

O FEMINISMO COMO PEDAGOGIA E INFLEXÕES SOBRE A IDEIA DE CIDADANIA

Andrea Moruzzi

Universidade Federal de São Carlos - UFSCar
Centro de Educação e Ciências Humanas
deab.moruzzi@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0001-9406-3915>

Resumo

O presente artigo pretende contribuir com a discussão proposta no Dossiê “Gênero, educação para cidadania e infâncias” a partir da preposição do Feminismo como Pedagogia. Entende-se que o feminismo se constitui em um campo teórico-pragmático fértil para pensar gênero e educação da infância, sobretudo, em uma educação antissexista, antirracista e com diretrizes que priorizam a igualdade, a justiça social e a promoção de uma cidadania igualitária. O artigo se organiza em três sessões: a primeira apresenta uma espécie de genealogia dos feminismos, localizando seus debates e demandas de modo a situá-los como campo do qual se derivam os estudos de gênero; a segunda sessão apresenta a maneira pela qual os feminismos questionaram a narrativa moderna e masculina de cidadania, potencializando a preposição de que os feminismos podem se constituir como uma Pedagogia em prol da cidadania igualitária; a terceira sessão analisa criticamente a Pedagogia, considerando a realidade brasileira, e a maneira pela qual esta se constituiu sobre bases androcêntricas e eurocentradas, não correspondendo à realidade das nossas crianças brasileiras, e por outro lado, sugere-se que, a base para uma inflexão deste campo está nos feminismos. O feminismo como pedagogia emerge, portanto, como uma inflexão teórica, mas também como um sonho e uma reivindicação, acreditando que por ele possamos construir uma nova Pedagogia para infância que garanta às crianças, entre outras dimensões, uma educação em prol da garantia de seus direitos, entre eles, a cidadania igualitária.

Palavras-chave: Feminismo; Cidadania; Pedagogia; Educação da infância.



Abstract

This article intends to contribute to the discussion proposed in the Dossier “Gênero, educação para cidadania e infâncias” based on the preposition of Feminism as Pedagogy. It is understood that feminism constitutes a fertile theoretical-pragmatic field for thinking about gender and childhood education, above all, in an antisexist, antiracist education with guidelines that prioritize equality, social justice, and the promotion of egalitarian citizenship. The article is organized in three sections: the first presents a kind of genealogy of feminisms, locating their debates and demands to place them as a field from which gender studies derive; the second session presents how feminisms questioned the modern and masculine narrative of citizenship, enhancing the proposition that feminisms can be constituted as a Pedagogy in favor of egalitarian citizenship; the third session critically analyzes Pedagogy, considering the Brazilian reality, and how it was constituted on androcentric and eurocentric bases, not corresponding to the reality of our Brazilian children, and on the other hand, it is suggested that the basis for an inflection of this field is in the feminisms. Feminism as pedagogy emerges, therefore, as a theoretical inflection, but also as a dream and a claim, believing that through it we can build a new Pedagogy for childhood that guarantees to the children, among other dimensions, an education in favor of guaranteeing their rights, including equal citizenship.

Keywords: Feminism; Citizenship; Pedagogy; Childhood education.

O(s) Feminismo(s) e suas Genealogias

Este artigo pretende refletir sobre o feminismo, sugerindo que ele se constitui em um campo teórico fértil para pensar gênero e educação da infância, sobretudo, em uma educação antissexista, antirracista e com diretrizes que priorizam a igualdade, a justiça social e a promoção de uma cidadania igualitária, o que dialoga diretamente com a proposta do Dossiê “Gênero, Educação para a Cidadania e Infâncias”. Observa-se que os feminismos, em suas diferentes versões, formularam inflexões sobre a própria ideia de cidadania, notoriamente construída e produzida em um contexto político e social que excluiu as mulheres e as diferenças. Ao trazer o feminismo, no singular, considera-se aqui o conjunto de movimentos e perspectivas teóricas que se consolidam em um campo pragmático-epistêmico, que lutou e luta por igualdade e



justiça social, mesmo que, por meio de mecanismos, conceitos e táticas diversas. Isto é, considera-se o feminismo como um campo de resistência que abrange uma diversidade de lutas, o que nos leva a percepção das pluralidades existentes e dos feminismos no plural.

Há diferentes maneiras de situar o feminismo. A respeito do termo em si, Preciado (2020, p.119-120) diz que o feminismo sofre de um “esquecimento crônico de sua própria genealogia”, pois o termo teria surgido em 1871, cunhado pelo médico francês Ferdinand-Valère Faneau de la Cour em sua tese de doutorado que se chamava “Feminismo e infantilismo nos tuberculosos”; nela o médico afirmava que o feminismo era uma espécie de patologia que afetava os homens tuberculosos que ficavam, como uma espécie de sequela, com o comportamento feminilizado, não comumente aceito em um corpo masculino. Um ano depois da publicação da tese de Faneau de la Cour, Alexandre Dumas filho teria retomado essa definição para nomear os homens que se manifestavam solidários às lutas das “cidadãs”, sendo estas as mulheres que reivindicavam pelos direitos ao voto e igualdade política. A expressão feminismo nasce, portanto, representada na figura masculina, primeiramente por homens que no discurso médico foram considerados anormais por terem perdidos seus “atributos viris”, e posteriormente pelos homens acusados de feminilizar-se devido sua adesão às causas das “cidadãs”. Parece que por esta identificação inicial com a figura masculina e especialmente pela identificação patológica do termo, as sufragistas, comumente reconhecidas como as primeiras feministas expressivas e organizadas em uma causa comum, não aderiram à nomenclatura em suas reivindicações do começo do século XX. Foi apenas na metade desse século que o termo é reivindicado e tomado como um lugar de identificação e ação política em prol da cidadania. Mas, há resquícios ainda hoje de uma conotação pejorativa ao feminismo, atribuindo ao movimento qualquer ideia que o aproxime da futilidade, de coisas de mulher, de trivialidades de “mulherzinha”, etc. Vemos bastante no Brasil, especialmente nos últimos cinco anos, esse tipo de manifestação sobre o feminismo; ser feminista é quase que um xingamento dentro das expressões políticas conservadoras e reacionárias como as que regem o Brasil atualmente ou quando não isso, vemos também inúmeras tentativas de apagamento sobre qualquer manifestação feminista.

Rago (1996), que faz uma escrita histórica do feminismo no Brasil, problematiza também algumas demandas contemporâneas que sugerem um certo fim da história do feminismo, à medida que, supostamente, boa parte das reivindicações feministas é



atualmente atendida pelo poder público e compreendida pela sociedade, o que evidentemente é um equívoco. Para a autora, trazer às questões do passado do feminismo, é mobilizar nosso olhar sobre aquilo que já vivemos e, sobretudo, a despeito daquilo que ainda temos que construir. Rago (1996) traz como prerrogativa a ideia de que o feminismo no passado foi um movimento que alavancou a modernização do país. Para localizar os movimentos que impulsionaram as perspectivas feministas nos primeiros cinquenta anos do século XX, a autora discorre sobre duas tendências muito presentes nesse período: uma mais liberal, na qual estavam associadas mulheres que reivindicavam direitos civis primordiais (direito a educação, direito a voto, etc.) e que se escoltavam na ideia de que a feminilidade estava na beleza, na delicadeza, na mulher cheirosa, bela, cuidada, que estava sempre à espera do marido/homem e, outra corrente mais radical e libertária, ligada aos movimentos operários e de bases marxistas, sobre a qual se apoiavam suas ideias de libertação, emancipação e participação na vida política. Sob perspectivas muito distintas, os movimentos feministas liberais e classistas/operários convergiam na ideia de que a educação era o mote para a constituição de uma nova sociedade, mais justa, muito embora a ideia de justiça carregasse noções distintas para uma ou outra perspectiva.

O que Rago (1996) observa nessa atmosfera de emergência do feminismo é o fato de que houve uma forma na qual as mulheres ganharam visibilidade, por meio da maternidade e na esfera privada, como uma espécie de ninho acolhedor dos preceitos higienistas vigentes, dirigido pela “mãe civilizadora” (1996, p. 22) e por outro lado, na esfera pública, o corpo da mulher ganha visibilidade sob uma estética própria de feminilidade em comparação aos maus dizeres sobre o corpo e estética das feministas, ao qual foi atribuído um status de masculinidade, de falta de vaidade, de um corpo fora dos padrões do que se compreendia ser um corpo de mulher. O feminismo classista/operário fazia uma inflexão nesse sentido, pois se consolidou nas bases do Marxismo, que era por onde se expressava a esquerda do país, compondo uma espécie de “feminismo rebelde” (1996, p.33), com críticas à ditadura militar e com pautas sobre as desigualdades sociais que emanam da estrutura do Capital. O feminismo marxista emerge desse contexto, sobretudo, a partir do questionamento de mulheres que, por dentro dos partidos, problematizam suas condições desiguais perante os homens. Há duas publicações mencionadas por Rago (1996, p. 34) que

pertenceram a este momento histórico do Brasil, como os jornais *Brasil Mulher* e o *Nós, mulheres*¹.

Se nos primeiros 50 anos do século XX desses movimentos que expressam as condições de abertura para o feminismo, esteve presente de modo mais enfático, os feminismos liberais e classistas/operários, pode-se observar, a partir de várias pesquisadoras, uma marcação histórica bem definida para o feminismo a partir de 1970, após as revoluções sexuais e culturais de 1968 e da emergência de diferentes movimentos sociais com pautas e demandas próprias, como o movimento negro e o movimento LGBT², que impactaram sobremaneira nas perspectivas feministas desde então. Observa-se que da década de 1980 em diante o que ocorre no campo do feminismo são inúmeras inflexões e novas aberturas teóricas com um expressivo alargamento conceitual e teórico por influência de autores e perspectivas que se escoltam em uma ideia pós-moderna, na crítica à racionalidade científica, ao sujeito universal, ao poder opressor, etc. Escoltado especialmente por Foucault e Derrida, esses novos feminismos vão se expandindo, ganhando espaço nas universidades a partir da entrada de mulheres feministas como professoras, e nas ruas, unindo militantes e pesquisadoras, se institucionalizando e ganhando um repertório teórico, constituindo-se em um campo pragmático-epistemológico amplo e diverso.

A questão posta inicialmente por Rago (1996), sobre um possível “Adeus ao feminismo”, isto é, um possível fim do feminismo, é reposicionada à medida que se observa, não o fim, mas a dinamicidade dos movimentos e a maneira pela qual eles se transformaram ao longo dos tempos. Entende-se sua trajetória histórica e suas condições de emergência em cada momento, hora acentuada por questões econômicas, hora acentuadas por questões de ordens subjetivas, relacionais, étnicas, culturais, etc. O feminismo, portanto, continua sendo um movimento político, teórico e pragmático importante e atual que se configura como um campo de resistência em nossas sociedades contemporâneas, respaldando e alargando diferentes perspectivas de gênero. Vimos, mais do que nunca, em minha geração no Brasil, como não estamos isentos dos autoritarismos e do fim dos processos que garantem a

¹ *Brasil Mulher* – jornal em circulação entre os anos de 1975 a 1980. Imagem disponível em - <https://operamundi.uol.com.br/memoria/48445/brasil-mulher-luta-feminista-por-liberdade-e-anistia>. *Nós mulheres* – jornal em circulação entre os anos de 1976 a 1978. Imagem disponível em - <https://www.fcc.org.br/conteudosespeciais/nosmulheres/>.

²² Embora hoje tenhamos uma nomenclatura mais abrangente para inserir no movimento pessoas Lésbicas, Gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexuais, assexuais e outros, nos anos de 1970 a sigla contemplava apenas as quatro primeiras manifestações corpóreas.



democracia e, igualmente vimos, por outro lado, como se expandiram redes feministas significativas de combate e protestos frente a estas novas expressões de ditaduras e fascismos.

Outra autora a historicizar o feminismo é Sarti (2004). A autora localiza em Beauvoir a ideia central e primeira do feminismo na medida em que Beauvoir traz a problematização do “ser mulher” em contraposição ao “tornar-se mulher”; segundo Sarti (2004) esse é uma das problemáticas centrais do feminismo que atua sobre a desnaturalização das condições sociais a um corpo sexuado a partir de sua genitália. Sarti (2004), que localiza os feminismos no Brasil desde os anos de 1970, compreende que os movimentos feministas brasileiros tiveram expansão nesse período como uma das vias de resistência à ditadura militar. Suas bases enraizavam-se nas problemáticas das desigualdades provenientes das classes sociais; eram, portanto, sob perspectivas marxistas que nasciam os primeiros movimentos que se reconheciam e se denominavam feministas no Brasil. Fatores externos, como a declaração do ano internacional da mulher, decretado pela ONU em 1975, e a influência dos feminismos europeus e norte-americanos, trouxeram para os feminismos brasileiros mais referências e influências para suas reivindicações. Esse clima de reivindicações internacionais e nacionais culminou na reformulação da Constituição Brasileira de 1988 que alterou a tutela masculina sobre a sociedade conjugal e trouxe outras demarcações sobre os direitos igualitários das mulheres em relação aos homens. Segundo Sarti (2004) o feminismo de base marxista começou a enfrentar os conflitos existentes entre as condições objetivas da opressão social com as condições subjetivas que levaram a opressão. Deste conflito emerge uma abertura no campo do feminismo brasileiro, que agora passa a se articular com psicanálise, na década de 1990, e com os estudos bourdesianos (advindos de Pierre Bourdieu) por meio do qual se passa a refletir sobre as violências simbólicas.

O tema da violência, de modo específico, é abrigado nos debates feministas de gênero. Na década de 1990 ampliam-se estes debates de modo a problematizar a violência contra crianças e adolescentes, principalmente a partir da promulgação do ECA³, enfatizando-se a violência como um mecanismo relacional e a necessidade de se trabalhar, tanto a vítima, quanto o agressor. Sarti (2004) localiza ainda nesses movimentos primórdios do feminismo brasileiro a problemática das divergências

³ No Brasil o ECA refere-se ao Estatuto da Criança e do Adolescente, documento que reitera as discussões da Convenção Internacional dos Direitos das Crianças, de 1989.



culturais e sociais que envolviam as diferentes reivindicações feministas. É possível observar uma expansão do movimento entre mulheres feministas universitárias e de camadas sociais mais privilegiadas, ou seja, das mulheres que ganhavam, por seu status, alguma visibilidade em suas demandas. Essa é uma das críticas centrais que se faz ao feminismo brasileiro. Entretanto, como destaca Sarti (2004), é preciso reconhecer as limitações do próprio movimento ao adotar uma perspectiva universalista que procurou agregar em uma as muitas experiências de ser mulher. Por isso, uma característica convergente nas pautas feministas é o debate em torno do que é ser mulher, compreendendo que, mulheres se tornam mulheres em contextos culturais e sociais específicos e a análise dos feminismos não pode vir dissociada destes contextos que lhe dão significado ao ser mulher.

O livro bastante conhecido de bell hooks chamado *“Eu não sou uma mulher”* (Hooks, 2019), lançado na década de 1980, se remete exatamente a esta problemática, isto é, o que significa ser mulher, o que designa ser ou não ser uma mulher e como estas demarcações foram desenhadas de modo universal nos feminismos hegemônicos, brancos ou liberais. Ribeiro (2019) destaca que esta problemática já era pontuada no século anterior, impulsionada principalmente pelo discurso de Isabella Baumfree, sob o pseudônimo Sojourner Truth, feito na Convenção dos Direitos da Mulher de 1851, em Ohio (EUA), o qual dizia:

Bem, minha gente, quando existe tamanha algazarra é que alguma coisa deve estar fora da ordem. Penso que expremido os entre os negros do sul e as mulheres do norte, todos eles falando sobre direitos, os homens brancos, muito em breve, ficarão em apuros. Mas em torno de que é toda esta falação. Aquele homem ali diz que é preciso ajudar as mulheres a subir numa carruagem, é preciso carregar elas quando atravessam um lamaçal e elas devem ocupar sempre os melhores lugares. Nunca ninguém me ajuda a subir numa carruagem, a passar por cima da lama ou me cede o melhor lugar! E não sou uma mulher? Olha pra mim, olhem para meu braço! Eu capinei, eu plantei, juntei palha nos celeiros e homem nenhum conseguiu me superar! E não sou uma mulher? Eu consegui trabalhar e comer tanto quanto um homem – quando tinha o que comer – e também aguentei a chicotadas! E não sou uma mulher? Pari cinco filhos e a maioria deles foi vendida como escravos. Quando manifestei minha dor de mãe, ninguém, a não ser Jesus, me ouviu! E não sou uma mulher? E daí eles falam sobre aquela coisa que tem na cabeça, como é mesmo que chama? (Uma pessoa da plateia murmura: “Intelecto”). É isto aí, meu bem. O que é que isto tem a ver com os direitos das mulheres, ou os direito dos negros? Se minha caneca não está cheia nem pela metade e se sua caneca está quase toda cheia não seria mesquinho de sua parte não completar minha



medida? Então aquele homenzinho vestido de preto diz que as mulheres não podem ter tantos direitos quanto os homens porque Cristo não era mulher! Mas de onde é que vem seu Cristo? De onde foi que Cristo veio? De Deus e de uma mulher! O homem não teve nada a ver com Ele. Se a primeira mulher que Deus criou foi suficientemente forte para, sozinha, virar o mundo de cabeça pra baixo, então todas as mulheres juntas, conseguirão mudar a situação e pôr novamente o mundo de cabeça para cima! E agora elas estão pedindo para fazer isto. É melhor que os homens não se metam. Obrigada por me ouvir e agora a velha Sojourner não tem muito mais coisas para dizer (Ribeiro, 2019, p. 20-21).

Essa fala, bastante impactante e comumente revista em diferentes textos sobre os feminismos, elucida a maneira pela qual mulheres negras e não brancas já traziam à tona uma problematização sobre um modelo universal do que é ser mulher. Importantes intelectuais negras pautaram, de modo mais enfático na década de 1980 e 1990, questões sobre a mulher negra, sobre a interseccionalidade com questões de gênero, raça e classe, etc. e suas obras foram majoritariamente trazidas/traduzidas no Brasil a partir dos anos 2000, como é o caso de Patrícia Hill Collins, Ângela Davis e bell hooks. Foi Collins (2001) quem apresentou, por exemplo, a existência de pelo menos dois movimentos distintos do feminismo norte americano – o *womanism* e o *black feminism*. O termo *womanism*, segundo a autora, provém de Alice Walker⁴, outra importante romancista e feminista negra norte americana, e designa um movimento que traz uma perspectiva das opressões de gênero e cor, dando uma notoriedade para “cores” das diferentes mulheres negras, e não somente ao “Black” como categoria de pertencimento cultural/étnico. O termo, segundo Collins (2001) é potente, no sentido de dar visibilidade à multiplicidade das mulheres, mas limitado no sentido de fazer poucas articulações com aspectos raciais, de gênero e sexualidade. Trata-se de uma ressignificação da expressão popular *acting womanish*, que significava pejorativamente uma atitude ultrajante, inadequada para uma mulher branca, ressignificada por mulheres negras, se aderindo a ideia de coragem, liberdade, ir à luta daquilo que era bom para si mesmo (popularmente seria “agindo como uma mulher”). Segundo Collins (2001) o *womanism* é uma expressão complicada porque carrega um abismo entre as mulheres brancas e negras, o que não ajuda no sentido de aproximá-las nas lutas contra o machismo e, Alice Walker já apontava que solidariedade entre as mulheres é um dos preceitos centrais para o “empoderamento” feminino. Em sua

⁴ Alice Walker é uma importante escritora feminista, autora do premiado livro “A cor púrpura”, lançado nos EUA na década de 1980.



obra mais conhecida, “A cor púrpura”, questões como a reprodução da violência, da ignorância, do estupro, da mutilação genital, etc., estão presentes na problemática da relação entre mulheres, e, sobretudo entre mãe e filhos.

A expressão *Black Feminism*, também identificada por Collins (2001) se apoia na força do termo já consolidado, feminismo, e considera questões mais amplas como o acesso à educação, combate a pobreza, fomento de políticas públicas, etc. Segundo a autora, o problema do feminismo negro se insere na relação que o movimento tem com as matrizes religiosas que entendem a homossexualidade como pecado, de modo que questões como estas ficam ausentes de debate no interior deste movimento. Collins (2001), também destaca a ideia de que o feminismo é um movimento muito mais amplo e suas ações não se restringem a uma luta contra o machismo, mas também contra o racismo, a homofobia, a xenofobia, e outras desigualdades de todas as ordens. É nessa direção que a autora bell hooks vai aderir à ideia de, nem o *womanism* nem o *feminismo negro*, mas a *soroty* e *sisterhood*, isto é, a fraternidade (muito compreendida no Brasil pela ideia de sororidade) e a irmandade (hooks, 2008).

Para hooks (2008) a solidariedade entre as mulheres atua como uma importante arma de combate ao sexismo e o primeiro passo para esta ação em conjunto é abdicar do papel de vítima que foi muito solidificado pelas mulheres brancas de classe média. Para hooks (2008) esta é uma postura que impede as mulheres de refletirem e de confrontarem com suas próprias experiências, porque este “papel” sempre coloca no outro a responsabilidade da opressão e das desigualdades subsequentes, fazendo com que as mulheres-vítimas não se enxerguem como parte deste processo de dominação, como pessoas que também perpetuam e reproduzem o racismo, o sexismo e a exclusão social de diferentes ordens. Por este ponto de partida, desvitimando-se, as mulheres podem perceber o machismo incorporado em si mesmas e podem “desaprender o sexismo” (2008, p. 122). O segundo desafio colocado por hooks (2008) é ultrapassar as barreiras do racismo que impedem a solidariedade entre as mulheres de modo que a luta feminista deve adotar um engajamento coletivo, contra o machismo, contra o racismo, contra o heterossexismo, etc. hooks (2008) entende que é preciso que as mulheres negras vençam o sentimento de inferioridade que lhe foi dado historicamente por meio de uma ideologia da supremacia da cor branca; reconhece a difícil batalha neste sentido, mas a coloca como necessária para de fato haver um movimento de *irmandade* entre as mulheres de todas as etnias, cores e classes.



Danúbia Fernandes (2016) reitera essas discussões ao afirmar que existe uma composição “primeiro mundista” que tem estruturado estas ideias, isto é, tanto o movimento feminista negro (o “*black feminism*”) quanto o movimento mulherismo (*womanism*), se apoiam em produções de intelectuais negras, importantes certamente, mas que pouco levam em consideração a condição, por exemplo, de mulheres caribenhas, latinas ou africanas. Fernandes (2016) destaca que embora se faça alusão a uma teorização afrocentrada, estas perspectivas se debruçam, sobretudo, em referências que correspondem às mulheres negras norte americanas. Segundo Fernandes (2016), este recorte se reproduz em outras autoras, nos propondo a refletir sobre laços de solidariedade que envolvam mulheres negras em um nível global.

Para Carneiro (2003) é preciso “enegrecer o feminismo”, o que consiste em realizar uma análise que busca compreender os impactos das questões raciais sobre o gênero. Tem se entendido, de maneira geral, que o feminismo negro brasileiro faz essa articulação e se torna uma perspectiva potente na articulação de gênero e raça, pois parte do ponto de partida de que o racismo constituiu também as hierarquias de gênero. Muito antes de Carneiro (2003), na década de 1980, Lélia Gonzalez vai problematizar o caráter embranquecido do feminismo, apontando que o movimento feminismo brasileiro, até aquele momento, estava organizado a partir de um modelo ocidental e judaico-cristão que pouco correspondiam aos dados étnicos e raciais da população brasileira. Gonzalez (1984) chama a atenção pelo fato de que, a ocupação das mulheres brancas no mercado de trabalho no Brasil se fez a partir da exploração do trabalho doméstico das mulheres negras. A estrutura do racismo no Brasil é muito consistente e esse exemplo mostra como as questões de gênero se apoiam no racismo de modo que gênero e raça, no Brasil, são categorias indissociáveis. Por esta razão, entende-se também que ir contra o machismo e contra o sexismo se constitui em uma mesma luta. Lélia Gonzalez problematizou também, dentro do movimento negro, as hierarquias de gênero. Em visto disso, também tem se atribuído a esta pesquisadora a inclusão do termo gênero na militância negra (Barreto, 2005). Um dos conceitos centrais desenvolvidos pela autora já na década de 1980 é o de “amefricanidade”, que procura dar sentido aos processos híbridos que constituíram as populações negras no Brasil, isto significa pensar que os negros no Brasil reconfiguraram suas culturas, nem mantendo uma cultura genuinamente africana, nem tampouco se destituindo dessa cultura de sua origem negra. “Amefricanismo” é um conceito que procura refletir sobre esse movimento cultural e dinâmico que envolve adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas, que é afrocentrada



e que caminha para a constituição de uma identidade étnica; trata-se de uma categoria também fortemente atrelada a outras como, *pan-africanismo*, *negritude*, *afrocentricity* (Gonzalez, 2020, P. 135). A ideia de amefricanismo tem sido potente para pensar a condição de mulheres latinas de modo geral.

Estas autoras negras citadas e ainda outras, são importantes referências para mobilizarmos um olhar sobre o debate de gênero de modo mais articulado às questões raciais e são muito potentes especificamente para pensarmos as realidades brasileiras, sobretudo no que diz respeito às crianças brasileiras, realidades de crianças meninas negras e não brancas, que ocupam nossas escolas públicas e sobre as quais impactam políticas sexistas e de embranquecimento de diferentes ordens.

De tudo posto, observa-se que os feminismos são muito diversos, se apresentam com diferentes demandas, sob perspectivas teóricas plurais, mas que pautam sempre, de uma maneira ou de outra, questões relacionadas à igualdade e à justiça. Os feminismos negros, por exemplo, aqui mencionados, colocam frente aos olhos às condições desiguais de mulheres negras que não permitiram a elas um status de cidadã na mesma medida em que foi possibilitado às mulheres brancas. Também não tem sido na mesma proporção o reconhecimento destas perspectivas teóricas, haja vista, por exemplo, o reconhecimento quase que universal do conceito de Gênero, atribuído majoritariamente à pesquisadora Joan Wallach Scott (1990), mas já manifesto por Lélia Gonzalez nos anos de 1980. A respeito deste conceito – gênero, este se configura como uma categoria analítica importante dentro dos feminismos ocidentais uma vez que por ele se analisa a construção social que se faz sobre o sexo feminino e masculino; trata-se de uma categoria capaz de apreender a construção social e histórica das relações sociais que lhe dizem respeito, de modo a articular e analisar os múltiplos processos de dominação cultural, econômica, política e simbólica. Nesta perspectiva entende-se que a sociedade se organiza a partir de uma divisão sexual que se configura binariamente entre os papéis sociais designados às pessoas do sexo feminino e às pessoas do sexo masculino. O gênero, portanto, é também uma categoria estruturante, que configurou o capitalismo e também os ideais do humanismo ocidental e, tal como em outrora, as mulheres, e mais ainda, as mulheres negras, não estavam inseridas no referendário modelo do que vem a ser o sujeito humano – homem, branco, heterossexual, católico-cristão. Entende-se que o conceito em si faça parte de um processo de institucionalização dos debates feministas, via entrada de pesquisadoras mulheres em programas de graduação e pós-graduação de



diferentes universidades, mas os feminismos propriamente são expressões anteriores ao conceito de gênero, desenhado entre os anos de 1980 e 1990.

Perez e Ricoldi (2018) fazem uma outra leitura a respeito das formas de se periodicizar o feminismo em 1ª, 2ª e 3ª onda. As autoras relativam especialmente a temporalidade dada a estas ondas procurando apresentar a ideia de que, nesta organização em “ondas”, mais vale pensar em “ciclos de protestos” do que em linearidades históricas e temporais pressupostas pelas “ondas”. A ideia de “ciclo de protestos” é advinda de Torow (1994) que a propõe para analisar movimentos sociais e a forma pela qual estes se organizam de forma correlacional a acontecimentos e à intensificação de determinados conflitos sociais, manifestos em protestos que se convergem. Uma maneira de explicar o conceito é posta por Soares (2017); para o autor o ciclo de protesto pode ser entendido como uma fase acentuada de conflitos que atravessa um sistema social; neste observa-se a existência de um ritmo acelerado de inovações/inflexões, envolvimento por parte da população, inclusive de “cidadãos comuns”, isto é, de não ativistas e não militantes, com a consequente produção e combinação de quadros interpretativos que tensionam o poder público com suas demandas, desafiando as autoridades com a exigência por transformações. Nesta abordagem, o feminismo organizado em “ondas” datadas em temporalidades específicas, poderia ser compreendido também a partir dos “ciclos de protestos” que marcam as transformações no campo, por exemplo, a primeira onda se relacionaria às reivindicações por voto e educação/instrução das mulheres; a segunda onda se organizaria a partir das revoluções culturais e sexuais e também a partir dos protestos relativos aos períodos ditatoriais, que marcaram diferentes países em uma larga e diferenciada escala temporal. Neste ciclo, os estudos sobre as mulheres tomam solidez, momento em que ganham destaque também as pesquisas de Simone de Beauvoir, Kate Millet, Gayle Rubin, Betty Friedan, etc. A terceira onda já seria marcada pelas reivindicações de movimentos negros, dos questionamentos feitos por mulheres negras e de suas pautas específicas, e também por problemáticas relacionadas à sexualidade, de maneira tal que noções como a interseccionalidade, o gênero como categoria estruturante e performativa, e a sexualidade como dispositivo histórico do poder, vão ganhando visibilidade nos feminismos negros e pós-estruturalistas. Kimberlé Williams Crenshaw e outras mulheres negras já mencionadas, Donna Haraway, Judith Butler, etc., são alguns dos nomes em destaque nestas expressões do movimento.



Perez e Ricoldi (2018) sugerem ainda a existência de uma quarta onda do feminismo que poderia também ser pensada a partir da ideia de “ciclo de protestos”. Nesse caso, os acontecimentos que marcam esse momento do feminismo são, primeiramente e majoritariamente, a mudança infletida pela existência e expansão das tecnologias digitais. O uso da internet possibilitando diferentes conexões e modos de protestar, fazendo emergir o cyberativismo ou cyberfeminismo, que são movimentos que se conectam via meios digitais, de maneira a alargar os debates e os acessos sobre as diferentes perspectivas feministas existentes. Adiciona-se ao movimento a ideia de que estas mulheres “conectadas” se tornam “empoderadas” no cyberativismo, sobretudo porque, por meio dele também se denuncia, se acolhe, se alerta (Perez e Ricoldi, 2018). A ideia de “sororidade” advinda de hooks (2019) também se expande nos meios digitais pela possibilidade que estes têm de promover união/cumplicidade e irmandade entre as mulheres. A segunda característica marcante deste “ciclo” é a multiplicidade de perspectivas existentes e que se renovam em articulações com outras diferentes clivagens e campos teóricos. A noção de interseccionalidade que emerge no feminismo negro, embora já oriunda da 3ª onda, emerge com força nesse momento porque é por meio dela que se analisam as relações existentes entre raça, classe, gênero, cultura, etnia, religião, etc., de maneira tal a fazer emergir a denominação “feminismo interseccional”, aglutinando todas as perspectivas que se assentam analiticamente nesse conceito. A terceira característica desse momento do feminismo diz respeito ao que Perez e Ricoldi chamam de “institucionalização” do feminismo, aqui compreendido como o processo de ocupação de representantes feministas nas bancadas governamentais e institucionais, processo este bastante instável, mas ainda assim, considerável, pois nunca antes tivemos tantas deputadas e vereadoras mulheres trans, cis, negras ou não brancas nessas atuações. Por fim, a última característica que marca a existência de uma quarta onda do feminismo diz respeito à mudança de percepção em relação à violência contra a mulher. No Brasil, a lei Maria da Penha (2006) é um divisor de águas para esta transformação à medida que criminaliza a violência contra a mulher, chamando a atenção da sociedade que começa a olhar para os tipos de violência existentes, para os sinais e comportamentos abusivos expressos em relacionamentos afetivos de todas as ordens, divulgando, debatendo e denunciando a violência na tentativa de minimizar e quiçá, eliminar tais episódios.

O que se procurou destacar com essas narrativas genealógicas do feminismo foi a sua incessante luta pela igualdade, não somente de mulheres, até mesmo pela



reposição conceitual da ideia de mulher que seus quadros analíticos formulam, mas, sobretudo, na igualdade como requisito central de todas as suas lutas. O debate de gênero, em suas diferentes perspectivas, se assenta também nos diferentes feminismos, pois eles são o campo teórico-pragmático por onde emergem as problemáticas postas no debate de gênero. Por esta razão o presente artigo se acentua nos feminismos; a ideia de cidadania proposta no presente dossiê esteve também imersa da mesma forma nas lutas feministas pela igualdade porque sobre ela também se acentuou perspectivas androcêntricas que foram reposicionadas nos debates feministas, como será apresentado a seguir.

Inflexões Feministas sobre a Ideia de Cidadania

A ideia de cidadania é um tanto quanto complexa e polissêmica. No Brasil somos regidos por duas legislações principais que conferem à cidadania um status de direito fundamental da “pessoa humana”, são elas, a Constituição Federal Brasileira de 1988 – CF/1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – LDB/1996. No que consiste à Constituição Federal, a cidadania se insere como um dos princípios fundamentais que rege a República Federativa do Brasil, ao lado da soberania e da dignidade da “pessoa humana”. Cidadania está adentrada como um dos objetivos centrais da educação que deve garantir o “desenvolvimento pleno da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Nesta legislação, o indivíduo cidadão é aquele que exerce sua cidadania, sendo referendado no gênero masculino, incluindo-se nesse grupo tanto homens quanto mulheres. A LDB/1996 traz a ênfase da cidadania no âmbito da educação, inserida também como parte dos seus princípios e fins fundamentais. Novamente, a cidadania é posta como um “exercício” que se efetiva na vida pública a partir de uma educação respaldada em alguns princípios norteadores, entre eles, a igualdade de condições e permanência na escola, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a arte e o saber e a coexistência de pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.

Se, supostamente, nessas duas principais legislações brasileiras, concebe-se por cidadão qualquer indivíduo, sendo ele homem ou mulher, que exerça sua cidadania, e que esta, por sua vez, depende de uma educação que preze pelos princípios indicados acima, temos então um impasse. Ao adentrarmos nos contextos sociais e nos paradigmas que orientam nossa sociedade, observamos que a ideia de

Cidadania se assentou em uma perspectiva que, em grande medida, serviu às teorias conservadoras que evocavam a ideia de uma família hegemônica heterossexual e que respondem as demandas formativas do capitalismo. Em uma sociedade sexista que privilegia uma certa masculinidade, que hierarquiza corpos pela sua anatomia, essencializando valores que foram culturalmente e estrategicamente construídos no interior de uma sociedade patriarcal, atender a essas demandas é também privilegiar a ocupação masculina nesses setores. Portanto, essa ideia de cidadania e cidadão, supostamente neutra, universal e genérica, é derivada de uma “narrativa moderna e masculina” (Araújo, 2007) que excluiu mulheres e todos àqueles que não correspondem ao padrão geral de ‘cidadão’, assim como, exclui também qualquer debate de gênero.

Sem a pretensão de esgotar as perspectivas existentes sobre esse polissêmico conceito, Araújo (2007) faz uma revisão consistente, a qual recorro igualmente como parte deste artigo. Situando as narrativas modernas masculinas, Araújo destaca duas tendências históricas sobre cidadania: as liberais e as do republicanismo cívico. As perspectivas liberais defendem que existe uma liberdade e uma igualdade nata que independe das condições sociais vividas por cada indivíduo. O direito ao voto, por exemplo, reivindicado pelas sufragistas, para os liberais era um direito exclusivo de quem tinha propriedade privada. Durante o século XIX esse direito foi expandido aos homens sem propriedade, mas, não às mulheres, que eram “naturalmente” submissas aos seus esposos e famílias. Para a perspectiva do “republicanismo cívico” ser cidadão transcende essa dimensão individualista para uma percepção coletiva de um “bem comum” da construção de uma comunidade política. Há uma notória diferença entre essas perspectivas, sobretudo, no que diz respeito à função do Estado. Enquanto nas perspectivas liberais o Estado atua na regulamentação dos conflitos individuais e na garantia de que cada indivíduo possa seguir segundo seus interesses, no republicanismo cívico é a participação coletiva de indivíduos (cidadãos) que vai imprimir no Estado a ideia de um “bem comum” que deveria ser defendida coletivamente. Apesar de transcender o individualismo, essa perspectiva de bem comum excluiu também grupos que não compartilhavam dos mesmos ideais, sobretudo se pensarmos sobre quem participava dessa construção, quais pessoas eram ouvidas, quais tinham espaços de falas. Nesse debate, Araújo (2007) destaca que essas perspectivas poderiam ser localizadas nas diferentes percepções sobre os direitos que, por sua vez, produzem a ideia de cidadania. Os direitos civis, que vão privilegiar as liberdades individuais e os direitos políticos, que vão privilegiar os direitos



de um grupo que carrega uma ideia desse coletivo. Uma terceira dimensão apontaria para os direitos sociais, que configuraria um “Estado-providência” (Araújo, 2007, p. 90) capaz de minimizar as desigualdades de classes sociais, garantindo direitos das classes operárias, sobre as quais, novamente, mulheres foram sobrepujadas na condição de sub-classes com direitos à uma “cidadania parcial” (Araújo, 2007, p. 91). Em resumo, Araújo aponta que:

Qualquer uma das perspectivas revistas acima foi construída na base de pressupostos que legitimaram a exclusão das mulheres no espaço social que começa a ser construído quando surge a figura masculina do cidadão, no século XVIII, nomeadamente a exclusão feminina dos direitos civis e políticos, enunciados e atribuídos aos homens. [...] esta exclusão tem na sua base a produção de construções simbólicas em que se define uma *natureza feminina* no terreno do corpo e dos afectos, em oposição à racionalidade, à razão, atribuída ao mundo masculino [...]. (Araújo, 2007, p. 92).

Assim, às perspectivas feministas, coube a tarefa de problematizar a forma pela qual um certo paradigma de cidadania foi instaurado, privilegiando grupos e indivíduos masculinos, produzindo e acentuando as desigualdades. Revisitando essas inflexões, Araújo (2007) também discorre sobre diferentes abordagens feministas, apontando suas contribuições e ao mesmo tempo, suas limitações no que diz respeito ao avanço nas conquistas por uma cidadania ampla e não excludente. Dentre as feministas elencadas destaca-se Carole Pateman, feminista do campo da teoria política mencionada em várias outras pesquisas (Miguel, 2016) que traz uma longa discussão a respeito dos contratos sociais estabelecidos, desde as teorias Rousseauniana, trazendo a problemática paradoxal instalada sobre as mulheres. Pateman entende que sobre as mesmas bases essencialistas, isto é, com ênfase na natureza anatômica diferenciada das mulheres, foi estabelecido um estatuto político em que, por um lado, suas características foram percebidas como inviáveis para participação na vida política, o que as excluíram de uma cidadania, entendida como atividade que se exerce essencialmente na vida pública, e por outro lado, é exatamente sobre essas mesmas características que se instaura uma função social para as mulheres, a maternidade, por meio da qual se exerce uma suposta cidadania decorrente da função social de cuidado que elas efetuam sobre as futuras gerações. Sobre essa suposta cidadania instaurada pela maternidade, inúmeras feministas vão se manifestar. Elizabeth Badinter, teórica do feminismo liberal expressa essa discussão sobre a paradoxalidade da maternidade quando problematiza o amor materno e sua essencialização/naturalização no longo reinado masculino. Discorrendo sobre os

discursos Aristotélicos, Teológicos e Absolutistas, Badinter (1985) traz à tona a maneira pela qual as mulheres foram postas como sub-humanas em que sua única virtude era ter um ventre fértil e vencer a dificuldade em obedecer. A autora utiliza a ideia de “farol ideológico” explicitando que a visibilidade da mulher se deu socialmente na relação com a criança (filho/a), ou seja, por meio da maternidade, mas foi, sobretudo uma preocupação com as crianças e uma dada concepção de infância que teria projetado uma certa importância à mulher/mãe, isto é, a importância dada à mulher se resumiu à função social que ela assumiu com a aderência ao “Mito do amor materno”. Não obstante, algumas teóricas feministas vão defender um “Abaixo a infância” (Firestone, 1976), o que significa um abaixo a uma certa visão de infância, sobre a qual a mulher só tem possibilidade de existência na e com a maternidade.

Um “abaixo a infância” não significa fazer morrer o direito à infância e, menos ainda, um decreto de repulsa e ódio pelas crianças, ao contrário, foram as feministas quem levantaram as bandeiras pelos direitos das crianças, entre eles, o direito à educação. A questão travada aqui é sobre a complementaridade que existe entre o lugar dado à mulher-mãe e a criança, a partir de uma infância inventada na modernidade, que deveria ser protegida no centro de um certo modelo de família, atribuindo à mulher toda tarefa de cuidar e educar, que por sua vez, é o que conferiu a ela sua feminilidade, isto é, sua “natureza” feminina. A crítica de Firestone é contundente nessa direção:

O mito da infância encontra um paralelo ainda maior no mito da feminilidade. Tanto as mulheres quanto as crianças foram consideradas assexuadas e, portanto, “mais puras” do que o homem. Seu status inferior foi mal disfarçado sob um certo “respeito” requintado. Não se discutiam assuntos sérios, nem se faziam injúrias na frente das mulheres e das crianças [...] Ambas foram discriminadas com roupas ornamentadas e não funcionais, e lhes foram atribuídas tarefas especiais (respectivamente, o serviço doméstico e o dever escolar). Ambas foram consideradas mentalmente diferentes (“O que você pode esperar de uma mulher”? “Ele é muito pequeno para entender!”) O pedestal de adoração no qual ambas foram colocadas tornou difícil para que respirassem. (Firestone, 1976, p. 105/106)

Na sociedade que se configurou a partir desse mito de infância e de feminilidade, não há uma partilha no cuidado com as crianças, isto é, não há uma responsabilidade coletiva pela vida das crianças. Essa tarefa foi historicamente atribuída às mulheres, e de maneira tão estrategicamente construída que até mesmo quando as mulheres saem do ambiente doméstico para irem trabalhar,



majoritariamente ocupam lugares e profissões cuja tarefa central continua sendo o cuidar. A pesquisa de Yannoulas et al. (2000) é ilustrativa ao esboçar o perfil de estudantes em cursos universitários, mostrando a ocupação das mulheres em profissões geralmente ligadas à saúde e à educação. Almeida (2000), ao historicizar a luta de mulheres por igualdade, educação e cidadania também nos mostra como o acesso das mulheres à formação foi substancialmente supervisionada por homens, de maneira tal que os primeiros cursos dirigidos às mulheres só foram socialmente aceitos diante da justificativa de que estes continuariam exaltando a “natureza” feminina de cuidar. O medo da masculinização das mulheres pelo trabalho foi superado com a justificativa de que a formação das mulheres era necessária para que se tornassem devidamente instruídas para se tornarem boas esposas e mães. Não obstante, os primeiros cursos de formação para mulheres já eram para profissão docente e ligados à saúde. A educação e a instrução, que possibilitariam alguma condição de igualdade às mulheres e algum trânsito da vida doméstica para a vida pública, conferindo a elas, portanto, um suposto exercício de cidadania, ocorreu em condições muito criticadas por diferentes perspectivas feministas em decorrência dessa continuidade que davam ao repetido discurso da natureza feminina.

Inúmeras outras perspectivas feministas vão problematizar a maternidade e essa abordagem maternalista de cidadania, notadamente por entendê-la como um condicionamento estrategicamente atribuído às mulheres. Além desses debates centrados na maternidade, pesquisadoras feministas se debruçam sobre a ideia de cidadania compreendendo que há dentro deste paradigma uma universalização de padrões estabelecidos sobre os quais não se incluem os diferentes. Iris Young e Ruth Lister são autoras trazidas por Araújo (2007), as quais, segundo a autora, guardadas as devidas peculiaridades teóricas, convergem nessa crítica ao universalismo e na problematização de uma dada imparcialidade na adoção universal de cidadania. Para Iris Young a dimensão de cidadania precisa ser pensada de forma particular para as mulheres porque sobre elas recaem formas específicas de opressão, como: a “violência”, que assola as mulheres de modo frequente e expressivo, fazendo com que se conviva com o medo de ataques inesperados, agressões de todas as ordens, medo de estupro, medo da morte; a “marginalização”, o desprezo e subestimação de suas capacidades intelectuais; a falta de autoridade, de “poder” que as confere sempre um lugar menor e por fim, o “imperialismo cultural” marcado pela estereotipização de comportamentos e valorização de certas formas de expressão cultural que desconsidera os “grupos oprimidos” (Araújo, 2007, p. 102). Já Ruth Lister avança no

debate no sentido de abrir uma discussão sobre a não homogeneidade do ser mulher, sugerindo uma “re-genderização” da cidadania em três dimensões, desafiando os padrões assumidos até então. Assim, Lister sugere que possamos pensar sobre: o “Cidadão de gênero neutro”, que compreende que não há distinção em termos de direitos a serem elaborados entre homens e mulheres, pois ambos têm os mesmos direitos, como seres humanos de forma geral; o “Cidadão de gênero diferenciado” que pressupõe a necessidade de se pensar a cidadania de forma específica para as mulheres, considerando o modo pelo qual historicamente foram subalternizadas, e o “Cidadão de gênero Plural”, que envolve pensar na condição de grupos minoritários e suas especificidades. Parece que Lister defende uma espécie de diálogo ético entre essas abordagens, de maneira a manterem suas identidades em busca da garantia de direitos que atendam suas especificidades históricas e sociais, mas ao mesmo tempo, sugerindo que ocorra um diálogo entre esses grupos de cidadãos.

Há muitas outras perspectivas feministas que vão se debruçar sobre a cidadania. Dentro do estudo feito por Araújo (2007) ainda são destacadas Madeleine Arnot, Jo-Anne Dillabough, Kathleen Lynch, entre outras, mas para o propósito deste artigo considero que o mais importante seja elucidar a forma pela qual as perspectivas feministas vão refletir sobre o tema, ainda que sob diferentes abordagens, de modo a construir paradigmas que inflexionam a ideia moderna e masculina que compôs a compreensão a respeito da cidadania. Ressalta-se também que essas perspectivas vão pautar questões que estão no centro do debate, isto é, democracia, diferenças, reconhecimento e redistribuição, demandas que alavancam a ideia de cidadania nas perspectivas feministas, pois, todas elas, de alguma maneira, convergem no propósito comum de luta pela igualdade e justiça social.

Se retomarmos a discussão inicial deste artigo, sobretudo àquela que contextualiza a cidadania como um exercício que se efetiva a partir da oferta e garantia de uma educação respaldada em determinados princípios, observamos que a luta por igualdade de condições e permanência na escola, por liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar, bem como, a coexistência pelo pluralismo de ideias, e porque não dizer, de vidas, ainda está muito longe de ocorrer. Assim como a ideia de cidadania e cidadão são marcadas por uma narrativa moderna e masculina, a Pedagogia como ciência da educação, é profundamente marcada por visões androcêntricas, sexistas e misóginas sobre a criança, universalizando a infância, o ensino e a aprendizagem, tornando hegemônica a formação de professoras e suas funções sociais. E, é dentro dos feminismos que encontramos fundamentos para o



questionamento dessas narrativas. Por essa razão trago aqui a preposição do feminismo como Pedagogia, ou seja, do feminismo como base epistemológica para construção de uma outra pedagogia que possa de fato promover o almejado exercício de cidadania.

Considerações Finais

Feminismo como pedagogia

O presente artigo procurou refletir sobre os feminismos, tomado em sua pluralidade, e constituído como campo específico potente e historicamente presente na luta por igualdade de gênero e direitos sociais. Uma pergunta que resumiria a proposta do debate movido nesse texto seria, o que pode os feminismos, afinal? A resposta vai ao encontro do que o presente artigo propõe, entendendo que, entre todas suas potencialidades, o feminismo pode ser tomado como campo teórico-pragmático diverso capaz de reformular a própria Pedagogia. Em outras palavras, sugere-se aqui que o feminismo, como campo de resistência e de luta pela igualdade, pode se constituir como Pedagogia e, sobretudo, como uma Pedagogia que promova uma educação da infância a partir de diretrizes claramente antissexistas, antirracistas e que aqui, ousa-se dizer, possa vir a ser uma educação em prol da cidadania.

A base dessa sustentação está no fato de que, a Pedagogia, sendo uma ciência da educação, se constitui a partir de um conjunto de elementos também teóricos e pragmáticos que elaborou reflexões e orientações práticas sobre o ensino, sobre a aprendizagem, sobre a criança, a infância e sua educação, sobre igualdade, direitos, acessibilidades, participação, cidadania, sobre escola e políticas, em suma, a pedagogia tem historicamente se constituído a partir de reflexões que alocaram para a educação, sobretudo a institucional, uma função social específica que desenha no imaginário social a ideia de que é pela educação escolar que se confere aos pequenos cidadãos a igualdade de oportunidades. Entretanto, se olharmos atentamente para as matrizes dos cursos de Pedagogia no Brasil, vemos que os debates de gênero ou a igualdade de gênero não se constitui como uma diretriz transversal para todo o curso. A formação em pedagogia no Brasil tem tomado como referência, em grande parte, um conjunto de autores, educadores, pensadores “clássicos” da educação, quase que majoritariamente homens, que pouco ou nada discutem sobre as desigualdades de gênero. Isto é, temos em grande medida, uma Pedagogia de base androcentrada, cuja suposta neutralidade não proporciona, de modo algum, a igualdade e o exercício de



cidadania. Geralmente, nos cursos de Pedagogia, as discussões de gênero ficam à mercê de uma ou outra disciplina e normalmente localizadas na pesquisa de uma ou outra docente do curso que, por esta razão, colocam essas dimensões nas suas disciplinas (Fabrício, 2020).

Além dessa configuração dos cursos de Pedagogia, os debates de gênero têm sido, ao menos no Brasil, paulatinamente silenciados. Há uma expressiva retirada do termo gênero dos nossos documentos governamentais e das agendas políticas brasileiras, desde 2014, oriunda de um movimento conservador e reacionário que dissemina a ideia deturpada de que estas discussões promovem a sexualização precoce das crianças e as ensina a serem homossexuais, destruindo os valores da família nuclear e sagrada, composta pelo casal heteronormativo de um homem com uma mulher e seus filhos. Observa-se que, a Resolução do CNE 002/2015 (Brasil, 2015), que regimentou uma das poucas tentativas de inserir o debate de gênero (entre outros) como parte de todas as formações em licenciaturas no Brasil, foi rapidamente “ajustada” no interior dos cursos, de maneira a não provocar uma reestruturação significativa nas bases epistemológicas que são fundantes da Pedagogia. Ou seja, estamos diante de uma formação que se respalda majoritariamente na ideia de que as crianças são “alunos” e que diante do ofício que se estabelece para esse aluno, “ofício de aluno” como demarcam algumas autoras (Marchi, 2010 e Sirotá, 1993), todas as crianças teriam oportunidades e condições idênticas; essa formação então, respaldada em teorias eurocentradas e androcêntricas, observa, explica e age sobre os insucessos desse alunado, majoritariamente desconsiderando que, na base desse insucesso pode estar a diferença de oportunidades e condições dadas a esses alunos, que não são esse sujeito universal e neutro mascarado nesta expressão de aluno, mas são crianças e crianças atravessadas socialmente de modo muito específico por serem meninas, por serem meninas negras ou meninos negros. A grosso modo, temos uma pedagogia, ou uma formação em licenciatura que inviabiliza qualquer exercício de cidadania.

O feminismo como pedagogia emerge como uma possibilidade para reverter esse cenário formativo. Essa preposição advém de uma inspiração, inicialmente motivada pela leitura de Catherine Nave (2005) e por Chimamanda Ngozi Adichie, mulheres que já enxergaram nos feminismos essa capacidade de reeducar a sociedade e de considerar os contextos culturais e sociais que promulgam nossa diversidade. Para Nave (2005, p. 169) é preciso “[...] Feminiser des contenus parfois pensés par le législateur e déclinés par les éditeurs au masculin (qui n’est même pas



neutre)”. Para a autora a educação tem uma função social específica no que tange a uma igualdade de gênero; a priori há de se pensar e de se construir uma educação não sexista e é preciso considerar que essa educação deva envolver tanto mulheres quanto homens. Os princípios para essa educação não sexista estão nos feminismos. A partir deles seria possível ler, analisar e agir sobre os problemas apontados, tanto no âmbito das pesquisas quanto no âmbito dos estabelecimentos escolares, que revelam ainda os problemas do sexismo e suas conseqüentes desigualdades sociais. Já Chimamanda (2017) traz uma série de orientações “Para educar crianças feministas”. Dentro do seu contexto social e cultural, a Nigéria, Chimamanda apresenta nesse texto, descrito como um “manifesto” uma conversa com uma amiga que educa uma filha menina. Refletindo sobre o contexto machista e sexista que educa as meninas sob determinadas, Chimamanda nos traz algumas orientações que inflexionam essas concepções, a destacar: é preciso problematizar a maternidade e a relação das meninas com as tarefas relacionadas ao cuidado; problematizar também a paternidade e a forma pela qual os homens devem ser igualmente responsabilizados pelas tarefas de cuidar e educar as crianças; sempre garantir o atendimento dos direitos fundamentais das crianças; já reconhecidos internacionalmente pelas instâncias representativas como ONU e Unicef; elogiar meninas e meninos e estar atenta para que esse elogio não estampe características sexistas – boazinha para meninas e corajoso para meninos, por exemplo. O elogio precisa superar essas marcas sexistas e valorizar igualmente todas as crianças; é preciso também estimular a educação das crianças de forma igualitária, todas podem estudar e escolher suas profissões sem marcas sexistas que atribuam uma profissão de cuidado para as meninas – enfermagem, docência, e outras para os meninos – engenharias, medicina, etc.; é preciso também refletir sobre a linguagem que segrega e hierarquiza, observar, analisar e excluir linguagens sexistas, isto é, brincadeiras, frases clichês de cunho machista, adjetivos, etc.; é preciso problematizar o casamento como uma realização pessoal das meninas, problematizar essas concepções que constroem no imaginário social a ideia de que o grande sonho das meninas é se casar, que as meninas só se tornam mulheres quando se casam, e que a felicidade só existe nessa relação institucional de família – de um tipo de família inclusive, e desconstruir a idealização que se faz em torno do casamento; deve-se também ensinar as crianças a sempre dizerem a verdade, manifestar o que sentem, o que pensam - essa orientação deriva-se da percepção de que as meninas são geralmente ensinadas a não dizer o que sentem, porque são “boazinhas”, “educadas”, e nessa

toada elas são ensinadas a se silenciarem em muitos assuntos, sobre o que gostam e pensam, em outras palavras, elas são ensinadas a dizer o que agrada aos outros e aos meninos, ao invés de serem encorajadas a dizer a verdade; problematizar os estereótipos do ser feminino e ser masculino, sobretudo nas escolas, como esses estereótipos são produzidos por inúmeros artefatos culturais, filmes, desenhos animados, livros didáticos e literaturas destinadas às crianças, além das práticas que reforçam essas marcações, produzindo o sexismo na educação das crianças; é preciso também trabalhar para trazeremos novas representações do ser menina e do ser menino, possibilitando uma representatividade plural nas escolas; conversar sobre o corpo e sobre a sexualidade de modo aberto e sincero, pois, ao contrário do que se diz em certos grupos conservadores, trazer esses assuntos para a escola e para educação, não é sexualizar as crianças precocemente, mas sim, trabalhar em prol do autoconhecimento, da desmistificação e dos preconceitos de ordens sexuais, além de promover uma prevenção da violência contra as crianças e mulheres; por fim, Chimamanda nos orienta a respeitar todas as diferenças em todos os sentidos, considerando-a como parte da diversidade e da existência humana.

Como se vê, os feminismos nos possibilitam inúmeras inflexões teóricas e práticas. O feminismo como pedagogia, por fim, se localiza na ordem de um sonho e também de uma reivindicação. Entende-se que os feminismos em sua pluralidade se constituem nesse amplo campo de resistência e de luta pela igualdade de gênero, entre outras dimensões, que nos possibilitaria derrubar, reestruturar, ou minimamente recolocar as teorias androcentradas em seus devidos lugares, nos séculos XVIII, XIX e XX. Pela sua pluralidade, eles também nos possibilitariam educar as crianças para viverem plenamente suas diferentes infâncias, considerando a valoração que os feminismos trazem das diferenças e a forma pela qual poderíamos por eles, construir novas teorias sobre a infância e sua educação, olhando para as diferenças e para as especificidades de cada contexto sócio cultural. Nesse artigo procurou-se dar visibilidade ao que pode os feminismos, sobretudo pelas inflexões que eles trazem para a própria ideia de cidadania, no entanto, sua potencialidade vai além, ele pode reconfigurar toda uma nova Pedagogia para a educação da infância.

Referências Bibliográficas

Almeida, J. (2000). As lutas feministas por educação, igualdade e cidadania. *R. Bras. Est. Pedag.*, 81(197), 5-13.



- Araújo, H. C. (2007). Cidadania na sua polifania: Debates nos estudos de educação feministas. *Educação, Sociedade & Culturas*, 25, 83-116.
- Badinter, E. (1985). *O mito do amor materno*. Nova fronteira.
- Barreto, R. de A. (2005). *Enegrecendo o feminismo ou feminizando a raça: narrativas de libertação em Angela Davis e Lélia Gonzalez*. Dissertação (Mestrado em História Social da Cultura) – PUC, Rio de Janeiro.
- Brasil (2015). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 02/2015*, de 1º de julho de 2015.
- Carneiro, S. (2003). “Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero”. In: Ashoka empreendimentos sociais; Takano cidadania (Orgs.). *Racismos contemporâneos* (pp. 49-58). Takano.
- Chimamanda, N.A. (2017). *Sejamos todos feministas*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Collins, P. H (2001). “What’s in a name? Womanism, Black Feminism, and beyond”. *The Black Scholar*, 26(1), 9-17.
- Fabício, M. (2020). *Gênero e sexualidade nos cursos de Pedagogia: um estudo sobre a Resolução CNE 002/2015 na formação inicial de professoras do Sudeste*. Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, Campus São Carlos.
- Fernandes, D. de A. (2016). O gênero negro: apontamentos sobre gênero, feminismo e negritude. *Rev. Estud. Fem.* [online], 24(3), 691-713. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2016v24n3p691>.
- Firestone, S. (1976). *Dialética do Sexo: um manifesto da revolução feminista*. Editorial Labor do Brasil, Coleção bolso.
- Gonzalez, L. (1984). “Racismo e sexismo na cultura brasileira”. *Revista Estudos Sociais Hoje*, Brasília: ANPOCS, 223- 244. Entrevista.
- Gonzalez, L. (2020). *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Zahar.
- Hooks, B. (2019). *E eu, não sou uma mulher?* Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.
- Hooks, B.(2008). “Sororité: la solidarité politique entre les femmes”. In E. Dorlin, M., Wallace. M. *Black feminism: anthologie du féminisme africain-américain, 1975-2000* (pp. 113-134). L'Harmattan.



- Marchi, R. De C. (2010). O "ofício de aluno" e o "ofício de criança": articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(1), 183-202.
- Miguel, L. F. (2016). Carole Pateman e a crítica feminista do contrato. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 32(93), 1-17.
- Nave, C. (2005). Le féminisme comme pédagogie, *Travail, genre et sociétés*, 13(1), 168-170.
- Perez, O., & Ricoldi, A. (2018). A quarta onda do feminismo? Reflexões sobre movimentos feministas contemporâneos. *Trabalho completo apresentado no 42º Encontro Anual da ANPOCS*, GT8 - Democracia e desigualdades. Caxambu/MG, Outubro.
- Preciado, P.B. (2020). *Um apartamento em Urano: crônicas da travessia*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Rago, M. (1996). Adeus ao feminismo? Feminismo (pós)modernidade no Brasil. *Cadernos Ael*, (3/4), 11-43.
- Ribeiro (2019). *Lugar de fala*. São Paulo: Pólen.
- Sarti, C. A. (2004). O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória. *Estudos Feministas*, 12(2): 264, 35 – 50.
- Scott, J. (1990). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, 20(2), 71-99.
- Sirota, R. (1993). Le Métier d'Élève. *Revue Française de Pédagogie*, (104), 85-108.
- Soares, L. B. (2017). Ciclos de protesto e repertório de ação do movimento indígena brasileiro entre 2009 e 2016: o caso da PEC 215. *Revista Brasileira de Ciência Política*, (24), 191-222.
- Tarrow, S. (1994). *Power in movement: social movements and contentious politics*. Cambridge University Press.
- Yannoulas, S. C., Vallejos, A. L., & Lenarduzzi, Z. V. (2000). Feminismo e academia*. *R. Bras. Est. Pedag.*, 81(199), 425-451.