y la política de identidad” (MIÑOSO, 2016, p. 10) e como a colonização na América Latina, calcada no princípio de diferenças, legitimou violências e naturalizou um “sistema capitalista, heteropatriarcalista y racista que erige a Europa como centro de la civilización” (MIÑOSO, 2016, p. 11).

Em Lugones (2019), lemos a ênfase em pesquisas considerando a relação raça e etnicidade e a importância de compreender como percepções nativas desde a lógica dessas, abandonando a ideia de uma mulher universal e buscando “aprender sobre outros e outras que también resisten à diferencia colonial” (LUGONES, 2019), já que a prática decolonial pede busca de comunalidades de resistências. Lugones (2019) reflete sobre sentidos de termos aymaras que se traduzidos não expressariam o conteúdo de resistências situadas. Haveria, portanto, a necessidade de cuidar do que

¹⁷ O trecho correspondente na tradução é: “Neste projeto, faço pesquisas que reúnem dois quadros de análise que não foram suficientemente explorados em conjunto. Por um lado, há o importante trabalho sobre gênero, raça e colonização que constitui os feminismos das mulheres de cor nos Estados Unidos, os feminismos das Mulheres no Terceiro Mundo e as versões feministas das escolas Lat Crit e Critical Race Theory de jurisprudência. Esses quadros analíticos enfatizaram o conceito de interseccionalidade e demonstraram a exclusão histórica e teórica-prática das mulheres não brancas das lutas de libertação realizadas em nome das mulheres. O outro quadro é o introduzido por Aníbal Quijano e que é central para sua análise do padrão do poder capitalista global. Refiro-me ao conceito de colonialidade do poder (2000a; 2000b; 2001-2002), que é central para o trabalho sobre colonialidade do conhecimento, do ser e da descolonialidade. Entrelaçar ambas as vertentes de análise me permite chegar ao que estou chamando, temporariamente, do sistema moderno-colonial de gênero. Acredito que essa compreensão de gênero é prestigiada em ambos os quadros de análise em termos gerais, mas não está explicitamente expressa, nem na direção que considero necessária para revelar o escopo e as consequências da cumplicidade com ele que motivam esta pesquisa”.

chama de “colonialidade da língua”, já que “colonialidade de gênero é vivida linguisticamente na tensão de feridas coloniais”.

Uma modelação alternativa ou ampliada das ciências sociais em perspectiva do Sul é sistematizada segundo Lander (2005, p. 15) e Maritza Montero (1998).

De acordo com Maritza Montero (1998), a partir das muitas vozes em busca de formas alternativas de conhecer o que se vem verificando na América Latina nas últimas décadas, é possível falar da existência de um modo de ver o mundo, de interpretá-lo e de agir sobre ele que constitui propriamente uma episteme com o qual a América Latina está exercendo sua capacidade de ver e fazer de uma perspectiva “outra”, colocada enfim no lugar de “nós”. As ideias centrais articuladoras deste paradigma são, para Montero (1998), as seguintes:

- uma concepção de comunidade e de participação assim como do saber popular, como formas de constituição e ao mesmo tempo produto de uma episteme de relação;
- a ideia de libertação, através da práxis, que pressupõe a mobilização da consciência, e um sentido crítico que conduz à desnaturalização das formas canônicas de aprender-construir-ser no mundo;
- a redefinição do papel do pesquisador social, o reconhecimento do “outro” como “si mesmo” e, portanto, a do sujeito-objeto da investigação como ator social e construtor do conhecimento;
- o caráter histórico, indeterminado, indefinido, inacabado e relativo do conhecimento. A multiplicidade de vozes, de mundos de vida, a pluralidade epistêmica;
- a perspectiva da dependência, e logo, a da resistência. A tensão entre minorias e majorias e os modos alternativos de fazer-conhecer;
- a revisão de métodos, as contribuições e as transformações provocadas por eles.

Reconhece-se que em se tratando de Brasil, considerando a riqueza da cultura afro, original e em sua formatação de resistência aos tempos de escravidão e atuais, como ao racismo estrutural e colonialidades, duas autoras, precursoras da perspectiva feminista decolonial, por aqui, a serem mais acessadas com finalidades de formatação de outro saber acadêmico e ativista, seriam Beatriz Nascimento (2018), em especial

seu conceito e estudos sobre quilombismo e Lélia Gonzalez (2018, 2019), sobre amefricanidade.

2. Rita Segato, uma perspectiva feminista decolonial que colabora por ciências sociais pluriversais

A antropóloga argentina Rita Segato (2018, entre outros) também contribuiu para a sedimentação de um feminismo decolonial e, traz singulares contribuições para ciências sociais mais afins a uma modelagem que resgate saberes não acadêmicos e não dependentes da produção *made in USA* ou eurocêntrica e que inaugure outras práticas menos elitistas, inclusive nas relações entre professores e alunos.

Segato, internacionalmente reconhecida pela sua bagagem de pesquisas, de base antropológica em diversas partes da América Latina no campo de estudos de gênero, direitos humanos e políticas, como aquele sobre feminicídios em Ciudad Juarez, México, a cultura Yorùbá e gênero, no Brasil e na África, e mais recentemente com mulheres em territórios indígenas, no Brasil, discute vínculos entre patriarcado, violências que vitimizam mulheres, racismo e colonização, ontem e hoje, e o lugar do estado em tais processos. Discute a complexa relação entre o que chama “mundo da aldeia” e o “mundo do Estado”.

Discorda de María Lugones (2008) e de Oyèronké Oyèwùmí (1997) porque essas defendem que o patriarcado e o sistema de gênero chegariam na América Latina e na África com a conquista e a colonização, e que não fariam parte do período pré-colonial. Para Segato (2014, p. 77), “hay una gran acumulación de evidencias históricas y relatos etnográficos que muestran de forma incontestable la existencia de nomenclaturas de género en las sociedades pre-intrusión”¹⁸.

Note-se que tal posição, a defesa de que antes da chegada dos colonizadores haviam expressões do patriarcalismo entre distintos grupos étnicos, também faria parte de argumentações de autoras do feminismo comunitário como por exemplo o que tem Julieta Paredes como uma destacada expressão.

¹⁸ O trecho correspondente na tradução é: “Há uma grande acumulação de evidências históricas e relatos etnográficos que indicam de forma incontestável a existência de nomenclaturas de gênero em sociedades pré-intrusão”.

Segato desenvolve a tese de que o “mundo Estado” e o “mundo aldeia” teriam singularidades, e que se entrelaçam, caracterizando o mundo aldeia como palco de um patriarcalismo de baixa intensidade. Com a colonização, pelo “mundo Estado”, instala-se no “mundo aldeia” um patriarcalismo de alta intensidade, marcado por violências várias, como as de gênero. Mas Segato questiona a possibilidade do isolamento do “mundo aldeia”, e trabalha junto com mulheres indígenas para garantia de autonomia dessas e sua inscrição em políticas sociais do “mundo Estado”.

Segato defende a possibilidade de negociações, advoga o que chama de “pluralismo histórico”, admite que cultura não é estática, mas sublinha a importância de mudanças de posturas do “mundo Estado”:

¿Cuál sería, en casos como éste, el mejor papel que el Estado podría desempeñar? Ciertamente, a pesar del carácter permanentemente colonial de sus relaciones con el territorio que administra, un buen estado, lejos de ser un estado que impone su propia ley, será un estado restituidor de la jurisdicción propia y del fuero comunitario, garante de la deliberación interna, coartada por razones que se vinculan a la propia intervención y administración estatal, como más abajo expondré, al referirme específicamente al género. La brecha decolonial que es posible pleitear dentro de la matriz estatal será abierta, precisamente, por la devolución de la jurisdicción y la garantía para deliberar, lo que no es otra cosa que la devolución de la historia, de la capacidad de cada pueblo de desplegar su propio proyecto histórico (SEGATO, 2010, p. 17)¹⁹.

Segato ressalta a centralidade de gênero para o debate sobre colonialismo/decolonialidade, mas se afasta de um feminismo que advogue universalismos e validade de uma agenda e projeto comum a todas as regiões, independentemente do seu lugar de poder – feminismo mais próximo a matrizes eurocêntricas embasadas em uma ideologia de “misión civilizadora, colonial modernizadora”. Também não comunga com a postura feminista de María Lugones e

¹⁹ O trecho correspondente na tradução é: “Qual, em casos como este, seria o melhor papel que o Estado poderia desempenhar? Certamente, apesar do caráter permanentemente colonial de suas relações com o território que administra, um bom Estado, longe de ser um Estado que impõe sua própria lei, será um Estado que restaura sua própria jurisdição e a jurisdição comunitária, garantidor da deliberação interna, álibi por razões que estão ligadas à intervenção e à própria administração estadual, como explicarei abaixo, ao se referir especificamente a gênero. A lacuna decolonial que é possível processar dentro da matriz estadual será aberta, precisamente, pelo retorno da jurisdição e pela garantia de deliberação, que nada mais é do que o retorno da história, da capacidade de cada povo de desdobrar seu próprio projeto histórico”.

Oyeronke Oyewumi, “que afirman la inexistencia del género en el mundo pré-colonial” (LUGONES, 2007, p. 10)²⁰.

Adota Segato uma terceira postura pela qual defende que o sistema de gênero se realiza de forma diferente em cada sociedade, e que com a colonização, violências são introduzidas, possibilitadas pela privatização do espaço doméstico, a desagregação das mulheres e o estímulo a hipermasculinidade dos homens, fonte de violências contra as mulheres. Para ela:

Las consecuencias de esta ruptura de los vínculos entre las mujeres y del fin de las alianzas políticas que ellos permiten y propician para el frente femenino fueron literalmente fatales para su seguridad, pues se hicieron progresivamente más vulnerables a la violencia masculina, a su vez potenciada por el estrés causado por la presión sobre ellos del mundo exterior (SEGATO, 2010, p. 28)²¹.

O feminicídio segundo Segato (2010) seria uma “invenção da modernidade” e encontra espaço com o isolamento das mulheres no “mundo aldeia”. Defende também que não sendo a cultura estática que há que mais compreender mudanças que colaborem em resistências, respostas que no caso das mulheres viriam delas com negociações críticas com as imposições por políticas de Estado, via políticas sociais de segurança social, como no caso da Lei Maria da Penha – objeto de trabalho de pesquisa colaborativa que ela desenvolveu com mulheres indígenas, quanto ao acesso a tal política. Apresentando-se como crítica ao culturalismo identitário, sugere que a descolonização ou a resistência e formas de negociação com o “mundo Estado” estariam em curso, em práticas em que as mulheres indígenas formatam políticas em seus próprios termos, chegam a deliberações de seus coletivos e se envolvem em

²⁰ “Publiqué en 2003 (2003 a, republicado en inglés en 2008) un análisis crítico del libro de Oyeronke de 1997, a la luz de un texto mío de 1986 que manifestaba perplejidad idéntica frente al género en la atmósfera de la civilización Yoruba, pero con conclusiones divergentes” (SEGATO, 1986, 2005). O trecho correspondente na tradução é: “Publiquei em 2003 (o que foi republicado em 2008), uma análise crítica do livro de Oyeronke, de 1997, o qual se referia a um texto meu de 1986 em que eu manifestava perplexidade idéntica ao conceito de gênero na civilização Yorubá, mas apresentava conclusões divergentes” (SEGATO, 1986, 2005).

²¹ O trecho correspondente na tradução é: “As consequências dessa quebra de laços entre as mulheres e o fim das alianças políticas que permitiam e promoviam uma frente de mulheres foram literalmente fatais para sua segurança, uma vez que elas se tornaram progressivamente mais vulneráveis à violência masculina, por sua vez reforçada pelo estresse causado pela pressão sobre elas do mundo exterior”.

redes com outros coletivos de mulheres de categorias também em subordinação colonial/capitalista²².

Insiste que a idealização de culturas originais como imutáveis se constituiria em um

culturalismo perverso [...] que no es otra cosa que fundamentalismo de la cultura política de nuestra época, inaugurado con la caída del muro de Berlín y la obsolescencia del debate marxista, cuando las identidades, ahora politizadas, se transformaron en el lenguaje de las disputas (SEGATO, 2007, p. 24, grifo da autora)²³.

E complementa, bem sugerindo a importância das ciências sociais que resgate o aporte crítico sobre a modernidade, a consideração de culturas étnicas²⁴, um olhar sobre redes de comuns e por comuns, ou o que se refere como “cidadania étnica ou comunitária, o que pede enfoque interdisciplinar e o que chama em vários trabalhos de antropologia por escuta ou demanda, que ao contrário da prática comum de empregar o empírico com formulações canônicas, relaciona o observado, o ouvido com o acumulado, inclusive por conhecimento acadêmico, mas tendo o empírico como condutor das reflexões teóricas.

Es aquí que entra con provecho el entremundo de la modernidad crítica, fertilizando la jerarquía étnica con su discurso de igualdad, y generando lo que algunos comienzan a llamar ciudadanía étnica o comunitaria, que solamente podrá ser adecuada si partiendo del fuero interno y la

²² “La despolitización del espacio doméstico lo vuelve entonces vulnerable y frágil, y son innumerables los testimonios de los grados y formas crueles de victimización que ocurren cuando desaparece el amparo de la mirada de la comunidad sobre el mundo familiar. Se desmorona entonces la autoridad, el valor y el prestigio de las mujeres y de su esfera de acción. [...] Lo que ha pasado, sin embargo y como vengo diciendo, es que se han agravado internamente, dentro del espacio de la aldea, como consecuencia de la colonización moderna, la distancia jerárquica y el poder de los que ya tenían poder - ancianos, caciques, hombres en general. Como afirmé, si bien es posible decir que siempre hubo jerarquía y relaciones de género como relaciones de poder y prestigio desigual, con la intervención colonial estatal y el ingreso al orden de la colonial modernidad, esa distancia opresiva se magnifica” (SEGATO, 2010, p. 27). O trecho correspondente na tradução é: “A despolitização do espaço doméstico o torna vulnerável e frágil, e há inúmeros testemunhos dos graus e formas cruéis de vitimização que ocorrem quando a proteção do olhar da comunidade sobre o mundo familiar desaparece. A autoridade, a coragem e o prestígio das mulheres e sua esfera de ação então desmoronam. [...] O que aconteceu, no entanto, e como venho dizendo, é que eles pioraram internamente, dentro do espaço da aldeia, como resultado da colonização moderna, da distância hierárquica e do poder daqueles que já tinham poder – anciãos, caciques, homens em geral. Como afirmei, embora seja possível dizer que sempre houve hierarquia e relações de gênero como relações de poder e prestígio desigual, com a intervenção do Estado colonial e a entrada na ordem da modernidade colonial, essa distância opressiva é ampliada”.

²³ O trecho correspondente na tradução é: “culturalismo perverso [...] que nada mais é que o fundamentalismo da cultura política de nosso tempo, inaugurado com a queda do Muro de Berlim e a obsolescência do debate marxista, quando identidades, agora politizadas, foram transformadas na linguagem das disputas”.

²⁴ Ver Castro (2018).

jurisdicción propia, es decir, del debate y deliberación de sus miembros, tramando los hilos de su historia particular (SEGATO, 2007, p. 25)²⁵.

Nesta seção se ilustra a contribuição de perspectivas do Grupo M/C e de feministas decoloniais para um currículo crítico sobre modernidade, colonialismo e pós-colonialismo, ênfase em raça/etnicidade como processos estruturais, bem como modelos de desenvolvimento e práticas de pesquisa.

2.1. Segato e a colonialidade do saber, por uma outra ciência social, uma outra prática acadêmica

Destaco, de forma sumária, a seguir, trechos de artigo de Segato que se orienta, explicitamente, para o eixo nuclear dessas notas, a saber, “Brechas decoloniais para una universidad nuestroamericana” (2018).

Decolando de sua experiência de cerca de 25 anos na Universidade de Brasília, em antropologia, onde muito militou pelas cotas raciais, sendo uma das pessoas pioneiras no país por tão importante virada, as cotas raciais nas universidades brasileiras. Autora com José Jorge de Carvalho, em 1999, da primeira proposta de uma política de cotas para as universidades brasileiras, Segato traz um relato crítico da universidade dos anos 90, considerada elitista, avessa à entrada de novos sujeitos como os negros, os indígenas e os homossexuais, orientada por privilegiar as línguas dos colonizadores, o português e o espanhol, e seu gênero de comunicação, a escritura, desprezando a oralidade e outras cosmovisões que não as das “civilizações ocidentais”. Universidade herdeira da razão iluminista, avessa à alteridade, a serviço da reprodução da classe dominante, apoiando implicitamente o mercado. Segato (2018) sublinha como eurocêntricos os seus currículos e práticas e o que classifica como “racismo da comunidade acadêmica” (p. 267). Também crítica que haveria mais

²⁵ O trecho correspondente na tradução é: “É aqui que o intermundo da modernidade crítica se aproveita, fertilizando a hierarquia étnica com seu discurso de igualdade, e gerando o que alguns começam a chamar de cidadania étnica ou comunitária, que só pode ser adequada se partir do fórum interno e de sua própria jurisdição, ou seja, a partir do debate e deliberação de seus membros, tramando os fios de sua história particular”.

relações entre as universidades do Sul, com as do Norte, que com as da América Latina e o Caribe, principalmente no caso das universidades brasileiras.

Mas sugere que é possível democratizar a universidade, o que implica para Segato (2018, p. 268): “volverla más humana, accesible, responsable por el bienestar colectivo y teatro de los debates que llevan a una conciencia teórico-política de la necesidad de transformaciones”²⁶.

Hoje tal retrato crítico que desenha Segato (2018) não se ajusta a todas as universidades públicas brasileiras e, por outro lado, difícil criticar as unidades de ensino sem destacar os tempos de barbárie em curso, por um governo federal, o Bolsonarismo, avesso às ciências, que além de cortes de recursos vários, faz o possível para limitar a autonomia das universidades e mudanças nos órgãos de fomento.

Contudo, pertinentes hoje, considerando o estado da nação e das universidades, as recomendações de Segato (2018) para que se invista em brechas decoloniais para democratização das universidades, e o acento em direitos humanos modelado por escuta a demandas dos subalternizados e dos novos sujeitos que adentram cada vez mais às universidades, como os negros, as negras, os povos originais, pessoas LGBTQIA+ e de religiões de matrizes africanas, entre outros. Mesmo com o lado positivo das cotas, por aumento da inclusão de povos antes marginalizados da educação, como discutem estudiosos, essas têm aplicação não acordante com as condições de vida dos “novos sujeitos”, comumente pobres e sem trajetória por escolas com similar qualidade educacional àquelas dos colegas “brancos e de classe média e média alta”. Por outro lado não é incomum o preconceito que sofrem tais novos sujeitos no meio acadêmico, que tendem a, como reflete Segato (2018, p. 272), “experimentarem una gran soledad em el medio académico”²⁷. Solidão que se amplia quando várias disciplinas mais se dedicam à história dos colonizadores, ou a uma estereotipada narrativa em que negros, negras e povo original são apresentados, tão somente como vitimizados e os não rotulados como heterossexuais tratados de forma

²⁶ O trecho correspondente na tradução é: “fazê-la a mais humana possível, responsável pelo bem-estar coletivo e teatro de debates que estimulem uma consciência teórico-política sobre a necessidade de transformações”.

²⁷ O trecho correspondente na tradução é: “experimentam uma grande solidão no meio acadêmico”.

paternalista, ou seja quando até por “boa intenção” se nega a humanidade dos historicamente desumanizados.

A partir de sua intensa luta pelas cotas, e para desvendar formas acadêmicas assumidas pelo racismo estrutural, Segato (2018, p. 280) sugere o que chama de quatro brechas decoloniais para uma democratização da educação, “fora de parâmetros eurocêntricos, colonial-moderno e liberal da ideia de democratização”, mas afim com uma outra história nossa, e os problemas do continente e via a linguagem dos direitos. Segato (2018, p. 280), assim indica quatro brechas para implodir as universidades, para sua democratização, a saber:

1. insistência no acesso à educação de qualidade e permanência dos novos sujeitos;
2. ter a educação em direitos humanos como “parte indisociable de los contenidos de la misma”²⁸;
3. “a la adhesión al pluralismo y el respeto a los derechos de los miembros de la comunidad académica, con sus diferencias, en las practicas institucionales de las escuelas y facultades”²⁹;
4. “al control social de los contenidos y métodos de la educación por parte de las comunidades que son su clientela, incluyendo siempre el estudio y la manutención de la memoria de las luchas y demandas colectivas que impulsan el proceso de democratización de la educación”³⁰.

Esse princípio, segundo a autora, deveria ser orientando por demandas e necessidades comunitárias e estimular a crítica ao mercado capitalista.

No plano de ênfase aos direitos humanos tais eixos são operacionalizados, considerando, no caso da primeira “brecha” a importância de recursos inclusive para de fato se conseguir permanência dos cotistas e uma universidade pública irrestrita e de qualidade. Já a segunda trabalha com uma noção mais nativa de direitos humanos, enfatizando responsabilidade coletiva com expansão dos direitos atuais e possibilidade de criação de outros, mais afins aos perfis diversos que compõem ou que cada vez

²⁸ O trecho correspondente na tradução é: “parte indissociável dos conteúdos de tal tipo de educação”.

²⁹ O trecho correspondente na tradução é: “adesão ao pluralismo e ao respeito pelos direitos dos membros da comunidade acadêmica, com suas diferenças, nas práticas institucionais das escolas e faculdades”.

³⁰ O trecho correspondente na tradução é: “ao controle social dos conteúdos e métodos de educação pelas comunidades que são sua clientela, sempre incluindo o estudo e manutenção da memória das lutas coletivas e demandas que impulsionam o processo de democratização da educação”.

mais compõem o alunado. Ora, tal conceituação de direitos humanos, traz em si a crítica à educação de fins operacionais, de preparação para o mercado “y para funcionar dentro de las leys de productividad, cálculo de costo-benefício, competitividade, acumulacion y concentracion (SEGATO, 2018, p. 283)³¹.

Tal chamada se alinha às críticas decoloniais, inclusive feministas, como já discutidas, ao privilégio dado ao modelo de desenvolvimento produtivista, competitivo, orientado pela ideia de progresso e pelo individualismo. De fato, em especial, em cursos de sociologia e economia tal modelo, inclusive em currículos à esquerda, é parte de uma história única que desvaloriza os debates sobre o bem viver e projetos de vida comunitária.

Sem investimento nas brechas ou eixos apresentados, as cotas terão o grande valor de inclusão de novos sujeitos nas universidades, permitindo mobilidade social de muitos, mas não necessariamente contribuiriam para a de sujeitos críticos à colonialidade do poder:

A pesar de que la lucha [por cotas socio-raciais] fue para los miembros de determinado grupos – negros en un principio, indígenas inmediatamente después- la política viene formando sujetos que la usan para apartarse de las comunidades que los transformaron en beneficiarios de ella, fomentando la construcción de carreras amnésicas de patrimonios individuales, de sujetos que se tornan desarraigados de sus colectividades de origen y ya no consiguen retornar a ella para compartir el beneficio (SEGATO, 2018, p. 284)³².

Não consideramos que a ambiência atual das universidades brasileiras corrobore com tal previsão de Segato (2018) em grandes linhas. A entrada de novos sujeitos nas universidades, em grande medida tem contribuído para uma demanda por estudos mais relacionados a desigualdades sociorraciais, análises de experiências comunitárias, enfoques decoloniais e visibilidade de autoras, como as afrodiaspóricas, antes silenciadas. Outra história da colonização das Américas e da África, estudos *queer* e feministas, por exemplo, vêm renovando currículos canônicos, não tanto como

³¹ O trecho correspondente na tradução é: “e para funcionar dentro das leis de produtividade, cálculo de custos e benefícios, competitividade, acumulação e concentração”.

³² O trecho correspondente na tradução é: “Embora a luta pelas cotas tenha sido para os membros de certos grupos – negros no início, indígenas depois –, a política vem formando sujeitos que a utilizam para se separar das comunidades que as transformaram em beneficiárias das cotas, incentivando a construção de carreiras pautadas por amnésias de patrimônios individuais, de sujeitos que se desprendem de suas coletividades de origem e não conseguem mais voltar para ela para compartilhar o benefício”.

seria o ideal, mas defendemos, estimulados por demanda de sujeitos novos nas universidades.

A terceira brecha ao fazer universitário, antes anotado, tem atualidade comprovada em várias unidades, considerando as denúncias de assédio, perseguições e desrespeitos a direitos e que se prende a relações interpessoais hierárquicas que tendem a proteger o “poder” ou a “autoridade” dos professores, o que pede gestão sensível e atenta contra tais casos, como também àqueles em que os professores são injustamente difamados, ou vitimizados nas relações alunos e professores.

A quarta brecha que versa sobre o “derecho al control social de los contenidos y métodos de la educación a cargo de sujetos arraigados en sus comunidades” (SEGATO 2018, p. 287)³³ pede discussão sobre o que se ensina, como se ensina e como se dão as avaliações e o valor dado às publicações. Temas que se caros à autonomia da cátedra, em perspectiva decolonial pede educação intercultural, com apresentação de diversas lógicas, linguagens e análises de interesses ou a célebre equação poder-saber. Para Segato (2018, p. 287), “no hay interculturalidades sin descolonización activa de las practicas educativas”. Ela menciona a importância de conhecimentos com responsabilidade social e ambiental e que resgatem a memória de lutas por liberação, além do acesso ao acúmulo de conhecimento de distintas culturas, assim:

Mi posición es que la Universidad debe garantizar e acceso a los saberes técnicos y científicos , y al vocabulario y retóricas de as Humanidades producidos por el Occidente moderno para que los pueblos puedan, por un lado, solucionar los problemas que esta misma modernidad occidental les impuso: la violencia genocida y el silenciamiento etnocida; el contagio de enfermedades; la reducción y contaminación de sus tierras; la desvalorización de los saberes, instituciones y estructuras de autoridad propios; la depreciación de sus estéticas; la prohibición de administrar sus recursos materiales y su justicia; el desprestigio de sus ceremonias; la interdicción y censura de su memoria histórica y de su cosmo propio, entre muchos otros (SEGATO, 2018, p. 288)³⁴.

³³ O trecho correspondente na tradução é: “o direito ao controle social de conteúdos e métodos da educação, a cargo de sujeitos enraizados em suas comunidades”.

³⁴ O trecho correspondente na tradução é: “Minha posição é que a Universidade deve garantir o acesso ao conhecimento técnico-científico, e ao vocabulário e à retórica das Humanidades produzidas pelo Ocidente moderno para que os povos possam, por um lado, resolver os problemas que essa mesma modernidade ocidental lhes impôs: violência genocida e silenciamento etnocida; a propagação de doenças; a redução e poluição de suas terras; a desvalorização do próprio conhecimento, instituições e estruturas de autoridade; a deprecição de sua estética; a proibição de administrar seus recursos materiais e justiça; o descrédito de suas cerimônias; a interdição e censura de sua memória histórica e seu próprio cosmo, entre muitos outros”.

Segato considera que quando afrodescendentes, indígenas, membros de comunidades camponesas, e, acrescentamos, de comunidades periféricas urbanas, entram na universidade, não viriam só aprender, mas têm muito a ensinar, e defende uma antropologia por demanda e por escuta, ou seja uma pedagogia mais baseada em trocas e perspectiva crítica, e que tais trocas colaborem no planejamento curricular.

Outro componente de uma pedagogia decolonial, seria a combinação entre comunicação escrita e comunicação oral, respeitando também idiomas, formas de se expressar que chegam de uma população que adentra as universidades, espera aprender considerando conhecimentos acadêmicos acumulados, mas também quer respeito a hábitos, linguajares, inclusive ancestrais, ou seja “diferentes protocolos de produção enunciados” (SEGATO, 2018, p. 292).

A crítica ao eurocentrismo da universidade, também passa por reavaliar critérios de avaliação de mérito, quer da produção acadêmica, quer dos sujeitos para fins de créditos e posições. Segato (2018) critica a ênfase na métrica, número de produções acadêmicas em lugar da avaliação do conteúdo dessas, o que segundo ela, geraria discriminações e “alterofobias”.

As críticas de Segato (2018) sobre o elitismo e corporativismo dos processos de avaliação/publicação/competição por posição no mundo acadêmico são similares a de outros antropólogos, inclusive em ambiência europeia e norte-americana, sugerindo que os problemas do mundo acadêmico no Sul em muito se relacionam a espelhismos do que se passa nas “metrópoles”. Mas lá vem se constituindo redes de professores críticos e formuladores de alternativas de organização, por exemplo, da antropologia. David Berliner, professor de antropologia da Université Libre de Bruxelles, em ácido artigo ao sistema de competição e aferição de reconhecimento nas universidades norte-americanas, assim termina seu artigo, clamando por modelagens críticas do fazer ciências sociais:

É óbvio que deve haver um equilíbrio. E isso pode ser tudo, menos simples. E estou me esforçando por pintar um quadro matizado da situação. Ainda assim, vamos fantasiar por um instante. No mundo cosmopolita da antropologia com que sonho, estudantes de doutorado nos Estados Unidos e no Reino Unido podem fazer um pós-doutorado em universidades belgas, italianas e sul-coreanas. Eles, assim como acadêmicos já estabelecidos, publicariam em especial nesses locais não anglo-americanos, enquanto todos teriam acesso aos centros de excelência anglo-americanos. Não seriam essas as virtudes do *décentrement*, das quais os antropólogos são os

maiores defensores? No meu planeta de sonho, onde todas as revistas científicas seriam de acesso livre [não pago] e onde não haveria doutores, pós-docs, pesquisadores e adjuntos em situações de precariedade, **os acadêmicos substituiriam a nossa política da competição por uma ética do cuidado, sempre prezando por uma crítica sardônica às métricas e às demais artimanhas da avaliação neoliberal. Em tal mundo, as ideias seriam atraentes não pelo lugar onde são desenvolvidas, mas por sua riqueza heurística intrínseca.** Da mesma forma, **os candidatos a um cargo seriam selecionados com base nos seus textos, sem que se saiba em que periódicos específicos foram publicados, valorizando sua pluralidade linguística.** Digo “sonho”, porque **o capitalismo acadêmico é estrutural e sabe jogar com nossas feridas narcísicas e nossa necessidade de reconhecimento.** Estamos lidando aqui com valores viscerais relacionados a formas simbólicas e econômicas de lucro. E não há respostas simples, porque os contextos nacionais são muito diferentes uns dos outros, na mesma medida em que **as mudanças teriam que ser tanto políticas quanto comportamentais. [...]** **No entanto, acadêmicos isolados não terão poder por si só. Eles precisam ser apoiados por suas universidades, agências científicas nacionais e comunidades antropológicas críticas. Só a conjunção desses níveis é que, a meu ver, permitiria deter a máquina dentro da qual hoje nos alienamos** (BERLINER, 2021, p. 21, grifo da autora).

A decolonização da universidade, seus currículos, relações e práticas pede que se combine atitudes comportamentais com perspectiva comunitária, por redes para que de fato seja a universidade um bem comum e transformador.

3. Considerações finais

Diversificam-se caminhos na construção de perspectivas de feminismo decolonial e nesse processo diálogos se impõem. Em princípio, um feminismo decolonial se afinaria com o feminismo negro, o indígena e com “o feminismo comunitário”, respeitando identidades coletivas territorializadas em histórias de corpos subalternizados e em projetos emancipatórios para os iguais. Chama-se atenção em algumas construções para conflitos de interesses e desigualdades quanto a privilégios quando raça, gênero, classe e etnicidade se articulam, mas, nossa leitura é que os feminismos decoloniais não se confundem com perspectivas identitárias, em especial as formulações de autores como Quijano e Segato. Também defendemos que todos têm muito a colaborar com uma universidade pluriversal, libertária democrática

e crítica, e, como sugere Segato (2018, p. 291), “francamente aberta e interactiva con las nuevas presenciales que ahora acoge”³⁵.

Perspectivas feministas decoloniais advogam que há que por ênfase em processos de descolonização, resistências, tanto do ser, do saber quanto do poder por sujeitos múltiplos que compartilham subordinações e estratégias singularizadas por um eu, se comunal, projetado em redes.

Outras singularidades do feminismo decolonial seriam a recorrência ao debate sobre bem viver, e por aí crítica ao consumismo, a competitividade e privilégio dos interesses do mercado, constituintes básicos do capitalismo. Tal feminismo é rico em elaborações sobre trânsitos, ou não fronteiras entre cultura e natureza, bem como o afastamento do projeto de modernidade ocidentalizada como destino.

O feminismo decolonial ao subverter logos disciplinares, separação entre afeto, arte e ciência, e entre lutas identitárias é também herdeiro das reflexões de autoras latinas que vivem nos Estados Unidos, em especial do feminismo de fronteira, apresentado por Gloria Anzaldua (2004). Traz a marca por reconhecer eus múltiplos no eu, a crítica a essencialismos e a importância de noção básica para o conceito de etnicidade, qual seja a questão da fronteira (*borderland*) quando ao tempo que se questiona frentes específicas de colonialidade/resistências, busca-se combinações, considerando sujeitos híbridos, fronteiriços.

Também de Anzaldua (2004) uma marca que viria emprestando singularidade aos feminismos decoloniais, insistimos, qual seja a combinação de gêneros de conhecimentos, como o ensaio, poemas, romances, destaque da oralidade e cosmo percepções em que o sagrado e o material se retroalimentam, além de decolarem de análises com bases em pesquisas socioantropológicas. Tal marca faz parte também da produção de autoras africanas³⁶. Autoras que nos trazem a irreverência de saberes não eurocêtricos relacionados ao conhecimento griô, que por oralidade e junção entre doxa, páthos e ethos, falam de suas vidas enroladas a vidas de ambiências territorializadas não só no corpo, mas na nação, em temporalidades misturadas, pré, pós-colonial, em colonialismos e projeções por futuros a se fazer e diferentemente do

³⁵ O trecho correspondente na tradução é: “francamente aberta e interativa com as novas presenças que agora acolhe”.

³⁶ Ver a antologia de Oyeronke (2005).

comum no conhecimento ocidental misturam razões como a objetiva e a que recorre ao sagrado, a lógica dos encantados, apelando para uma pluriversalidade de saberes³⁷.

Um amálgama de subjetividades enrosca o eu e o nós, corpo e espiritualidade, com ênfase na raça/etnicidade, na ancestralidade, no público e no privado, desejos e necessidades materiais, demandando como sugere Segato (2018), escutas, e atenção para a constituição de um terceiro lugar em escritos feministas decoloniais. Ao entrelaçar o romance e o conhecimento histórico-antropo-sociológico autoras como da diáspora africana vão além do produzido por autores do chamado núcleo duro do Grupo M/C, como Quijano (2000), Mignolo (1996) e Glosfoguel (2007, 2016), sobre colonialidade do poder, do saber e do giro decolonial, embora sejam estas referências caras.

Anzaldúa (2004) ilustra, como pioneira, um saber subversivo pluriversal que colabora para se pensar em outras modelações de práticas de conhecimento mais afins com os/as sujeitos/as de cor, não hétero, avessas às normas patriarcais que adentram as universidades, em especial, as humanas:

Lo que quiero es contar con las tres culturas -la blanca, la mexicana, la india-. Quiero la libertad de poder tallar y cincelar mi propio rostro, cortar la hemorragia con cenizas, modelar mis propios dioses desde mis entrañas. Y si ir a la casa me es denegado entonces tendré que levantarme y reclamar mi espacio, creando una nueva cultura -una cultura mestiza- con mi propia madera, mis propios ladrillos y argamasa y mi propia arquitectura feminista. No fui yo quien vendió a mi gente sino ellos a mí. Me traicionaron por el color de mi piel. La mujer de piel oscura ha sido silenciada, burlada, enjaulada, atada a la servidumbre con el matrimonio, apaleada a lo largo de 300 años, esterilizada y castrada en el siglo XX. Durante 300 años ha sido una esclava, mano de obra barata, colonizada por los españoles, los anglos, por su propio pueblo – y en Mesoamérica su destino bajo los patriarcas indios no se ha librado de ser herido. Durante 300 años fue invisible, no fue escuchada, muchas veces deseó hablar, actuar, protestar, desafiar. La suerte estuvo fuertemente en su contra. Ella escondió sus sentimientos; escondió sus verdades; ocultó su fuego; pero mantuvo ardiendo su llama interior. Se mantuvo sin rostro y sin voz, pero una luz brilló a través del velo de su silencio (ANZALDUA, 2004, p. 79)³⁸.

³⁷ Sobre feminismos africanos, ver Oyeronke (2005).

³⁸ “O que eu quero é ter as três culturas: o branco, o mexicano, o índio. Quero a liberdade de esculpir à cinzel meu próprio rosto, cortar o sangramento com cinzas, modelar meus próprios deuses do meu intestino. E se ir para a casa for negado para mim, então terei que me levantar e recuperar meu espaço, criando uma nova cultura – uma cultura mestiça – com minha própria madeira, meus próprios tijolos e argamassa e minha própria arquitetura feminista. Não fui eu que vendi meu povo, mas eles me venderam. Eles me traíram por causa da cor da minha pele. A mulher de pele escura foi silenciada, ridicularizada, enjaulada, ligada à servidão com o casamento, espancada por 300 anos, paga e castrada no século XX. Por 300 anos ela foi escrava, mão de obra barata, colonizada pelos espanhóis, pelos anglos,

Note-se que outra autora que deve ser mais acessada em um feminismo decolonial em se fazendo e que muito tem a colaborar por “descanonizar” as ciências sociais é Lélia González e seu conceito “amefricanidade”.

Segundo Glosfoguel:

González denunció la latinidad como una nueva forma de eurocentrismo, pues subestima o descarta las dimensiones indígenas y negras en la construcción de las Américas. **La amefricanidad es entendida por la autora como un proceso histórico de resistencia, de reinterpretación, de creación de nuevas formas culturales, que tiene referencias en modelos africanos pero que rescata otras experiencias históricas y culturales.** Desde aquí se genera una construcción de identidad particular, una mezcla de muchos elementos a la vez (BARRIOS, 2000, p. 54-55). **Situada en una perspectiva feminista, Lélia Gonzáles fue de las primeras en la región en colocar la importancia de la interrelación entre racismo, sexismo y clasismo en la vida de las mujeres negras** (GLOSFOGUEL, 2007, p. 25, grifo da autora).

Contudo, refletir sobre os trabalhos de Lélia Gonzales e Beatriz Nascimento não é parte do escopo deste ensaio, considerando que essas pedem mais profundidade do que aqui pretendida, mas muito se recomenda a leitura sobre o conceito de quilombismo (NASCIMENTO, 2018) e amefricanidade (GONZALEZ, 2018, 2019).

Espera-se com estas notas panorâmicas, ainda que desorganizadas, estimular não somente a multiplicação de cursos sobre autoras, e perspectivas silenciadas, não eurocêtricas, em especial a produção latino-americana e africana de distintas orientações disciplinares, o que já está em curso em várias universidades públicas do país, mas também a reflexão crítica sobre as ciências sociais hoje, tarefa que pede mais atrizes, atores, acessando saberes gestados em práticas de vida e vivências territorializadas em corpos historicamente tidos como não humanos, considerando epistemicídios e elitismos nas relações alunos e professores e viés meritocrático, inclusive, dos órgãos de fomento em seus processos de avaliação. O que não significa menos rigor científico, mas combinar esse com escutas sobre a diversidade de condições de vida, lógicas de pensar pluriversal que pedem flexibilizar parâmetros de avaliação, como o respeitar a oralidade, diversos gêneros de comunicação e respeito a saberes gestados por experiências e lutas ancestrais.

pelo seu próprio povo – e na Mesoamérica seu destino sob os patriarcas indianos não foi poupado de ser ferido – por 300 anos ela era invisível através de seu silêncio”.

Considerando o momento Brasil, em que as universidades brasileiras sofrem cortes graves de recursos e são antagonizadas por negacionismo ao valor do conhecimento científico e acadêmico por parte da instância federal, podem parecer por demais utópicas estas notas. Mas nos alinhamos a autores como Glosfoguel (2016), Lander (2021) e Segato (2018) quando insistem que há que pensar mais além do presente e na micro política, ir contribuindo quer por mudanças comportamentais quer por criação de redes para a modelação de outra universidade o que se conjuga à formação e trocas com sujeitos que podem contribuir para outra sociedade, e não para a reprodução de elitismo e de atores e atrizes não críticos ao mercado.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver**. Uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Ed. Elefante, 2016.

ANZALDÚA, Gloria. Borderland. **La frontera**: The new Mestiza, San Francisco, Aunt Lute Books, 2004.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, ago. 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>>. Acesso em: 6 nov. 2020.

BERLINER, David. **A hegemonia anglo-americana na antropologia contemporânea**. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/a-hegemonia-anglo-americana-na-antropologia-contemporanea/>. Acesso em: 21 ago. 2021.

CASTRO, Mary Garcia. Gênero e etnicidade: conhecimentos de urgência em tempos de barbárie. **Revista Odeere**, USEB, v. 3, n. 6, p. 80-101, 2018. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/4239/3629>>. Acesso em: 6 nov. 2020.

CASTRO, Susana de; CASTRO, Mary Garcia; CARVALHO, Priscila; MARLIM, Caroline; MESSEDER, Sueli. O que é feminismo decolonial. **Revista Cult**, Dossiê, n. 262, out. 2020.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 9-24.

CÉSAIRE, Aimé **Discurso sobre o Colonialismo**, São Paulo, Ed Veneta, 2008. Original: **Discours sur le colonialism**, Paris, Presence Africaine ED, 1955

ESPINOSA MIÑOSO, Yuderkys. De por qué es necesario un feminismo descolonial: diferenciación, dominación co-constitutiva de la modernidad occidental y el fin de la política de identidad. **GLEFAS Solar**, ano 12, v. 12, n. 1, Lima, p. 171. DOI: 10.20939/solar.2016.12.0109.

FEDERICI, Silva. **O ponto zero da revolução**: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista. São Paulo: Ed. Elefante, 2019.

GERMANÁ, César. El pensamiento de Aníbal Quijano: el largo proyecto de subversión del poder. In: QUIJANO, Aníbal. **Cuestiones y horizontes de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder**. Buenos Aires: CLACSO, 2020. p. 11-21.

GLOSFOGUEL, Ramón. Caos sistémico, crisis civilizatoria y proyectos descoloniales: pensar más allá del proceso civilizatorio de la modernidad/colonialidad. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 25, p. 153-174, jul./dez. 2016.

GLOSFOGUEL, Ramón. “Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas”. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural da Amefricanidade. In: BUARQUE DE HOLLANDA, Heloísa. **Pensamento Feminista**. Conceitos Fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 341-354.

GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as Rosas Negras**. Rio de Janeiro: Editora Filhos da África, 2018.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

HOLLANDA, Heloísa Buarque (Org.). **Pensamento feminista brasileiro**. Formação e contexto. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

KERGOAT, Danièle. **Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais**. Novos estudos, n. 86, São Paulo, mar. 2010. DOI: 10.1590/S0101-33002010000100005.

LANDER, Edgardo. **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas.** Buenos Aires: Clacso, 2000. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2021.

LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: Clacso, 2005. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>>. Acesso em: 6 ago. 2021.

LUGONES, Maria. Colonialidade e Gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais.** Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020. p. 52-83.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo decolonial. In: BUARQUE DE HOLLANDA, Heloísa (Org.). **Pensamento Feminista. Conceitos Fundamentais.** Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2010. p. 357-378.

MIGNOLO, Walter. Posoccidentalismo: las epistemologías fronterizas y el dilema de los estudios (latinoamericanos). **Revista Iberoamericana**, Pittsburgh LXII, 1996.

MONTERO, Maritza “Paradigmas, conceptos y relaciones para una nueva era. Como pensar las Ciencias Sociales desde América Latina” (Caracas: Dirección de Estudios de Postgrado/, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela, 1998.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. **Quilombola e intelectual: possibilidades nos dias de destruição.** Rio de Janeiro: Editora Filhos da África, 2018.

OYÊWÙMI, Oyèronkè (Ed.). **African gender studies: a reader.** New York: Palgrave, McMillan, 2005.

PAREDES, Julieta. **Hilando Fino.** Desde el feminismo comunitario. **La Paz: Comunidad Mujeres Creando Comunidad La Paz**, 2010.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação da edição em português. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Colección Sur Sur. Buenos Aires: Clacso, 2005. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>>. Acesso em: 5 ago. 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas.** Buenos Aires: Clacso/Unesco, 2000.

SEGATO, Rita Laura. Brechas Decoloniales para una Universidad Nuestramericana. In: SEGATO, Rita Laura. **La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda.** Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018. p. 267-293.

SEGATO, Rita Laura. Colonialidad y patriarcado moderno: expansión del frente estatal, modernización, y la vida de las mujeres. In: ESPINOSA MIÑOSO, Yuderkys; GÓMEZ CORREAL, D.; OCHOA MUÑOZ, K. (Eds.). **Tejiendo de otro modo: feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala**. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2014. p. 75-91.

SEGATO, Rita Laura. Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial. In: QUIJANO, Aníbal; MEJÍA NAVARRETE, Julio (Eds.). **La Cuestión Descolonial**. Lima: Universidad Ricardo Palma; Cátedra América Latina y la Colonialidad del Poder, 2010.

SORJ, Bila. O feminismo na encruzilhada da modernidade e da pós-modernidade. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque (Org.). **Pensamento Feminista Brasileiro**. Formação e contexto. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 99-108.

VERGÈS, Françoise. **Um feminismo decolonial**. São Paulo: UBU, 2020.

GÊNERO E EDUCAÇÃO: DESAFIOS E CONTRADIÇÕESLucia Helena Rincón Afonso³⁹Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita⁴⁰Maria Esperança Fernandes Carneiro⁴¹**Resumo**

A reflexão sobre a relação entre gênero e educação foi o eixo que orientou a escrita deste artigo. São muitas as possibilidades nesta relação, particularmente quando existe a intenção de popularizar o conhecimento, interpretar a realidade e facilitar o acesso ao entendimento de uma relação que precisa ser desnaturalizada, visibilizada, compreendida em sua história e em seus objetivos na manutenção da sociedade de classes, capitalista, patriarcal e racista. Seguiu-se a abordagem a partir do materialismo histórico-dialético, recuperando-se a historicidade dos fundamentos da educação e trabalho, e a emancipação humana frente às elaborações no campo das ideias das formulações legitimadoras da ordem social, em suas contradições e sínteses. Os estereótipos sobre a sujeição e inferioridade das mulheres formulados por teólogos e filósofos educaram para a subalternidade e nos dias de hoje ganham as mídias através das propagandas, novelas, redes sociais, reproduzindo etos culturais e exigindo respostas educativas nestes mesmos canais e também na escola. Para isso as liberdades democráticas são fundamentais, bem como no processo de construção da sociedade igualitária que respeita as diferenças, a sociedade socialista.

Palavras-chave: Gênero, educação e trabalho. Meios de Comunicação. Ideologia. Políticas Públicas. Socialismo.

Abstract

The reflection on the relationship between Gender and Education was the axis that guided the writing of this article. There are many possibilities in this relationship, particularly when there is the intention to popularize knowledge, interpret reality and facilitate access to the understanding of a relationship that needs to be denaturalized, made visible, understood in its history and in its objectives in the maintenance of class society, capitalist, patriarchal and racist. The approach was followed from the historical-dialectical materialism, recovering the historicity of the foundations of education and work, and human emancipation from the elaborations in the field of ideas of the legitimizing formulations of the social order, in its contradictions and syntheses. Stereotypes about the subjection and inferiority of women formulated by theologians, philosophers, educated for subordination and nowadays gain the media through advertisements, soap operas, social networks, reproducing cultural ethos and demanding educational responses in these same channels and also in school. For this, democratic freedoms are fundamental, as well as in the process of building an egalitarian society that respects differences, the socialist society.

Keywords: Gender. Education and Work. Media. Ideology. Public Policy. Socialism.

³⁹ Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO). Contato: luciarincon@gmail.com.

⁴⁰ Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO). Contato: mcristinadm@yahoo.com.br.

⁴¹ Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO). Contato: esperanacarneiro@outlook.com.

Introdução

Quando se pensa em escrever ou falar sobre educação e gênero abre-se um largo universo de possibilidades de abordagem, e entre elas, a imperiosidade de se falar sobre a discriminação e a opressão das mulheres reproduzidas na educação.

Refletir sobre relações de gênero implica realizar uma releitura de todo o nosso entorno, o que significa, por exemplo, repensar a cultura e a linguagem, os meios de comunicação social, as instituições como a família, o sistema educacional ou mesmo a religião, os processos políticos como os movimentos sociais ou partidos políticos (SARDENBERG; MACEDO, 2011, p. 39).

Alguns são os objetivos pensados aqui para a reflexão sobre a necessária transversalidade de gênero no campo da educação: contribuir para uma educação emancipatória, para a humanização da ordem social, para a construção da sociedade socialista, para a realização da felicidade humana, são alguns deles. Enquanto a sociedade do capital se organiza para sua realização e garante seus mecanismos de exploração e opressão, o norte que se persegue com essa discussão são os objetivos citados a serem atingidos particularmente aqui, com o resgate das possibilidades das mulheres como sujeito numa sociedade que mira a realização de pessoas emancipadas.

Em educação, a teoria histórico-crítica apresenta possibilidades para essa construção, a começar da formulação do trabalho como princípio educativo. Assinala Dermeval Saviani, seu formulador, que a origem da educação coincide com a origem do homem, na medida em que, o homem não nasce homem, ele forma-se homem, ele precisa aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é ao mesmo tempo a formação do homem, isto é, um processo educativo, razão pela qual Saviani afirma, que a relação entre o trabalho e a educação é uma relação de identidade, pois o homem aprende a produzir a sua existência no próprio ato de produzi-la, portanto aprende a trabalhar, trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns aos outros, os homens educam-se e educam as novas gerações. Então, “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2011, p. 13).

E da mesma forma que é coletivamente produzida, deve ser socialmente compartilhada, o que significa que se busca a socialização do conhecimento, que ao final só será possível com a socialização da sociedade. Neste sentido, a educação emancipatória que se realiza questionando a organização do processo educativo alienante, soma forças com as forças organizadas da sociedade que empreendem a luta pela sociedade socialista, reconhecendo que a educação é na prática a formação humana, necessária ao processo de humanização de todos os homens.

A abordagem sobre educação, aqui discutida, situa-se neste tempo histórico, comprometida com o entendimento de que ocupar-se da educação implica em colocar-se a perspectiva de que esta educação seja compromissada com a transformação das relações de opressão de classe e assim, exige a investigação do estágio de desenvolvimento das forças produtivas e da divisão social e sexual do trabalho. Deve-se salientar que a opressão das mulheres, na maioria minorizada, são historicamente sujeitos de relações de dominação de gênero, e a Figura 1 joga luz sobre os resultados da perpetuação da discriminação, no mundo do trabalho e da existência de todos os instrumentos de formação ideológica utilizados pelas classes dominantes no sentido de introduzir no imaginário das pessoas seus próprios conceitos e visões de mundo.

Figura 1 - Inserção das mulheres no mercado de trabalho



Fonte: Dieese, Especial Mulheres – A inserção das mulheres no mercado de trabalho (Brasil e Regiões), 2021.

E nesse universo a ser investigado destacam-se, com força, as relações de dominação e opressão de gênero que se expressam nas desigualdades aqui registradas na Figura 2, também levando-se em consideração o período da pandemia.

Figura 2 - Mulheres continuam ganhando menos



Fonte: Dieese, Especial Mulheres – A inserção das mulheres no mercado de trabalho (Brasil e Regiões), 2021.

Claro, aqui está o entendimento de que essa é uma abordagem dentro do materialismo histórico-dialético que implica no entendimento de que os fatos sociais existem como processo/processo histórico e estão interligados, que se considera a totalidade, a particularidade e o singular e que estes fatos estão em movimento/dialético/movidos pela contradição. Newton Duarte apresenta esta orientação de forma clara e objetiva:

O ser humano precisa ser compreendido na especificidade de sua objetivação: qualquer tentativa de responder o que é o ser humano, num determinado e concreto momento de sua história, que se limite a esse procedimento, estará deixando de lado aqueles traços genéricos (isto é, do gênero) que já foram conquistados historicamente, mas que, em consequência das relações sociais alienadas, não fazem parte da vida da maioria dos indivíduos [...] Quando a formação do indivíduo é considerada como parte do processo histórico de objetivação do gênero humano, a relação fundamental deixa de ser, como no caso dos animais, entre o organismo singular e a espécie e passa a ser a relação entre a singularidade social do indivíduo e o gênero humano (DUARTE, 1993, p. 68, 104).

Entende-se, portanto, que na referida objetivação dos seres humanos diferentes, homens e mulheres, existem duas relações básicas para entender o tema das desigualdades de gênero e da importância desta discussão quando se fala em

educação emancipadora: 1- a divisão do trabalho/divisão sexual do trabalho/para a produção e a reprodução; 2- a força das ideias: escola, família, amig@s, igreja, mídias = educação formal, não formal e informal. Cria-se uma naturalização da relação desigual entre os sexos. Este último é um embate que se dá no campo das ideias o qual busca desnaturalizar as desigualdades de gênero, superando uma abordagem essencialista que situava na natureza humana a base da dominação e da subordinação. Desenvolveu-se muito a teoria marxista, retomando nas últimas décadas a abordagem dialética no materialismo histórico-dialético, a historização d@s sujeit@s em suas condições de tempo, espaço, gênero, raça, classe e sua orientação sexual.

Este trabalho aborda as mulheres inseridas no mundo, ou seja, da perspectiva do materialismo dialético que assenta suas bases em uma concepção de realidade historicizada, de mundo e de vida no seu conjunto tendo como categorias básicas: totalidade, contradição, mediação, ideologia e práxis. De acordo com a argumentação de Frigotto (2006), a realidade não obedece à lógica do pensamento ou da razão, ocorrendo de forma não linear: trata-se de entender que a singularidade, a particularidade e a universalidade se produzem numa mesma totalidade histórica a ser construída no processo de investigação. Para esse autor:

[...] o elemento crucial na análise dialética no campo das ciências sociais e humanas é, pois, a capacidade de apreender a relação entre os elementos estruturais e conjunturais que definem um determinado fato ou fenômeno histórico. O campo estrutural fornece a materialidade de processos históricos de longo prazo e o campo conjuntural indica, no médio e no curto prazo, as maneiras como os grupos, classes ou frações de classe, em síntese, as forças sociais disputam seus interesses e estabelecem relações mediadas por instituições, movimentos e lutas concretas (FRIGOTTO, 2006, p. 26 *apud* GARCIA, 2017, p. 178).

Ainda no campo das ideias, como contribuição para dar visibilidade à realidade de opressão, exploração e discriminação, é preciso recordar a alienação. A alienação ao processo de trabalho é fundamental ao entendimento do papel do trabalho no processo de produção e reprodução da vida material.

1. A mulher e gênero em textos de Engels

Aborda-se, portanto, a situação da mulher como sujeito histórico, inserido na vida produtiva social, estudando sua existência nas relações de produção. Para existir é preciso produzir

O primeiro pressuposto de toda a existência humana [...] é que os homens devem estar em condições de viver para poder fazer história. Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação dessas necessidades. (MARX; ENGELS, 1977, p. 39).

Pressupõe, portanto, a atividade de produção em todos os seus múltiplos aspectos incluindo reproduzir coisas, pessoas, a civilização em suas relações sociais relegadas ao espaço privado e desconsideradas ao longo da história como intervenientes nas formações econômico-sociais. Recupera-se aqui a reflexão de Engels:

De acordo com a concepção materialista, o fator decisivo na história é, em última instância, a produção e a reprodução da vida imediata. Mas essa produção e essa reprodução são de dois tipos: de um lado, a produção dos meios de existência, de produtos alimentícios, roupa, habitação, e instrumentos necessários para tudo isso; de outro lado, a produção do homem mesmo, a continuação da espécie. A ordem social em que vivem os homens de determinada época ou de determinado país, está condicionada por essas duas espécies de produção: pelo grau de desenvolvimento do trabalho, de um lado, e da família, de outro (ENGELS, 2013, p. 1).

E nestas relações de produção, nas sociedades primitivas, estabelecia-se uma divisão social do trabalho, conforme as características de cada pessoa, a divisão sexual do trabalho que também era geracional. A partir do estabelecimento da sociedade de classes, esta divisão social e sexual do trabalho passa a ser também pautada na distribuição da propriedade dos bens de produção que determinará a condução e apropriação das forças produtivas. Isso significará o surgimento dos escravos e da reclusão das mulheres ao espaço privado, com o surgimento da monogamia feminina. Nas palavras de Engels:

O desmoronamento do direito materno, a grande derrota histórica do sexo feminino em todo o mundo. O homem apoderou-se também da direção da casa; a mulher viu-se degradada, convertida em servidora, em escrava da luxúria do homem, em simples instrumento de reprodução. Essa baixa condição da mulher manifestada, sobretudo, entre os gregos dos tempos heroicos e, ainda mais, entre os dos tempos clássicos, tem sido gradualmente retocada, dissimulada e, em certos lugares, até revestida de formas de maior suavidade, mas de maneira alguma suprimida [...]. Quanto à mulher legítima, [...] para o homem, não passa, afinal de contas, da mãe de seus filhos legítimos, seus herdeiros, aquela que governa a casa e vigia as escravas – escravas que ele pode transformar (e transforma) em concubinas, à sua vontade. A existência da escravidão junto à monogamia, a presença de jovens e belas cativas que pertencem, de corpo e alma, ao homem, é o que imprime desde a origem um caráter específico à monogamia que é monogamia só para a mulher, e não para o homem. E, na atualidade, conserva-se esse caráter (ENGELS, s.d., p. 15-17).

A partir de então a sociedade conhecerá uma organização social que não é natural devido à diferença de sexo e idade. Vai se realizar a divisão sexual do trabalho com a destinação dos homens ao trabalho chamado produtivo e a destinação das mulheres ao trabalho reprodutivo, discussão que vem sendo aprofundada com grande êxito por pel@s marxistas nos dias atuais.

Serão dois princípios organizadores da divisão sexual do trabalho: o da separação, que separa o que é trabalho de homens e o que é trabalho de mulheres; e o princípio da hierarquia, que considera que o trabalho dos homens vale mais do que o das mulheres. Assim, retoma-se a discussão sobre a força das ideias e pergunta-se: quais foram as ideias que, no decorrer do desenvolvimento da sociedade, desde o primeiro momento da divisão social e sexual do trabalho na estruturação da sociedade de classes, sustentaram a construção e manutenção da situação de discriminação e opressão em que vivem as mulheres na sociedade?

2. A mulher e o gênero em algumas correntes religiosas

Ao longo dos séculos aprende-se um determinado entendimento do que são as mulheres e uma construção injusta na e através da educação. Constrói-se um entendimento que é resultado das reflexões de pensadores, que elaboram a imagem das mulheres e seus papéis ao nível da ideologia, portanto, dos interesses das classes dominantes, reforçando a discriminação, a opressão e a exploração através das leis, dos costumes, das religiões, da educação. Os fundamentos dessas representações ao longo da História fortalecem as dicotomias: homens/cultura X mulher/natureza/reprodução; homens no espaço público X mulheres no espaço privado-doméstico; razões masculinas X paixões femininas.

Pode-se aqui materializar esse raciocínio, trazendo as prescrições religiosas milenares, que permanecem nos dias atuais. São Paulo já dizia em sua Primeira epístola aos Coríntios, Cap. XIV, Versículo 34-35:

Que as mulheres fiquem caladas nas assembleias, como se faz em todas as igrejas dos cristãos, pois não lhes é permitido tomar a palavra. Devem ficar submissas como diz também a Lei. Se desejarem instruir-se sobre algum ponto, pergunte aos maridos em casa; não é conveniente que as mulheres falem nas assembleias (ALBUQUERQUE, 2006, p. 76).

E mais tarde dizia Santo Tomás de Aquino (1225-1274):

Para a boa ordem da família humana, uns terão de ser governados por outros mais sábios que aqueles; daí a mulher, mais fraca quanto ao vigor da alma e da força corporal, estar sujeita por natureza ao homem, em quem a razão predomina. O pai tem que ser mais amado que a mãe e merece maior respeito porque sua participação na concepção é ativa e a da mãe simplesmente passiva e material (BELLO, 2001, p. 5 *apud* ALBUQUERQUE, 2006, p. 81).

A construção continua também no Manu, livro sagrado da Índia (1.200 a.C.) sobre quem Costa *et al.* (2014, p. 5) cita o Art. 420º: “Uma mulher está sob a guarda de seu pai, durante a infância, sob a guarda de seu marido durante a juventude, sob a guarda de seus filhos em sua velhice; ela não deve jamais se conduzir à sua vontade”.

São preceitos que são familiares a muitas/os de nós. E para não deixar atrás correntes religiosas hoje de grande protagonismo na sociedade citemos o Alcorão (século VII d.C.) quando diz que “os homens são superiores às mulheres, porque Deus lhes outorgou a primazia sobre elas. Os maridos que sofrerem desobediências de suas esposas podem castigá-las: deixá-las sós em seus leitos, e até bater nelas” (LOI, 1988, p. 53 *apud* WANDERMUREM, 2007, p. 16). E por último, mas com grande protagonismo hoje na sociedade brasileira, orientando muitos em sua fé e comportamento, cite-se Lutero (teólogo alemão, reformador protestante, século XVI, 1483-1546): “O pior adorno que uma mulher pode querer usar é ser sábia” (CAVALCANTE, 2016, p. 2).

Assim são fortalecidas as dicotomias entre homens e mulheres, por legislações, normas, tradições, comportamentos, amalgamadas por diferentes processos de formação e de educação que respondem ideologicamente aos diferentes interesses de classe.

Entretanto, também pode-se registrar um movimento ascendente permanente de resgate da condição humana das mulheres a partir dos finais do século XVIII, sem desmerecer pensadoras que apareceram esporadicamente antes e que permaneceram invisíveis em sua maioria.

3. A mulher e o gênero em alguns escritos críticos

Em defesa dos direitos das mulheres, por época da Revolução Francesa já aparece o Marques de Condorcet (1790) reivindicando que a nova República educasse igualmente homens e mulheres, escrevendo em 1790 sobre a admissão das mulheres ao direito de cidadania (BUONICORE, 2019).

No movimento de contestar as relações capitalistas de produção em franco processo de estruturação, surgem os socialistas utópicos que ao contestarem a exploração passam a negar a sujeição das mulheres, em processo único de questionamento, que seguirão juntos nos próximos séculos. Nas palavras de Ana de Miguel Alvarez (2002), os utópicos reconheciam a necessidade de independência econômica da mulher, negavam sua sujeição e a imprescindibilidade da transformação da instituição familiar. Mas não criticaram na medida, a divisão sexual do trabalho. “Condenavam a dupla moral e consideravam o celibato e o casamento indissolúvel como instituições repressoras e causa de injustiça e inferioridade” (ALVAREZ, 2002, p. 29). Um dos socialistas, Saint Simon (1760-1825), assim se expressa:

Nós teremos que mostrar como a mulher, primeiro escrava, ou pelo menos em uma condição que se avizinha da servidão, se associa ao homem e adquire cada dia maior influência na ordem social e como as causas que determinam até aqui sua subalternidade estão se enfraquecendo sucessivamente, devendo enfim desaparecer e levar com elas esta dominação, esta tutela, esta eterna minoridade que ainda se impõem às mulheres e que seriam incompatíveis com o estado social do futuro que prevemos (ALVAREZ, 2002, p. 27).

Ao escrever sobre o tema, Buonicore (2019) também aponta que neste mesmo caminho aparece Fourier sedimentando novo olhar, dizendo que a mudança de uma época histórica sempre se deixa determinar em função do progresso das mulheres em relação à liberdade.

E, no processo de dar visibilidade às mulheres na história, torna-se importante o registro aqui de algumas que trouxeram contribuição de grande relevância para o enfrentamento não só da desigualdade, mas principalmente para fortalecer a corrente de ideias de reconhecimento à capacidade intelectual e política das mulheres para atuarem no espaço público. O movimento deflagrado pela Reforma no final da conhecida Idade Média também impulsiona mulheres à contestação. É possível

questionar a hierarquia dos homens com Deus? Então, também a das mulheres! E assim aparecem na história Cristine de Pisan (1405) que escreve “A Cidade das Damas” onde ataca o discurso da inferioridade das mulheres e oferece uma alternativa à sua situação. Obra de caráter reivindicativo. Agripa de Nettesheim (1510) que escreve “De nobilitate et Praecellentia foeminei sexus”, destinada às professoras dos Países Baixos; Paulin de la Barre (1673) com “Sobre a igualdade dos sexos”, reconhecida por muitos como a primeira obra teórica, “primeira obra feminista centrada explicitamente em fundamentar a exigência de igualdade sexual” (ALVAREZ, 2002, p. 10).

Essas mulheres foram precursoras de uma Olympe de Gouges (1791) que escreveu a Declaração dos direitos da mulher e da cidadã. Mary Wolstonecraft (1792) escreve “Reivindicação dos direitos da Mulher” onde contesta Rousseau e diz que, de fato, “as mulheres parecem dedicar-se mais a lustrar os seus grilhões do que tratam de sacudi-los” (ALVAREZ, 2002, p. 18).

Este movimento vai tomando corpo e se espalhando. No Brasil, em 1827, surge a primeira legislação relativa à educação de mulheres. A lei admitia meninas apenas para as escolas elementares, não para instituições de ensino mais adiantado. Até os dias de hoje, as mulheres avançam, mais espaço na sociedade; no mundo do trabalho; na educação; na profissão de professor@s. Mas, apesar das necessidades do capital, apesar da luta feminista, há um universo simbólico histórico que vai carregando as marcas da desvalorização social que atende à divisão social e sexual do trabalho no processo de acumulação do capital, e as ideias construídas sobre papéis de homens e mulheres na sociedade vão formando, como diz Chauí (1980, p. 24)

um “corpus” de representações e de normas que fixam e prescrevem de antemão o que se deve e como se deve pensar, agir e sentir. [...] o “corpus” assim constituído tem a finalidade de produzir uma universalidade imaginária, pois, na realidade, apenas generaliza para toda a sociedade os interesses e o ponto de vista particular de uma classe: aquela que domina as relações sociais.

Quando se fala em educação fala-se em formação de pessoas que se faz tanto na educação formal/escolas, instituições educacionais, como na educação não formal, aquela que se faz em sindicatos, organizações sociais, movimentos sociais e também na educação informal – família, mídias, movimentos sociais. Conforme Libâneo (2002, p. 31), “o campo educativo é bastante vasto, porque a educação ocorre na fábrica, no trabalho, na rua, nos meios de comunicação, na política”. Neste sentido, temos

diferentes manifestações e modalidades de prática educativa. Importante trazer aqui Gohn (2006) quando diferencia estas modalidades. Diz ela:

A princípio devemos demarcar seus campos de desenvolvimento: a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdo previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização – na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e de sentimentos herdados; e a educação não formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas (GOHN, 2006, p. 2).

Ao se falar em educação formal um dos elementos fundamentais é a relação ensino-aprendizagem que implica em várias mediações e em uma concepção de educação. Diria com Giroux (1996) que:

O ensino para a transformação social significa educar os estudantes para assumir riscos e para lutar no interior das contínuas relações de poder, para serem capazes de alterar as bases sobre as quais se vive a vida. [...] ajudar os estudantes a adquirir um conhecimento crítico sobre as estruturas sociais básicas [...] de modo que estas instituições possam abrir-se a uma transformação [...] dirigida à progressiva humanização da ordem social (GIROUX, 1996 *apud* CONTRERAS, 1999, p. 118).

4. A mulher, o gênero e os meios de comunicação hoje

Em uma sociedade na qual as pesquisas mostram que cada vez mais predomina a força dos diferentes meios de comunicação no processo de formação de valores e comportamentos, que implica decisivamente sobre a forma como se realizam as relações sociais de gênero, é preciso buscar entender cada vez mais como se constituem os meios de comunicação. Nas palavras de Soares (2000, p. 21):

Rompendo os espaços temporais reais, os meios deslocam as fronteiras entre razão e imaginação, saber e informação, arte e ciência, e possibilitam o exercício de um tempo virtual que libera o aqui e o agora, inaugurando novos espaços e novas velocidades (SOARES, 2000, p. 21).

Realidade e ficção são confundidas, ao mesmo tempo em que os/as jovens vão estruturando novos modos de perceber o espaço e o tempo, rompendo com a forma como os/as adultos/as construíram e organizaram seu conhecimento e seu próprio mundo, construindo uma nova forma de conhecer. Os/as jovens sentem-se atraídos/as pela integração da linguagem icônica (visual) com a linguagem falada, com a cinésica (do movimento), com a musical e com a escrita. Isso porque esse código multifacetado

veicula, de forma agradável, bonita, sintética, vários conteúdos em curto espaço de tempo.

Esta linguagem audiovisual exige a repetição de múltiplas atitudes perceptivas que, por sua vez, solicitam a imaginação. Baseados/as nessas novas experiências que, no fundamental, são novas formas de perceber e sentir os/as jovens vão construindo uma nova sensibilidade que vai se diferenciando e chegando a se caracterizar como uma nova forma de perceber o mundo que não guarda nenhuma semelhança com a dos adultos. Soares (2000, p. 27) alerta sobre essa nova realidade dizendo que:

Todos os meios educam. Não há dúvida de que existe uma verdadeira pedagogia dos meios. Uma pedagogia do sistema de comunicação. De natureza distinta da pedagogia da escola, mas igualmente responsável pela socialização e pela aprendizagem de quantos com eles mantém contatos.

Esta pedagogia se estende por todos os países na medida em que o capital se internacionaliza e que os meios de comunicação vão cumprindo o papel de unificador da leitura de mundo. José Arbex (*apud* BACCEGA, 1999, p. 5) ressalta o papel que a mídia tem cumprido no quadro das políticas neoliberais quando diz:

A mídia, em particular a televisão, cumpre um papel essencial na manutenção da ordem neoliberal. Cabe à mídia recriar diariamente o mundo à sua própria imagem e semelhança, ordenando e contando a História de acordo com os seus interesses. Daí a função estratégica das grandes redes mundiais de televisão e das agências internacionais de notícia. Elas pautam o mundo, determinam o que pode e o que deve ser visto, uniformizam a informação que será distribuída. Ao noticiar a crise financeira, por exemplo, adotam o discurso fabricado pelas matrizes do capitalismo.

Neste particular, Otávio Ianni ainda acentua o caráter da mídia dizendo que

a mídia tem-se revelado como um intelectual orgânico, ainda pouco conhecido, surpreendente e insólito, capaz de reunir dezenas, centenas e milhares de intelectuais espalhados por todo o mundo e levados a narrar diferentemente do que narram ou às avessas do que narravam (IANNI, 1998 *apud* GUASCO, 1998, p. 50).

Para quem se preocupa com uma educação crítica, destacando a possibilidade da dubiedade dos meios de comunicação, Morán (1991, p. 6) alerta que os meios

não são “naturais” nem transparentes. As principais mensagens, se não estamos atentos, escapam-nos. São espaços de educação informal, enquanto divertem. Não são todo-poderosos nem diabólicos. São simples, fáceis, mas não ingênuos; fascinantes e preocupantes, ao mesmo tempo.

O autor explica que se impondo uma nova linguagem, como uma linguagem que dá à afetividade um papel mediador preponderante; isso não acontece com a tradicional linguagem escrita, a qual os adultos estão mais habituados, ela medeia preponderantemente o desenvolvimento do rigor, da abstração, e do espírito de análise.

Isto vai diferenciando os dois processos educativos, o do jovem e o do adulto, na medida em que o adulto desenvolveu um raciocínio mais linear, sequencial, e os jovens, no contato com o vídeo, o videogame e o computador, desenvolvem “uma nova forma de perceber, que se baseia no processamento rápido de múltiplas informações concretas, visuais, espaciais, com variáveis dinâmicas que interagem entre si” (MORÁN, 1991, p. 22). Barros Filho (2000, p. 113-114) acentua:

A mensagem televisiva funciona, oferecendo figuras cristalinas, transmitindo através delas mesmas a quinta-essência de uma objetividade inigualável, permitindo uma paixão pura, logo irreal, [...] transportando-o para um universo puramente ficcional: a ordem visual. Esse tipo de mensagem, a longo prazo, acaba gerando um novo tipo de receptor, acostumado a perceber sensorialmente a mensagem e atribuir-lhe sentido em função do movimento da imagem.

Essa nova realidade coloca @s estudios@s de mulher neles veiculadas, alertando para a abordagem da transversalidade de gênero, pois a força desta educação informal vem repleta dos conceitos conservadores próprios da sociedade capitalista, patriarcal, heterossexual e racista. Esta construção, numa relação dialética, fortalece a discriminação e o preconceito, manifesta-se nos estereótipos e fortalece o patriarcado, a homofobia e o racismo e garante o aprofundamento da desigualdade entre as classes sociais, os setores de classe e entre homens e mulheres.

A estudiosa de imagens de mulher nas telenovelas, forte ferramenta de formação, particularmente de mulheres, Cláudia Luchianchuki, aponta que este gênero de narrativas, presente entre as mulheres, trabalha com elementos de permanência e de mudança nos comportamentos sociais. E uma de suas conclusões é que

não há uma preocupação mais destacada em focalizar uma imagem de mulher independente, quando há mudanças, ela parece copiar/assumir a posição masculina [...] A mulher vive para a família, alimenta-se dela, é a sua realização [...] é o cotidiano como reprodução ideológica do social, tendo a mulher como mantenedora do cotidiano doméstico-familiar e social. Sua função social maior: ser mãe (LUCKIANCHUKI, 1998, p. 210-212).

Rincon A. (2005) se pergunta se @s receptor@s estarão atent@s para o poder dessas imagens e textos visuais na sua própria construção de comportamento e de formatação de suas relações sociais, e, após pesquisas, responde:

A telenovela, para mim, funciona como uma propaganda subliminar que, à diferença das próprias propagandas, encontra o/a receptor/a completamente despreocupado/a em fazer críticas; procurando prazer e um entretenimento sem compromisso. Ainda no meu entendimento, o/a receptor/a da telenovela, muitas vezes, traz consigo a mesma atitude de distensão da qual fala W. Benjamin, referindo-se ao ouvinte da narração: uma atitude favorecedora da simples assimilação do que está sendo narrado.

Esse processo de assimilação que se cumpre nas profundidades, requer uma situação de distensão que se faz cada vez mais complexa [...] Quanto mais distraído está o ouvinte, mais profundamente se fixará o dito. Encontra-se sujeito ao ritmo de um trabalho, empresta ouvidos à história de tal maneira que logo adquire a arte de relatório outra vez (BENJAMIN, 1986, p. 196 *apud* RINCON, 2005, p. 115).

Para além do poder de formação de valores para todas as pessoas, esta autora especifica o poder deste gênero junto às mulheres, como exemplo da educação informal, trazendo depoimentos colhidos em uma pesquisa realizada no Brasil junto a mulheres de diferentes classes sociais:

São palavras das entrevistadas Ilda, 41 anos, dona de casa, e de Ana, 20 anos, respectivamente.

- Se não considerarmos o dinheiro, então, a vida nas novelas é normalmente do mesmo jeito que minha vida: o dia a dia é o mesmo, onde a filha discute com a mãe, o pai com o filho, as crianças correm para rua, voltam tarde – a vida é a mesma.

- As telenovelas são bons exemplos. Elas dizem como nós deveríamos tratar uns aos outros, como nós devemos ser, o que deveríamos fazer quando existem problemas na família, qual decisão tomar (TUFTE, 1993, p. 77 *apud* RINCON, 2005, p. 121).

São vários os autores que analisam a necessária transversalidade de gênero na educação, como Apple (1995) que alerta para o fato de que uma formação social é constituída também pela articulação das relações de gênero e de classe, aponta para a importância de atentar para a articulação que existe entre o que significa ser mulher nesta sociedade e as implicações que este fato acarreta, não só para a constituição das mulheres como sujeitos sociais. É necessário trazer a importância da profissão de professores/as, profissão esta que se caracteriza pela prevalência da trabalhadora/mulher e como é percebida na sociedade.

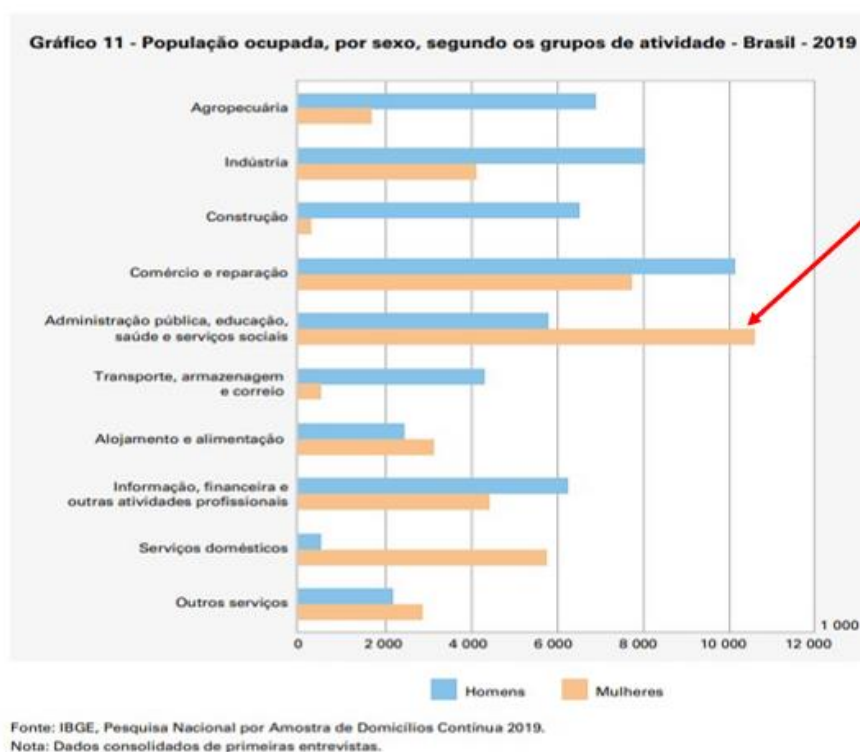
Mariano Enguita (1998, p. 196), analisando a realidade da categoria de professor@s, diz que realizar uma análise sobre a categoria de professor@s:

não pode ser simplesmente uma análise de classe: deve ser também, necessariamente, e na mesma medida, uma análise de gênero, sob pena de não se consiga compreender nem a evolução da profissão, nem sua situação no conjunto das outras profissões, nem suas fraturas e problemáticas internas.

As palavras de Enguita parecem se materializar novamente nos dados da realidade, de onde vieram, só que desta feita a realidade das mulheres e da população negra na sociedade brasileira onde encontram-se mulheres, e trabalhadoras na educação (onde são maioria) e a população negra nos níveis sociais com baixa remuneração relativamente a outras profissões.

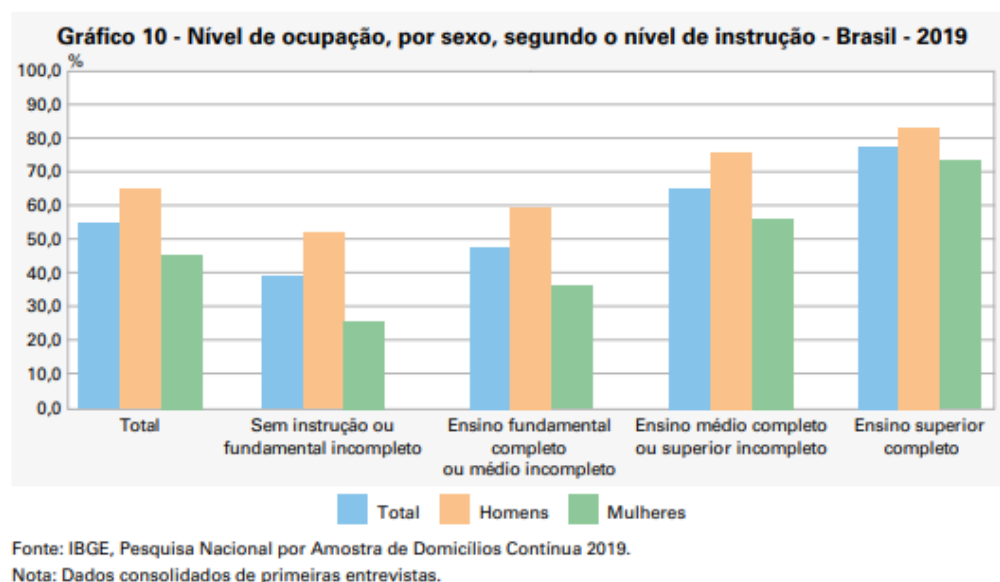
Em pesquisa realizada pelo IBGE (2020), constatamos que a educação está entre as atividades econômicas que mais emprega mulheres. A Figura 3 ratifica a predominância das mulheres na administração pública, educação, saúde e serviços sociais, seguida dos serviços domésticos, todas as atividades de baixo valor social.

Figura 3 - A predominância das mulheres



A mesma pesquisa evidencia que a formação das mulheres tem sido elemento de luta constante para a ocupação no mercado de trabalho. Quanto maior o nível de instrução menor a distância entre os homens (Figura 4).

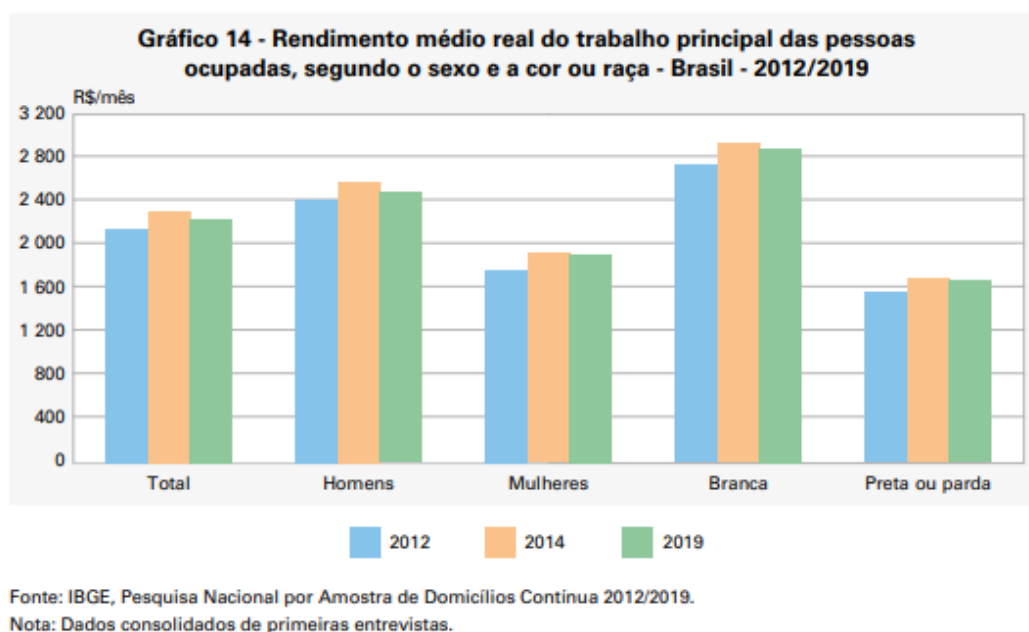
Figura 4 - Nível de ocupação



Embora na média total as mulheres ocupadas são em número menor que os homens, observa-se que à medida que sua formação aumenta esta distância diminui. Este dado nos leva a reforçar a luta pelo acesso ao ensino superior, enquanto nível de instrução que ocupa o maior número de pessoas.

A contradição se faz evidente ao observarmos o rendimento médio das pessoas ocupadas no Brasil entre 2012 e 2019 (Figura 5).

Figura 5 - Rendimento médio



A renda média dos brasileiros em 2019 é de R\$ 2.229,00, entretanto quando se faz a observação em relação às mulheres constatamos uma renda média abaixo da média nacional. “Em 2019, a população ocupada de cor ou raça branca ganhava, em média, 73,4% mais do que a de cor ou raça preta ou parda, e os homens, 29,6% mais que as mulheres” (IBGE, 2020, p. 33). A desigualdade é estrutural e permanece.

5. Algumas considerações finais

Ao tentar finalizar a discussão aqui proposta sobre “Gênero e educação: desafios e contradições” percebe-se que o processo histórico, desenvolvido na superação dialética de permanentes contradições, ainda nos reserva inúmeros desafios nesta abordagem. Numa sociedade de classes, estruturada com dominação e opressão de gênero e raça/etnia, e amalgamada com ideias, leis, costumes, religiões que atendem aos interesses das classes dominantes, a inserção da transversalidade de gênero nas relações sociais e na educação vão exigir ainda muitos enfrentamentos e muitas liberdades democráticas, ainda que dentro dos limites da democracia liberal construída até aqui.

Ao longo de séculos, na medida em que se transformavam as forças produtivas e mudavam as relações sociais de produção, também se encontram novas formulações políticas, filosóficas, socioculturais que lhes correspondam. E nas estruturas de poder também vão se organizando novas formas e conteúdos destinados à educação de homens e mulheres. A realidade que nos impulsionou na escrita das reflexões aqui registradas, continua sendo cruel com mulheres e a população negra e vislumbrar realidade diferente só é possível a quem persegue a utopia da construção de uma sociedade que tenha como eixo central para sua organização a felicidade humana, até hoje só vislumbrada pelos visionários da construção do socialismo, entre os quais essas autoras se encontram.

As contradições aqui evidenciadas e as contradições do capitalismo, as quais escancararam alguns problemas das mulheres brasileiras, são que colocam o socialismo na ordem do dia. Sabemos por meio da história como não se deve ser uma sociedade. E como já dizia Marx, a humanidade só se põe problemas que pode resolver.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Vivian M. S. As Origens do processo de marginalização das mulheres na ciência: uma análise das influências culturais nas teorias que legitimaram uma educação desigual entre os sexos. In: **Emancipação**, v. 6, n. 1, p. 69-96, 2006.
- ALVAREZ, Ana de Miguel. **O Feminismo Ontem e Hoje**. Lisboa: Ela por Ela, 2002. 128 p.
- APPLE, M. W. Magistério e trabalho Feminino. In: APPLE, Michel W. **Trabalho Docente e Textos: Economia política das Relações de Classe e de Gênero em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- BACCEGA, M. Aparecida. A construção do campo. In: **Revista Comunicação & Educação**, São Paulo, CCA-ECA-USP/Moderna, ano V, n. 14, p. 7-16, jan./abr. 1999.
- BARROS Filho, Clóvis. Proposta pedagógica de educação para a Mídia. In: **Revista Educação & Comunicação**, São Paulo, CCA-ECA-USP/Segmento, ano VI, n. 18, p. 113-122, 2000.
- BENJAMIN, Walter. **Sobre el programa de la filosofía futura y otros ensayos**. Barcelona: Planeta-Agostini, 1986.
- BRASIL. **IBGE**. Síntese de indicadores sociais uma análise das condições de vida da população brasileira. 2020. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101629.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2021.
- BUONICORE, Augusto. **As Mulheres e a luta socialista**. Disponível em: <<https://www.grabois.org.br/portal/artigos/154812/2019-03-07/as-mulheres-e-a-luta-socialista>>. Acesso em: 20 ago. 2021.
- CAVALCANTE, A. P. **A Mulher do século XXI e as Novas Atribuições**. Disponível em: <facen.com.br/novo/noticia.php?id=17>. Acesso em: 2 set. 2021.
- CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- CONTRERAS, J. **La Autonomía del Profesorado**. 2. ed. Madrid: Morata, 1999.
- COSTA, Naiara L. S, RIBEIRO, G. H, BRASIL, D. R. CÓDIGO DE MANU: PRINCIPAIS ASPECTOS MANU CODE: MAIN ASPECTS. In: **Revista Athenas**, v. 2, ano. III, ago./dez. 2014. ISSN 2316-1833.
- DIEESE. **Dados da Pesquisa Nacional por amostra de domicílio contínua (PNAD Contínua)**. Brasília: IBGE, 2019.
- DIEESE. **Dados da Pesquisa Nacional por amostra de domicílio contínua (PNAD Contínua)**. Brasília: IBGE, DIEESE, 2021.

DIEESE. **Especial Mulheres - A inserção das mulheres no mercado de trabalho (Brasil e Regiões)**. Disponível em: <<https://www.dieese.org.br/outraspublicacoes/2021/graficos/MulheresBrasilRegioes2021.html>>. Acesso em: 3 set. 2021.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

ENGELS, Friedrich. **A Origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/marcos/hdh_engels_origem_propriedade_privada_estado.pdf>. Acesso em: 3 set. 2021.

ENGELS, Friedrich. **A Origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Prefácio à primeira edição [inclusão 7 fev. 2013]. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1884/origem/prefacio01.htm>>. Acesso em: 3 set. 2021.

ENGUITA, Mariano Fernandez. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ENGUITA, Mariano Fernandez. **La Escuela a Examen**. 4. ed. Madrid: Ediciones Pirâmide, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Os embates da reforma do ensino técnico: resistência, adesão e consentimento. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: INEP, 2006.

GARCIA, Julio César. **O ensino médio integrado no Instituto Federal Goiano**: a percepção de professores sobre os desafios e possibilidades para a consolidação da formação humana integral. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.

GIROUX, H. **Placeres inquietantes**. Aprendiendo la cultura popular. Barcelona: Paidós Ibérica, 1996.

GOHN, M. da Glória. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Aval. Pol. Publ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GUASCO, Madalena. **A condição política na pós-modernidade**. A questão da Democracia. São Paulo: Educ/Fapesp, 1998.

LIBÂNEO, José C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2009.

LIBERTI, Rosângela. **Recanto das letras**. Disponível em: <<https://www.rosangelaliberti.recantodasletras.com.br/blog.php/perfil.php?pag=706&pag>>. Acesso em: 15 ago. 2021.

LUKIANCHUQUI, Cláudia. A representação da mulher nas telenovelas brasileiras nos anos 90. In: BACCEGA, M. Aparecida. **O campo da comunicação**: os valores dos receptores da Telenovela. Relatório final. São Paulo: Fapesp, 1998.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Grijalbo, 1977. p. 39.

MORÁN, José Manuel. **Como ver televisão**: leitura crítica dos meios de comunicação. São Paulo: Paulinas, 1991.

MORÁN, José Manuel. Por que educar para la Comunicación. In: APARICI MARINO, Roberto (Coord). **La revolucion de los medios audiovisuales**. Educación y nuevas tecnologías, 2. ed. Madrid: Ediciones de la Torre, 1996.

RINCON AFONSO, Lucia H. **Imagens de mulher e trabalho na telenovela brasileira (1999-2001)**: a força da educação informal e a formação de professores/as. São Paulo: Anita Garibaldi; Goiânia: Ed. Universidade Católica de Goiás, 2005.

SARDENBERG, Cecília M. B.; MACEDO, Márcia S. Relações de gênero: uma breve introdução ao tema. In: COSTA, Ana Alice Alcantara; VANIN, Alexnaldo Teixeira Iole Macedo (Orgs.). **Ensino e gênero**: perspectivas Transversais. Salvador: UFBA/NEIM, 2011. 247 p.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. **Revista Comunicação & Educação**, São Paulo, ECA-USP/Segmento, ano VI, n. 19, p. 12-24, 2000.

TUFTE, Thomas. Everyday life, women and telenovelas in Brasil. In: FADUL, Ana Maria. **Ficção Seriada na TV**. As Telenovelas Latino-Americanas. São Paulo: ECA/USP, 1993.

WANDERMUREN, Marli. Corpo feminino, corpo sedutor, corpo profano: a construção teológica do corpo feminino como simbologia do mal. Reger virtual. **Rev. Gen. Relig.**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 7-27, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://fbb.br/wp-content/uploads/2016/08/1-reger_marli.pdf>. Acesso em: 6 set. 2021.

POR QUE SILENCIAR GÊNERO NA ESCOLA?

Miriam Abramovay⁴²

Mary Garcia Castro⁴³

RESUMO

Considera-se no artigo que no Brasil se faz necessário uma educação sexual de qualidade e sensível às questões de gênero, que permitam aos adolescentes e jovens que tomem decisões informadas em todos os aspectos envolvidos em seus corpos e suas vidas reprodutivas. Defende-se que docentes procurem compreender as configurações atuais de sexualidade e gênero com profundidade e busquem adotar medidas primordialmente educativas – e não necessariamente moralistas. Frisa-se que debater sexualidades e gênero nas escolas é uma tarefa urgente, na medida em que o país vivencia constantes tentativas de retrocesso lideradas por forças conservadoras, fundamentalistas e um governo negacionista. Analisa-se o pensamento conservador que pretende silenciar o debate sobre gênero na escola, enfatizando simplificações sobre gênero, um tema complexo e que já conta com um acervo diversificado de debates. Indica-se que a crítica a gênero nas escolas é parte de um projeto de poder que ameaça princípios de justiça por um porvir de direitos, por escolhas. Há o interesse de um governo que aposta na barbárie, em mais domesticar a escola e por aí sexualidades, podendo resistências e o esperar.

Palavras-chave: Gênero. Educação Sexual. Escola. Brasil.

ABSTRACT

It is considered in the article that in Brazil it is necessary a sexual education of quality and sensitive to gender issues, which allow adolescents and young people to make informed decisions in all aspects involved in their bodies and their reproductive lives. It is advocated that teachers seek to understand the current configurations of sexuality and gender in depth and seek to adopt primordially educational measures – and not necessarily moralistic ones. It should be emphasized that debating sexualities and gender in schools is an urgent task, as the country experiences constant attempts to retreat led by conservative, fundamentalist and against science forces. Conservative thinking is analyzed that aims to silence the debate about gender in school, emphasizing simplifications about gender, a complex theme that already has a diverse collection of debates. Criticism of gender in schools is part of a power project that threatens principles of justice by a realm of rights, for choices. There is the interest of a government that bets on barbarism, more domesticating the school and so on sexualities, pruning resistance and hope.

Keywords: Gender. Sexual Education. School. Brazil.

⁴² Socióloga. Doutora em Ciências da Educação, Coordenadora do Programa Estudos e políticas sobre juventudes, educação e gênero: violências e resistências da Flacso Brasil. Contato: mabramovay@gmail.com.

⁴³ PhD em Sociologia. Professora aposentada pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pesquisadora visitante da FAPERJ/UERJ/NUDERG. Pesquisadora na Flacso Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4774-3130>. Contato: castromg@uol.com.br.

O gênero em contexto no Brasil de hoje: tempos de barbárie

Debater sexualidades e gênero nas escolas é uma tarefa urgente, na medida em que o país vivencia constantes tentativas de retrocesso lideradas por forças conservadoras, fundamentalistas e um governo negacionista. Estes são entraves para pavimentar um caminho em direção a um ensino crítico que estimula o combate às violências e discriminações em vários campos, como as que ferem a humanização de negros e negras e povos tradicionais, as que estimulam desigualdades sociais e tendem a sexismos e LGBTQIAfobias. Essas violências cerceiam conhecimentos sobre sexualidades, não se respeitando as singularidades e o valor da pluralidade cultural, a criatividade.

Segundo Castro, Abramovay e Da Silva (2004), a instituição escolar é um espaço privilegiado na composição das identidades sexuais e de gênero, enquanto espaço de poder que regula, normaliza, nomeia e inculca modelos de feminilidade, de masculinidade e da sexualidade heterossexual. Sendo a sexualidade uma esfera cercada de interditos simbólicos e sobre a qual moralidades ficam frequentemente investidas de tabus e restrições culturais de diversos tipos, compreende-se a dificuldade que, muitas vezes, numerosos atores demonstram em seu cotidiano ao tratarem de manifestações sexuais de adolescentes e jovens.

Os adolescentes e jovens, muitas vezes, iniciam sua vida sexual sem as informações necessárias e sem uma rede de apoio que possa transmitir tais informações de forma neutra, objetiva e eficiente. A publicação “Juventude, Gênero, Sexualidade, Família e Escola” (CASTRO, 2018) revela que professores não se sentem preparados para introduzir esses temas em sala de aula e apontam para a necessidade de maior atenção e preparo das escolas no que tange às formas de trabalhar com os casos de sexualidade, inclusive de violência sexual, a fim de construir um ambiente de acolhimento às vítimas dessas agressões, de estabelecer um espaço de escuta e de apoiá-las no que for necessário. Consolidar um vínculo de confiança entre estudantes e educadores, no qual as falas dos diversos atores sejam efetivamente levadas em consideração é, sem dúvida, um primeiro passo.

Vários tipos de violências aparecem no cotidiano das escolas e é fundamental que os atores que compõem este espaço estejam atentos à violência sexual.

Abramovay, Cunha e Calaf (2009) adotaram uma perspectiva que compreende não apenas o ato sexual forçado, mas uma série de comportamentos de conteúdo erótico-sexual de caráter não consensual como violências e, conforme será analisado, essas práticas mantêm forte vínculo com dinâmicas socioculturais de gênero.

Verifica-se, nesse sentido, que as práticas de sedução e conquista, no cotidiano das escolas, podem apresentar-se também como ações muitas vezes agressivas e que, em alguns episódios, expressam-se em tentativas de subjugar o outro pela força. O comportamento mais relatado, na pesquisa realizada, foi o beijo à força, com 39,1% dos alunos e 26,3% dos professores declararam já terem tomado conhecimento de tentativas ou de efetivação de beijos à força (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009). Forçar uma aproximação íntima lançando mão de modos agressivos pode causar traumas e invocar um sentimento de raiva em quem sofre a ação, podendo tal sentimento dar lugar a um estado de medo.

Fica evidente, de qualquer modo, que um enfrentamento de agressões e violências sexuais deve vislumbrar, além do cumprimento das normas da escola, também o endereçamento de mudanças nas dinâmicas de relações de gênero, estimulando novas formas de interação, ressignificando tais práticas. Com efeito, representações bastante tradicionais de masculinidade seguem presentes em discursos proferidos no ambiente escolar, as quais reproduzem padrões de comportamento, onde a virilidade é uma característica valorizada. Ser viril corresponde a uma demonstração de disposição sexual, de machismo e de poder. Na prática, as aproximações empreendidas, muitas vezes, acontecem violentamente.

Nesse cenário, é imprescindível uma educação sexual de qualidade e sensível às questões de gênero, que permitam aos adolescentes e jovens que tomem decisões informadas em todos os aspectos envolvidos em seus corpos e suas vidas reprodutivas. Torna-se fundamental que docentes procurem compreender as configurações atuais de sexualidade e gênero com profundidade e busquem adotar medidas primordialmente educativas – e não necessariamente moralistas.

Estereótipos tradicionais relacionados ao feminino e ao masculino devem ser colocados em perspectiva, possibilitando que os adolescentes/jovens tenham acesso às informações. A escola apresenta, assim, um papel crucial no estabelecimento de práticas não discriminatórias, permitindo que as habilidades individuais sejam

trabalhadas em todo o seu potencial, sem que modelos arcaicos de gênero restrinjam o leque de possibilidades de meninos e meninas.

Entende-se sexualidades como buscas por prazer de sentidos, respeito ao outro/outra e trânsitos sem amarras normativas repressoras, estimulando inclusive ousar, além de portos fixos ou presos a dogmas por reprodução compulsória.

Sexualidades é tema urgente nas escolas hoje. O momento que estamos vivenciando, marcado por tendências à barbárie⁴⁴, em que há violências por necropolíticas⁴⁵, em que a desumanização se generaliza e as propostas de políticas para a escola se alinham ao autoritário, surgem questões sobre gênero que demandam da sociedade mais reflexão. A escola é este lugar, no qual é possível florescer o pensamento.

Como exemplo de iniciativas que inviabilizam o aprofundamento da discussão sobre gênero e sexualidade nas escolas, tem-se a Escola sem Partido⁴⁶, a militarização das escolas⁴⁷ e o *homeschooling*⁴⁸. Essas iniciativas agem a partir do medo, se baseiam em *fake news* e possuem estratégias apelativas às famílias que receiam uma possível perda de autoridade em relação aos jovens. A própria escola, por sua vez, não tem conseguido se comunicar com as juventudes. A cultura escolar, em muitas ocasiões, compete com a cultura juvenil. Assim, as juventudes estão suscetíveis a influências do ouvir dizer e estereótipos.

Tal estado da nação pede que mais se discuta cultura, sendo a escola um lugar para tal debate e é preciso convidar a família para participar. São tempos de terreno fácil ao crescimento de modelagens estereotipadas sobre família, escolas sem lugar para o diálogo intergeracional, pouco sensível à diversidade, surda a críticas estruturais e análises contextuais. O valor da pluralidade cultural que comporta as escolas se

⁴⁴ CÁSSIO, Fernando (Ed.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019. p. 224.

⁴⁵ MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo: N-1 Edições, 2018. p. 80.

⁴⁶ FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “sem” partido**. Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

⁴⁷ ALVES, Miriam F.; TOSCHI, Mirza S. A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 633 - 647, 2019.

⁴⁸ RIBEIRO, Álvaro Manuel C.; PALHARES, José. O *homeschooling* e a crítica à escola: hibridismos e (des) continuidades educativas. **Pro-posições**, Campinas, v. 28, p. 57-84, 2017.

realiza quando se respeita a humanidade do outro/da outra e se humanizam os indivíduos, desenvolvendo um pensamento crítico e a criatividade.

Os “Quatro pilares da educação para o século XXI” (DELORS, 2016) referem-se ao fortalecimento da aprendizagem e à capacidade democrática dos alunos, ao permitir o conhecimento e o entendimento mútuo na diferença; a possibilidade de se sentir parte de uma comunidade; a capacidade de diálogo tanto para enfrentar os conflitos interpessoais de maneira positiva, como para aumentar sua capacidade crítica e argumentativa para que possam implementar projetos comuns e enfrentar conflitos sociais.

Se não um ideal, até meados de 2008, vinha-se com debates públicos sobre possíveis modelagens inovadoras quanto a currículos, inclusive com a participação de jovens, e questionamentos sobre a escola como lugar de domesticação da criatividade, por institucionais repressões. Em 2001, um icônico artigo da educadora Guacira Lopes Loro⁴⁹ questionou “o regime de poder-saber que, assentado na oposição heterossexualidade/homossexualidade daria sentido às sociedades contemporâneas” (p. 550) e enfatizou que o mais urgente seria o combate à ignorância sobre sexualidades, escutas sobre quereres jovens, sensibilidade ao desejo oculto, o interdito, mas principalmente ao saber pensar, questionar e criar.

Gênero é conhecimento que se diversifica, assumindo várias perspectivas. É um pensamento complexo, simplificado e estigmatizado que pede ler, discutir, refletir, ousar e aprender a questionar, ou seja, tudo o que não querem os fundamentalistas, os conservadores, já que ante a ciência e o saber, se apegam a uma ideia de uma família idealizada, que não resiste nem aos dados oficiais, como aponta o censo demográfico de 2010.

O censo demográfico (IBGE, 2010) contabilizou em 60 mil, os que declararam “viver com pessoa do mesmo sexo”, destacando-se nessa fonte também: aumento do arranjo monoparental feminino (núcleo simples, formado por mães com filhos), que passou de 11,5% em 1980 para 15,3% em 2010 e o aumento dos divórcios e de famílias reconstituídas (por novas uniões). Não se conta com estatísticas para novos tipos de família, como as formadas por “poliamor”, ou por união sexual afetiva e residencial de

⁴⁹ LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, p. 541-553, 2001.

dois ou três “cônjuges”, mas são flagrantes na realidade a maior visibilidade de formatos que questionam um modelo de família, ou seja uma “família padrão, composta por um pai, tido como o provedor; uma mãe, tida como a cuidadora e os filhos biológicos do casal”⁵⁰.

Temos flagrado diversos episódios que ilustram esses tempos de barbárie que nos referimos. A situação da vida das mulheres no Brasil é um exemplo de como o conservadorismo é capaz em deteriorar conquistas e trazer de volta estruturas que se tornaram obsoletas, ou seja, fora do nosso tempo. Na pandemia, a violência contra a mulher se agravou absurdamente. É fundamental discutir as violências sofridas por mulheres quando falamos sobre gênero já que a origem dessas violências e outras intolerâncias é a mesma, o patriarcado.

Segundo o Monitor da Violência (G1, 2021) vem se registrando crescimento nos homicídios de mulheres. Nos primeiros meses de 2020, 1.890 mulheres foram mortas de forma violenta e 631 pessoas por crimes de ódio motivados por questões de gênero. Apesar de mais de 1/3 dos estados não divulgarem a raça das mulheres vítimas, estima-se que 75% das mulheres assassinadas no primeiro semestre de 2020 eram negras⁵¹. O Atlas da Violência 2020 também confirma a alta porcentagem de mulheres negras assassinadas nos últimos anos. Em 2018, a taxa de homicídio de mulheres negras foi de 68%⁵².

Segundo levantamento da Safernet, entidade que é referência no enfrentamento virtual aos crimes e violações dos direitos humanos, os abusos cibernéticos contra mulheres cresceram 78,5% entre 2019 e 2020, passando de 7.112 para 12.698 denúncias. Muitos desses têm como vítimas e agressores, jovens colegas da mesma escola e/ou que tiveram algum envolvimento afetivo sexual⁵³.

⁵⁰ Ver análise sobre família, o censo de 2010 e a diversidade possível de famílias hoje, em entrevista com os demógrafos José Eustáquio Diniz Alves e Suzana Cavenaghi para o Instituto Humanitas Unisinos, em 29 de outubro de 2012. Disponível em: <<http://www.adital.org.br/site/noticia.asp?lang=PT&cod=71668>>; <<http://www.fetecpr.org.br/censo-2010-uma-familia-plural-complexa-e-diversa/>>. Acesso em: 10 abr. 2021.

⁵¹ Disponível em: <<https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2020/09/16/mulheres-negras-sao-as-principais-vitimas-de-homicidios-ja-as-brancas-compoem-quase-metade-dos-casos-de-lesao-corporal-e-estupro.ghtml>>. Acesso em: 13 abr. 2021.

⁵² Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>>. Acesso em: 5 set. 2021.

⁵³ Disponível em: <<https://www.band.uol.com.br/noticias/bora-sp/ultimas/crimes-ciberneticos-contra-mulheres-aumentam-durante-pandemia-16344446>>. Acesso em: 13 abr. 2021.

Abramovay e Castro (2004) destacam que uma das marcas da violência na escola são os episódios de homofobia, sejam agressões verbais, físicas e patrimoniais contra os considerados homossexuais, transexuais, travestis, lésbicas ou *queer*. A ciberviolência é comum nesses casos e de acordo com Ortega *et al.* (2008)⁵⁴, a violência na internet tem efeitos graves para os que dela sofrem e que são diferentes daquelas violências decorrentes de interação face a face, remetendo a uma dinâmica própria.

Discute-se que as vítimas não encontram lugares seguros onde possam cortar o contato com os agressores e, além disso, a agressão pode acontecer a qualquer momento, e os espectadores do ato agressivo se multiplicam de maneira surpreendente. A palavra escrita ou a imagem tendem a causar um dano maior, pois podem ser lidas ou vistas várias vezes, e os agressores podem permanecer em anonimato, mesmo quando conhecidos das vítimas, sendo muito difícil identificá-los. Os efeitos do *ciberbullying* e ciberviolência podem ser ainda mais graves que os efeitos das agressões físicas, pois têm potencial muito maior de macular a imagem das vítimas e, de certa forma, é mais seguro para os agressores, os quais poucas vezes são descobertos, a praticar atos violentos na internet.

Diferentes tipos de violências que afetam o cotidiano das escolas prejudicam todos os atores sociais, impedem as escolas de realizar sua principal função social, que é ensinar e socializar. Desse modo, essas questões têm efeito direto sobre a qualidade do ensino, a vida de alunos, professores e pais/responsáveis. A escola é um território de produção de violências de diversas ordens, tipos e escalas. Estudo sobre violência escolar em setes cidades no Brasil: 84% dos estudantes consideram sua escola violenta e 70% reportaram ser vítimas de violência escolar, que inclui violência física, discriminação e exclusão social entre outros comportamentos (ABRAMOVAY *et al.*, 2016)⁵⁵.

Alguns preconceitos são mais aceitos socialmente, como aqueles contra os grupos que são considerados com sexualidades tidas como “diferentes” (homossexuais, lésbicas, travestis, transexuais e transgêneros). Esses grupos só

⁵⁴ International Journal of Psychology and Psychological Therapy. Cyberbullying. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/28246246_Cyberbullying>. Acesso em: 15 jun.2021.

⁵⁵ Disponível em: <http://flacso.org.br/files/2016/03/Diagn%C3%B3stico-participativo-das-viol%C3%A2ncias-nas-escolas_COMPLETO_rev01.pdf>. Acesso em: 5 set. 2021.

recentemente são mais visíveis nos debates, graças a ativistas que ressaltam suas especificidades. Na equação sexo – violências/preconceitos/discriminações, naturalizações assim como as banalizações de formas depreciativas e abusivas de tratamento do outro são comuns e socialmente aceitas.

O debate sobre sexualidade na escola tem um forte acento político oportunista e populista, sendo a crítica ao que os conservadores chamam de “ideologia de gênero” acionada para angariar adeptos e desviar a atenção de outras dimensões ou desmandos de Estado. É quando o poder de Estado ou religioso se apresenta como salvador das famílias, das crianças vulneráveis, de uma escola tida como pregadora da “perversão”. Tal ideologia quanto a gênero, ou seja, ideologia sobre a pseudoideologia de gênero comumente apela para *fake news*, e devem ser prontamente rebatidas.

Mas estes são tempos também de avanços de resistências, em especial de movimentos sociais e de jovens em distintos espaços, inclusive nas escolas, mesmo que ainda dispersos. Ilustram resistência, a atuação das “Mães pela diversidade” (organização não governamental formada como tal em 2014), sua participação na campanha “Não ao Projeto de Lei (PL) 504/2020”, tentativa recente de projeto pró-censura, de restringir a publicidade em todos os meios de comunicação que faça referência à comunidade LGBTQIA+⁵⁶, isto em nome de proteção da virtude das crianças e adolescentes⁵⁷. Em protesto contra ao PL 504/2020, afirmam as Mães pela diversidade:

A Alesp deveria abraçar projetos inclusivos, promotores da paz, da convivência entre as diferenças e usar essa Casa, que é de todas as pessoas que compõem a sociedade, para estimular o acolhimento, em particular de pessoas em situação já altamente vulnerável. O coletivo Mães pela diversidade entende que, quanto mais espaços forem abertos ao convívio social, mais chances teremos de combater o preconceito, em especial contra crianças que, desde muito cedo, sofrem por não encontrarem acolhimento e representatividade. Assim, é preciso dizer não ao que ameaça, ao que usa a

⁵⁶ É uma expressão utilizada para representar a diversidade sexual e de gênero, bem como um conjunto de movimentos sociais e ações coletivas articulados à luta por inclusão, defesa e respeito aos modos de vida de sujeitos pertencentes ao grupo.

⁵⁷ Tramita na Assembleia Legislativa de São Paulo (Alesp), Projeto de Lei (PL 504/2020), de autoria da deputada Marta Costa, que foi votado no dia 20 de abril. Trata-se de restringir a publicidade, em todos os meios de comunicação, qualquer alusão a preferências sexuais e movimentos sobre diversidade sexual relacionados a crianças. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1000331594>>. Acesso em: 13 abr. 2021.

democracia para eliminar sua essência; é por isso que dizemos NÃO ao PL 504/2020⁵⁸.

De fato, crianças são expostas cotidianamente a imagens e a situações envolvendo casais heterossexuais, pretendendo ser essa a única forma de relacionamento. O projeto de lei em questão desconsidera a diversidade, contribui sobremaneira para o já trágico preconceito que assola pessoas LGBTQIA+ e contém, em última análise, flagrante violência à diversidade e à convivência pacífica entre as várias formas de ser no mundo.

O respeito à pluralidade é uma conquista democrática. Arcaica é a ideia de que a publicidade pode “incentivar” alguém a se tornar quem não é; arcaico, perigoso e violento é o fomento ao preconceito, o desrespeito sistemático aos direitos e valores humanos, à liberdade de expressão e à possibilidade de a criança se ver representada com dignidade. Nenhuma criança deve ter medo ou vergonha de ser quem é e, para tal, deve haver amplo espaço para a diversidade nos múltiplos canais de que a sociedade se utiliza para constituir-se como tal.

1. Por que não discutir gênero na escola?

Um dos desafios para o campo da educação hoje é compreender que a onda neoconservadora que assola vários países, e que no Brasil tomou a forma de um golpe político-econômico-cultural instalando um regime de exceção a partir de 2015, precisa para se sustentar de uma “(des)educação” domesticadora, contra o livre pensar, contra o pensamento crítico, ou seja contra o saber pensar para o saber agir e que tal golpe mescla capitalismo neoliberal com patriarcado e colonialidade étnico-racial.

Não ao azar, tanto o golpe de base conservadora como uma igreja patriarcal no Brasil combatem conquistas feministas, como perspectivas sobre gênero. Governo neoliberal e igreja fundamentalista legitimam violências físicas, verbais e simbólicas, ou seja, aquelas em que as vítimas indiretamente colaboram para sua opressão, comumente pela sedução de ideias sobre maternidade, amor romântico e proteção familiar e apelos ao consumismo.

⁵⁸ Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/entidades-repudiam-projeto-de-lei-da-alesp-que-busca-proibir-propaganda-com-diversidade-sexual-relacionada-criancas-24980119>>; <<https://maespeladiversidade.org.br>>. Acesso em: 21 abr. 2021.

Estima-se que “a cada dois dias, uma mulher morre vítima de aborto inseguro no Brasil”. Ora, gênero é saber que pede questionar, pensar. Gênero se alinha a um paradigma de conhecimento modelado na complexidade, não simplificando ou ficando nas aparências e não é uma ideologia, se entendida ideologia como uma “falsa consciência de materialidades “vivas””.

Movimentos de jovens em distintas pesquisas e manifestos destacam a escola como um ambiente em que se reproduzem LGBTQIA+fobias e silenciamentos sobre essas violências quando dirigidas contra um outro tido como inferior, a menina, o negro, aquele tido como gay, por exemplo.

As escolas têm sido alvo privilegiado de ataques contra a razão, o pensar crítico. Temos assistido uma campanha massiva que vem disseminando pós-verdades muito perigosas, como a ideia de que uma educação em gênero retira da família a autoridade ou que incentiva a pedofilia. O mais terrível é o apelo para a religiosidade do povo e à autoridade de religiosos junto a famílias, em especial de baixo poder aquisitivo. Estes atores conservadores transformam o debate sobre gênero – respeito à diversidade sexual; ênfase em direitos sexuais e reprodutivos; combate a violências várias contra LGBTQIA+, em uma ideia simplificadora, na qual o gênero aparece como um conhecimento contra as famílias, contra a moral e bons costumes cristãos, a favor da pedofilia e da exploração sexual das crianças. Esta é uma leitura enviesada sobre o tema e representa um medo e o reconhecimento da importância de se pensar gênero nas escolas para transformar a cultura.

Fala-se que os debates sobre gênero na escola seria um estímulo à “precocidade da sexualidade” e se desconhece, por exemplo, que em grande medida a chamada gravidez de meninas se associa a ideias românticas sobre sexualidade e à falta de debates sobre respeito ao outro, dignidade da mulher, autoestima e prevenção, ou seja, à falta de uma educação sexual com perspectiva de gênero.

O conhecimento que se aborda na escola no que se entende por gênero é temido pelo conhecimento conservador, normatizador, que busca disciplinar corpos e vontades. Nesse cenário, os atores conservadores estabelecem estratégias que inviabilizam a constituição de sujeitos a partir do que Holston (2013) denominou como “cidadanias insurgentes”, ou seja, jovens, contestadores e críticos. O pavor a gênero dos conservadores bem indica a importância da cultura, da educação, do discutir

gênero nas escolas, na viração de relações sociais, ou seja, na formação de sujeitos políticos avessos a repressões, desigualdades sociais e a discriminações de várias ordens⁵⁹.

2. Que perspectiva de gênero discutir na escola, e com quem?

Além do porquê discutir gênero na escola e porque não discutir gênero, ficam outras questões que anunciamos e que pedem mais debates:

- como modelar gênero, na medida que este é um conceito que comporta diversas perspectivas? Ou seja, que perspectiva sobre gênero discutir na escola? Da construção social; da igualdade; da equidade; da diferença; da perspectiva que além da normatividade heterossexual, reflete sobre direitos do povo LGBTQIA+; a que discute sobre transgêneros; a que questiona conceitos clássicos de gênero como a que defende a perspectiva *queer*?;
- outro complicador é com quem discutir gênero na escola? Também tal tema está bem iniciado em pesquisas nas escolas, quando se ressalta a importância da formação dos professores sobre gênero, considerando a complexidade de tal conhecimento e que abordam o que seria a pedra no sapato de todos que se preocupam não somente com gênero, mas com a forma como se o discute e se realizam relações sociosexuais na escola e fora dela. Então, com quem discutir gênero na escola? Em que medida a escola se realiza tão somente no espaço escolar? Como envolver ou não, uma instituição que se entrelaça com a escola, ampliando seu espaço, a família? A família também tem que ser alvo de debates sobre uma educação para a democracia, para o direito a escolhas.

Ora tais interrogantes sugerem mais uma vez a propriedade da tese de que gênero é conhecimento complexo que envolve formação teórica, mas principalmente conhecimento prático integral sobre e com os/as alunos, sua vida familiar e em comunidades, inclusive suas relações entre pares.

⁵⁹ CASTRO, Mary Garcia. Questionando gênero como ideologia: juventudes no Brasil e direitos sexuais e reprodutivos. In: **Juventude Br**, 17. ed., n.14, jan./jun. 2019, p. 7-12. ISSN 1809-9564. CASTRO, Mary Garcia. Juventudes, sexualidades e paradigmas: porque gênero é mais que uma ideologia. In: **Seminário "Fazendo Gênero"**, 11, UFSC, Anais Eletrônicos, 2017.

Defendemos que quem não está falando de gênero na escola são os professores, porque os alunos falam, os jovens falam. Falam nos banheiros, falam nos corredores. Agora como falam? Muitas vezes reproduzindo hierarquias e estereótipos que alimentam preconceitos e discriminações.

Precisamos construir uma atitude radical para combater o conservadorismo e seus instrumentos que, por sua vez, estão cada vez mais agressivos e organizados. O conservadorismo e o fundamentalismo, no Brasil e em várias partes do mundo, vêm crescendo e esta realidade é alarmante. Teme-se o que lhes figura como avanço das ondas libertárias e democráticas. Temos que ser mais radicais. Mais radicais em relação a implodir a escola, ousar tentar mudar, como há que lidar com a espinhosa relação entre família e escola.

A defesa do tema sexualidades nas escolas pede, resistências de muitos, como aliança entre os operadores da justiça e ativistas em educação, entre outros. Ilustra tal aliança a pronta resposta de diversas organizações, em especial do campo da justiça, às *fake news*⁶⁰ acionadas pela Secretaria Nacional da Família no Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Dra. Ângela Gandra – neta e filha de grãos mestres

⁶⁰ Em síntese, a Dra. Ângela Gandra afirmou que teria sido retirada de circulação uma “cartilha” que supostamente estaria auxiliando pais a incentivarem crianças a mudar de sexo aos dois anos de idade [sic], que o Governo teria tomado providências para retirar de pauta um “projeto” que visaria incluir a “ideologia de gênero” [sic] no Plano Nacional de Educação, que supostamente o governo promoveria a proteção de pessoas LGBTQIA+ contra a violência, mas sem “promover artificialmente uma realidade que é ontologicamente um ataque ao ser humano” [sic], que teria tido ciência de suposta promoção de “toques sexuais e tudo” em crianças dos quatro aos onze anos de idade [sic] e outras afirmações à comunidade internacional, em espanhol, enquanto representante do governo brasileiro, todas desprovidas de qualquer comprovação que lhes desse sustento. As falas da secretária motivaram entidades oficiais solicitarem encarecidamente que as excelentíssimas e os excelentíssimos parlamentares convocassem a Dra. Gandra para explicar suas posições, nos termos das perguntas constantes das páginas finais do ofício anexo, entre as quais se requer que ela explique se considera a adoção de identidade LGBTQIA+ como um suposto “ataque ontológico ao ser humano” [sic], algo que evidentemente é profundamente ofensivo e configura crime de racismo homotransfóbico, nos termos da decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) no julgamento conjunto da Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão (ADO) 26 e do Mandado de Injunção (MI) 4733, à luz do tipo penal do artigo 20 da Lei 7.716/89, enquanto conduta de praticar e incitar o preconceito por raça, nos termos da interpretação conforme a Constituição do citado julgamento do STF, que reconheceu a homotransfobia como crime “por raça”, na acepção político-social (e não biológica) de “raça” e “racismo”, que entende o racismo como a inferiorização desumanizante de um grupo social relativamente a outro, no que, a toda evidência, a homotransfobia se enquadra, por interpretação literal dos crimes raciais, “por raça”, sem interpretação “extensiva” ou “analogia”. Assim, houve uma mobilização para a convocação da Dra. Gandra para prestar explicações sobre todas as falas, para que tenha chance de tentar comprovar suas gravíssimas acusações e se explicar sobre esta fala que ofende profundamente as entidades petionárias (confira artigo 144 do Código Penal). Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/colunas/jamil-chade/2021/04/20/entidades-lgbti-cobram-que-secretaria-de-bolsonaro-preste-esclarecimentos.htm>>. Acesso em: 21 abr. 2021.

da Opus Dei. Durante um Fórum Nacional de Debate⁶¹. Para contrapor o que ela chamou de “ideologia de gênero” e ao anúncio de que teria o governo retirado de circulação uma cartilha que incentivaria crianças de dois anos a mudar de sexo, entidades no campo do Direito⁶² e defesa da diversidade sexual assinaram ofício⁶³ cobrando a convocação para explicações da secretária.

É política pedagógica apresentar respostas rápidas às *fake news* do governo e que essas respostas sejam amplamente divulgadas para a sociedade. Deve ser nossa prioridade colocar a discussão sobre gênero no espaço público de forma a mostrar que este debate é uma maneira possível de acabar com a violência contra pessoas LGBTQIA+, mulheres e outras populações oprimidas pelos quadros do patriarcado e conservadorismo.

3. Reflexões finais

É importante a defesa que a jurista, filósofa e feminista Martha Nussbaum apresenta em seu livro “Sexo e justiça social” (1999). A autora pontua que há que se entrelaçar conhecimentos e ações no plano da justiça com aqueles que desenham a educação em sua forma estrutural, a escola.

Possibilitando-se escolhas, além de enfrentar vulnerabilizações, a democracia requer ampliar horizonte sobre diversas formas de pensar o exercício da dignidade humana, e, insistimos, sexualidade é dimensão básica para tal fim. Segundo Nussbaum

⁶¹ Divulgação do evento na página do Governo Federal. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/abril/forum-nacional-debate-violencia-institucional-contra-criancas-e-adolescentes>>. Acesso em: 19 abr. 2021.

⁶² Segue sobre o tema, o texto de Paulo Iotti, diretor-presidente do Grupo de Advogados pela Diversidade Sexual e de Gênero (GADvS). Integrante da Comissão de Diversidade Sexual e de Gênero da Ordem dos Advogados do Brasil de São Paulo (OAB/SP). Advogado de direitos humanos e professor universitário.

Segue ofício que elaborei em nome de ABGLT, ANTRA, ABMLBTI, ABRAFH, MÃES e GADvS a todas e todos as(os) Parlamentares, solicitando que requisitem o comparecimento da Secretária da Família do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Dra. Ângela Gandra, para que preste explicações sobre acusações gravíssimas que fez, sem apresentar provas, em seminário intitulado “Sobre a violência institucional contra crianças e adolescentes”, consoante vídeo que traz a concreta fala de Sua Excelência, a Dra. Gandra, em matéria jornalística de Jamil Chade e Maria Carolina Trevisan, de 17 de abril de 2021. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/colunas/jamil-chade/2021/04/17/governo-usa-familia-para-impor-politicas-contra-ideologia-de-genero.htm>>. Acesso em: 19 abr. 2021.

⁶³ Disponível em: <<https://abre.ai/c7f5>>. Acesso em: 19 abr. 2021.

(2000, p. 27), “sexo comumente está envolto em desigualdades” e acrescentamos, em ignorâncias e medos sobre alternativas⁶⁴.

Enfatizamos a potencialidade de estudos sobre sexualidades e gênero e de educação sexual nas escolas para além da preocupação com acasalamentos cisgêneros, ou seja, entre homens e mulheres visando a reprodução biológica, ou de famílias, segundo parâmetros religiosos.

Sexualidade e gênero são saberes que colaboram para um outro saber ser e para o combate à apologia da ignorância. O que se faz por redes e que deve estimular o repensar a escola, não através de discursos moralistas e da imposição de verdades formatadas por interesse de grupos, que objetivam domesticar os corpos e as expressões da diversidade sexual.

Apelamos a uma leitura própria de reflexão de Nussbaum (1999) na introdução de “Sexo e justiça social”, autora que defende que há uma combinação entre “intensa paixão erótica mútua” com a perseguição por “verdade e justiça” e por aí a importância de uma educação sexual, inclusive, mas não só aí, nas escolas e lembra que Stuart Mill, considerava que “o desejo sexual em si é modelado por estruturas de poder e subordinação” (NUSSBAUM, 1999, p. 25). Segundo Nussbaum (1999, p. 26):

Se estudamos sexualidade de forma histórica e transcultural, variados temas se iluminam. Ganha-se maior compreensão das diversas formas em que leis e instituições teriam enquadrado pessoas e atos na esfera sexual e a variedade de formas que as pessoas inventam para fazer sentido de suas vidas. Questionaríamos por tal exercício o que se considera como natural ou não natural a depender do contexto cultural. Há muito mais formas de amar e lutar por justiça do que as que são apresentadas como as corretas. Sexualidades, afetos, desejo e amor seriam temas que não comportam julgamentos morais quanto a relações sociais⁶⁵.

⁶⁴ Nussbaum debate um feminismo que tenha os seguintes traços: “que seja internacionalista, humanista, liberal, preocupado com a formação social de escolhas e de desejo, baseando-se na compreensão sobre o outro, a outra” (NUSSBAUM, 1999, p. 50).

⁶⁵ O texto em língua estrangeira é: “We study sexuality in a historical and cross-cultural manner, both sets of issues are simultaneously illuminated. For we gain thereby a much greater understanding of the variety of ways in which laws and institutions have categorized people and acts in the sexual sphere, the great variety of demarcations that have appeared to make sense in people’s lives. We also see that what we find ‘natural’ and ‘unnatural’ in this domain may be very different from what another culture finds natural, and thus we acquire a healthy skepticism about our own use of such labels, which often are ways of wrapping the deeply habitual in a mantle of sanctity. We discover, finally, that women and men find love and pursue justice in many different ways. We learn, it seems to me, that it is usually best to look at the whole of an individual case before making moral judgments, that the labels we commonly apply to people usually show us very little about the quality of an individual relationship of desire and love”.

Esperamos ter indicado que sexualidades é tema muito complexo para ser tratado por um governo que divide o mundo em “rosa e azul”⁶⁶, sexualizando as cores, indiferente a nuances e à riqueza e beleza, inclusive simbólica, do arco-íris.

Não nos iludamos, sabemos que existe um projeto de poder, que recorre à pedagogia, para impor repressões às insurgências cidadãs. As estratégias em curso significam mais do que só defesa de princípios morais, porém se disfarçam nesse argumento. A crítica a gênero nas escolas é parte de um projeto de poder que ameaça princípios de justiça por um porvir de direitos, por escolhas. Há o interesse de um governo que aposta na barbárie, em mais domesticar a escola e por aí sexualidades, podendo resistências e o esperar. Sexualidades na escola têm a ver com a democracia que queremos, questiona culturas repressivas, famílias que não acolhem, escolas que não ensinam, justiça que se positiva em normas, avessas a liberdades no ser, mudar e escolher, avessas a um futuro em construção.

Finalmente, a pandemia decorrente da covid-19 impõe reflexões severas sobre a escola, na medida em que a educação nos mostra uma faceta da desigualdade social e retrata uma das maiores injustiças de qualquer sociedade. Os adolescentes/jovens estão enfrentando terríveis limitações de acesso ao sistema educativo, falta de internet, dificuldade de acesso aos materiais, exclusão digital e muito do que acontece na escola não pode ser transmitido *online*.

O impacto social e emocional, a quebra de vínculos entre os estudantes, na medida em que deixaram a escola e a convivência com seus pares, é muito significativo. Nesta conjuntura de pandemia e isolamento social, o papel da escola é reafirmado mostrando a sua importância na vida dos jovens, como fator de proteção, além de socialização, espaço em que se faz amizades, onde se tem o convívio e ensinamentos de figura que comumente os jovens admiram, a professora, ou seja, a função educativa da escola no contexto atual precisa ser repensada e o momento presente clama pela relação dialógica que combina conhecimento científico, senso de justiça e colaboração ao desenvolvimento pessoal e coletivo.

⁶⁶ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=XneG8mC5CGo>>. Acesso em: 4 mai. 2021.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: RITLA, SEEDF, 2009. 496 p.
- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Marcas de gênero na escola: sexualidade, violência discriminação**. Educar para a Igualdade: Gênero e Educação Escolar. In: SILVEIRA, Maria L. 1. ed. São Paulo: Prefeitura Municipal de São Paulo. 2004. p. 127-156.
- ABRAMOVAY, Miriam (Coord.); CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Ana Paula da; CERQUEIRA, Luciano. **Diagnóstico participativo das violências nas escolas: falam os jovens**. Rio de Janeiro: Flacso Brasil, OEI, MEC, 2016. 97 p.
- CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam; DA SILVA, Lorena Bernadete. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: Unesco Brasil, 2004. 426 p.
- CASTRO, Mary Garcia (Org.). Juventude, Gênero, Sexualidade, Família e Escola. **Cadernos Flacso**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 14, dez. 2018. 98 p.
- CASTRO, Mary Garcia. Juventudes, Sexualidades e Paradigmas. Porque Gênero é mais que uma Ideologia. In: **Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos)**, Florianópolis, 2017, ISSN 2179-510X.
- CERQUEIRA, Daniel. Atlas da Violência 2021. São Paulo: FBSP, 2021. 104 p.
- DELORS, Jacques. Os quatro pilares da educação. In: **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para Unesco da comissão internacional sobre educação para o século XXI. 10. ed. São Paulo: Cortez, MEC, Unesco, 2002. p. 89-102.
- HOLSTON, James. **Cidadania insurgente**. Disjunções da democracia e da modernidade no Brasil. 1. ed. São Paulo: Cia das Letras, 2013. 463 p.
- IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>>. Acesso em: 4 ago. 2021.
- NUSSBAUM, Martha C. **Sex and social justice**. 1. ed. Reino Unido: Oxford University Press, 1999. 488 p.
- ORTEGA, Rosario; CALMAESTRA, Juan; MORA, Merchán Joaquín. Cyberbulling. **International Journal of Psychology and Psychological Therapy**, 2008, p. 183-192.



FLACSO
BRASIL

Série Cadernos FLACSO

N20

www.flacso.org.br