

**Pedagogia de gênero e o feminismo em perspectiva: implicações à cidadania brasileira**

Lília Guimarães Pougy<sup>1</sup>

**RESUMO**

O artigo aborda o tema das relações de gênero, com objetivo de provocar o reconhecimento de seus efeitos na educação diferenciada e desigual de meninos e meninas, operada diretamente e mediadamente pela religião e meios de comunicação de massa. O percurso a ser utilizado envolve apresentar o debate conceitual sobre gênero, abordar o lugar do feminismo na interpelação da sociedade e do Estado assim como ensaiar sobre as perspectivas futuras à cidadania brasileira, a partir do tema dos direitos humanos. A pedagogia de gênero pode ser um potente recurso da formação básica para a construção de um projeto de Nação coadunado com as necessidades do povo brasileiro, apesar da conjuntura nacional, na área da educação em particular, exigindo um esforço de reconhecimento dos desafios para a superação de uma ordem social excludente e propondo rearranjos e deslocamentos para uma educação crítica e libertadora.

**Palavras-chave:** Gênero. Feminismo e Cidadania.

**Gender pedagogy and feminism in perspective: implications to brazilian citizenship**

**ABSTRACT**

The article addresses the theme of gender relations to induce the recognition of its effects on differential and unequal education of boys and girls operated directly and immediately by the family and school and mediated by the religion and the media. The course that will be used

---

<sup>1</sup> Doutora em Ciências Sociais pela PUC-SP. Mestre em Serviço Social pela ESS/UFRJ. Assistente social. Docente da UFRJ, da Escola de Serviço Social, do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas em Direitos Humanos. Supervisora na formação de equipes técnicas do Centro de Referência de Mulheres da Maré Carminha Rosa e do Centro de Referência para Mulheres Sueli Souza de Almeida. E-mail: lilpougy@ufrj.br

involves to present a conceptual debate about gender, to address the place of feminism in the interpellation of the society and the State, as well to rehearse about the future perspectives to Brazilian citizenship, based on the theme of human rights. The gender pedagogy can be a potent resource of basic training for the construction of a nation project in accordance with the needs of the Brazilian people despite the national context, in the area of education in particular. It also requires an effort to recognize the challenges to overcoming a excluded the social order and to propose rearrangements and displacements for a critical and liberating education.

**Keywords:** Gender. Feminism and citizenship.

**Pedagogía de género y el feminismo en perspectiva:** implicaciones a la ciudadanía brasileña

## RESUMEN

El artículo aborda el tema de las relaciones de género con el objetivo de provocar el reconocimiento de sus efectos en la educación diferenciada y desigual de niños y niñas, operada directa e inmediatamente por la familia y por la escuela y mediada por la religión y medios de comunicación de masa. La trayectoria utilizada incluye presentar un debate conceptual sobre género, abordar el lugar del feminismo en la interpelación de la sociedad y del Estado, así como ensayar sobre las perspectivas futuras de la ciudadanía brasileña, a partir del tema de los derechos humanos. La pedagogía del género puede ser un potente recurso de la formación básica para la construcción de un proyecto de Nación coadunado con las necesidades del pueblo brasileño, a pesar de la conjuntura nacional, en el área de la educación en particular, exigiendo un esfuerzo de reconocimiento de los desafíos para la superación de un orden social excluyente y proponiendo disposiciones y cambios para una educación crítica y libertadora.

**Palabras clave:** Género. Feminismo y ciudadanía.

## Introdução

Pensar a sociedade com base numa perspectiva em que o ser humano e o comum sejam o eixo no qual toda a vida se organiza, implica ultrapassar as contradições de uma ordem social excluyente e estéril às praticas libertadoras e emancipatórias. Dito de outra forma, requer a

superação de uma lógica desumanizadora, que coloca em relevo a propriedade em detrimento das pessoas. Isto é a lógica do capital, que tem como fundamento o individualismo e o lucro.

São tempos difíceis para reconhecer atividades pedagógicas que visam à educação como prática libertadora, à emancipação de que falam Mészáros (2008, p. 9) e Hooks (2017, p. 12); ademais da ousadia de consertar a resistência. Os exemplos são assustadores: em Curitiba, um vereador também pastor de uma igreja evangélica, em consórcio com outros poucos, interpelaram a Secretaria Estadual de Educação, denunciando uma atividade promovida para a turma da pré-escola, que pedia para as crianças usarem roupas coloridas, com o objetivo de trabalhar a diversidade<sup>2</sup>. Uma docente de Santa Catarina está sendo processada por ministrar um curso sobre feminismo e ter declinado orientar uma estudante de pós-graduação, que se insurgiu por ser cristã e anti-feminista<sup>3</sup>. A reforma do ensino médio sem diálogo com especialistas da área, feita por meio de Medida Provisória, impõe medidas anacrônicas, tais como a flexibilização das matérias, suprimindo setores fundamentais à formação de sujeitos críticos: artes, filosofia, sociologia e educação física. Além da ampliação da carga horária para sete horas diárias, o que apressadamente se poderia avaliar como ponto positivo, está desenraizado de projeto político-pedagógico.

No que se refere ao financiamento da educação, o governo federal vetou a prioridade das metas definidas no Plano Nacional de Educação (PNE) da Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) de 2018, não bastasse o congelamento de gastos para esta área e a saúde por vinte anos, estabelecido pela promulgação da proposta de emenda constitucional PEC 55/2016. No caso do financiamento do ensino médio, o ministro da educação firmou acordo com o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o Banco Mundial, autorizado pelo Ministério do Planejamento<sup>4</sup>.

---

2 GALINDO, R. O incrível caso dos vereadores que lutaram para que a Turma da Mônica não pervertesse as crianças. *Gazeta do Povo Blogs*, 04 ago. 2017. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/blogs/caixa-zero/vereadores-diversidade-turma-da-monica/>> Acesso em: 12 ago. 2017.

3 Redação Pragmatismo Editor. Professora é processada por ministrar curso sobre feminismo. *Pragmatismo Político*. 29 mar. 2017. Disponível em: <<https://www.pragmatismopolitico.com.br/2017/03/professora-processada-curso-feminismo.html>> Acesso em: 12 ago. 2017.

4 MEC Educação Básica. Ministério da Educação vai buscar apoio para implementação do Novo Ensino Médio. 17 jul. 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=51871>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

Se o rol das regressões é numeroso, alternativamente, a proposta deste artigo é a de reunir elementos teóricos e um percurso potente para o reconhecimento e provocação de iniciativas que visem à emancipação humana, com base na experiência docente numa universidade pública, que desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão.

## **Sobre o conceito de gênero**

Estamos todas (os) falando da mesma coisa quando usamos a expressão relações de gênero? Se é evidente a multiplicidade de sentidos deste conceito na academia e na sociedade, a polissemia do conceito, particularidade das apropriações disciplinares no debate acadêmico, também sofreu interpelação das feministas no esteio da Década da Mulher instituída pela Organização das Nações Unidas (ONU), e da adoção da Convenção para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (Cedaw, sigla em inglês para Convention on the elimination of all forms of discrimination against women), em 1979, década considerada fundamental para os direitos das mulheres.

Inicialmente, estudos sobre mulher buscavam entender a invisibilidade do protagonismo feminino na sociedade, já provocando inflexões num campo epistêmico considerado androcêntrico. O conceito de gênero chega ao Brasil no final dos anos 80, com a marca da *instabilidade* e da *vitalidade*, formulação de Louro (1996, p. 7) para o entendimento de sua característica fundante: ser uma categoria teórica que contém uma dupla dimensão: histórica e analítica, ou seja, sofre questionamentos e autocríticas, deslocamentos, redimensionamentos e sínteses em face das interpelações por estarem assentadas em terreno movediço. Nada a ver com imprecisão conceitual. A volatilidade do conceito pode ser explicada no contexto das formações sociais dadas. Isto é, tem existência real, concreta e material no conjunto das relações sociais experimentadas direta e imediatamente pelos sujeitos. Outro sintoma da instabilidade e vitalidade pode ser observado pela formulação da Lauretis (1994, p. 210-211): *o gênero, como a realidade, é efeito da representação e também o seu excesso, aquilo que permanece fora do discurso como um trauma em potencial que, se/quando não contido, pode romper ou desestabilizar qualquer representação.*

Para Almeida (2007), gênero é uma categoria histórico-analítica internacionalmente reconhecida pelo "*seu potencial heurístico para o*

*estudo de numerosos processos sociais*”; “*não se constitui um campo específico de estudos*” (p. 231) e “*potencializa a apreensão da complexidade das relações sociais em nível mais abstrato*” (p. 232), na perspectiva da totalidade, onde não se admite a cisão dos planos societal e interpessoal. Deste modo, as relações sociais dos sujeitos devem ser estudadas a partir das práticas sociais em articulação com os processos macropolíticos. “*Não se estudam, portanto, as relações entre os sujeitos sociais sexuados ou gendrados abstratamente, mas a partir de suas práticas sociais, [...], em conexão com os processos macropolíticos que as engendram e que são por aquelas constituídos.*” (ALMEIDA, 2007, p. 233).

Uma advertência necessária: gênero não é o mesmo que sexo. Sexo diz respeito à identidade biológica em função da genitália, o que pode ser alterado. Gênero diz respeito à construção social do ser homem e do ser mulher, ou da masculinidade e da feminilidade. Butler (2008), ao discutir a heteronormatividade, afirma a existência de uma vigorosa descontinuidade entre sexo, gênero, exercício da sexualidade e desejo em vista da identificação das “*normas de inteligibilidade socialmente instituídas e mantidas*” (p. 38).

Gêneros “inteligíveis” são aqueles que, em certo sentido, instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo. Em outras palavras, os espectros de descontinuidade e incoerência, eles próprios só concebíveis em relação a normas existentes de continuidade e coerência, são constantemente proibidos e conduzidos pelas próprias leis que buscam estabelecer linhas causais ou expressivas de ligação entre sexo biológico, o gênero culturalmente constituído e a “expressão” ou “efeito” de ambos na manifestação do desejo sexual por meio da prática sexual”. (BUTLER, 2008, p. 38)

Trata-se de focalizar os processos de formação dos sujeitos feminino e masculino e compreender o tema da identidade sexual no âmbito da perspectiva relacional, considerando gênero com dupla dimensão categorial; histórica, dado que se realiza nas dinâmicas sócio-históricas; e analítica, com um potencial de entender a realidade com vistas a sua transformação futura, esta categoria teórica não se reduz a um conceito descritivo.

Outra característica do debate se refere à escolha do gênero como uma opção epistemológica, realizada através da práxis social, isto

é, da combinação de atividades cognoscitivas – conhecer uma realidade presente, com as atividades teleológicas – projeção de uma realidade futura, que precisa ser forjada pela ação coletiva.

Um consenso entre as variadas e numerosas perspectivas adotadas na área de estudos de gênero é a de ruptura com explicações essencializadoras e naturalizadoras do homem e da mulher. Se é verdade que todos os seres humanos têm uma dimensão e uma expressão biológica, a história e os processos sociais não podem ser eliminados da sociedade. Todos os seres humanos trazem no corpo relações sociais – de classe, gênero e étnico-racial. Existem outros marcadores como geração, religião, formação social, sexualidade, mas para fins desse artigo é importante reter a síntese das relações sociais que organizam a vida em sociedade, na formulação de Saffioti (1997 e 2004), o “nó”.

Não se trata, contudo, de conceber três diferentes ordenamentos das relações sociais, correndo paralelamente. Ao contrário, estes três antagonismos fundamentais entrelaçam-se de forma a formar um nó. Convém alertar, contudo, para o fato de que não se trata de uma dissolução dos três eixos ao longo dos quais se estruturaram as desigualdades, traduzidas em hierarquias e diferentes tipos de conflitos entre os *socis*. (SAFFIOTI, 1997, p. 61)

A “interseccionalidade”, de acordo com Hirata (2014, p. 62), é um conceito com gênese no Black Feminism, dos anos 70, que enfatizava “as intersecções da raça e do gênero, abordando parcial ou periféricamente classe social ou sexualidade” (p.62). Falquet (2017, p. 3) vem desenvolvendo o conceito de combinatoria straight, que engloba raça, classe, sexo e economia política, na qual as relações sociais de sexo englobam sexualidade e suas variáveis particulares, lésbicas, gays, bissexuais, tranvestis, transexuais ou transgênero.

A combinação destas importantes contribuições pode dinamizar e potencializar a compreensão e a ação na contracorrente da cultura do ódio que aparta e exclui os sujeitos a partir do gênero, da classe, da raça com episódios cada vez mais recorrentes de homofobia.

A formação de cidadãos e cidadãs na educação básica e superior implica a atenção com uma pedagogia de gênero, na qual a educação da juventude brasileira permita a formação de sujeitos críticos, competentes e motivados para a construção de uma outra sociedade. Esta é uma tarefa da escola e da família: uma educação para além do confinamento

de modos hegemônicos do masculino e do feminino. Isto é, superar a visão dualista que permita reconhecer uma lógica de oposição simples e binária, com que equacionamos a vida, sob o efeito da socialização e da formação cartesiana, para uma visão complexa na qual a oposição dialética permita a dinâmica da tese, da antítese e da síntese, como um novo ponto de partida que inclui a diversidade dos polos. Nada a ver com sexo, exercício da sexualidade ou desejo. Tudo a ver com emancipação humana e com a diversidade. A oposição simples operada nos polos pressupõe a homogeneidade no interior dos polos, o que vai ao encontro das posturas essencializadoras. A oposição dialética pode ser um importante mecanismo de coexistência de diferenças e diversidades.

A escalada misógina ascendente é assustadora. São episódios inaceitáveis e cada vez mais frequentes na sociedade brasileira: assassinato de mulheres e familiares por maridos que não se conformavam com a separação; assassinato de filhos como castigo dirigido à ex-esposa poderosa, nos termos de bilhete deixado; assédios e violência sexual cometidos contra jovens foliãs; a calorosa recepção do assassino confesso, com cúmplices já condenados, conquanto ainda não tenha sido julgado pelos crimes de cárcere privado, esquartejamento, ocultação de cadáver cometido contra a mãe de seu filho, solto por decisão judicial e celebrado como bom profissional, o que lhe permitiu vocalizar a intenção de solicitar a guarda do filho ou a tortura e o assassinato de homens e mulheres homossexuais e transexuais.

O debate de gênero na educação básica é urgente conquanto controverso. Apesar das relações de gênero terem existência concreta nos processos pedagógicos por meio da corporificação das mesmas em todos os sujeitos envolvidos – docentes, discentes, familiares, técnicos, servidores de apoio, e na rotina cotidiana das atividades de ensino, a educação diferenciada ainda pode fixar o feminino e o masculino em lugares opostos binariamente.

Vianna e Finco (2009) discutem as relações de poder na educação infantil, ponderando sobre a instabilidade no processo educativo quando meninos e meninas ultrapassam “as fronteiras do que lhes era imposto” (p. 265). Com efeito, consideram que o direito a uma educação infantil envolve questões de gênero e examinam o “menino que se vestia de noiva” (p. 276) e “a menina que usava tênis de dinossauro” (p. 277). O desconforto com a fixação das crianças através dos signos alternativos à heteronormatividade permitiu que se estabelecesse reflexão e ação.

O modelo binário masculino-feminino é apresentado diariamente para elas. A manutenção desse modelo binário depende do ocultamento das masculinidades e feminilidades alternativas, do silêncio sobre elas e de sua marginalização. É por meio desses “maus exemplos” que a sociedade reforça a associação unívoca e supostamente natural entre sexo e padrões de gênero. (VIANNA E FINCO, 2009, p. 280)

No Rio de Janeiro uma escola particular da Barra, mista, adota um método espanhol de 1960 e separa meninos e meninas por turma<sup>5</sup>. A diretora da escola defende o uso deste método a partir dos seis anos, porque *“estudando em turmas separadas, cada grupo alcança seu potencial máximo e tem melhor aproveitamento, pois a divisão evita a frustração que uma criança pode sentir caso se julgue inapta para aprender determinada matéria”*. No recreio também há separação e a duração do intervalo é diferente: meninas têm meia hora e meninos tem quinze minutos, sendo o outro quarto de hora distribuído nos intervalos. Professores são os regentes das turmas dos meninos; professoras são destinadas para as turmas das meninas. A diversidade, a diferença, o diálogo e a construção de consensos são interditados às crianças direta e imediatamente, mas atingem todos os sujeitos do processo pedagógico e da sociedade.

O ambiente propício à eclosão da guerra dos gêneros, de acordo com Rolnik (1996), é dinamizado pela disparidade de dois planos: a finitude das figuras através das quais se representam os gêneros, as identidades sexuais e a infinitude dos processos de produção das diferenças que desestabilizam o quadro classificatório do masculino e do feminino.

[...] há sempre um ou mais personagens tomados por um estranho estado de desterritorialização, como que perdidos numa terra desconhecida sem, no entanto, sequer ter saído do lugar. São os momentos em que os personagens mais se apegam ao gênero, [...]; passam a reivindicá-lo em altos brados e raivosamente atribuem ao gênero oposto a origem de seu desassossego. (ROLNIK, 1996, p. 119)

5 LUCAS, A. Escola na Barra da Tijuca separa meninos e meninas, o Globo Blog. 26 jul. 2017. Disponível em: <[https://oglobo.globo.com/rio/bairros/escola-na-barra-da-tijuca-separa-meninos-meninas-21631442?utm\\_source=Facebook&utm\\_medium=Social&utm\\_campaign=O+Globo](https://oglobo.globo.com/rio/bairros/escola-na-barra-da-tijuca-separa-meninos-meninas-21631442?utm_source=Facebook&utm_medium=Social&utm_campaign=O+Globo)>. Acesso em: 10 ago. 2017



A área da educação, o espaço escolar e universitário, em especial a sala de aula, deve potencializar encontros entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem que dinamizem práticas dialógicas. As práticas pedagógicas devem se libertar das estruturas de dominação de classe, de gênero e de raça. Identificar nos termos de Hooks (2017), *"a diferença entre a educação como prática da liberdade e a educação que só trabalha para reforçar a dominação"* (p. 12).

O feminismo como prática libertadora afirma uma crítica radical aos lugares sociais destinados às mulheres nas numerosas formações sociais. Federici (2017), concluiu que a caça às bruxas foi, e ainda é, o resultado do enquadramento ou eliminação *"de sujeitos femininos que o capitalismo precisou destruir: a herege, a curandeira, a esposa desobediente, a mulher que ousa viver só, a mulher obeah que envenenava a comida do senhor e incitava os escravos à rebelião"* (FEDERICI, 2017, p. 23-24). Esta estudiosa, procura entender os motivos pelos quais ainda persiste uma invisibilidade da mulher na transição do feudalismo ao capitalismo, com base no processo da acumulação primitiva, o que coloca em evidência também as atividades de produção da força de trabalho e o trabalho doméstico. Sua pesquisa examina, portanto, *"a acumulação produtiva [...] do ponto de vista das mudanças que introduziu na posição social das mulheres e na produção da força de trabalho"* (p. 26).

O ponto de observação dos processos históricos, pretéritos, presentes e por vir, deriva de uma opção epistemológica. Considero que o debate do gênero na perspectiva relacional é o ponto de partida da formulação das feministas para *"oferecer paradoxos difíceis de resolver"* (SCOTT, 2002, p. 27) de que falava Olympe de Gouges no século XVIII. O feminismo eurocêntrico e o feminismo descolonial de Abya Yala são dois dos efeitos das contradições desta forma social, o capitalismo. Na perspectiva crítica à colonialidade, Federici (2014) restaura *"a idéia de o comum e os comuns como alternativa lógica e histórica ao binômio Estado-propriedade privada, Estado e mercado [...]"*, inflexão necessária à transformação da relação mercantil que se espalha em toda a sociedade e na área da educação (p. 146).

## **Feministas em luta**

Há numerosas versões sobre o surgimento do dia 8 de março, que combinam eventos aparentemente isolados, tais como: 1) o assas-

sinato de cento e vinte e cinco mulheres, de 13 a 23 anos, e mais vinte e um homens, enquanto trabalhavam numa fábrica norte-americana no começo do século XX, porque as portas foram trancadas pelos patrões; 2) a proposta de Clara Zetkin, no II Congresso Internacional de Mulheres Socialistas, em 1910, como uma data de mobilização das mulheres trabalhadoras de todo o mundo em luta por melhores condições de trabalho e direito ao voto feminino; e 3) a greve das operárias russas do setor de tecelagem, em 8 de março de 1917, que contaminaram os operários metalúrgicos, depois reconhecido por Trotsky como o momento inicial da Revolução de 1917.

Eventos tão díspares têm em comum a luta de mulheres trabalhadoras por dignidade e melhoria de vida. Nesse sentido, ganhar flores, bombons ou o reconhecimento de que mulheres melhoram a trajetória de homens importantes, é um desenraizamento do sentido de luta deste dia, moldando-o como comercial, passível de compra e venda de produtos femininos. São numerosos eventos dirigidos ao público feminino como coisa de mulher: dia de spa, chá das damas, desconto em livrarias, entre outros. Ademais da argumentação ouvida no cotidiano que traduz um senso comum, tais como: *"discordo desse dia, pois todo o dia é dia da mulher! E o dia do homem, por que não existe?"*

O poder mobilizador e reivindicatório de mulheres organizadas tem sido coibido e punido também no surgimento da ideia moderna dos direitos humanos inspirada pelo Iluminismo, com os ideais da igualdade, liberdade e fraternidade. Todavia, há leituras sobre o protagonismo de mulheres nos processos revolucionários que precisam tornar visíveis a resistência e lutas lideradas por trabalhadoras das fábricas, do lar, ou dos partidos políticos, tais como destacam Rosa Filho (2017, p. 21), Schneider (2017, p. 13) e Prestes (2017, p. 10).

Olympe de Gouges, pseudônimo de Marie Gouze, foi uma ativista política, feminista, abolicionista francesa e defensora da democracia e dos direitos das mulheres, no contexto das lutas sociais da França, que resultaram na derrocada da monarquia absolutista e na ascensão da república. As ações políticas de Olympe de Gouges colocaram em evidência a incompletude dos ideais revolucionários franceses, em especial a igualdade, que não incluía as mulheres. Seu destino foi a guilhotina, em 1793, como reação à sua obra, a Declaração Universal dos Direitos da Mulher e da Cidadã, de 1791, elaborada em discordância à Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, também em

reação à condenação a morte de Luís XVI, por ser contrária à pena de morte, e, por fim, culminando com a criação de uma peça teatral onde propunha um plebiscito para definição da melhor forma de governo.

As feministas francesas que sucederam Olympe de Gouges também lutaram pelo direito ao voto das mulheres francesas e foram sempre combatidas impiedosamente. Aliás, a França só autorizou o voto feminino em 1944, inacreditáveis cento e cinquenta e seis anos após a Revolução Francesa.

Por que tem sido tão difícil estender às mulheres o que prometeram a Revolução e qualquer uma das repúblicas, depois proclamadas, isto é, liberdade, igualdade universal e direitos políticos para todos? A resposta exige mais do que uma crônica da luta heroica das feministas, das traições imerecidas e dos erros estratégicos [...] A resposta, na verdade, exige que os conflitos recorrentes do feminismo sejam lidos como sintomas das contradições nos discursos políticos que produziram o feminismo, contradições para as quais o feminismo apelava, ao mesmo tempo em que as desafiava (SCOTT, 2002, p. 25)

Se a agenda de lutas do feminismo eurocêntrico foi o direito ao voto das mulheres, secundado pela agenda das trabalhadoras socialistas por melhores condições de trabalho e vida, a inserção das mulheres no mundo formal do trabalho foi tensa em virtude da competição com os homens pelo emprego e pelas formas com que tinham sua integridade física violada pela exploração (jornada de trabalho, salários mais baixos, assédio). Kergoat (1986, p. 80) faz importante crítica à sociologia do trabalho por tratar as mulheres trabalhadoras como se estivessem no ponto cego do retrovisor do carro. Sua proposta é que se consiga entender as formas particulares com que as trabalhadoras e trabalhadores são exploradas (os) e não operarem por meio de disputa e concorrência.

A divisão sexual do trabalho é um efeito da inserção desigual de homens e mulheres nas atividades laborativas da sociedade. “Naturalmente” as mulheres devem cuidar das atividades da reprodução da vida social e os homens, das atividades da produção de bens, para prover o lar. “Naturalmente” o trabalho doméstico – varrer, lavar, cozinhar, passar ou servir é dirigido às meninas e as tarefas veiculadas como mais pesadas – lavar o quintal, cuidar do cachorro, tirar o lixo, por exemplo, quando compartilhadas, são dos meninos. De acordo com estudo do

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2017, p. 4), as mulheres trabalham em média 7,5 horas a mais que os homens por semana.

A ideia de que a mulher é o sexo frágil, menos inteligente, dócil, emotiva, pouco racional, tem origem numa concepção essencializadora da natureza feminina. Deste modo, é construída e enfatizada nos marcos da sociedade moderna sobre um processo de naturalização, para que fique funcional no esquema opressor a restrição da mulher ao espaço do lar, o que desonera os custos de importante ação da reprodução das classes trabalhadoras.

À título de exemplo do impacto da reprodução na vida das mulheres, imaginemos a seguinte dinâmica na rotina de uma família trabalhadora com um casal de adultos e um casal de filhos em idade escolar. A mulher além de trabalhar fora, trabalha dentro de casa nas tarefas intermináveis de arrumar, limpar, lavar, passar, cozinhar, lavar louça, cuidar dos filhos, levar ao médico, acompanhar a lição escolar e ir à reunião da escola quase sempre convocada como reunião de pais e mestres, apesar de mães e professoras serem numericamente expressivas. Quando está no trabalho, a mulher tem presente os problemas que deixou em casa e que decerto estarão a sua espera. Esta é uma jornada extensiva do trabalho, apesar de o trabalho doméstico não ser considerado trabalho, do ponto de vista econômico. O trabalho doméstico efetivado pela mulher é gratuito e todos acham que é obrigação da própria mulher, inclusive ela mesma. De fato, o trabalho doméstico só tem visibilidade negativa, isto é, quando a roupa suja está acumulada, o feijão foi salgado e a camisa queimada. E todo o dia essa dinâmica se repete, numa rotina extenuante e pouco gratificante.

Quando a mulher trabalha fora, seu salário é considerado complementar para a renda familiar, uma ajuda. Pensando que seu trabalho seja complementar, a mulher se sujeita a receber menos. Indicadores do Relatório da desigualdade de gênero e raça, do IPEA (PINHEIRO, 2017, p. 6), mostram que as mulheres nos mesmos postos de trabalho que homens recebem menos. Para a população ocupada na mesma posição, há diferença de quinhentos e vinte e seis reais na remuneração dos homens. Se adicionarmos a cor/raça, essa diferença entre homens e mulheres da cor/raça branca é de setecentos e quarenta e quatro reais e da cor/raça negra é de quatrocentos e seis reais. As mulheres da cor/raça negra recebem menos que as mulheres brancas, diferença de setecen-

tos e trinta e sete reais; da mesma forma a diferença de remuneração dentre os homens é de mil e setenta e cinco reais.

Estamos falando da combinação de esquemas de dominação-exploração de homens e mulheres que trabalham por cor/raça. O patriarcado, o racismo e o capitalismo são esquemas de dominação-exploração que atingem todos os sujeitos simultaneamente, ainda que de modo desigual.

Pateman (1993, p. 15) parte da tese de que o contrato original é um pacto sexual-social, mas a história do contrato sexual tem sido apagada. Enquanto o contrato social diz respeito à liberdade iluminista, o contrato sexual é uma história de sujeição, ou seja, o contrato sexual-social, paradigma do livre acordo entre “partes iguais”, cria liberdade dos homens e a sujeição das mulheres.

Os capitalistas podem explorar os trabalhadores e os maridos podem explorar as esposas porque trabalhadores e esposas constituem-se em subordinados através dos contratos de trabalho e do casamento. A astúcia dos teóricos do contrato foi apresentar tanto o contrato original como os reais como exemplificadores e asseguradores da liberdade individual. (PATEMAN, 1993, p. 24).

Saffioti (2004, p. 60) revelou estudos que dão conta da existência do patriarcado há seis mil anos. E que, no capitalismo, o esquema de opressão é potencializado e aperfeiçoado, incidindo de modo desigual entre homens e mulheres e dinamizando o cultivo ao ódio às mulheres, isto é, a misoginia. As mulheres da cor/raça negra são as mais exploradas e oprimidas. E são as mais vitimadas pela violência de gênero e sua expressão letal, o feminicídio. Com efeito, de acordo com dados do Dossiê Mulher 2017 (PINTO; VASTANO; MORAES, 2016, p. 12), publicação do Instituto de Segurança Pública (ISP), com base nos registros de ocorrência policial nas delegacias do estado do Rio de Janeiro, houve crescimento no número de feminicídios e aumento no número de estupros cometidos contra as mulheres.

Federici (2017, p. 30-31), com base em trinta anos de pesquisa sobre acumulação primitiva na perspectiva feminista, adverte que

a redefinição das tarefas produtivas e reprodutivas e as relações homem-mulher [...], ambas realizadas com máxima violência e intervenção estatal, não deixam

dúvidas quanto ao caráter construído dos papéis sexuais na sociedade capitalista. A análise que aqui se propõe nos permite transcender a dicotomia entre gênero e classe. Se é verdade que na sociedade capitalista a identidade sexual se transformou no suporte específico nas funções do trabalho, o gênero não deveria ser tratado como uma realidade puramente cultural, mas como uma especificação das relações de classe. [...] a história das mulheres é uma história das classes [...]. (FEDERICI, 2017, p. 30-31).

O longo excerto serve à defesa da rearticulação da classe e do gênero, relações sociais indissociáveis, como chave de análise e de ação. Saffioti (1992) também examinou o tema da rearticulação do gênero e classe social, com base na adoção da tese da indissociabilidade entre produção e reprodução, a partir de uma ontologia relacional, feminista, na qual “*o EU-OUTRO são seres análogos*” (p. 210).

A violência de gênero, fenômeno social intrínseco à sociedade de classes, precisa de uma compreensão e abordagem complexa, na direção de um projeto teórico-político consistente que oriente ação multidisciplinar em vista da atenção integral às mulheres e suas famílias.

A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) mantém dois serviços de atendimento às mulheres, o Centro de Referência das Mulheres da Maré Carminha Rosa (CRMM-CR), que funciona na Vila do João, Bairro da Maré, e o Centro de Referência para Mulheres Suely Souza de Almeida (CRM-SSA), que funciona na Ilha da Cidade Universitária, que, desde 2005, desenvolvem e experimentam metodologias da atenção integral à mulher em situação de vulnerabilidade social e violação de direitos. Por que dois serviços de atendimento numa universidade pública?

Primeiro, em razão da função social da universidade pública de formar profissionais e pesquisadores mestres e doutores implicados com as demandas e as necessidades da sociedade brasileira, cujas desigualdades sociais fertilizam as desigualdades de gênero. O retorno do investimento da sociedade, além da formação profissional e de pesquisadoras (es) envolve desenvolver e experimentar metodologias de atenção integral na qual a mulher em situação de vulnerabilidade pudesse se reconhecer como sujeito e protagonista de sua história de vida, conquanto suas condições adversas. Além das dezenas de teses, dissertações e monografias de fim de curso, milhares de mulheres foram atendidas por meio de agendamento e de participação nas oficinas

sociais, modalidade de ação que visa estimular perspectivas alternativas à violência, por meio da intervenção de temas emergentes de cidadania e direitos humanos. Ademais da inflexão na formação profissional de estudantes de diversos cursos (serviço social, psicologia, pedagogia, direito, saúde coletiva, educação física, dança, enfermagem, jornalismo, entre outros) e de pesquisas de mestrandas (os), doutorandas (os) e pesquisadoras (es). Nesta direção, os temas da educação diferenciada, da violência de gênero, da sexualidade foram objeto de cursos e de oficinas sociais, projeto realizado por equipe multidisciplinar dos dois serviços.

As atividades dirigidas às/aos professores/as de escolas localizadas no bairro da Maré, às mulheres que acorrem ao serviço na tentativa de ruptura com a situação de violência e violação de direitos a que são submetidas, num esforço de recomposição da sua condição cidadã, são orientadas por um projeto teórico-político que visa à emancipação feminina por meio de experimentação de metodologias de atenção integral à mulher, que ultrapassam a sua condição de privação e estimulam o reconhecimento das mesmas como sujeitos por inteiro, escapando do confinamento e imobilismo que a cena da violação produz (POUGY, 2012, p. 169), conquanto o esgotamento da forma social capitalista e sua incompatibilidade com a cidadania plena.

Na conjuntura de desmonte da estrutura das Secretarias de Políticas para as Mulheres nos planos federal, estadual e municipal, ademais da inflexão da orientação metodológica orbitar pela função e papel da mulher na paz, no lar e na família, a ação da universidade permite o atendimento contínuo das mulheres e a resistência ao retrocesso, luta consorciada dos entes da sociedade civil organizada, do Ministério Público, dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher e da Defensoria Pública. Neste projeto da UFRJ, a pedagogia de gênero busca inaugurar formas alternativas à sociabilidade estimulada pelo/no mercado, e pondera sobre os efeitos desta na vida cotidiana. Nesta década, a equipe técnica e coordenação do projeto se preocuparam com a tendência presente nos serviços de atendimento à mulher de revitimizá-la por meio de uma imersão na dimensão interpessoal do problema, sem permitir o distanciamento pelo qual as decisões, proposições e ações devam ter o protagonismo da vítima, no tempo em que a mesma conseguir fazê-lo, na contracorrente de posturas prescritivas e normativas.

Nesta mesma direção, pensadoras feministas<sup>6</sup> de ABYA YALA<sup>7</sup> têm realizado importante crítica ao feminismo eurocêntrico como forma única de iluminar os processos dos países latino-americanos. São propostas político-epistêmicas que denunciam o heteropatriarcado moderno, o racismo, o capitalismo e o colonialismo. Para estas pensadoras, o feminismo está vinculado à descolonização, isto é, à crítica da colonialidade, em que a produção do saber e o trabalho acadêmico podem ser considerados como parte de um compromisso político de superação do patriarcado, ou esquemas de dominação-exploração que oprimem as mulheres.

Descolonizar significa entender la historia de opresión histórica que ha marcado el colonialismo en nuestra región y como hoy hay una reproducción de esa opresión a través de las políticas neoliberales que coloca al llamado tercer mundo en una situación global desigual frente a los países del Norte, pero además significa entender que al interior de nuestros contextos existen relaciones de poder estructurales, cotidianas que siguen afectando a mujeres racializadas, etnicizadas, a lesbianas, a las más pobres, porque a pesar de que se habla de la era post, ellas siguen siendo los escudos principales del patriarcado por no corresponder al paradigma de la modernidad (CURIEL, 2009, s.n. apud MINOSO, Y.E. et al., 2014, p. 26).<sup>8</sup>

Os processos de colonização foram extremamente violadores e impuseram uma dicotomia entre humano x não-humano, na qual a refe-

6 Miñoso, Correal, Muñoz, Lugones, Segato, Mendoza, entre outras autoras reunidas no seminário. In: MIÑOSO, Y.E.; CORREAL, D.G. e MUÑOZ, K.O. (Org.) (2014). *Tejendo de otro modo: feminismo, epistemología y apuestas descoloniales em Abya Yala*. Colombia, Popayan, Editorial de la Universidad del Cauca. Disponível em: <<http://seminariodefeminismonuestroamericano.blogspot.com.br/2015/04/pdf-tejiendo-de-otro-modo-feminismo.html>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

7 MIÑOSO, Y.E.; CORREAL, D.G. e MUÑOZ, K.O., 2014, p. 12 "Abya Yala era o nome original das terras que hoje se conhece como América. Seu significado, em contraposição ao Mundo Novo que a historiografia eurocêntrica induz é "tierra en plena madurez", o tierra en florecimiento, tierra madura".

8 MIÑOSO, Y.E.; CORREAL, D.G. e MUÑOZ, K.O., 2014, p. 26. "Descolonizar significa compreender a história de opressão histórica que marcou o colonialismo em nossa região e como existe hoje reprodução dessa opressão através de políticas neoliberais que colocam o chamado Terceiro Mundo em uma situação global desigual com os países do Norte, mas também significa entender que no interior de nossos contextos existem relações de poder estruturais, cotidianas que continuam a afetar as mulheres racializadas, etnicizadas, lésbicas, as mais pobres, porque apesar do que se fala na era pós, eles permanecem os escudos principais patriarcado por não corresponderem ao paradigma da modernidade" (Tradução livre).



rência são cidadãos brancos e civilizados *versus* indígenas ou selvagens. O poder é do macho branco, rico e europeu e à população do “mundo novo”, extraeuropeu, se impôs uma ordem natural a serviço da supremacia branca (humana), fazendo com que raça, gênero e o capitalismo fossem constitutivas da colonialidade. A tarefa urgente, portanto, é pensar o projeto feminista por meio da crítica à colonização, buscando práticas políticas em vista de outro mundo, sem essencialismos e idealizações dos sujeitos. O feminismo deve fazer a crítica ao patriarcado como um esquema de dominação-exploração que tem acompanhado e dinamizado o capitalismo na opressão da classe trabalhadora em geral, e das mulheres trabalhadoras em particular, em especial as mulheres negras. É também imposto um padrão eurocêntrico na agenda das mulheres.

Neste sentido, os projetos políticos precisam pensar teorias capazes de provocar inflexões potencializadoras da crítica e da produção de conhecimento imersas em práticas sociais comprometidas com a transformação do mundo e da vida. Sobretudo agir na contracorrente da estética mercantil e restaurar a cisão entre pessoal e político por meio de práticas mais cooperativas. Federici (2014, p. 157) elenca o grande desafio à construção dos comuns: a transformação da vida cotidiana, articulando produção e reprodução, de um lado, e consumo consciente e responsável.

Afirmar que as mulheres devem tomar as rédeas na coletivização do trabalho reprodutivo e da estruturação das moradias não significa naturalizar o trabalho doméstico como uma vocação feminina. É rejeitar a obliteração das experiências coletivas, do conhecimento e das lutas que as mulheres acumularam em relação ao trabalho reprodutivo, e cuja história é parte essencial da nossa resistência ao capitalismo. (FEDERICI, 2014, p. 157).

As práticas pedagógicas de gênero também têm o desafio de lembrar as lutas feministas e a resistência de mulheres na reconstrução dos comuns, como por exemplo, socializar o trabalho doméstico coletivo.

## **Direitos humanos e cidadania**

Como falar de direitos humanos e cidadania nesta conjuntura tão regressiva dos direitos conquistados e consagrados nos instrumen-

tos formais? Os poderes republicanos, legislativo, executivo e judiciário, parecem estar contaminados pelo gozo dos interesses particulares em detrimento do interesse público da Nação brasileira. A escalada de ataques dirigidos à classe trabalhadora nos alerta para a urgência em pensarmos nos desafios colocados para a cidadania, sobretudo para a juventude que não viveu nas décadas da ditadura civil-militar.

Falar em direitos humanos, cidadania e soberania popular como elementos fundantes da democracia, como propõe Coutinho (1995, p. 145), está cada vez mais afastado do cotidiano da sociedade brasileira. A abordagem do tema dos direitos humanos envolve entender os processos societários: "*como e por quais motivos [...] as diversas forças sociais interferiram, [...] no sentido de impulsionar, retardar ou [...] modificar o desenvolvimento e a efetividade prática dos direitos humanos na sociedade.*" (TRINDADE, 2002, p. 16).

Se é verdade que a linguagem dos direitos humanos pode ser vocalizada por qualquer tendência, seja fascista, nazista, democrática ou socialista, as práticas concretas carecem de abordagem crítica.

Os jovens tenentes franceses que, durante a guerra da libertação nacional da Argélia, torturavam guerrilheiros para extrair-lhes informações eram os mesmos que pouco antes haviam cantado as estrofes "contra a tirania" de A Marselhesa. Os Estados Unidos da América [...] não hesitaram em apoiar ou instalar ditaduras ao redor do mundo [...] - envolveram-se diretamente em golpes de Estado. [...] O Ato Institucional nº 5, pelo qual [...] os militares brasileiros radicalizaram sua ditadura [...] em suas primeiras linhas, reportava-se, cinicamente, a uma autêntica ordem democrática, baseada na liberdade, no respeito à dignidade da pessoa humana". (TRINDADE, 2002, p. 15-16)

Sugiro pensar na insuficiência da formalização dos direitos humanos na sociedade, ainda que permitam consagrar no plano legal princípios caros à democracia: a universalidade, a indivisibilidade, o internacionalismo e a justiciabilidade. Consagrados na Declaração Universal dos Direitos Humanos e recepcionados pela Constituição Federal Brasileira de 1988, considerar a formalização como suficiente é uma *ilusão jurídica* (MÉSZÁROS, 1993, p. 158) justamente por não observar as medições reais, concretas que atingem cidadãs e cidadãos das diferentes raças e classes sociais. Esta é a perspectiva liberal dos direitos humanos.

Diversamente, a perspectiva histórica dos direitos humanos coloca no centro o potencial de lutas coletivas, os processos organizatórios de rearranjo de forças e ações. Dito em outros termos, os direitos humanos são sempre resultado de lutas sociais para afirmar e manter conquistas de setores excluídos do acesso à igualdade e à liberdade, ainda que consagrados no plano formal dos instrumentos legais.

Conquanto a democracia plena seja uma abstração na sociedade de classes, a instituição de contra-poderes emanados da dinâmica social protagonizadas por sujeitos coletivos pode controlar o exercício arbitrário e particular do poder que pretende garantir a liberdade individual. A sociedade democrática dinamiza a abertura do campo social para o novo, isto é, para o aparecimento de novos sujeitos capazes de vocalizar novas demandas. De fato, uma sociedade é democrática quando institui algo profundo, que é condição do próprio regime político, ou seja, quando institui direitos. Essa instituição é uma criação social, de tal maneira que a atividade democrática realiza-se socialmente como luta social e, politicamente, como um contra-poder social que determina, dirige, controla, limita e modifica a ação estatal e o poder dos governantes. (CHAUI, 2006, p. 8).

Como reagir contra a ofensiva aos direitos humanos? De que forma fomentar uma educação em direitos humanos numa formação social excludente, opressora, racista e misógina? De que modo se pode rearranjar forças sociais contra o arbítrio, a injustiça e a subtração de direitos conquistados?

A área dos direitos humanos é movediça. A raiz da instabilidade reside no fato de a formalização das lutas sociais, conquanto derivarem de disputas no processo político, provocarem uma importante reação na sua realização, seja para efetivá-los, seja para refreá-los (POUGY, 2010 a, p. 43).

Um importante espaço de resistência e luta é a escola e a universidade. Considero estratégico na pedagogia de gênero o enfrentamento dos dilemas da cidadania, da soberania popular e da democracia. Ousar pensar os direitos humanos, a soberania popular e a democracia como uma forma exitosa de construir a cidadania, ou a capacidade de buscar unidade de objetivos e ações por meio da construção de consensos, isto

é, revitalizar a política e experimentar um solo comum de construção do ensino-aprendizagem.

### **Considerações finais**

Homens e Mulheres têm lugares desiguais na sociedade brasileira e os avanços conquistados no plano legal para o enfrentamento da violência de gênero – por exemplo, a Lei Maria da Penha, a Lei do Feminicídio, o deslocamento do crime de estupro do capítulo dos crimes contra os costumes para o dos crimes contra a dignidade sexual, incluindo o homem como vítima, superação da anacrônica necessidade da permissão do marido para abrir conta bancária, viajar e escrever, entre outros, devem corresponder à diminuição de crimes contra as mulheres e toda a sorte de violações. A guerra às bruxas é a guerra ao modelo patriarcal e misógino e sua atualidade é estarrecedora.

A educação diferenciada de meninos e meninas precisa ser enfrentada pela escola e pela família como forma de contribuir na afirmação da cidadania feminina equivalente à cidadania masculina. A luta pela cidadania deve tornar visível as particularidades de opressão sofrida de acordo com o gênero, classe e raça. A luta por uma sociedade mais justa envolve a luta de classe, de raça e de gênero, operada pela perspectiva dialética, na direção de uma sociedade socialista, que tenha no interesse geral a motivação para a produção e distribuição da riqueza socialmente produzida.

Os numerosos desafios a serem identificados devem servir à marcação plural de resistência, ao rearranjo de forças sociais e ao combate. Em primeiro lugar, é preciso restaurar o sentido alvissareiro da política, a partir de práticas concretas que permitam o diálogo, a controvérsia e a construção de consenso. Os processos eleitorais das direções das escolas, ou ainda os sufrágios no âmbito dos grêmios estudantis, nos quais se discutem programas associados com o balanço sobre as práticas das (os) candidatas (os) parece ser um ponto de partida potente para embates e negociações sobre temas estruturadores da escola e da sociedade.

Entender os processos contemporâneos é outro desafio porque os meios de comunicação de massa constroem e desenvolvem uma pauta ideológica para manter o interesse particular de classe como interesse de toda a sociedade. Ler, estudar, debater e argumentar são ati-

vidades que precisam ser estimuladas com base em premissas éticas de propostas teórico-políticas que visem uma educação libertária.

A análise da conjuntura local, estadual, regional, nacional, continental e global também é fundamental para ultrapassar o cotidiano, que costuma ser imobilizador, ampliar a mirada e ensaiar a perspectiva futura. Formar professores capazes de atender os desafios contemporâneos que extrapolem a educação bancária e permitam a instalação de um ambiente propício ao desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos implicados no processo pedagógico. Concertar práticas que permitam a construção de uma Nação comprometida com os interesses do seu povo, que transponha os limites impostos no ordenamento estratégico da economia global. Valorizar a docência através da combinação de variáveis mínimas, tais como, considerar sua *expertise* na concepção, formulação e implementação das políticas educacionais nos diferentes níveis do Poder Executivo, desenvolver um plano de carreira de incentivo à docência, pagar o salário em dia e não criminalizar as manifestações em defesa da educação pública, gratuita e laica com repressão policial se mostra uma base comum nestes tempos tão adversos à emancipação.

O estímulo ao desenvolvimento das potencialidades criativas da juventude para formular e responder questões da atualidade na direção da emancipação humana deve fazer parte do projeto político pedagógico, visto que a cidadania plena só será possível em outra formação social, sem as desigualdades de classe, gênero e raça. A pedagogia de gênero deve integrar a constituição do projeto da cidadania com a restauração da soberania popular e da democracia brasileira.

## Referências

ALMEIDA, S. S. de. Posfácio: Algumas tendências teóricas nos estudos de gênero. In: ALMEIDA, S. S. (Org.) **Violência de gênero e políticas públicas**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, p. 231-254, 2007.

BUTLER, J. P. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008, 236 p.

CHAUÍ, M. **Educação em Direitos Humanos**: Memórias e Desafios no Contexto das Sociedades Democráticas, Conferência no Congresso de Educação em Direitos Humanos, Brasília, p.1-14, 2006. Disponível em:

<[http://www.dhnet.org.br/educar/1congresso/1\\_c2006\\_marilena\\_chau.pdf](http://www.dhnet.org.br/educar/1congresso/1_c2006_marilena_chau.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2017.

COUTINHO, C. N. Notas sobre cidadania e modernidade. **Revista Praia Vermelha**, Revista do PPGSS/ESS/UFRJ, Rio de Janeiro, n. 1, p. 145-165, 1995.

FALQUET, J. La combinatoria straight. Raza, classe, sexo y economia política: análisis feministas materialistas y decoloniales. **Descentrada**, 1(1), e005. Disponível em: <<http://www.descentrada.fahce.unlp.edu.ar/article/view/DESe005>> Acesso em: 10 ago. 2017.

FEDERICI, S. O feminismo e as políticas do comum em uma era de acumulação primitiva In. MORENO, Renata (Org.) **Feminismo, Economia e Política**. Debates para a construção da igualdade e autonomia das mulheres. SOF, Sempre-Viva Organização Feminista, São Paulo, 2014, p. 145-158. Disponível em: <<http://www.sof.org.br/wp-content/uploads/2015/08/Economia-e-poli%CC%81tica-web.pdf>> Acesso em: 10 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **O calibã e a Bruxa**: mulheres, corpo e acumulação produtiva. São Paulo: Elefante Editora, 2017. 464 p.

HIRATA, H. Gênero, classe e raça: interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, v.26, n.1, p. 61-73, 2014.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017, 283 p.

IPEA. **Retrato da desigualdade de gênero e raça 1995-2015**. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/170306\\_retrato\\_das\\_desigualdades\\_de\\_genero\\_raca.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/170306_retrato_das_desigualdades_de_genero_raca.pdf)>. Acesso em: 12 ago. 2017.

KERGOAT, D. Em defesa de uma sociologia das relações sociais. In: KARTCHEVSKY, A. et. al. **O sexo do trabalho**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986, p. 79-93.

LAURETIS, T. Tecnologia do Gênero. In: HOLLANDA, H. B. (Org). **Tendências e Impasses** - O Feminismo como Crítica da Cultura. Rio de Janeiro, Rocco, 1994, p. 206-242.

LOURO, G. L. Nas redes do conceito de gênero In: LOPES, M. J. M., MEYER, D. E. e WALDOW, V. R. (Orgs.). **Gênero e Saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 7 –18.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008. 126p.

\_\_\_\_\_. Marxismo e Direitos Humanos. In: **Filosofia, ideologia e ciência social**: ensaios de negação e afirmação. São Paulo: Editora Ensaio, 1993, 236 p.

MIÑOSO, Y.E.; CORREAL, D.G. e MUÑOZ, K.O. Tejendo de otro modo: feminismo, epistemología y apuestas descoloniales em Abya Yala. Colombia, Popayan, Editorial de la Universidad del Cauca, p.13-40, 2014. Disponível em: <<https://onedrive.live.com/?cid=5CF6D6C94291192C&id=5CF6D6C94291192C%21309&parId=5CF6D6C94291192C%21179&o=OneUp>>. Acesso em: 13 ago. 2017. PATEMAN, C. **O contrato sexual**. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1993, 347 p.

PINHEIRO, L. et al. **Retratos da desigualdade de gênero e raça**. Brasília, IPEA; SEPM/; ONU Mulheres. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/retrato/indicadores.html>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

PINTO, A.S.; VASTANO, A. e MORAES, O.C.R. (org.). **Dossiê Mulher 2017 / Instituto de Segurança Pública**. Rio de Janeiro, Instituto de Segurança Pública, 2016, 115 p. Disponível em: <<http://www.ispdados.rj.gov.br/Sitelsp/DossieMulher2017.pdf>>. Acesso em 13 ago. 2017.

POUGY, L.G. Referências teóricas necessárias à intervenção com Mulheres que sofrem violência. **Revista EMERJ**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p.155-172, jan./mar. 2012.

PRESTES, A. **Olga Benário Prestes**: uma comunista nos arquivos da Gestapo. São Paulo: Boitempo, 2017, 135 p.

ROLNIK, S. Guerra dos gêneros & guerra aos gêneros. **Revista Estudos feministas**, v.4, n. 1, p. 118-123, 1996.

ROSA FILHO, S. Dossiê As mulheres na vanguarda: prenúncio da Revolução Russa. **Revista Cult**, n. 220, p. 21-46, fev. 2017.

SAFFIOTI, H.I.B. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA, A.O. e BRUSCHINI, C. **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos e São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1992, p. 183-285.

\_\_\_\_\_. Violência de gênero: o lugar da práxis na construção da subjetividade. In: Revista **Lutas sociais 2**, São Paulo, Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais PUC-SP, p.59-79, 1997.

\_\_\_\_\_. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004, 151 p.

SCHNEIDER, G. **A revolução as mulheres: emancipação feminina na Rússia Soviética**. São Paulo, Boitempo, 2017, 273p.

SCOTT, J. Relendo a história do feminismo. In: SCOTT, J. (Org.) **A cidadã paradoxal: as feministas francesas e os direitos do homem**. Florianópolis: Editora Mulheres, p. 23-48, 2002.

TRINDADE, J. D. L. **História social dos Direitos Humanos**. São Paulo, Peirópolis, 2002, 213 p.

VIANNA, C. e FINCO, D. Meninas e meninos na educação infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, n. 33, p. 265-283, jul./dez. 2009. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-83332009000200010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332009000200010)> Acesso em: 13 ago. 2017.

Recebido em: Agosto 2017

Aprovado em: Novembro 2017