

EDUCAÇÃO, FEMINISMO E O ESTADO NO BRASIL

Parry Scott
(Organização)



**EDUCAÇÃO,
FEMINISMO E O
ESTADO NO BRASIL**

EDUCAÇÃO, FEMINISMO E O ESTADO NO BRASIL

Parry Scott
(Organização)

Universidade Federal de Pernambuco Publicações Especiais do Programa de Pós Graduação em Antropologia
© Núcleo de Pesquisa Família, Gênero e Sexualidade (FAGES)

Conselho Editorial PPGA
Antônio Carlos Motta
Edwin Reesink
Josefa Saete Barbosa Cavalcanti
Judith Chambliss Hoffnagel
Lady Selma Ferreira Albernaz
Luís Felipe Rios
Marion Teodósio de Quadros
Mísia Reesink
Peter Schröder
Renato Athias
Roberta Bivar Carneiro Campos
Russell Parry Scott

Conselho Editorial – Série Gênero e Políticas Públicas
Carolina Farias Leal Mendonça (UNILAB)
Cristina Buarque (FUNDAJ)
Dayse Amâncio dos Santos (UFPE-UFRPE)
Maria Grazia Cribari Cardoso (UFRPE)
Russell Parry Scott (UFPE)
Sílvia Cordeiro (SECMULHER)

Apoio Institucional: SECMUL-Secretaria da Mulher do Estado de Pernambuco; FUNDAJ- Fundação Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais; UFPE-Universidade Federal de Pernambuco

Catálogo na fonte:
Bibliotecária Kalina Ligia França da Silva, CRB4-1408

E24 Educação, feminismo e o estado no Brasil / Parry Scott (organização). –
Recife : Editora UFPE, 2016.
229 p. : il. – (Série Gênero e Políticas públicas).

Esta série é mais um produto do FAGES – o Núcleo Família,
Gênero e Sexualidade – do Programa de Pós Graduação em
Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco.

Inclui referências.
ISBN 978-85-415-0851-3 (online)

1. Mulheres – Condições sociais – Brasil. 2. Feminismo – Brasil. 3.
Mulheres – Educação – Brasil. 4. Estudos feministas. 5. Identidade de
gênero. I. Scott, Parry, 1948- (Org.). II. Título da série.

305.420981 CDD (23.ed.) UFPE (BC2017-001)

Todos os direitos reservados aos organizadores: *Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfilmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos e videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial em qualquer sistema de processamento de dados e a inclusão de qualquer parte da obra em qualquer programa juscibernético. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração.*

APRESENTAÇÃO

FAGES – o Núcleo Família, Gênero e Sexualidade – da Universidade Federal de Pernambuco é um núcleo de pesquisa, e também é um núcleo de ação. Nesta nova Série de publicações, intitulada *Gênero e Políticas Públicas*, resolveu tornar mais explícita a sua dedicação a estudos que têm uma relevância imediata para pensar e efetivar a aplicação de políticas públicas relacionadas com a promoção da igualdade de gênero e direitos das mulheres. Esta série vem complementar a série anteriormente estabelecida e que continua a ser produzida, Gênero e Família, na qual já há mais de vinte livros, dossiês e coletâneas publicadas. Ao denominar a nova série Gênero e Políticas Públicas, o objetivo principal é de abordar diretamente a associação e articulação entre os nossos estudos e as práticas dos idealizadores e executores de políticas públicas. Através da reflexão qualificada, da pesquisa aprofundada, da integração e circulação em redes de estudos feministas, acadêmicas e de políticas públicas, o nosso núcleo se percebe como ator envolvido nos processos que estuda, e como núcleo comprometido com a compreensão dos impactos das suas ações para atingir metas de igualdade e de direitos.

O que foi que levou ao estabelecimento desta nova série? De 2013 a 2015, o FAGES – na sua função de integração de ensino, pesquisa e extensão como grupo dentro da UFPE, e de parceiro antigo de entidades que ativamente promovem estudos e ações de gênero em

múltiplas ocasiões – administrou o I Curso de Especialização em Gênero, Desenvolvimento e Políticas Públicas, com financiamento pela Secretaria da Mulher do Estado de Pernambuco e da Fundação Joaquim Nabuco. Para realizar este trabalho, contamos com a confiança, cumplicidade e com o estímulo, entusiasmo e persistência da então Secretaria da Mulher de Pernambuco, Cristina Buarque, que procurou o grupo FAGES para capacitar mais de oitenta especialistas. As pessoas capacitadas são majoritariamente funcionárias e funcionários pública(o)s envolvida(o)s em secretarias e coordenadorias da mulher e desenvolvem ações que reverberam diretamente na vida das mulheres. Como discentes neste curso, juntaram-se a estas funcionárias e estes funcionários integrantes de ONGs, de outras organizações governamentais, e estudantes independentes interessados.

Ao longo de todo o trabalho de administração cotidiana no Recife e em Caruaru, constantemente fomos lembrados da extensão e da aplicabilidade dos nossos estudos. De um lado resgatamos a memória do que já fizemos e do que vínhamos fazendo contemporâneo ao curso. De outro lado, o próprio curso exigia uma articulação interinstitucional e intersetorial grande com muitos esforços e muitas oportunidades de influenciar ações concretas. Este não é o lugar de elencar a extensa lista de trabalhos aplicados e engajados nos quais o FAGES se envolveu ao longo dos seus trinta e cinco anos de existência, e sim de lembrar que todos os cinco eixos históricos de estudo, acrescentado por dois novos eixos em anos recentes, possuem componentes relevantes para políticas públicas. As linhas históricas de 1) Gênero, 2) Família e Parentesco, 3) Sexualidade, 4) Saúde e 5) Equidade Social, e as novas linhas de 6) Educação, Interseccionalidade e Desigualdade e 7) Naturezas, Culturas, Técnicas, vão bem além de serem unicamente esferas de assuntos para reflexão, pois sempre dialogaram e dialogam com as políticas públicas.

O apoio dado a este curso permitiu que os primeiros quatro números da série fossem realizados, por todos poderem se caracterizar não somente como comunicação de resultados de pesquisa original, mas também como material pedagógico, interpretativo e avaliativo de

relações de gênero, desenvolvimento e políticas e cuja produção se deu em função do referido curso com autoria e organização de docentes do curso. Os conteúdos são autoexplicativos, pois se compreendem pelos próprios títulos dos volumes publicados:

- *Mulheres, Agenda Política e Desenvolvimento: Pesquisas Contemporâneas no Brasil e Países Andinos*, organizado por Giselle Nanes;
- *Educação, Feminismo e o Estado no Brasil*, organizado por Parry Scott;
- *Regularização Fundiária Urbana na Perspectiva de Gênero: o Caso da Ponte do Maduro no Recife*, de autoria de Alexandre Zarias;
- *Feminismo, Diferenças e Desigualdades nas Políticas Públicas e Desenvolvimento: Algumas Leituras Fundamentais*, organizado por Dayse Amâncio dos Santos, Maria Grazia Cardoso e Parry Scott.

A temática de gênero e políticas públicas é inesgotável, e estes primeiros volumes abordam criticamente programas e políticas governamentais na América Latina com destaque para programas condicionadas de renda, de impactos de grandes projetos sobre imagens e práticas de sexualidade e de gênero, e de três projetos feministas nos campos de enfrentamento à violência, de capacitação para o trabalho e de educação; a relação entre o Estado e o feminismo na execução de projetos educacionais que abordam sexualidade, classe, raça e etnia e que atravessam experiências concretas com atenção a interseccionalidades; a sensibilidade dos instrumentos de execução e os impactos de políticas de habitação operadas com uma perspectiva de gênero para mulheres em projetos de desenvolvimento urbano; e um elenco de conceitos e abordagens-chave para pensar gênero

e desenvolvimento. Esperamos que o empenho seja o início de um conjunto cada vez mais crescente de estudos críticos, reflexivos e colaborativos para podermos buscar a promoção de igualdade de gênero e dos direitos das mulheres.

A produção de uma série de estudos desta magnitude não se realiza sozinho, e o FAGES reconhece e agradece primeiro à Secretaria da Mulher e à Fundação Joaquim Nabuco pelo investimento e confiança que outorgaram à nossa equipe para que pudéssemos não somente formar especialistas, mas também criar os primeiros quatro volumes desta série. Foi uma época que agregou envolvimento ativo na capacitação como parte das políticas das instituições, bem como reconhecimento à importância de criar material publicado para enriquecer o conhecimento destes assuntos. Cristina Buarque, Silvia Cordeiro, Fernando José Freire e Paulo Rubem Santiago, foram bem além de ser dirigentes das instituições financiadoras, pois respeitando os compromissos sociais das suas próprias instituições, comprometeram-se com os objetivos do curso e do seu objetivo de produzir livros e sempre foram presentes no apoio e acompanhamento. Doris Cavalcanti, Janny Rodrigues, Raíssa Barbosa Araújo, Juliane Oliveira, da secretaria da Mulher e Joanildo Burity e Ceres Almeida e Luciana Marques da Fundação Joaquim Nabuco estavam sempre na torcida ativa para o nosso trabalho dar fruto. Boa parte da equipe administrativa na UFPE cuidou de muitos dos afazeres cotidianos do nosso trabalho, habilitando-nos a dedicar os esforços à produção deste material, e por isso agradecemos especialmente ao profissionalismo e companheirismo de Luciana Neves, Ademilda Guedes, Helder Caran, e à jovem docente Fernanda Maria Vieira Ribeiro na supervisão inicial do trabalho em Caruaru e a Ana Duarte pela articulação com o Campus Acadêmico do Agreste. Fazemos agradecimentos especiais às colegas docentes e integrantes de FAGES, Marion Teodósio de Quadros e Lady Selma Ferreira Albernaz que assumiram responsabilidades funcionais também, como chefe do Departamento e Coordenadora do curso após a aposentadoria de Parry Scott e a Caroline Farias Leal Mendonça que assumiu responsabilidades de articulação final na

própria operação cotidiana do FAGES nas etapas finais de preparação da série. Não é possível esquecer a dedicação das monitoras do curso: Raíssa Fonseca, Larissa Andrade, Camila Marinho, Raianny Araújo, Magda Cristina Silva e Viviane Carvalho, que se envolveram na coleção, preparação e/ou divulgação de três cadernos de leitura usados no curso, e, algumas das quais se envolveram na produção escrita dos trabalhos desta série. Os mais corresponsáveis pelo desenho destes quatro números, que foram elaborados através de uma chamada de projetos entre os 21 docentes do curso, foram Dayse Amâncio dos Santos, a co-coordenadora do curso do começo ao fim, e a Maria Grazia Cribari Cardoso que substituiu a Fernanda Vieira na supervisão do trabalho de Caruaru. A todos as(os) docentes que se dedicaram às aulas numa metodologia que exigia trabalho em fins de semana e muita leitura de trabalhos e orientações. Todos e todas estamos comprometido(a)s com a elaboração de políticas públicas desenvolvidas com a perspectiva de gênero.

Recife, março, 2016

Parry Scott, Dayse Amâncio dos Santos, Maria Grazia Cribari Cardoso

INTRODUÇÃO

EDUCAÇÃO, FEMINISMO E O ESTADO NO BRASIL

Parry Scott¹

Na busca de promoção de igualdade, o feminismo sempre tem dialogado com uma multiplicidade de parceiros e adversários. O Estado nunca se ausentou do campo de diálogo, mas ele tem se alternado entre ter se apresentado como parceiro e ter se apresentado como adversário. Enquanto diferentes temas e bandeiras vão guiando as agendas históricas do feminismo, encontram ora resistência, ora acolhimento e co-protagonismo no Estado. Quando se trata de políticas, o Estado nunca sai de cena. A sua sensibilidade oscila com gestões de governos e com cenários de relações nacionais e internacionais que favorecem ou desfavorecem um ou outro das intersecções que tanto caracterizam a busca de direitos humanos para grupos submetidos à desigualdade. As alianças se fazem, e se desfazem, num ritmo imprevisível, mas a demanda por políticas públicas que se concatenam positivamente com a agenda feminista não acaba.

Nas últimas duas décadas, no Brasil, tem florescido um conjunto de políticas que redundaram em ações e programas educacionais nas

¹ Professor Titular de Antropologia UFPE, Coordenador do Núcleo Família Gênero e Sexualidade (FAGES).

quais o Estado e o feminismo têm colaborado de maneiras inusitadas. O feminismo não deixou de ser um movimento e não deixou de ser protagonista por ter se inserido nestas políticas, mesmo que tenha gerado polêmicas das mais diversas qualidades – desde questões de disciplina-mento sobre e autonomia do movimento, até as questões da precarieda-de dos serviços públicos, ora incipientes, ora mal aparelhados, mas que, mesmo assim, muito abrangentes porque alcançam uma quantidade extraordinária de mulheres e de parceiros na busca dessa igualdade.

Educação é um campo político cuja importância para relações de gênero é incontestável por fornecer incontáveis instâncias para pro-dução e reprodução de relações sociais, pelo seu reconhecimento na elaboração de ideologias e de capacidades, e pela sua contribuição para a formação do capital social e cultural que informam ações em muitas frentes diferentes. Neste sentido, diante da multiplicação de oportuni-dades de oferecer qualificações, capacitações e cursos sobre gênero na última década, para o feminismo há uma sensação de realização por estar contribuindo para ampliar o alcance do conhecimento feminista e sua aplicação em políticas públicas em todo o país.

Levantamos questões sobre esta realidade neste livro, que é informativo social e etnograficamente, bem como calcado no pen-samento crítico. Os autores de capítulos na primeira parte do livro situam questões teóricas e epistemológicas sobre a relação entre se-xualidade, feminismo na educação; sobre a importância e os desafios de lidar com a interseccionalidade com raça e classe na educação; e do dinamismo dos posicionamentos históricos do movimento feminista diante de um estado com o qual ora colabora, ora contesta, mas sem-pre numa relação de interdependência e com uma prática crescente de feministas em circulação entre os mais diversos espaços de poder: no Estado, em instituições de ensino, em ONGs e como integrantes de movimentos sociais.

A partir de um questionamento sobre a “intolerância”, Guacira Lopes Louro discute como a compreensão, a vivência, bem como as atitudes e tensões em torno da sexualidade são constituídas nas insti-tuições, nas normas, nos discursos, e nas práticas que circulam e dão

sentido a uma sociedade. Argumenta que formam maneiras de regularizar e vigiar a experimentação de prazeres e desejos de diferentes gêneros, raças e classes com atenção focada nos propósitos políticos do campo da educação. Passando pelas contribuições de diversas autoras e autores, delinea a construção do conceito de gênero como instrumento para desnaturalizar as ideias de feminino e masculino. Mostra que a valorização da diferença e da diversidade tem sido construída num equilíbrio entre disposições políticas e militâncias na elaboração de conhecimento. Nesta elaboração, defende abordagens, sobretudo qualitativas, que descrevem processos e minúcias que questionam fixidez, certezas e dicotomias prontas.

Neusa Gusmão e Janaína Damaceno olham experiências de mulheres negras, no espaço acadêmico-universitário para provocar reflexões sobre educação e contestação de processos de dominação e colonialismo. Problematizam a escolarização e a busca da ascensão social, justamente por haver uma infinidade de barreiras instaladas nos sistemas educacionais, recheadas de ambiguidades e duplicidades, criando desafios para superação. Mostra impedimentos e oportunidades na história de conflitos e contradições que marcam a construção das instituições científicas brasileiras para negros e para mulheres. As transformações nas consciências e práticas destas mulheres, bem como de homens negros, cuja inserção nas universidades permite que articulem múltiplos níveis de discursos, muitas vezes são marcadas por militâncias individuais e coletivas. Trazendo informações sobre ações individuais, que cada vez mais se tornam de coletividades negras ao longo dos anos de inserção nas universidades, realça a importância deste espaço e da reflexão sobre as suas contradições e oportunidades, detalhando as trajetórias de Josildeth Consorte e Virginia Bicudo, bem como de coletividades negras que marcam as experiências dentro e fora da universidade. A solidariedade e as ações das redes nesses grupos frequentemente se traduzem em ofertas de cursos preparatórios para que outros negros possam ter acesso ao ensino superior. Como as autoras dizem: “A universidade se faz, então, como espaço de invenção e criação de sua negritude e de um possível ativismo a partir dela. Nela

se gestam identidades individuais e coletivas por meio de teias e redes compromissadas com o coletivo”.

Quando Lourdes Bandeira foca a experiência feminista com o Estado, aparece uma série de processos muito semelhantes com um relato histórico que aborda a desconfiança de muitas integrantes de movimentos feministas na credibilidade de que se denomina o “feminismo do governo”. Para sustentar o seu argumento, apresenta uma história detalhada usando fontes referenciais sobre o feminismo no Brasil, mostrando que a relação entre feministas e o governo, respeitando as particularidades de cada época, sempre tem sido de interdependência e de circularidade. Ressalta a união em torno do objetivo de articular segmentos diversos no combate “[à]s relações desiguais existentes entre os homens e as mulheres centradas nas discussões sobre a condição feminina, em sociedades falocêntricas”. Ao relatar a própria biografia de interdependência entre militância, academia e instituições, incluindo seis anos na Secretaria de Políticas da Mulher em Brasília, estende para as experiências de muitas(os) outras(os) integrantes de movimentos, e adensa a compreensão de contextos históricos que criam oscilações nas oportunidades de realizar parcerias ou de elaborar contestações e/ou apoios às políticas públicas em realce durante cada período, reconhecendo a positividade de diferenças e a negatividade da desigualdade. Conhecimento e ação são “situados”. Mobilidades individuais ocasionadas por ações de repressão e de acolhimento, e buscas para formações cada vez mais amplas contribuíram para ampliar o escopo de convergências que embasavam alianças e circulações, regional, nacional e internacionalmente. Com uma narrativa de vai e vem histórico, personalizada, subjetiva e, ao mesmo tempo, pública, os temas que mobilizaram as mulheres em épocas diferentes ganham a sua merecida dimensão política entre conselhos, instituições, manifestações, projetos de lei, legislações, conferências, planos e programas específicos.

Na segunda parte do livro, cinco experiências de diferentes instituições e cursos oferecem oportunidades para tecer considerações sobre a relevância, alcance e resultados de colaborações e interações

contemporâneas com o Estado e as suas interseções com classe, raça e etnicidade. Discorrem sobre a própria construção de Núcleos de estudos com abordagens feministas dentro de instituições de ensino superior; sobre a colaboração na execução nacionalmente orquestrada de cursos sobre Gênero e Diversidade na Educação; sobre a articulação local e regional com associações comunitárias e ONGs para levar questões feministas para prática e discussão entre as camadas populares; sobre a dinâmica da atuação de licenciaturas interculturais nas transformações na vida de mulheres indígenas e do movimento indígena no Nordeste; sobre as interconexões entre diversos atores de instituições e organizações que trabalham com gestão de políticas de raça e gênero; e com a capacitação de técnicos governamentais e não governamentais em teorias feministas e na compreensão da sua relevância para a elaboração, monitoramento e avaliação de projetos governamentais de desenvolvimento e de aplicação de políticas públicas. São estudos e relatos minuciosos que buscam entender as participações e alianças envolvidas na ação e colaboração com populações e políticas específicas e concretas. Mostra os produtos criados, e o seu impacto e potencial multiplicador, apresentando entraves superados e os difíceis de superar.

Alda Britto da Motta sopra vida nos 32 anos de experiência do Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher, NEIM, que faz com que, não sem muitos contratempos e uma obstinação tenaz das integrantes do Núcleo, a Universidade Federal da Bahia se torne uma instituição federal referência no ganho de visibilidade e legitimidade de estudos feministas. Reforçado por estudiosas pioneiras dinâmicas, mostra como o NEIM cresceu em articulação multilateral – com grupos de estudo nacionais, com associações e movimentos locais de bairros populares e de classe média, e com o estímulo de entidades internacionais e de experiências, também internacionais, de estudo. O seu protagonismo na fundação da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre Mulheres e Relações de Gênero (REDOR) dá plena confirmação disso. Tudo sempre no âmbito de assegurar continuidade de oferta de disciplinas e criação de publicações que

empregavam meios criativos de assegurar recursos diante de condições institucionais frequentemente desfavoráveis. Como a autora diz, NEIM “Tornou-se ‘oficial’, porém jamais encontrou facilidades ou mesmo tranquilidade no caminho”. Para contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas na perspectiva de gênero, além de ter que galgar o seu espaço próprio na instituição, proliferaram-se os trabalhos de extensão e oferta de cursos *lato senso* sempre interagindo extra-muros, e muitas vezes privilegiadamente com Secretarias de Educação. Expõe detalhadamente as exigências de conteúdos e desafios de organização dos múltiplos cursos nos quais se engaja, sempre se adequando às exigências do ensino superior brasileiro e passando pela busca de apoios internos e externos, locais, nacionais e internacionais.

Na educação escolar indígena, abordada por Caroline Leal Mendonça, descobre-se um empenho cuja iniciativa não continha nenhum diálogo específico com o feminismo entre povos indígenas. Apesar de toda a sua ênfase na interseccionalidade, o feminismo ainda tem uma atuação tímida e cautelosa diante da etnicidade indígena. Mas neste rico relato que informa sobre a história da educação indígena e sobre muitas eventuais colaborações e cooperações, inclusive através da FUNAI, que modifica as suas atuações no tempo, a autora mostra tanto as raízes, quanto as consequências reais e potenciais decorrentes da experiência dos cursos interculturais indígenas em Pernambuco. Pode-se dizer, no que se trata das mulheres, que os cursos acertaram no que eles não tinham na mira. Compreendendo esta experiência como intensamente relacionada com os processos de “decolonialidade do saber, e do poder”, conduzindo *retomadas* de identidade e *retomadas* de escolas pelas organizações e articulações dos próprios povos indígenas e seus colaboradores de ONGs e do CIMI, descreve as articulações das organizações indígenas nacional, regional e estadualmente. A oferta de uma licenciatura intercultural na UFPE, a partir de 2009, associa-se a uma política nacional sensível às demandas específicas de grupos indígenas de abolir a política educacional de encobrir e desrespeitar o saber dos outros. Relata a gestão e organização do curso nos espaços administrativos do Estado (as universidades federais). Os cursos são muito

procurados por quem ensina nas escolas indígenas, sendo compostos em Pernambuco por acima de 75% mulheres, sobretudo, mas não somente, professoras. Com a sua adesão ao movimento indígena, elas ganharam credibilidade junto aos seus povos, e os relatos destas mulheres evidenciam como o seu foco em educação permite que a elaboração de material pedagógico, capacidade de pesquisar e redigir, os acréscimos de anos de escolaridade delas, o seu acesso a salários como professoras, todos confirmam uma importância visível das suas funções, escolarizadas e engajadas, nos “encontrões” dos indígenas que as fazem indispensáveis entre as lideranças dos seus grupos e as reivindicações para direitos para os seus povos. Em Pernambuco, esta atuação já foi rebatizada como sendo do “Movimento de Mulheres Indígenas”. Não deixam de encontrar resistências provenientes do androcentrismo reinante nas suas aldeias e nos seus territórios, quando frequentemente os homens pretendem cercear a sua autonomia, mobilidade e disponibilidade de tempo para participar em atividades distantes, mas são elas que se veem conjugando discursos do movimento indígena e do movimento feminista que ressalta o seu valor como “guerreiras Indígenas”.

Maria Luiza Heilborn e Letícia Ribeiro, a partir da sua notável atuação no Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM), fazem uma avaliação das dimensões e impactos do Curso que elaboraram conceitualmente para aplicação em todo Brasil, chamado “Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça” (GPP-GeR). A iniciativa foi uma colaboração realizada como demanda intersectorial do movimento de mulheres negras e a ONU-Mulheres, com estímulo federal da Secretaria de Políticas para as Mulheres e execução pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). A elaboração e a realização do Curso foram respaldadas em trabalho legislativo, plataformas políticas e planos plurianuais vigentes que conformam com o cenário internacional de direitos humanos, sempre visando à visibilização e à redução de desigualdades raciais e o trabalho de gestores governamentais e da sociedade civil organizada de políticas sensíveis às demandas nestas políticas. O capítulo examina as especificidades de seis (de um total de 17) cursos realizados por universidades federais para esta capacitação,

num monitoramento que ouviu coordenadores, tutores e cursistas e quantificou resultados de questionários. Apresenta minuciosamente a lógica de articulação política, administrativa e pedagógica em polos em municípios onde as universidades oferecem os seus cursos à distância. Relata os desafios organizacionais vistos nas forças e fraquezas que os participantes e monitores identificaram no funcionamento das equipes administrativas pedagógicas, e nas infraestruturas disponíveis. Descreve a inserção profissional de cursistas em diferentes pontos do processos de gestão de políticas públicas de raça e gênero, percebendo que houve uma alta participação de: 1) profissionais de saúde, de educação e de serviço social, cujos vínculos com estas políticas específicas nem sempre ficaram claros, 2) de mulheres (76,7%), 3) de quarenta anos na média, e 4) 69,3% preto ou pardo e 5) com a quase a metade com participação anterior em cursos a distância e cursos de pós-graduação de vários níveis. Nas considerações finais, após ressaltar novamente algumas das dificuldades e resistências por fazer parte da burocracia do Estado, as autoras comentam que na relação entre o feminismo e o Estado, não prevalece mais uma postura anti-estadista, vindo a prevalecer uma negociação crítica, formação de redes e aproximação de atores em integração com o Estado.

O capítulo final da coletânea, da equipe do FAGES, relata a experiência deste núcleo de estudos com cursos de formação com perspectiva de gênero, desembocando numa continuação do envolvimento nos cursos de diversidade e de educação e de Gestão de Políticas Públicas de Gênero e Raça, e, também numa colaboração estreita entre a muito atuante Secretaria Estadual de Mulher, e a Universidade Federal de Pernambuco, com uma importante colaboração da Fundação Joaquim Nabuco para capacitar especialistas em Gênero, Desenvolvimento e Políticas Públicas (GDPP), de 2014 a 2015. Partindo do pressuposto de que é perfeitamente viável entender o Estado com suas ambiguidades e contradições, sabendo que o próprio Estado tem se tornado um dos próprios cenários privilegiados para exercer o feminismo. Após contextualizar a atuação pela Secretaria da Mulher em formação de quadros qualificados para agir com uma perspectiva em gênero, descrevem-se

as negociações para estabelecer o I Curso de Especialização GDPP e a sustentação de um ambiente de confiança mútua. O processo de conceber, equipar, e executar o curso é detalhado, mostrando a busca de uma formação de uma equipe muito qualificada de docentes, a procura de material pedagógico de qualidade e as práticas para assegurar acesso a ele, a seleção de cursistas com diversificadas inserções na elaboração e execução de políticas, e a realização de turmas do curso integralmente presencial em Recife e Caruaru. O curso teve uma demanda alta dispersa geograficamente pelo estado inteiro, e de varias formações disciplinares e quase sempre um envolvimento direto com movimentos feministas, outros movimentos, ou ocupações que exigiam muito contato com mulheres. A participação no curso produziu uma quantidade grande de trabalhos finais, resultados de pesquisas individuais, cooperando em equipes. Examinando os temas e interpretações presentes nesses estudos e refletindo sobre toda a experiência do curso, a equipe do FAGES conclui que conseguiram se envolver na criação e estímulo de “reais e potenciais articulações entre as práticas e objetivos da sociedade civil, dos movimentos, de feministas e do Estado”. A equipe conclui com uma discussão sobre empoderamento e interseccionalidade na literatura e na prática feminista e reconhecem a importância de diálogos, que, se às vezes tensos, são também muito produtivos e profícuos na formação de colaborações entre feministas, outros movimentos e o Estado.

Este conjunto de textos lida com a questão de como, em décadas recentes, o feminismo encontrou espaços muito significativos no Estado para poder alcançar resultados. Todos discutem, cada um à sua maneira, a circulação e interdependência entre o Estado e as feministas e a importância da Educação e da Formação para superar, ou pelo menos diminuir, desigualdades múltiplas.

I - GÊNERO, FEMINISMO E SUAS RAMIFICAÇÕES NA EDUCAÇÃO

Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas

Guacira Lopes Louro¹

Em um episódio da série televisiva *Law and order*, um grupo de policiais é julgado por homicídio doloso, por haver deixado de atender ao pedido de auxílio de um colega policial que havia sido atingido (e, em seguida, morto) por um bandido. Esse colega era *gay*. A cena do julgamento mostra a acusação apontando para inúmeros antecedentes de preconceito e discriminação que os réus tinham em relação à vítima, enquanto a defesa apela para o fato de que os réus (policiais) haviam demonstrado sentimentos coerentes com os da maioria das pessoas. Para apoiar seu argumento, a defesa chama um psiquiatra que afirma que a homofobia é um sentimento comum, bastante frequente, especialmente entre homens. Interpelado pelo promotor, o psiquiatra explica que a manifestação de raiva extrema é patológica e, por isso, é involuntária. Apelando para os jurados, a defesa pede-lhes para pensar se não têm sentimentos semelhantes aos dos acusados (ou seja, sentimentos de repulsa ou de rejeição) em relação aos homossexuais e conclui: “Eles nada mais fizeram do que manter e preservar os valores

¹ Doutora em Educação. Professora titular aposentada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e fundadora do GEERGE (Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero/UFRGS).

da comunidade em que viviam – e essa era sua função como policiais”. O episódio termina com a absolvição de todos os réus. O final talvez possa surpreender, mas, ao mesmo tempo, por mais intolerável que seja, também parece coerente com o que se costuma ver na chamada “vida real”.

“Estar atenta ao intolerável” – critério significativo para alguém reconhecer o que vale a pena colocar em primeiro plano em sua vida, em suas reflexões e ações. Essa ideia, que não é minha, tomei emprestada de uma estudiosa espanhola chamada Maite Larrauri. Ela parece justificar minhas escolhas acadêmicas e profissionais. Perguntada sobre o que vem a ser “o intolerável”, Maite responde que não pode ser aquilo que muita gente acha que é, pois “uma das condições do intolerável é que, para a maioria, não é intolerável, mas normal” (LARRAURI, 2000, p.14). O que considero intolerável, possivelmente, é colocado, por outros ou por muitos, no plano do aceitável, talvez no âmbito do comum ou do “normal”.

Desprezar alguém por ser *gay* ou por ser lésbica é, para mim, intolerável. No entanto, na nossa sociedade, essa parece ser uma atitude comum, corriqueira, talvez mesmo “compreensível”. Conviver com um sistema de leis, de normas e de preceitos jurídicos, religiosos, morais ou educacionais que discriminam sujeitos porque suas práticas amorosas e sexuais não são heterossexuais é, para mim, intolerável. Mas esse quadro parece representar, em linhas mais ou menos gerais, a sociedade brasileira. Por isso, sinto-me autorizada a afirmar que a sexualidade ou as tensões em torno da sexualidade constituem-se numa questão que vale a pena colocar em primeiro plano.

Vale a pena observar também, imediatamente, que o que se coloca aqui é mais do que um problema de atitude. Essa é uma questão que se enraíza e se constitui nas instituições, nas normas, nos discursos, nas práticas que circulam e dão sentido a uma sociedade – nesse caso, a nossa. As formas de viver a sexualidade, de experimentar prazeres e desejos, mais do que problemas ou questões de indivíduos, precisam ser compreendidas como problemas ou questões da sociedade e da cultura.

Estou convencida de que é relevante refletir sobre tudo isso. É relevante refletir sobre as possibilidades e as impossibilidades que essa cultura coloca para a sexualidade. É relevante refletir sobre os modos como se regulam, se normatizam e se vigiam os sujeitos de diferentes gêneros, raças e classes nas suas formas de experimentar prazeres e desejos; refletir sobre as práticas que tais sujeitos põem em ação para responder a esses desejos, as práticas que acionam para se constituírem como homens e mulheres.

Sei que a sociedade trata desigualmente esses sujeitos e valoriza diferentemente essas práticas. Sei que tudo isso é atravessado e constituído por processos de classificação, hierarquização, de atribuição de valores de legitimidade e ilegitimidade, que sujeitos são acolhidos ou desprezados conforme as posições que ocupem ou ousem experimentar. Sei que tudo isso está, seguramente, embaralhado com questões de poder. E aqui encontro justificativas não apenas para refletir, mas para ensaiar estratégias que, eventualmente, possam perturbar ou alterar, de algum modo, o “intolerável”.

Nada disso é estranho ou incomum para estudiosas/os e pesquisadoras/es que assumem como seus os campos de estudo de gênero e sexualidade. Para essas, não se coloca a necessidade de argumentar sobre a relevância, a pertinência ou a oportunidade de tais questões. Nesses campos, podemos assumir que temos, todos, preocupações políticas comuns: não admitimos a homofobia, a misoginia, o sexismo. Vamos além, desconfiamos até mesmo dos gestos “tolerantes” que supostamente acolhem diferenças de gênero ou de sexualidade para, em seguida, a partir de uma posição benevolente e superior, manter tais sujeitos e práticas em seu lugar devido, isto é, na posição de “diferentes”. Esse parece ser o horizonte político que garante nossa identidade. Aqui reside nossa afinidade e nosso mote comum. Mas temos também nossas diferenças.

São muitas e distintas as formas que assumimos para lidar com essas questões; distintos são os modos de conceber o que cabe fazer diante de tal horizonte político. Um olhar mais acurado e perspicaz poderá nos mostrar que nossas distinções e particularidades começam,

efetivamente, bem antes da questão do “que fazer”: para sermos sinceros, nós nem mesmo compreendemos de um modo único o que vem a ser gênero ou sexualidade. Mas essa diversidade, que pode, aos olhos de uns, parecer catastrófica, também pode, aos olhos de muitos, ser saudada como indicadora da vitalidade e da contemporaneidade dos campos teóricos e políticos a que nos dedicamos. Disputas em torno de conceitos, de correntes, de métodos e de estratégias são sugestivas de teorias vigorosas, moventes, vivas. Não se disputa aquilo que já está consagrado, quer dizer, aquilo que se tornou sagrado e que, em consequência, carece de animação, revelando-se, de algum modo, inanimado. Saudemos, então, nossas diferenças! Elas podem ser a fonte de nossa contínua renovação.

Assumo que temos propósitos políticos comuns e que compartilhamos de um mesmo campo, a Educação, para dar vida a esses propósitos. É provável que compartilhem algumas referências teóricas, mas, ao mesmo tempo, perseguimos nossos propósitos políticos através de estratégias, teorias e táticas muitas vezes distintas e, eventualmente, divergentes. Os encaminhamentos teórico-metodológicos que adotamos são plurais e, por vezes, podem estabelecer entre si pontos de fricção. Não tenho, portanto, qualquer pretensão de responder, neste texto, às inquietações teóricas que nos perturbam e, muito menos, de serenar as dúvidas metodológicas que assombram nossas pesquisas. Penso que podemos dialogar em torno de alguns conceitos ou referências recorrentes na pesquisa e no ensino no âmbito dos estudos de gênero, sexualidade e de educação sexual e espero que esse diálogo possa contribuir, de algum modo, para o fortalecimento desse campo que é, assumidamente, plural.

Começo pelos dois conceitos centrais: gênero e sexualidade.

Há vários anos, mais precisamente, em 1983, solicitaram a Donna Haraway que redigisse a “entrada” do termo gênero para um dicionário marxista, no qual, segundo algumas das organizadoras, faltavam algumas palavras ou havia palavras que deveriam ser reescritas, face aos novos movimentos sociais. Donna Haraway lançou-se, então, nessa empreitada, ciente da importância da linguagem e das narrativas

históricas na luta feminista. A tarefa não lhe pareceu fácil, e seu resultado está no livro *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza*. Desse texto, o que me interessa destacar é o fato de que ela entende que, “apesar de suas importantes diferenças, todos os significados feministas modernos de gênero partem de Simone de Beauvoir e de sua afirmação de que ‘não se nasce mulher’”. Ela acrescenta: “[partem] das condições sociais posteriores à segunda guerra mundial que permitiram a construção de mulheres como um sujeito-em-processo coletivo histórico”. O que se segue funciona como uma possível compreensão abreviada: “Gênero é um conceito desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplos terrenos de luta” (HARAWAY, 1995, p. 221).

Haraway remete-se, pois, às condições que permitiram a emergência de um novo sujeito histórico coletivo – as mulheres – e de um novo campo teórico e político – o feminismo. Além disso, ela enfatiza o que parece ser comum às várias vertentes ou perspectivas teóricas que assumimos: a noção de construção. A afirmação de Simone de Beauvoir (surgida em 1949, portanto antecipadora da onda feminista dos anos 1960) está carregada da noção de um *fazer*, supõe a construção de um sujeito feminino ou, como se diria mais tarde, do sujeito de gênero. Operar com esse conceito implica, pois, necessariamente, operar numa ótica construcionista. Ainda que as formas de conceber os processos de construção possam ser (e efetivamente são) distintas, lidar com o conceito de gênero significa colocar-se contra a naturalização do feminino e, obviamente, do masculino.

Essa noção evidentemente pode ser (e é) complexificada ou sofisticada por outros argumentos. Apenas para sinalizar essa complexidade, lembro aqui o instigante artigo de Linda Nicholson, “Interpretando gênero” (NICHOLSON, 2000). Há, pelo menos, dois argumentos nesse texto que me parecem pertinentes destacar. Um deles refere-se ao fato de que, ao fazer generalizações com base em grandes varreduras da história, parte da teoria feminista usualmente parece pressupor uma perspectiva comum, ao longo dos tempos, sobre o sentido e sobre a importância dos corpos femininos e masculinos.

Por certo isso não ocorre assim, diz Linda Nicholson (2000, p. 17): “Os sentidos, a atribuição de significados e valores dos corpos (e de partes dos corpos) mudam através do tempo e das comunidades”. Ainda que a maioria das sociedades tenha estabelecido, ao longo dos séculos, a divisão masculino/feminino como uma divisão fundamental e tenha compreendido tal divisão como relacionada ao corpo, não se segue daí, necessariamente, a conclusão de que as identidades de gênero e sexuais sejam tomadas da mesma forma em qualquer cultura. “Perceber uma diferença física ou mesmo atribuir a ela uma significação moral e política não é o mesmo que usá-la para ‘explicar’ divisões básicas na população humana” (NICHOLSON, 2000, p. 18).

Para exemplificar essa afirmação, a autora lembra que houve um tempo em que a Bíblia era a “fonte da autoridade” e nela se buscava a explicação para o relacionamento entre mulheres e homens e para as diferenças percebidas entre eles. Nesse tempo, o corpo tinha menos importância. Posteriormente, no entanto, o corpo ganhou um papel primordial, tornando-se *causa e justificativa* das diferenças. É fundamental perceber o deslizamento que então ocorreu: as características físicas passaram a ser tomadas como a fonte ou a origem das distinções e não apenas como um sinal, uma marca ou manifestação das distinções. Essa mudança tem efeitos sobre as formas de conceber e de exercer o poder entre homens e mulheres. Vale notar que tal compreensão sobre a importância dos corpos, embora abalada pelas surpreendentes tecnologias e teorizações pós-modernas, mantém-se fortemente arraigada. O alerta de Nicholson dirige-se, exatamente, para o hábito de se tomar as noções ocidentais e contemporâneas como noções generalizáveis para qualquer tempo e lugar e sobre elas assentar teorias com pretensões universais.

Outra perturbação que esse artigo introduz, intimamente articulada ao que venho expondo, refere-se ao fato de que, conforme Nicholson, as feministas da segunda fase, embora tenham procurado se afastar do determinismo biológico (a corrente que supõe que nossas vidas são determinadas pelas características de nossos corpos) e tenham se aproximado, em diferentes graus, da ideia de uma construção

social dos sujeitos, mantiveram a perspectiva de que a construção social se faz *sobre* ou *a partir* de um corpo. Linda Nicholson rotula essa posição de “fundacionalismo biológico”, na qual “dados da biologia” permanecem como uma espécie de fundamento para o social; assume-se, nesse caso, que haveria algumas “constantes da natureza” que seriam responsáveis por certas “constantes sociais”. Para ela, essa posição cria obstáculos para uma melhor compreensão das diferenças entre as mulheres, entre os homens e, o que é mais instigante, entre quem pode ser considerado homem ou mulher.

Problematizar a noção de que a construção social se faz *sobre* um corpo significa colocar em questão a existência de um corpo *a priori*, quer dizer, um corpo que existiria *antes* ou *fora* da cultura. A identificação ou a nomeação de um corpo (feita no momento do nascimento, ou mesmo antes, através de técnicas prospectivas) dá-se, certamente, no contexto de uma cultura, por meio das linguagens que essa cultura dispõe e, deve-se supor, é atravessada pelos valores que tal cultura adota. Nesse sentido, seria possível entender, como fazem algumas vertentes feministas, que a nomeação do gênero não é, simplesmente, a descrição de um corpo, mas aquilo que efetivamente faz existir esse corpo – em outras palavras, o corpo só se tornaria inteligível no âmbito da cultura e da linguagem. Vale registrar que esse entendimento não é assumido por todas as teóricas/os do campo e talvez se constitua num dos pontos de fricção entre as várias correntes dos estudos de gênero e de sexualidade.

Voltando a atenção mais diretamente para a sexualidade, fica ainda mais evidente a diversidade de conceptualizações que aí são assumidas. A ancoragem da sexualidade na biologia costuma ser mais resistente do que ocorre em relação ao gênero. A aceitação da existência de uma matriz biológica, de algum atributo ou impulso comum que se constitui na origem da sexualidade humana persiste em algumas teorias. Quando isso ocorre, opera-se com uma noção universal e trans-histórica da sexualidade e, muitas vezes, remete-se ao determinismo biológico. O construcionismo social, já mencionado, contrapõe-se a essa ótica. Melhor seria dizer, no plural, que as perspectivas

construcionistas opõem-se às perspectivas essencialistas e deterministas, uma vez que, como foi salientado, há um leque de compreensões distintas sobre o que vem a ser ou como se dá essa construção social.

De qualquer modo, ainda que uma diversidade de entendimentos e conceituações possa ser adotada, aparentemente, a maioria das estudiosas e estudiosos considera que a sexualidade supõe ou implica mais do que corpos, que nela estão envolvidos fantasias, valores, linguagens, rituais, comportamentos, representações mobilizados ou postos em ação para expressar desejos e prazeres. Muitos/as daqueles/as que se dedicam a pesquisar esse campo fazem referência aos estudos de Michel Foucault, em especial à sua obra *História da sexualidade*. Tal referência implica assumir, nas palavras do filósofo, que “a sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico” e que “não se deve concebê-la como uma espécie de dado da natureza que o poder é tentado a pôr em xeque, ou como um domínio obscuro que o saber tentaria, pouco a pouco, desvelar” (FOUCAULT, 1988, p. 100). Se formos buscar um entendimento mais preciso sobre o sentido e a função metodológica do termo “dispositivo”, ouviríamos Foucault dizer:

Através deste termo tento demarcar (...) um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (FOUCAULT, 1979, p. 244).

Ele supõe que entre esses elementos exista “um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções”. Para Foucault, o dispositivo pode ser visto “como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência”. Tais indicações fazem-nos reafirmar, portanto, que, tal como ocorre com o gênero, haveria de se compreender a

sexualidade como um constructo histórico, como sendo produzida na cultura, cambiante, carregada da possibilidade de instabilidade, multiplicidade e provisoriedade.

A argumentação que coloca os gêneros e as sexualidades no âmbito da cultura e da história, leva a compreendê-los implicados com o poder. Não apenas como campos nos quais o poder se reflete ou se reproduz, mas campos nos quais o poder se exercita, por onde o poder passa e onde o poder se faz. Nesse caso, mais uma vez, será possível perceber, entre os/as estudiosos/as, distinções nas formas de compreender as dinâmicas do poder. Contudo, se mantivermos a referência a Foucault, teremos de admitir que o poder não pode ser tomado como uma matriz geral, uma oposição binária global entre dominantes e dominados, e, sim, que ele se exercita a partir de muitos pontos e em várias direções.

Essas referências teóricas permitem encaminhar alguns comentários de ordem metodológica. Antes, parece importante lembrar que os campos de estudo em que nos movimentamos (quer sejam denominados como estudos feministas, estudos de gênero, estudos *gays* e lésbicos, estudos da sexualidade ou teoria *queer*) podem ser, todos, considerados campos teóricos e políticos. Essa característica empresta-lhes algumas peculiaridades, algumas potencialidades e, talvez, também alguns problemas. Estreitamente vinculados aos movimentos sociais, esses campos têm promovido novas políticas de conhecimento, novas articulações entre sujeitos e objetos de conhecimento. Isso significa que implicam o privilegiamento de um modo de conhecer, o que envolve, por sua vez, decisões sobre o que conhecer e como, porque ou para que conhecer. Não são apenas novos temas ou novas questões que têm sido levantadas por esses campos. É muito mais do que isso. Já há algumas décadas, grupos organizados e intelectuais vêm provocando importantes transformações que dizem respeito a quem está autorizado a conhecer, ao que pode ser conhecido e às formas de se chegar ao conhecimento. Novas questões vêm sendo colocadas a partir das experiências e das histórias dos grupos considerados “minoritários”; áreas e temáticas vistas, até alguns anos atrás, como pouco “dignas” ocupam

agora o espaço e o tempo da academia e passam a ser objeto de centros universitários e núcleos de pesquisa. Sobre o mundo do privado e do doméstico, sobre as muitas formas de viver o feminino e o masculino, a família, as relações amorosas, a maternidade e a paternidade, sobre o erotismo e o prazer, sobre a pornografia e as “perversões” fazem-se teses, escrevem-se livros, realizam-se seminários e cursos. Mobilizam-se, frequentemente, outras estratégias e métodos de estudo e análise, reinventam-se técnicas de investigação, valorizam-se “fontes” até então desprezadas.

Tenho argumentado que as transformações trazidas por esses campos, provavelmente, ultrapassam o terreno dos gêneros e da sexualidade e podem nos levar a pensar, de um modo renovado, a cultura, as instituições, o poder, as formas de aprender e de estar no mundo (LOURO, 2004). Essa potencialidade é acompanhada, também, por alguns riscos. Um deles, que se coloca de forma especial para nós, pesquisadores/as e intelectuais, é a sutil distinção entre disposição política e militância. Nossos textos acadêmicos certamente apontarão para nossos propósitos políticos; na verdade, parece-me quase impossível não fazê-lo. Lembro que James Clifford, falando sobre Etnografia, disse, certa vez: “Todo foco exclui: não há metodologia politicamente inocente para a interpretação intercultural” (CLIFFORD, 1997, p. 19). Estou convencida da validade dessa afirmação e acredito que ela pode ser estendida para todo o tipo de estudo: nada é inocente, desde a escolha do objeto, das questões, dos procedimentos investigativos até, obviamente, as formas que utilizamos para dizer de tudo isso. Mas, ainda que nossas pesquisas e nossa comunicação acadêmica se mostrem marcadas por nossos propósitos políticos (e elas não podem deixar de estar marcadas), elas teriam de evitar o tom panfletário. Esse tom pouco nos ajuda. O panfleto é, por suas características, um texto sensacionalista, frequentemente violento e breve e cujo objetivo máximo é o impacto; por vezes, a exaltação à luta imediata. Os compromissos – e, conseqüentemente, o tom – do texto acadêmico parecem ser de outra ordem. O equilíbrio entre disposição política e militância é, portanto, difícil, delicado, mas necessário.

Acredito que já sinalizei para a impossibilidade de discorrer aqui sobre estratégias, procedimentos, táticas ou técnicas de investigação que sejam igualmente adequadas, pertinentes ou legítimas para o conjunto de estudiosos e pesquisadoras desses campos. Se nossos enfoques teóricos têm distinções, então, obviamente, o mesmo acontecerá com as metodologias que colocamos em ação. Além disso, vale a pena ressaltar o quanto o campo da Educação tem se comunicado com outros campos disciplinares, tais como a Psicologia, a Antropologia, os Estudos Culturais, a Comunicação, a Literatura, a História, a Sociologia, os Estudos de Cinema e muitos outros. Cada vez mais acontece o borramento das fronteiras entre os campos de estudo, o que praticamente inviabiliza ou torna sem sentido os rótulos que tradicionalmente se constituíam numa imposição (e, de certa forma, uma limitação) para as pesquisas. Não me parece adequado supor, portanto, um único modo de conhecer “científico” que deva ser buscado por todos. O modo como pesquisamos e, portanto, o modo como conhecemos e também como escrevemos é marcado por nossas escolhas teóricas e por nossas escolhas políticas e afetivas. É, certamente, afetado por nossa história pessoal, pelas posições-de-sujeito que ocupamos, pelas oportunidades e encontros que tivemos e temos. O modo como conhecemos é, por tudo isso, incontrolável, volátil. Mas essa constatação não significa que não possamos refletir sobre esse processo.

Para a discussão que pretendo desenvolver, parece pertinente destacar a íntima articulação teoria-metodologia. Antes de me envolver num debate acerca de eventuais vantagens dos métodos qualitativos sobre os quantitativos, acerca da eficiência da técnica de observação participante ou de grupos focais, das entrevistas estruturadas ou de histórias de vida, dos depoimentos temáticos ou das análises de texto e visual, num debate acerca da produtividade da etnografia ou dos estudos de recepção, prefiro enfatizar que a eleição de um determinado caminho metodológico está comprometida com as formulações teóricas que se adota. Ainda que, muitas vezes, nas teses, dissertações ou relatórios de pesquisa, as referências a prestigiadas e inovadoras teorias contemporâneas se justaponham a modelos convencionais de investigação e se faça

um uso frouxo de enunciados e conceitos, é indispensável notar que tal descompasso e inconsistência fragilizam (e muito!) a pesquisa e o texto.

Na perspectiva pós-estruturalista, que é a que privilegio, atribui-se especial atenção à linguagem. Supõe-se que a linguagem (que se usa) não apenas reflete o modo pelo qual se conhece, mas que ela faz mais do que isso, que ela institui um jeito de conhecer. Em outra oportunidade (LOURO, 2007), já comentei que, ao apresentarmos nossas ideias como “fatos”, nós nos colocamos na posição de quem sabe o que está afirmando e, de algum modo, oferecemos a quem lê a possibilidade de discordar ou concordar com o que estamos dizendo. Distintamente, quando carregamos nossos textos de questões, provocamos um deslizamento na fonte de autoridade e instigamos ou convidamos o/a leitor/a a formular respostas às indagações feitas. O “tom” de um texto pode encerrar uma discussão ou, em vez disso, provocar polêmica ou dissensão. Qual dessas formas deveria ser considerada a mais “científica”? Não sei, mas estou convencida de que os textos que escrevemos são constituintes do nosso processo de conhecer e de dar a conhecer. Consequentemente, o modo como escrevemos tem tudo a ver com nossas escolhas teóricas e políticas.

Minhas escolhas têm me levado a desconfiar das certezas definitivas. Venho aprendendo a operar com o transitório, o mutante, e também com o local e o particular. Essa posição implica praticar, frequentemente, o autoquestionamento. É preciso abandonar a pretensão de dominar um assunto ou uma questão ou de trazer “a grande resposta” para um problema. Admitir a incerteza e a dúvida supõe poucas (raras) afirmativas categóricas ou indiscutíveis e o uso frequente de formulações mais abertas. Para muitos, um texto com tais características pode parecer incompleto, inconcluso. No entanto, pode-se pensar que esse estilo de escrita também é capaz de sugerir transposições e expansões, talvez mais do que outros. O/a leitor/a é “chamado/a” mais fortemente a intervir ou a tomar posição, e a leitura pode transformar-se (quem sabe?) num processo ainda mais provocativo e instigante.

Empreender tal escolha teórica implica lidar com contradições, sim, mas implica deixar de lado a lógica da dialética, que supõe

a síntese e a superação da contradição. Nessa perspectiva, buscamos superar o raciocínio do tipo *ou* isso *ou* aquilo e ensaiamos a produtividade de pensar que algo pode ser, ao mesmo tempo, isso *e* aquilo. Coerente com a crítica à lógica dos binarismos, apostamos na possibilidade de questionar as oposições consagradas, entre elas: homem/mulher, masculino/feminino, heterossexual/homossexual. Ao assumir uma perspectiva teórica pós-estruturalista, parecerá pouco adequado, então, lançar mão de (ou construir) tabelas de categorias fixas, colunas e quadros classificatórios, escalas e matrizes. Se um autor ou autora que assim se qualifica insistir em utilizar tais recursos, penso que deveria, necessariamente, “perturbar” essas tabelas ou colunas em suas análises, embaralhando, de algum modo, as linhas ou os enquadramentos. Mais ou menos na mesma direção parece razoável questionar a delimitação de fases, sequências lineares de períodos ou de etapas progressivas. Identidades de gênero e sexuais, quando conceituadas na ótica dos Estudos Culturais ou na perspectiva pós-estruturalista, admitem e supõem deslizamentos e, dificilmente, podem “encaixar-se” com exclusividade num único registro.

Nos campos do gênero e da sexualidade em que nos movimentamos, poder e diferença são questões recorrentes. Os processos de constituição de uma prática sexual como normal (e, então, como a prática a ser compulsoriamente adotada por todos) e de outras práticas como desviantes ou anormais dão-se, como sabemos, em meio e por meio de jogos de poder. Para compreender como se constituem identidades e práticas sexuais e de gênero, bem como para perceber a “força” e eficiência de pedagogias culturais, provavelmente, será mais adequado pensar o poder como disseminado, multifacetado e produtivo, em vez de lidar com uma noção de poder centralizado, unidirecional ou meramente repressivo. Foucault comentou, certa vez, que o que tentava fazer, num nível empírico, era “tomar as coisas pelo meio”. Não se perguntar “de onde vem o poder, para onde ele vai?”, mas ‘Por onde ele passa e como isso se passa, quais são todas as relações de poder, de que modo se podem descrever algumas das principais relações de poder exercidas em nossa sociedade?’” (FOUCAULT, 2004, p. 73). Não

me parece que se trate, pois, de eleger aquela técnica ou procedimento decisivo capaz de determinar a origem do poder e, conseqüentemente, capaz de indicar as formas de combatê-lo; antes se trata mais de uma espécie de disposição investigativa que seria a disposição de voltar o olhar para os processos minuciosos, percorrer com olhar atento os caminhos e as nuances do exercício do poder, observar por onde ele se infiltra e se disfarça, prestar atenção aos detalhes, às “ninharias”, ao “grão do poder”; ser metucioso, como diz François Ewald. Trata-se de “abandonar a visão macroscópica em favor das abordagens microscópicas” (EWALD, 1993, p. 27). A dinâmica de poder entre os gêneros e as sexualidades é, muitas e muitas vezes, plena de sutilezas, insinuante, exercida com discrição, quase imperceptível. Uma pesquisa que queira dar conta dessa dinâmica e que, portanto, volte-se para uma abordagem das minúcias, vai supor um texto ou uma escrita em que a descrição ganha realce. Observar e descrever, com tantos detalhes quanto for possível, os jogos através dos quais se instituem as referências de normalidade e de diferença, de sujeitos normais e de sujeitos “diferentes”, colocam-se como os procedimentos fundamentais. Imediatamente, haveria que tentar demonstrar, pela análise e pela desconstrução, como, nessas instâncias, poder e resistência se exercitam, como as dicotomias e oposições são fabricadas.

Não me atrevo a ir adiante, sugerindo as questões mais relevantes, o desenho da investigação mais produtivo, as estratégias pertinentes. Espero ter sido capaz de evitar, ao longo desta fala, o tom prescritivo tão recorrente entre nós, educadoras; é provável, contudo, que ele tenha se insinuado, muitas vezes, aqui ou ali. Pretendo, ao menos, escapar das conclusões iluministas, que elucidam as dúvidas e indicam os caminhos a seguir. Se as ideias que trouxe aqui contribuirão para estimular discussões e aprofundar o debate, este texto terá realizado seu propósito.

Referências

- CLIFFORD, James. *Routes: Travel and translation in the late twentieth century*. Londres: Harvard University Press, 1997.
- EWALD, François. *Foucault: a norma e o direito*. Tradução Fernando Cascais. Lisboa: Vega, 1993.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Tradução Roberto Machado. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade: a vontade de saber*. Tradução M. Thereza Albuquerque e J. A. GuilhonAlbuquerque. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. (Ética, sexualidade, política; v. 5).
- HARAWAY, Donna. *Ciencia, cyborgs y mujeres*. La reinención de lanaturaleza. Manuel Talens. Valencia: Madrid: EdicionesCatedra, 1995.
- LARRAURI, Maite. *La sexualidad según Michel Foucault*. Valencia. Tandem, 2000.
- LOURO, Guacira. Os estudos feministas, os estudos gays e lésbicos e a teoria queer como políticas de conhecimento. In: LOPES, Denílson et al. (Org.). *Imagem e diversidade sexual: estudos de homocultura*. Brasília: Nojosa, 2004.
- LOURO, Guacira. Conhecer, pesquisar, escrever. *Educação, sociedade & Culturas*. Centro de Investigação e Intervenção Educativas. Universidade do Porto, Portugal. N. 25, 2007.
- NICHOLSON, Linda. *Interpretando o gênero*. Tradução Luiz Felipe Guimarães Soares. Revista Estudos Feministas, 8 (2), 2000.

Nota:

* Este texto foi apresentado, oralmente, como “trabalho encomendado” do GT Gênero, sexualidade e educação na 29ª Reunião Anual da Anped, em Caxambu, MG, em 2006 e publicado, posteriormente, em *Educação em Revista* (Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação), n. 46, dezembro de 2007.

Raça, gênero e classe social: a educação e seus desafios

Neusa M. M. de Gusmão (UNICAMP)¹

Janaína Damaceno (UNICAMP)²

A educação vista como uma forma de colonialismo, título de artigo de Maria Izaura Pereira de Queiroz nos idos de 1976 e reeditado em 2014, em tempos de pós-colonialismo e de outros debates mais atuais, pode parecer algo superado. Contudo, naquele texto, a preocupação central era a de colocar em tela a educação como instrumento de adaptação, num contexto de dominação-subordinação. Como tal, afirma Queiroz que na impossibilidade de enquadrar totalmente a sociedade dominada, a sociedade colonial “recorre a outros meios mais sutis de imposição para os quais a educação vai ser o melhor auxiliar” (p.20).

Naquele cenário, muitos foram os mecanismos de fortalecimento da subordinação através dos recortes internos à própria sociedade, criando “elites”, separando os “evoluídos” dos demais, formulando-se preconceitos que originam comportamentos estereotipados e resultam em “complexos de inferioridade [que] se misturam a compensações de

1 Doutora e Professora Titular em antropologia e educação na Faculdade de Educação da UNICAMP.

2 Doutora em Antropologia Social pela USP, Mestra pela UNICAMP, Professora da FEBF/UERJ.

superioridade, formando a mistura ambígua e ambivalente que constituem os sentimentos do colonizado” (QUEIROZ, 2014, p. 21). Contudo, como diz a autora, a educação é “um processo que tanto pode ser alcançado através da ação de outrem sobre um indivíduo, quanto pela ação do indivíduo sobre si mesmo” (p.24). Nessa dupla face, a educação que submete e domina pelos valores próprios das classes dominantes gera sentimentos, comportamentos que também se difundem por meio da educação e criam um universo reativo próprio. Segundo Queiroz, “uma educação que se dá “imerso na vida cotidiana, e em todos os seus momentos” (p.24), mas que dificilmente tem seus princípios e valores reconhecidos “no arsenal construído pelas camadas superiores, que assim reforçam sua posição de mando” (p.25).

Destarte a história do passado colonial, o fato se faz presente ainda hoje no contexto das sociedades de classes e na relação entre grupos de poder diversos. Assim, na dupla dimensão que a tipifica, a educação se faz pelo ângulo da escolarização como via de ascensão social e, se faz desejável para permitir a superação da subordinação qualquer que seja – de classe; gênero; raça; religião, etc. Ao mesmo tempo, a educação na escola e para além dela, estabelecida nas práticas cotidianas, permite construir processos de afirmação pessoal e coletiva de diferentes grupos e possibilita a construção de uma consciência cultural própria. Nesse contexto, a escola e os sistemas educativos formais, em todos os níveis, ocupam um lugar de extrema importância na representação dos sujeitos sociais, na conformação das identidades pessoais e de grupos e coloca valores e princípios assim gerados, imersos em complementaridade e conflito. Tal processo se expressa, em particular, entre aqueles que vivenciam situações históricas de subordinação ou de negação, como é o caso dos grupos negros, de mulheres, gays, idosos, portadores de deficiência, indígenas e outros. O acesso à educação e à escolarização é visto, ainda hoje, como possibilidade de conhecimento e ascensão social, capazes de superar a subalternidade e projetar outro lugar no mundo. Tal pensamento generalizado, ambíguo e ambivalente, pouco ou nada diz em termos dos desafios, dos conflitos e dos limites do campo educacional, em termos de escolarização e de educação.

O que se sabe é que o acesso à educação escolarizada é um desafio para diferentes grupos subalternizados no interior da sociedade brasileira, posto que portas aparentemente abertas ainda possuem barreiras a serem superadas. Como fazê-lo é o desafio que move homens e mulheres, marcados pela condição racial que lhes foi sempre impeditiva de acesso à educação formal. Hoje, ao adentrarem os muros das instituições superiores, colocam-se num enfrentamento com as posições de mando a que foram historicamente submetidos e, ao mesmo tempo, constroem projetos individuais e coletivos de superação das relações de subalternidade. Buscam assim, estabelecer outras relações com base em novas formas de reinvenção e criação de si mesmos diante da condição racial e de gênero, mas sem deixar de refletir a condição de classe que está na origem social dos grupos a que pertencem. Com isso, trajetórias, conquistas e impasses de mulheres negras no espaço acadêmico como alunas, como docentes e pesquisadoras nos colocam diante de outras potencialidades da educação, ou seja, aquelas que fazem das experiências do cotidiano um processo intenso de aprendizagem criando um universo reativo próprio e significativo.

Assim, como diz Flax (1992), olhar para essas trajetórias permite “recuperar e explorar os aspectos de relações sociais que têm sido suprimidos, desarticulados ou negados dentro de perspectivas dominantes” (p. 247). Raça, gênero e classe social são, portanto, centrais no debate que pretende analisar as contradições existentes nas práticas sociais com relação à mulher e raça no interior do campo educativo, nomeadamente, em universidades brasileiras.

A universidade: entre o instituído e o instituinte

As universidades, segundo Rocha (2001), foram criadas sob a égide do capital e das sociedades de classe e constituem “espaço[s] da racionalidade por excelência no mundo moderno” (p. 220). Por esta razão, Queiroz (2014) coloca como dúvida o fato “de serem as universidades, tal qual permanecem organizadas nas sociedades ocidentais, os

melhores instrumentos para a transmissão ampla de conhecimentos” (p. 30). Como espaço institucional, as universidades se conformam e se organizam por meio de regras, normas que visam ao controle do conhecimento e do campo científico. O que é ciência e o que não é depende dos pares, depende do próprio meio acadêmico. Nesta medida, trata-se de pensar a ciência e o campo científico como campo social de embates entre competências e saberes autorizados ou não, que se confrontam no espaço das universidades. Nesse sentido, as universidades se constituem como território complexo que possibilita o confronto de ideias por meio da produção do conhecimento e do contexto político em que a formação do estudante, a docência e a pesquisa acontecem.

Por sua ambiguidade e duplicidade, a universidade não tem meios de colocar sob controle tudo e todos no interior da prática educativa e, com isso, cumprir de modo pleno, seu papel de reprodutora do *status quo*. Ainda que possa ser reprodutora da realidade, a universidade e tudo que representa pode, também, possibilitar a constituição de novas mentalidades capazes de “revolucionar a ordem estrutural cotidiana e conferir um outro significado à atividade [de formação e de docência], bem como às pessoas envolvidas” (ROCHA, 2001, p. 220), posto que em seu cotidiano envolve acontecimentos singulares e extraordinários como experiência vivida. Nesse contexto complexo, historicamente se inserem o estudante, o professor e o pesquisador, homens e mulheres dotados de mentalidades, tradições, identidades e pertencas. Dentre estes, homens e mulheres negros também fazem parte da tradição do campo científico brasileiro. O que não significa que compartilhem dos mesmos mecanismos de poder e reprodução de seu pensamento dentro da universidade. Assim, o confronto de saberes é inevitável e dele emerge a possibilidade de ideologias prospectivas “construídas, cotidianamente, pela ação concreta, do dia-a-dia, de forma individual e coletiva”, como diz Rocha (2001, p. 221), fazendo com que a formação e a docência sejam partes de um trabalho iminente político, porém, que não ocorre ao acaso.

Portanto, pensar a participação do sujeito negro na academia e situá-lo nos dias de hoje, exige relembrar que a história da ciência

brasileira tem por centro fatos que definem os contextos do passado e do presente e marcam as trajetórias dos que adentram o ensino superior. Dois desses fatos importam nesse debate.

O primeiro diz respeito à vinda da família real portuguesa ao Brasil em 1808 e a conseqüente criação das primeiras instituições científicas de nível superior no país. Não se pode falar da história de tais instituições, sem pensar que investigadores e estudantes negros, ainda que em número diminuto ajudaram a construí-la. Mesmo antes da instituição das primeiras academias de ciência no Brasil, negros, em especial, mulatos, filhos de mulheres negras escravizadas ou libertas foram enviados à Europa para realizar seus estudos de graduação como é o caso, por exemplo, do médico baiano **Caetano Lopes de Moura**, do mineiro **Soares de Meireles** e do jurista **Francisco Gê Acayaba de Montezuma**, o Visconde de Jequitinhonha. Já durante o Brasil Império, não se pode esquecer de que as escolas de engenharia do Rio de Janeiro formaram engenheiros como **Teodoro Sampaio**, **André Rebouças** e **Carlos Cavalcanti**. O último foi governador do estado do Paraná entre os anos 1912-1916. **Luiz Anselmo da Fonseca**, formado pela Faculdade de Medicina da Bahia em 1875, **Alfredo Casimiro da Rocha**, **Domingos Alves de Melo** e seu irmão **José Alves de Melo**, **Laurindo Rabelo**, **Manuel Maurício Rebouças**, **Salustiano Ferreira Souto** e **Juliano Moreira** são outros exemplos desse pequeno contingente de estudantes negros que concluíram cursos de ensino superior no Brasil ainda no século XIX. Século este em que o acesso de mulheres às instituições escolares estava limitado à alfabetização e ao magistério, “que não garantia ingresso nas faculdades” (DAMACENO, 2008, p.29). Apenas em 1879, a Lei Leôncio de Carvalho garantirá às mulheres o acesso ao ensino superior. Ainda assim, até hoje, essa presença é lacunar na história das instituições científicas brasileiras e, mais ainda, quando se busca conhecer as trajetórias de mulheres negras nesse espaço.

O segundo fato da história da ciência brasileira é que a ciência que nasce com as primeiras instituições, dado o passado escravista, elege o negro como objeto de estudo e será necessário aos poucos

negros que ingressam no ensino superior criar mecanismos de neutralização da cor, para se manter na universidade e legitimar outras formas de compreender e explicar o mundo. Devido a esse contexto, na passagem da condição de objeto a de sujeito de conhecimento que a formação superior lhe faculta, a ordem vigente se obriga a criar mecanismos nos quais opera a herança da escravidão que elege “práticas sociais de desqualificação de seu trabalho para legitimar a hegemonia masculina branca na ciência e na academia brasileira. As mulheres, em geral, “participarão de destino semelhante” (DAMACENO, 2008, p. 37). Como afirma Gomes (1996), o discurso da incapacidade intelectual do negro, fruto das teorias racistas do passado perpetra tudo e todos, inclusive o espaço educacional, posto que a escola não é um campo neutro e nela os conflitos e as contradições acontecem.

Assim, entre o século XIX e o início do século XX, as agruras decorrentes do racismo científico existente então, afetaram sujeitos negros, poucos homens e mulheres que acenderam ao ensino superior dado que

a educação é formulada inteiramente de acordo com as valorações da minoria hegemônica; a coletividade inferior é induzida a considerá-las como “os valores supremos”, e a desprezar aqueles que lhes são peculiares, que são ressentidos como sinais de atraso. A especificidade de sua existência enquanto ampla coletividade de nível inferior, com suas dificuldades e suas características, não entra em linha de conta a não ser como “folclore” quando são propostas medidas em seu favor; a seu respeito são formulados somente juízos negativos ou juízos que inculquem a validade da subordinação (QUEIROZ, 2014, p.25).

A realidade de uma sociedade racial e etnicamente estruturada como a brasileira, historicamente tem negado o acesso, por parte do sujeito negro à educação escolarizada e, em particular tem sido notória a sua ausência no ensino superior, quer como aluno, quer como

docente e pesquisador, salvo raras exceções como as apresentadas acima. Exceções essas que, segundo Queiroz (2014) são usadas pelo sistema em sua ideologia, como prova de ascensão socioeconômica e política possível para todos. De certo modo, o pensamento de Queiroz é consonante com a análise de Eric Alliez (2010) sobre como Deleuze e Guattari pensam a questão do racismo na sociedade de controle. Para ele, este age não diretamente por exclusão ou pela criação de um Outro perverso, mas pela assimilação e pela construção de uma diferença pensada em termos de distanciamento. Ou seja, o racismo sob este aspecto opera a partir de uma ideia de inclusão, de diferença de grau e não de natureza. Isso explica, por exemplo, porque no eugenismo à brasileira foi possível projetar a assimilação negra pela mestiçagem: é que o negro não era visto radicalmente como um Outro não assimilável, como um diferente por natureza. Ele era visto dentro de uma diferença marcada pela distância do padrão estabelecido como ideal. Isso gera um regime diferenciado de regulação racial e dos corpos. O negro poderia embranquecer, através de sucessivas gerações, sendo necessário, segundo alguns homens públicos como João Baptista de Lacerda, então diretor do Museu Nacional, apenas um projeto educacional para combater os atavismos oriundos da herança negra.

Com isso, a ideologia dominante que conforma a realidade brasileira no tocante à educação e ao negro se apresenta também em contornos machistas para com a mulher e, em particular, para com a mulher negra, fomentando hierarquias, clivagens e desigualdades que resultam em exclusão e negação. Nesse processo, operam as exceções que confirmam a regra, mas que podem também contradizê-la. A universidade como espaço de descoberta e acontecimento, permite que nela se façam trajetos “fora de linha”, vale dizer que cumprem outros percursos em que pese o controle social, a ideologia posta historicamente pelo sistema educacional prevalecente. A partir do cotidiano vivido criam-se ideologias alternativas e prospectivas. Cria-se um campo político de ação e reação. Em questão, o fato de que no Brasil, a educação e a escolarização tenham sido, e ainda sejam tradicionalmente, europeia, branca, cristã e masculina. Nesse sentido, a mulher negra

no espaço do ensino superior é vista como exceção, mas ser exceção neste caso é ter que se colocar fora do padrão instituído e, assim, não se está a salvo da discriminação, do preconceito e do racismo. Nesse contexto, a universidade é tida como importante *locus* de produção do conhecimento, mas também é o “espaço que opera a transformação da própria consciência” (GUSMÃO, 2009, p. 196), permitindo transformar toda prática social em prática política e histórica. Como disse em entrevista, Silvia R.J. Costa, estudante negra da UFMG,

depois que eu entrei para a universidade, um mundo novo se criou à minha volta. Estar na universidade mexe com a gente. Mexe com a maneira de pensar e perceber o mundo. (...) A minha maneira de conceber as coisas, a concepção de realidade, de aceitação do outro, do diferente, mudou (TEIXEIRA et al, 2006, p. 87).

Do mesmo modo, Virgínia Leone Bicudo, já em 1945, com seu *Estudo de Atitudes Raciais de Pretos e Mulatos em São Paulo* a respeito dos processos de ascensão social do negro, sugere que a centralidade da educação como demanda da comunidade negra em São Paulo ocorre não porque ela é redentora e serviria – como propunha o higienismo – como um modo de “redenção da raça” ou meramente como ascensão social, mas antes, educação é importante porque ela serve de estopim para a criação de uma consciência racial. E tal consciência é que levará à formação de associações negras na cidade de São Paulo, ainda na primeira metade do século XX. Se, como um dos entrevistados de Bicudo sugere, o negro ascendido é o negro educado, torna-se interessante ver como o negro de classe média, livre das restrições da pobreza, vai perceber que o racismo é estruturante da sua vida social. Isso é significativo, pois sempre houve a acusação de que o movimento negro urbano era um movimento de classe média. A leitura de Virgínia Bicudo sugere que só poderia ser assim, pois este é quem tem condição de criar primeiramente uma consciência racial independente de classe e tem como articular suas demandas através do associativismo.

Como classe média, o negro educado entende que as restrições no campo do trabalho, educação, saúde, etc. não estão ligados apenas a uma condição de classe, mas, também, a uma condição de cor. Então será esta classe média instruída que se articulará em prol de uma luta antirracista e a educação escolar e universitária será fundamental para tal articulação. Assim, a entrada no ensino superior representará para o/a jovem negro/a mais uma frente para o entendimento da sua condição dentro da estrutura racial brasileira.

Nesse sentido, o espaço institucional e acadêmico consiste num desafio permanente para todos que aí estão e, em particular para aqueles que, sendo negros, buscam compreender sua negritude no interior de “uma paisagem de pertencimentos, afetivos ou conflitivos” (ROCHA; ECKERT, 2007, p. 352) constantemente postos à prova pela interpretação e reinterpretação das relações estabelecidas. Sem dúvida, a existência do preconceito conduz a que homens e mulheres negros busquem por suas identidades, na tentativa de compreenderem-se a si mesmos e aos outros num processo complexo e dinâmico. Assim, o que relatam homens e mulheres negros no meio acadêmico, diz respeito a:

memórias que falam de pertencimentos, estratégias de sobrevivência e superação de violências – inclusive as simbólicas, migrações, condições de vida, valores, expectativas realizadas ou frustradas, construção de esperanças, seleções, escolhas (quando possíveis), realizações, segregações, travessias, retornos, preconceitos, identidades, racismo, espacialidades dadas, espacialidades vedadas e consciência racial (DELGADO, 2009, p. 15).

Traçar os caminhos empreendidos em experiências de formação e docência que envolvem, em particular, mulheres negras no universo acadêmico, sua presença na universidade, coloca por desafio ter que pensá-las como

integrantes de uma teia histórica tecida por muitos fios e que trazem em si heranças culturais, princípios civilizatórios excludentes, temporalidades entrecruzadas, discursos de origens, construção de imagens e imaginários e características multifacetadas de uma formação social específica (DELGADO, 2009, p.15).

Mas, ao mesmo tempo, é preciso conceber a presença negra na universidade não apenas como um processo de luta incessante contra a opressão como apontam diversos trabalhos sobre trajetórias negras e sociabilidade de estudantes negros/as no ensino superior (DAMACENO, 2008; SOUZA, F., 2006), pois há uma ênfase muito grande nos sentimentos de inadequação, ou em dados que mostram a sua exclusão dentro da universidade, de maneira que a vida de jovens negros/as no ensino superior é retratada como se ela fosse composta apenas de dificuldades e desapontamentos, como se suas trajetórias fossem similar à jornada do herói, mas sem a recompensa no final. Fato que aponta uma vida de muita resistência e pouca reexistência, como nos termos propostos por Ana Lúcia Souza, em seu livro *Letramento da Reexistência. Poesia, Grafite, Música, Dança: Hip-Hop* (2011). Isso limita a percepção sobre o processo altamente criativo de reinvenção e criação de si, oriundos da transformação das vivências individuais em experiências coletivas marcadas por formas, muitas vezes, raivosas, inventivas, irônicas e alegres de contestação, de auto-presentificação, de afetos e de solidariedade. Acaba-se por perder a noção de que, na militância dos grupos negros, vários níveis de discursos são articulados, para dentro e para fora do movimento. Então se para fora, muitas vezes, este discurso parece agressivo e duro, para dentro se articulam o dos fracassos e vitórias compartilhados, o da cumplicidade e de valorização do corpo e da cultura negra, dentre outros. Trata-se da configuração de extensa “rede de influências fora e dentro da universidade que vai conformando uma compreensão dos problemas do sujeito negro, uma consciência e uma tomada de posição” (GUSMÃO, 2009,

p. 193). Segundo o professor Dalmir Francisco, da UFMG, isso se faz necessário, pois como

intelectuais negros na universidade, a gente tem duplo desafio, a possibilidade de se afirmar cientista colocando essa questão do étnico e do racial e a necessidade de aprofundar essas questões. (...) Racismo, é preciso combatê-lo? É. É preciso estudá-lo? É. É preciso estudar as formas de superação? Sim. Isso vai ser possível sem que eu aprofunde a discussão sobre a questão étnica e cultural? Eu não acredito (PRAXEDES; TEIXEIRA, 2009, p. 65)

Aqui o valor dos grupos que se organizam a partir de uma perspectiva coletiva e atuam de modo a desconstruir a forte presença de uma cultura acadêmica que não reconhece a realidade negra, posto que se opõe à cultura científica e, como tal, é desclassificada. Na fala de um professor negro da UFMG, trata-se do não reconhecimento de uma herança cultural, desqualificada como cultura popular, desqualificada como fragmento [da cultura africana] e desqualificada como credence popular” (GUSMÃO, 2009, p. 193). A cumplicidade, resultante do compartilhar das experiências, das dores e alegrias, serve como contraponto à aridez encontrada no cotidiano da vida acadêmica, cuja solidão é bem mais intelectual e acadêmica do que política, segundo o professor Dalmir Francisco. É essa mesma cumplicidade que serve de base para a construção de uma identidade política negra que na ação se manifesta através da consciência política e/ou da militância coletiva ou individual, dentro e fora da universidade.

O que se pode afirmar é que, hoje, no caminho de busca por um lugar ao sol, homens e mulheres negros que ingressam na universidade lutam para nela permanecer e construir uma trajetória profissional como estudantes, como docentes, como pesquisadores. Fazê-lo é estabelecer um campo de tensão e de luta sempre em movimento. Gusmão (2009) afirma que

os conflitos e as conquistas que daí emergem apontam para o processo de construção e reconstrução permanente da identidade negra como parte de uma luta que busca a transformação da sociedade e do social em direção a realidades plenas e mais justas (p.192).

Como se vê nos relatos de muitos professores negros, homens e mulheres, é que a realidade em rede que os integra em grupos de luta contra o racismo da sociedade brasileira faz com que a questão racial presente em suas trajetórias e na experiência vivida na academia também seja central na formação social e acadêmica, mas não só. Na vida pessoal e profissional, marcada por solidariedades e desafios, toma-se “consciência e clareza do que são, do que representam e do muito que podem fazer enquanto educam e ensinam” (GUSMÃO, 2009, p. 194).

Entre teias e redes: trajetões e trajetórias “fora de linha”

Muito embora tenha sido exposto que a presença negra no ensino superior remonta à história do ensino superior no Brasil, não é demasiado afirmar que somente após as primeiras ondas de democratização do ensino secundário, a partir dos anos 1960, que jovens negros se organizam política e coletivamente através da identidade de universitários negros. De fato, a questão do acesso ao ensino superior se tornou, durante um tempo, alvo de polêmica entre a militância negra jovem, que se dividia entre aqueles que acreditavam que a universidade era um projeto legítimo da juventude negra e outros que pensavam que a militância negra poderia se alienar no processo de ascensão educacional, já que a educação era vista como um projeto de embranquecimento. Comum a ambos os grupos era a forte identificação com um projeto pop-político de afirmação da identidade negra através da música mais ligada ao funk norte-americano como poderia se ver nas canções de Tim Maia e Simonal, de Toni Tornado e Nelson Triunfo ou que

lotaram o show de James Brown no Clube Palmeiras em 1978. Estes jovens produziram uma militância ligada à questão da afirmação da cultura negra, em especial, da cultura musical negra através da adesão de um discurso sobre negritude que ultrapassava os limites da luta nacional, articulando-se também em termos de uma luta antirracista global ao reconhecer que o sistema de opressão norte-americano ocorria porque lá, como cá, ele era fruto da diáspora africana, possuindo raízes históricas comuns.

Sobre isso, Gilroy (2000) propõe que o modelo de luta antirracista norte-americano tornou-se não apenas hegemônico, como o padrão da luta antirracista no mundo, mas talvez seja mais interessante pensar que pelo seu poder de disseminação através dos meios de comunicação de massa, tais processos permitiam criar uma ideia de unidade na luta negra antirracista em todo o mundo que se expressa de maneira própria de acordo com os contextos históricos e sociais de cada local da diáspora negra. Ou em outros termos, tratava-se da constituição de novas mentalidades capazes de revolucionar a ordem estrutural cotidiana e repor a história em outros trilhos.

Para tanto, será de vital importância a constituição de coletivos de estudantes universitários negros, que colocam esta categoria como central para se pensarem na estrutura racial brasileira e propor o protagonismo da juventude negra dentro da universidade. Estes coletivos visibilizam a presença negra na universidade através da criação de uma categoria coletiva de ação e luta política. A possibilidade desse tipo de ação/reação ocorre pela maior penetração de jovens negros pobres ou de classe média no ensino superior a partir dos anos de 1960/70. E o papel de articulação de jovens negras é, aqui, fundamental. Naquele período, como ainda hoje, tanto pelo modo como são vistas dentro da universidade, como pelo fato de constituírem numericamente, a maioria dentre estudantes negros na universidade, tais coletivos não existiriam sem a sua participação, bem como serão elas fundamentais para inclusão do debate de gênero entre seus pares e na construção de coletivos feministas negros dentro das universidades brasileiras.

É nesse processo de criar coletivos em universidades, com forte presença feminina, que emergem grupos tal como o Grupo Negro da PUC de São Paulo, em 1979, e do Grupo de Trabalho André Rebouças da UFF, criado em 1974, dentre outros. Mas é preciso lembrar também da Quinzena do Negro na USP, evento organizado por Eduardo Oliveira e Oliveira e um dos marcos da discussão universitária de jovens negros/as sobre relações raciais. Em todos eles, a presença significativa da mulher negra influirá na forma de atuação dos diferentes grupos e trará para primeiro plano a importância de estar/ocupar os espaços universitários. Assim, a partir da organização do Movimento Negro Contemporâneo, alguns de seus membros, nos diferentes grupos de atuação, irão optar e desenvolver carreira como professores universitários nos anos seguintes e, mais intensamente nos anos de 1990, já final do século XX. Parte dessa geração assume a “necessidade de o negro ser inserido na universidade como sujeito do conhecimento” (DAMACENO, 2008, p. 54) e não apenas objeto de conhecimento do outro, o branco que aí sempre esteve.

Com essa geração a universidade se tornará, para o negro, um lugar possível de onde falar da negritude, política e academicamente. Se antes a universidade era um espaço projetado para a ascensão social, através de trajetórias individuais isoladas, ou mesmo, com o apoio de um grupo familiar (...) a universidade se torna um espaço projetado não apenas para a ascensão, mas para o debate político, a aquisição de conhecimento e a produção de ciência como expressão de uma trajetória coletiva de jovens negros (DAMACENO, 2008, p. 54).

No interregno, portanto, de três séculos – século XIX, século XX e início do século XXI – uma história negra foi construída por homens e mulheres negros no espaço do ensino superior. No caso das mulheres negras e pioneiras, cujas trajetórias, por vezes, são vistas como exceção à regra, pode-se afirmar que são elas exceção numa

tripla condição: de gênero, de classe e de cor. Suas trajetórias, portanto, revelam o percurso múltiplo que envolve estudantes e docentes negras na universidade brasileira ontem e ainda hoje.

No singular e no coletivo: percurso de estudantes negras no ensino superior

A história da presença de mulheres negras no ensino superior brasileiro pode ser dividida de modo analítico em duas fases: a primeira em que suas trajetórias são singulares e isoladas e, a segunda, quando suas trajetórias são tramadas no interior da coletividade negra e de seus propósitos.

Na primeira fase, a presença de mulheres negras no ensino superior é quase sempre minoritária, quando não única, compondo quadros discentes e docentes das instituições a que pertencem. Fato que acarreta que suas jornadas acadêmicas tenham se dado com pouca ou nenhuma interlocução e acolhimento por parte de outros sujeitos em condições similares às suas. Nestes casos, qualquer tipo de associação seria realizado fora do ambiente acadêmico e correspondente à fase anterior aos anos de 1960/70. Assim, as primeiras mulheres negras em cursos de graduação, como Maria Rita de Andrade, Enedina Marques, Ruth Guimarães, Maria Aragão, Iracema de Almeida, Lycia Conceição Alves (SCHUMAHER, 2007), dentre outras, frequentaram o ensino superior até os anos 1950. As trajetórias dessas estudantes mostram algumas características em comum: o fato do curso de magistério ter possibilitado a entrada na universidade; a necessidade de trabalhar durante o curso superior; a ausência de um dos genitores, geralmente o pai; a necessidade de ajudar na criação de outros irmãos.

Dentre tantas trajetórias, é bom chamar a atenção para a de duas pesquisadoras: Josildeth Gomes Consorte e Virgínia Leone Bicudo. Ambas fizeram parte do Projeto UNESCO no Brasil que tratou de analisar a realidade das relações raciais brasileiras nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Pernambuco e Bahia, no final dos anos

de 1940 e início de 1950. Parece que pela primeira vez há mulheres negras envolvidas na produção de conhecimento acadêmico sobre relações raciais dentro do campo discursivo dominante sobre o tema no período: as Ciências Sociais. Josildeth Consorte foi assistente de pesquisa de Marvin Harris na Bahia e Virgínia Bicudo integrou a equipe de Florestan Fernandes e Roger Bastide, sendo autora do capítulo “*Atitudes raciais dos alunos dos grupos escolares em relação à cor de seus colegas*”, no relatório de pesquisas publicado pelo grupo na Revista Anhembi entre os anos de 1953 e 1954. Seguindo as suas trajetórias, encontraremos as primeiras referências (até que novas fontes sejam exploradas), de mulheres negras universitárias, pesquisando, refletindo e escrevendo sobre relações raciais no Brasil. Curiosamente, após participarem deste projeto, essas pesquisadoras se afastam do campo das relações raciais. Virgínia se torna importante no campo psicanalítico brasileiro e Josildeth será uma das primeiras a participar da institucionalização do campo das Ciências Sociais aplicadas à educação, retornando ao campo das relações raciais apenas nos anos 1980.

Em 1945, Virgínia Leone Bicudo tornou-se uma das três primeiras estudantes a concluir os estudos de pós-graduação na Escola Livre de Sociologia e Política, sendo a primeira a defender uma dissertação sobre relações raciais: *Estudo de Atitudes Raciais de Pretos e Mulatos em São Paulo*. Em seu texto, a autora discute a importância da formação de associações negras como meio de superação do estigma da inferioridade de negros na sociedade paulistana e analisa as narrativas que pretos e mulatos constroem de suas relações com brancos e entre si.

Josildeth Consorte fala de sua educação como um projeto de ascensão social de sua família. Formada em magistério com a média mais alta da Bahia, Consorte foi nomeada pelo secretário de educação do seu estado, Anísio Teixeira, junto com outras nove normalistas como professora primária. Isso permitiu que ela sustentasse a sua família e pensasse em fazer um curso superior. Nos anos de 1940, as normalistas baianas não tinham acesso a todos os cursos da universidade, lhes sendo facultado apenas as humanidades. Não lhes era permitido

frequentar nenhum dos cursos científicos, por isso ela optou pelo curso de geografia e história, que concluiu em 1951. Como não tinha condições de pagar pelo curso teve que solicitar uma bolsa de estudos que lhe veio intermediada por Milton Santos, então presidente da União dos Estudantes da Bahia. Sua entrada na Antropologia se deu através de Thales de Azevedo, seu professor que a fez assistente em seus projetos. Ainda estudante, Consorte vai a São Paulo para complementar sua formação na Escola Paulista de Sociologia e Política antes de se encaminhar para a Universidade de Columbia, nos Estados Unidos, onde realizaria seus estudos de pós-graduação entre os anos de 1953-1955. De volta ao Brasil, ela se torna pesquisadora contratada do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), criado por Anísio Teixeira, onde desenvolve pesquisas pioneiras no campo de Ciências Sociais e educação. É a primeira a apontar, no artigo *A criança favelada e a escola pública*, publicado em 1959, que embora a escola pública pareça uma escola para todos, de fato, ela é “orientada para uma determinada classe social, para determinados interesses” (CONSORTE apud PAOLI, 1995, p. 77), tratando diferentemente as crianças de acordo com a sua origem.

Numa entrevista a Niuvenius Paoli, Josildeth observa que inicia seus estudos sobre o negro em 1988, como uma solicitação do Grupo Negro da PUC para que ela coordenasse as suas atividades.

Eu até o momento achava muito difícil... lidar com a questão do negro. Muito, muito mesmo. Pessoalmente, eu nunca tinha trabalhado na questão do negro, eu acho que tinha uma resistência muito grande... porque trabalhar com a questão do negro implicava em **me** colocar e eu não tinha nem um pouco clareza em relação ao assunto e talvez não quisesse ter mesmo... e então...eu acabei coordenando alguns eventos do grupo negro, porque eles precisavam... (CONSORTE apud PAOLI, 1995, p. 126) (Grifo da autora).

Esse interesse pelo negro começou assim... com essas meninas do movimento negro me procurando, me testando, me encostando na parede, me questionando. Você veja, já era 'oitenta e muitos'... (CONSORTE apud PAOLI, 1995, p. 128)

Em 1990, Josildeth oferece seu primeiro curso na área: “*A questão do negro, uma questão negada*” e nota que não havia no programa de Ciências Sociais da PUC-SP, naquele momento, nenhuma discussão sobre o negro. A discussão acontecia apenas nos cursos de psicologia e serviço social. É curioso que na entrevista dada a Paoli (1995), Josildeth não faça alusão a sua participação no Projeto UNESCO como uma prática no campo das relações raciais. Assim, embora Virginia e Josildeth muito cedo tenham tratado de relações raciais em suas pesquisas, ambas nunca tiveram uma posição mais firme em relação à sua pertença racial, o que parecia um terreno interdito para aquele momento da história do Brasil em que a ideia de nação era permeada por um discurso de harmonia racial. A sua cor era silenciada não apenas por elas, mas também pelos seus colegas de trabalho.

As trajetórias de ambas as pesquisadoras não podem ser vistas como, necessariamente, um processo de embranquecimento social, mas de apagamento e neutralização dos efeitos da cor. No caso de Josildeth, é bastante simbólico que sua adesão a um discurso sobre a questão racial seja oriunda de uma demanda dos alunos negros na PUC. E isto pode ilustrar melhor a tese de que a história da presença feminina negra na universidade é marcada pela fase anterior com trajetórias singulares e isoladas de estudantes negras no ensino superior e outra, que constitui a segunda fase desse processo, marcada pela possibilidade de articulação coletiva. É esta coletividade que demanda uma posição de Consorte, já ao final dos anos de 1980. O fato será representativo do associativismo negro da segunda metade do século XX, responsável por tornar a experiência de participação de negros e negras no ensino superior um trajeto de compreensão de si e do outro, como mecanismo de consciência social e política.

Com isso, pode-se ver nas atividades cotidianas desses grupos, táticas de enfrentamento e fuga das representações hegemônicas sobre si, através da sua articulação em torno de grupos de estudo, de cultura, de militância e na criação ou intervenção em espaços educativos visando, como projeto coletivo, a colocar outros estudantes na universidade, seja na graduação, na pós-graduação, ou ainda, atuando no letramento de outros sujeitos. Em contraposição às trajetórias individuais de jovens negras, pode-se pensar como se constitui a trajetória comunitária dos coletivos, não como um modo padrão da presença negra na universidade, mas como um modo possível e que recrudesce a partir de um dado momento histórico. Aqui, eles e elas, homens e mulheres negros/as na universidade atuam de modo prospectivo e político.

As redes de solidariedade não são novas entre os jovens negros. Há uma extensa literatura que trata das associações negras em diversos estados. A existência dessas associações revela táticas de resistência e ascensão historicamente estabelecidas em comunidades negras, mas que se transformam com o decorrer do tempo, dos anseios e de novas necessidades dessas comunidades³. Por esta razão, cabe perceber que ao partilhar experiências e nomear, através de uma rede, outras estudantes também negras, as estudantes negras induzem a uma identidade entre elas marcada pela experiência interconectada entre raça, classe e gênero e revelam os processos pelos quais se vê o agenciamento entre as imagens de controle sobre a mulher negra e a auto representação que fazem de si, distantes desses estereótipos. Contudo, essas imagens de controle não são conceitos esvaziados e são percebidos no cotidiano pelas estudantes através de sua despersonificação, de sua estereotipização e de um regime de controle e vigia sobre elas.

Na dissertação de mestrado *“Elas são Pretas: cotidiano e sociabilidade de estudantes negros na Unicamp”* (2008), Damaceno

3 Parece significativo que o primeiro estudante negro da UNICAMP, seu Waldemar de Lima, ainda que não tenha se formado, pertença e seja presidente da associação negra mais antiga de Campinas: a Liga Humanitária dos Homens de Cor e, assim, como tantos outros exemplos que podem ser lembrados.

mostra como a articulação do coletivo negro, com a presença de mulheres negras, desenvolveu-se na Universidade Estadual de Campinas. Inicialmente, por uma aproximação entre o corpo discente, servidores da Universidade e militantes da cidade de Campinas, antes e depois da criação do Movimento Negro Unificado (MNU), no final dos anos 1970. Em meados dos anos 1980, há a criação do Grupo de Estudos Afro-brasileiros (GEAFRO), ligado ao Centro de Memória da UNICAMP (CMU) que promovia discussões sobre racismo e questões raciais na sociedade brasileira. O grupo alavancado pelos funcionários/as teve grande presença de estudantes. Ele foi bastante ativo nas discussões da *Jornada dos Negros e a Constituinte* (realizada entre 1986-1988), projeto encampado por estudantes e funcionários/as que se estabeleceu no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) por ocasião da Assembléia Constituinte de 1988.

Na primeira metade da década de 1990, estudantes do curso de Matemática e de Química faziam um censo racial informal durante a matrícula dos calouros e se apresentavam aos estudantes negros/as. Eles e elas também organizavam os/as alunos/as para encontros nacionais como o 1º. Seminário Nacional de Universitários Negros (SENUM), ocorrido na Universidade Federal da Bahia em setembro de 1993, com a presença de mais de 800 estudantes. Vindos do movimento negro, estes jovens participaram, posteriormente, na criação de cursinhos alternativos voltados para a população negra. No final da década de 1990, um grupo de estudantes e funcionários/as ligados ao IFCH/UNICAMP montam o grupo de estudos *Relações Raciais no Brasil e no Mundo*, tendo estudantes de origem baiana e fluminense como seus articuladores.

Em 2004, há a criação do Núcleo de Estudos Negros da UNICAMP (NEN), por um grupo de estudantes que se encontrava para discutir textos, a situação do país e casos de racismo dentro da universidade. Seu perfil de ação era bastante acadêmico, refletindo possivelmente o aumento do número de pesquisadores negros/as na área de humanas que passam a ter a oportunidade de discutir seus projetos e temas referentes à negritude. Importante destacar que a

participação de estudantes neste grupo não advém de uma militância prévia no movimento negro, mas de uma atuação que surge a partir de uma demanda oriunda de suas pesquisas acadêmicas ou de sua vivência universitária. Mas neste universo há também estudantes que relatam sua relutância em entrar no movimento negro porque identificavam nele uma discussão da qual não queriam participar. Optam, então, por atuar politicamente de outra maneira, qual seja, a participação em partidos políticos ou grupos de cultura afro, hip hop e discotecagem ou pela militância individual que surge para os estudantes como um meio de iniciar ou manter o contato com o seu grupo de origem. Numa cidade em que a cena cultural negra é tão rica como Campinas, isso se mostra através da participação em diversos grupos como a Casa de Cultura Tainã, Urucungos, Jongo Dito Ribeiro, capoeira e outros espaços de cultura e discussão política sobre negritude na cidade. E se reativa na presença de pessoas como Raquel Trindade, que durante o início dos anos 1990 ofereceu na UNICAMP um curso de extensão de cultura afro que possibilitou a estudantes e participantes do movimento negro e do movimento cultural afro de Campinas um novo meio de articulação⁴.

A associação entre educação e cultura ou a indissociabilidade entre ambas, mostra como os grupos negros aliam a construção de um saber sobre si e sobre o outro de modo a colocar em movimento suas visões de mundo com as marcas de sua pertença racial. Como diz uma estudante da Unicamp:

Vai me dizer que sair na rua de uma cidade como Campinas, com aquela saia enorme do maracatu e de instrumento na mão não é militância. É, sim!

4 A identificação com grupos culturais da cidade, segundo ex-estudantes ao “Grupo Teatro Evolução”, que na década de 1970 promovia as Semanas do Negro na Arte e Cultura e fazia apresentações de teatro e discussões anti-racistas por todo o interior de São Paulo. Não se pode esquecer do papel significativo destes grupos culturais na militância negra e mesmo na constituição do MNU.

Que sair com o cabelo solto, black, não é militância.
É, sim! As pessoas não estão acostumadas...

Trata-se de ações que, fruto do processo histórico, passam a ser matéria prima da educação dos olhos e dos sentidos, tanto na prática social, como na prática docente. Na busca pela positividade da condição negra, a cultura própria se torna mecanismo de luta para dar visibilidade social e política aos sujeitos tradicionalmente negados no espaço social. Na rua, nos espaços públicos e mesmo no espaço acadêmico, a cultura negra se faz central como mecanismo de práticas políticas e históricas. Aprender e ensinar ou ensinar e aprender por meio da cultura singular, de grupo, faz parte de práticas militantes e reflexivas que reconhecem a diversidade dos saberes e, segundo um professor negro da UFMG, colocam como necessidade que

a universidade [possa] primar pela política do sentido amplo, ou seja, no sentido do direito ao dissenso, mesmo no conhecimento. Deve-se abrir a possibilidade da universidade ser um momento de formação ampla da pessoa, não importa o adjetivo que ela tenha – cidadão, profissional, militante (GUSMÃO, 2009, p. 197).

Como mostram as trajetórias até aqui referidas, a vivência escolar e universitária como alunos(as) e como docentes não são indiferentes ao que foi ou é vivido como experiência pessoal e coletiva. O professor Dalmir Francisco afirma: “Não tem jeito de separar o negro do cidadão negro e também acadêmico que se dedica a uma pesquisa que permanentemente se referencia na pluralidade de classe, raça, culturas, e também na questão de como isso interfere na vida da sociedade”, fato que, segundo ele, alia “a questão específica do negro à questão geral de transformação da sociedade brasileira” (PRAXEDES; TEIXEIRA, 2009, p. 65). Esse é o desafio brutal que a universidade propõe na trilha de construção dos sujeitos negros e na qual opera a marca pessoal e intransferível da condição como negros e negras, em

particular no caso brasileiro. Nada disso é indiferente na condição de gênero que portam mulheres negras como alunas, docentes e pesquisadoras no cotidiano da vida universitária. Assim,

da experiência vivida e da reflexão sobre ela se formam as bases basilares daquilo que hoje os constituem nas estratégias de vida e de ação [como docentes e pesquisadores], na luta imperativa da questão racial, no campo educacional e fora dele (GUSMÃO, 2009, p. 198).

Cabe lembrar com Collins (2000), que investigar o cotidiano de mulheres negras é o caminho para vê-las em sua integridade e notar como suas experiências não são compatíveis com as imagens de controle que se tem delas, podendo-se revelar estratégias de articulação que abrem caminho para desmistificação dessas imagens. Isso ocorre porque embora sejam hegemônicas, as imagens de controle e a objetificação da mulher negra não são completas. Seu significado não é fixo e, na objetificação, há sempre uma linha de fuga, porque o próprio sujeito não se vê como o estereótipo ou como o objeto, mas como um agente imerso na vida cotidiana. Como diz Leda Maria Martins, professora negra da UFMG,

uma coisa que me marca muito em minha trajetória é que eu não gosto de estereótipos que vêm do imaginário do branco nem dos que vêm do imaginário do negro. Eu não me conformo com estereótipos, eu não me miro neles na vida pessoal, intelectual, como poeta, como teórica, como pensadora ou congadeira (PRAXEDES; TEIXEIRA, 2009, p. 79).

A professora Leda complementa:

Sou rainha do congado e quero o meu menino do congado tocando tambor e sendo astronauta”. As coisas não são excludentes, o seu território não deve

ser demarcado, você deve ser livre, inclusive para escolher suas opções (PRAXEDES; TEIXEIRA, 2009, p. 79).

Por esse modo de pensar e agir, pode-se dizer que opressão e ativismo sejam características da experiência negra feminina. Para Collins, a ação negra contra o racismo, através de estratégias cotidianas constituiria o feminismo negro. Uma reação frente ao agenciamento de raça, classe e gênero através de práticas de resistência e reexistência cotidianas.

Práticas de ensinar e aprender: o caminho da docência

Outro modo de atuação política, pode ser exemplificado pela ação de estudantes negras da UNICAMP e que diz respeito ao que se dimensiona na condição de alunas a caminho da docência, militância e formação política, vivida em cursinhos pré-vestibulares populares. Caso do Cursinho Pré-Vestibular para Negros e Carentes Antonio Cesarino, que funcionava nas dependências do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL/UNICAMP), no período noturno, e tinha por objetivo preparar estudantes negros/as para o vestibular da UNICAMP. Este cursinho foi uma das primeiras experiências de funcionários e alunos negros/as da UNICAMP na formação de pré-vestibulares alternativos. O nome do cursinho fazia referência ao campineiro Antonio Cesarino, professor negro que abriu a primeira escola particular para meninas na cidade de Campinas em 1860.

Também ligada à discussão racial, em 1998, foi criado o Cursinho Pré-Vestibular Alternativo Herbert de Souza que funciona, ainda hoje, ao lado do Terminal da Vila União em Campinas. É o cursinho alternativo há mais tempo em funcionamento na cidade. Seu sucesso reside na articulação entre a cidade e a universidade e no compromisso dos estudantes que após sua aprovação na universidade voltam ao cursinho como professores/as na tarefa de preparação

de outros estudantes negros/as. Muitos ex-professores/as do cursinho participam da discussão sobre negritude na universidade. Inclusive, é importante perceber que parte do NEN, da UNICAMP, era composta por ex-professores/as desse cursinho, que também foram alunos/as de cursinhos populares e hoje desenvolvem pesquisas na área de relações raciais.

A existência desses cursinhos mostra uma preocupação e um compromisso de estudantes pobres e negros em aumentar o número de sua participação na universidade. O aluno/a negro/a que é professor/a nos cursinhos acaba por formar uma rede de inclusão de outros alunos/as negros. Em sua dissertação de mestrado, defendida em 2006, Fabiana Mendes de Souza, que foi professora no Cursinho Pré-vestibular Herbert de Souza e uma das integrantes do NEN, faz um comentário acerca de sua participação como aluna no Cursinho do DCE:

Quase pretos ou quase brancos são os alunos dos projetos educacionais que passei a fazer parte. Alunos cujas histórias de vida se aproximam muito da minha. Entre aulas, reuniões, vivências, festas e conversas me percebo agora como “exemplo” bem-sucedido. Como outrora via Lúcia e Elias, meus professores negros do cursinho (SOUZA, 2006, p. 8).

Os motivos pelos quais os estudantes e, em especial, as estudantes, participam de tais projetos é explicado invariavelmente pela sua experiência de vida. Veja-se o que outra estudante negra diz a respeito.

Então eu dou aula como voluntária no Cursinho da Moradia e eu também tô participando do programa UNISOL, universidade solidária, aqui na UNICAMP [...] Esse trabalho que eu faço eu faço por vontade própria [...] Eu acho que é pela história de vida [...] porque eu acho que a mulher negra é duplamente desafiada, por ser mulher e por ser negra,

porque a gente como mulher é duplamente desvalorizada e eu comento isso com minhas amigas, com meu namorado, com todo mundo que está perto de mim. A maneira como as pessoas tratam a mulher é muito deprimente, a gente é muito desvalorizada e [...] a gente sente muito isso na infância, na adolescência, e você é pobre ainda você é triplamente desvalorizada, se você é feia você é quatro vezes, entendeu? É uma bola de neve. E geralmente as pessoas que são negras, elas vêm de um nível social mais baixo e normalmente elas vivenciam aquilo tudo que o nível social mais baixo pode oferecer que é pobreza, falta de saúde, falta de educação e tudo o mais. Então quando as mulheres negras chegam na universidade e conseguem refletir sobre isso, sobre o que aconteceu com elas, elas são mais sensíveis àquelas pessoas que viveram a situação que elas viveram, elas são mais sensíveis a isso. Você vê, eu tenho muitas amigas que são ótimas pessoas, mas na vida delas elas não vivenciaram o que é você viver numa situação de miséria, sabe. Não que eu tenha vivenciado, mas eu conheci a família dos meus irmãos adotivos, então eu sei como é que é, eles vivenciaram isso. Eu acho que isso que faz com que se busque esse tipo de trabalho (D.S., 20 anos, Curso de Enfermagem, UNICAMP).

A intervenção na área de educação é um modo de estar na universidade. Não é geral a todos os estudantes negros, mas é significativo que na maior parte dos programas de pré-vestibulares comunitários eles tenham uma presença igual ou superior aos seus colegas não brancos, apesar de numericamente estarem em menor número na universidade e que sejam vistos pelos seus alunos/as como modelos a serem seguidos. Outros projetos como o de alfabetização de adultos, também contam com uma parcela significativa de estudantes negros/as.

Em questão, o fato desses estudantes tomarem sua trajetória como ponto de partida para a ação e optarem, em primeiro lugar para a

ação na área da educação comunitária, como um meio de intermediar e representar para novos alunos negros/as, em carne e osso, a existência de pares que já estão aqui, ajudando a construir esse novo sujeito de conhecimento que também entrará na universidade.

O fato remete a Ricardo Vieira, que ao analisar a autobiografia de professores em situação de ascensão social, elabora a tese de que estando em intensa transformação há professores que conseguem estabelecer uma ponte entre seus novos códigos culturais e sua cultura de origem, de modo a transformarem também a sua prática cotidiana. Estes seriam os *trânsfugas interculturais* que atuariam como intermediadores entre esses dois mundos. Haveria, ainda, outra classe de professores, os *trânsfugas oblatos* que tentariam se assimilar apenas a essa nova realidade, esquecendo de sua origem:

Os primeiros têm normalmente uma mobilidade social ascendente, que os leva ao convívio com outros códigos culturais bem diferentes dos da cultura de origem e que os torna capazes de habitar um e outro mundo (o da partida e o da chegada) ou os torna mesmo numa terceira dimensão - o eu intercultural que não rejeita liminarmente a cultura de origem nem idolatra a cultura de chegada. Os segundos, os *trânsfugas oblatos* são também normalmente sujeitos a processos de aculturação com os códigos dominantes e de tal maneira sonham com a pertença aos mesmos que, pragmaticamente (CAMILLERI, 1989), se identificam com os mesmos, fingindo serem exclusivamente produtos dessa cultura (VIEIRA, 2004, p. 59-60).

Assim, estudantes negros/as, *trânsfugas interculturais*, inventaram um outro modo de fazer política na universidade e de ter uma ligação com a sociedade, tendo como necessário fazer a ponte e não se esquecer de quem são ou de onde vieram. Se na universidade são invisíveis como mostra a dissertação já citada de Fabiana Mendes de Souza, será nesses outros projetos que buscam se visibilizar e incentivar

positivamente outros jovens para entrarem na universidade, construindo redes e trajetórias “fora de linha”.

Estas/es estudantes tomam sua própria experiência de vida como mote para ter uma atuação mais crítica. Nesse sentido, exercem um certo tipo de feminismo negro, ligado à educação de outros negros e negras, interessadas também em que ingressem à universidade. Desse modo, notar-se-ia que a assimilação não é um modelo determinista de ascensão social, como já mostrava Virgínia Leone Bicudo nos anos de 1940.

Para o grupo de estudantes universitários negros/as, que optaram por atuar de modo a consolidar o protagonismo da juventude negra dentro da universidade, dentro de um projeto coletivo, resulta ter em mente que a universidade não funciona como meio de assimilação, de submissão ou embranquecimento. Para estes sujeitos, conscientes e atuantes, a educação é parte do processo de transformação de um indivíduo sobre outro e sobre si mesmo, como disse Queiroz há muito tempo. A universidade se faz, então, como espaço de invenção e criação de sua negritude e de um possível ativismo a partir dela. Nela se gestam identidades individuais e coletivas por meio de teias e redes compromissadas com o coletivo.

Considerações finais

Embora os dados do Censo IBGE de 2010, mostrem que na primeira década do século XXI, a presença negra na universidade tenha triplicado, o fato é que os 8% de estudantes negros/as do ensino superior mostram que nas universidades brasileiras, não há uma representatividade grande de negros quer como alunos/as, quer como docentes e pesquisadores/as. Como dizem Praxedes e Teixeira (2009),

rara presença, quando não ausentes nas universidades brasileiras, eles são uma exceção. Professores negros e negras não passam de um, de dois, de três

nos institutos, nos cursos, nas faculdades, ou de cifras igualmente pequenas no conjunto das universidades no Brasil (p. 17).

Ainda que numericamente não sejam representativos, alunos/as, docentes e pesquisadores/as negros/as em universidades brasileiras fazem toda a diferença, posto que “mergulhados em suas práticas como profissionais que são e como sujeitos em busca de transformar os sentidos e as práticas racistas da sociedade brasileira” atuam diante “da pluralidade do social, do desafio da discriminação e das ideologias de construção nacional e de cidadania” (GUSMÃO, 2009, p. 198). Nesta medida, no ato de educar-se e educar ao outro, “cometem” a transgressão utópica, no sentido empregado por Rocha (2001), ou seja, “**não** no sentido do irrealizável, do inatingível, mas do possível de ser realizado através da ação política por excelência” (grifo da autora, p. 221).

Ainda que o exercício da docência não apague o incêndio do racismo nas almas dos sujeitos negros, na universidade e na sociedade, pode-se dizer, nesta apropriação das palavras de Rocha (2001) e na adequação delas ao nosso tema, que alunos/as, docentes e pesquisadores/as negros/as estão “fazendo sua parte”. O que fazem ao ensinar e aprender, enquanto aprendem e ensinam, trânsfugas que são, é “**co-educar para a transgressão da realidade que, constantemente, supera nossa imaginação e, por isso mesmo, requer maior empenho e mais criatividade**” (ROCHA, 2001, p. 222 - grifo da autora). Trata-se, portanto, nesse processo tenso e complexo, de olhar suas vidas pelo prisma da cultura própria e de saberes ainda não reconhecidos e legitimados pelo pensamento dominante que impera nas academias. Trata-se de outro modo possível de ler o mundo e de buscar elementos substantivos que permitam a construção de uma realidade social mais justa e equânime. Aqui, aprender e ensinar, ensinando e aprendendo é, de fato, ação política por excelência em defesa do conhecimento, ele próprio plural e diverso.

Referências

- ALLIEZ, ÉRIC. *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. São Paulo: Editora 34, 2010.
- COLLINS, Patricia Hill. *Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. New York: Routledge, 2000.
- DAMACENO, Janaina. *Elas são Pretas: cotidiano e sociabilidade de estudantes negros na Unicamp*. Dissertação de Mestrado, FE/ UNICAMP, 2008.
- DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. Prefácio. In: PRAXEDES, Vanda L.; TEIXEIRA, Inês A. de Castro; GONZAGA, Yone M. *Memórias e percursos de professores negros e negras na UFMG*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009.
- FLAX, Jane. Pós-modernismo e relações de gênero na teoria feminista. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque (Org.). *Pós-modernismo e política*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992, p. 217-250.
- GILROY, Paul. *Atlântico negro*. São Paulo: Editora 34, 2000.
- GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. *Cadernos Pagu – raça e gênero*, v.6-7, 1996 pp. 67-82.
- GUSMÃO, Neusa M M de. Questão racial e docência: olhares e trajetos. In: PRAXEDES, Vanda L.; TEIXEIRA, Inês A. de Castro; GONZAGA, Yone M. *Memórias e percursos de professores negros e negras na UFMG*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009 p. 191-199.
- PAOLI, Niuvenius. *As Relações entre Ciências Sociais e Educação nos anos 50/60*. A partir das histórias e produções intelectuais de quatro personagens: Josildeth Gomes Consorte, Aparecida Joly Gouveia, Juarez Brandão Lopes e Oracy Nogueira. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.
- PRAXEDES, Vanda L.; TEIXEIRA, Inês A. de Castro; GONZAGA, Yone M. *Memórias e percursos de professores negros e negras na UFMG*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009.
- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. Educação como uma forma de colonialismo. *Cadernos Ceru*, série 2, v. 25, n. 1, junho de 2014 p. 19-31.
- ROCHA, Maria Zélia Borba. Cristóvam, Milene e minhas meias furadas... ou de como uma aprendiz de professora ensina política cultural, sem saber, a uma graduanda das artes... ou ainda... Docência: a

- barca de Caronte. *Educação & Sociedade*, v. 22, n. 74. Campinas, abr.2001. pp. 211 - 224
- ROCHA, Ana Luiza C; ECKERT, Cornélia. A cidade: sede de sentidos. In: LIMA FILHO, Manuel F; ECKERT, Cornélia; BELTRÃO, Jane (Orgs.). *Antropologia e Patrimônio cultural. Diálogos e desafios contemporâneos*. 25ª. ABA – Goiânia, 2007, p.343 - 361
- SCHUMAHER, Schuma. BRAZIL. Érico Vital. *Dicionário de mulheres negras no Brasil*. São Paulo: Senac/Redeh, 2007.
- SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip hop*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- SOUZA, Fabiana Mendes de. *Anônimos e invisíveis: os alunos negros na Unicamp*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – IFCH, Unicamp, Campinas, 2006.
- TEIXEIRA, Inês A. de Castro; PRAXEDES, Vanda Lúcia; PÁDUA, Karla Cunha et.al. *Memórias e percursos de estudantes negros e negras na UFMG*. Belo Horizonte; Autêntica Editora, 2006
- VIEIRA, Ricardo. *Identidades reconstruídas: O caso dos professores com mobilidade social ascendente*. 2004. Disponível em: < http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR4628d8805d2bd_1.pdf>. Acesso em 12 maio 2015.

Interdependências e circularidades feministas. A falsa polêmica sobre “feminismo de governo” no Brasil.

Lourdes M. Bandeira¹
Universidade de Brasília-UnB

Todas as vitórias ocultam uma abdicação.
Simone de Beauvoir

Introdução

Afirmo, inicialmente, que ainda existe o que se poderia denominar de *dilemas* sobre “o feminismo de governo” no Brasil, diversamente do que tem ocorrido em outros países latinoamericanos. Na Terra *Brasilis* permanece uma forte resistência em torno do uso ou da nomeação “feminismo de governo”, seja por parte de algumas organizações de mulheres militantes feministas, por grupos de acadêmicas, pesquisadoras, sindicalistas, por segmentos da mídia, gestoras/es públicas/os, entre outras. Olhares enviesados, preconceituosos e mal-humorados

¹ Profa. Titular do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília. Na época em que o texto foi apresentado no 18º Encontro da REDOR, realizado na UFRPE, em Recife, de 24 a 27 de novembro de 2014, ocupava a função de Secretária Executiva da Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República/SPM-PR. Registro meus agradecimentos à leitura atenta e crítica da colega Hildete Melo, professora da Universidade Federal Fluminense, parceira de muitas jornadas.

ainda persistem quando se menciona que se fazem políticas públicas de Estado destinadas às mulheres em geral. Em outras palavras, há um mau humor em reconhecer que há uma prática feminista que se “institucionalizou no governo”. As reações tendem a se construir no sentido de que o governo teria se “apropriado” do feminismo, como se fosse um “usurpador” do mesmo, papel que na atualidade é desempenhado pela Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (SPM/PR).

É importante lembrar que o feminismo se constituiu como um ponto de partida e não de chegada, no sentido de que se trata de um movimento social legítimo, cuja atuação política articulou diversos segmentos de mulheres, objetivou-se, a partir da segunda metade do século XX, tendo como chave a militância e a crítica teórico-política, e, com o propósito de romper as relações desiguais existentes entre os homens e as mulheres centradas nas discussões sobre a condição feminina, em sociedades falocêntricas.

O feminismo inicialmente surgiu nominado como sendo “estudo de mulheres” e “estudos sobre as mulheres”, passou na sequência a “estudos feministas”, posteriormente tem sido caracterizado como “estudos de gênero” e, recentemente, como estudos vinculados ao “campo feminista de gênero” (MATOS, 2008). De antemão, sabe-se que qualquer nomenclatura ou classificação pode ser arbitrária, no entanto, para fins mais didáticos, sua utilização, em geral, é útil. O fato é que todas estas “classificações” protagonizaram, de maneira substantiva, formas de lutas feministas e de mulheres no campo sócio-histórico, cultural e político, seja no Brasil ou na América Latina, quando se viveu a dura experiência das ditaduras militares. Nos países europeus e nos Estados Unidos da América o movimento feminista, já instalado, enviava reflexos sobre nós.

Neste sentido, o início do movimento feminista no Brasil, para além de dar visibilidade à condição de dominação das mulheres, surge como uma maneira delas se posicionarem contra o regime militar em plena expansão, cuja característica fundamental era a proibição, desde

o início da ditadura, das formas de organização coletiva contrárias ao governo militar.

Desde suas manifestações iniciais, o movimento feminista no Brasil buscou se articular com segmentos da população organizados via os movimentos sociais da época: movimentos populares — que iam desde a luta pela moradia, passando por melhores condições de vida (água encanada, esgoto, luz e transportes), clubes de mães que reivindicavam a criação de creches nas fábricas e universidades (legislação antiga presente já nos anos 1930 e depois consolidada na CLT de 1943, mas não cumprida). Incluía ainda os movimentos políticos e partidários, os movimentos pela anistia aos presos políticos, contra o racismo, pelos direitos a terra e de grupos indígenas, e o movimento de homossexuais (CORRÊA, 2001; SOUZA-LOBO, 1991; PAOLI, 1991).

Pelo fato de haver uma dura repressão explicitada com tortura e morte, com os meios de comunicação censurados e vigiados e um tecido partidário restrito a dois partidos políticos frágeis (ARENA e MDB), naquele momento, somente a união das forças sociais populares poderia prosperar na luta de resistência. Conforme explicita Corrêa (2001, p.14):

A instituição, senão a única (e o Partido Comunista...) que se mantinha íntegra era a Igreja e foi a partir de pequenas lutas encorajadas ou apoiadas por ambos que esses movimentos sociais começaram a se articular. No caso do movimento feminista não foi diferente: várias das iniciativas mais organizadas do movimento estavam vinculadas à Igreja ou ao Partido — embora houvesse um permanente ponto de fricção nessa aliança com a Igreja, que era a defesa do aborto feita pelas feministas.

E o movimento foi adquirindo cores novas com o passar da década, tal como será resumido adiante.

Experiência similar à minha, certamente, ocorreu com centenas de outras mulheres feministas, cujas histórias de circulação e de

interdependências já foram ou estão sendo contadas. Assim, este texto tem um duplo objetivo. O primeiro é socializar um exercício de auto-reflexão e de reavaliação das práticas feministas vivenciadas. Na condição de autora, sou também sujeito da experiência circulante vivida em diferentes tempos, condições e lugares (acadêmicos, militantes e institucionais), sendo impossível vivê-los de maneira não interdependente e com plena subjetividade. Segundo, a meu juízo, trata-se de falso debate pensar em divisões, sobreposições ou esferas de importância moral e simbólica, em relação a cada grupo, coletivo, segmento de mulheres, de feministas ou de militantes, pois é provável que a maioria tem ou teve muitas circularidades e interdependências, no sentido de se referenciar pela dinâmica social em que se inseria. Assim, condições diversas, posições de poder situadas em dadas cenas sociais não deixaram de produzir um ideário de agregação feminista, isto é, todas ao seu modo desejavam [e desejam] igualdade de direitos para as mulheres ao reinventar a luta política.

O Lugar de fala

Como feminista acadêmica e militante junto ao movimento social tive oportunidade de vivenciar muitos destes momentos e experiências por ter circulado em vários lugares, concomitantemente. Ingressei no curso de Ciências Sociais, na UFRGS, em março de 1970, no auge da ditadura militar, engajada em grupos de estudos marxistas e nas passeatas, que sempre acabavam por ter que escapar da polícia. Em 1975, na Universidade de Brasília-UnB cursando o mestrado, a proximidade com o centro do poder nos colocava diuturna e cotidianamente em prontidão militante, uma vez que as notícias chegavam mais rapidamente, e o clima de tensão na UnB, cuja perseguição pelo reitor Azevedo, capitão de mar e guerra, era enorme e que protagonizou a famosa invasão da UnB ocorrida em agosto de 1977, quando centenas de estudantes e professores foram presos. Ato recorrente do já ocorrido em fins de 1968.

No final de 1977 fui parar em João Pessoa, PB, caro local de acolhimento, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), cujo reitor, Prof. Lynaldo Cavalcanti, incentivou e recebeu todos/as aqueles/as que, de alguma maneira, foram perseguidos, expulsos ou jubilados de universidades do centro sul do país. Criou-se uma comunidade de referência “de grupos de esquerda”, com drástica reação dos locais. A UFPB, uma universidade do nordeste, cuja visibilidade era restrita, regionalmente, em poucos meses, com a acolhida de mais de 300 professores, em geral mais titulados do que os da região, foi destacada nas páginas da mídia nacional, não apenas como centro de resistência, mas também pelo espírito inovador aportado na pesquisa e tecnologias, com o pleno apoio do então reitor.

Instalada nas atividades acadêmicas docentes e de pesquisa, a militância tomou outro rumo na região, a qual foi acrescida o incentivo à criação núcleos de estudos sobre as mulheres, articulado ao movimento social. Em 1979, foi criado o primeiro grupo feminista em João Pessoa, *Maria Mulher*, por feministas forasteiras que haviam se instalado na cidade, destacando-se a participação da atual ministra, Eleonora Meniccuci, da SPM, grupo feminista pioneiro do estado, quiçá da região nordeste, a época. No decorrer da década de 1980, expandiu-se a criação de organizações, grupos e coletivos de/sobre mulheres, junto ao movimento social, sobretudo, na Paraíba, estado onde permaneci por quase duas décadas. No início dos anos de 1980, ingressei no doutorado em Paris, e lá tive a oportunidade de entrar em contato não somente com uma densa produção acadêmica feminista, como com professoras e pesquisadoras engajadas na reflexão crítica feminista. Durante os quatro anos do curso tive oportunidade de ser aluna de Daniëlle Kergoat, Michëlle Perrot, Eleni Varikas, além da antropóloga Françoise Héritier, com as quais pude imergir e avançar na reflexão.

De regresso a João Pessoa, em 1984, a dupla militância continuou, até final de 1991, quando voltei a Brasília, onde a circulação foi mais diversificada, engajada em várias bandeiras de luta, em passeatas frequentes em direção ao Congresso Nacional, seja em favor da luta

pela descriminalização do aborto, seja para reivindicar legislação de combate à violência contra a mulher, entre outras, mesmo que os resultados tenham sido de pura derrota. Engajada no Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre as Mulheres (NEPeM/UnB), militava-se, articuladamente, com grupos de mulheres das “cidades satélites” do DF. À época, as pesquisas eram desenvolvidas sobre a questão da violência contra a mulher, com o engajamento de estudantes, de mulheres de diversos segmentos do movimento social, sindicalistas, ONGueiras, todas com identidades próprias e interesses nem sempre convergentes, porém, cuja circularidade e interdependência com as “professoras”, como eramos chamadas, só fez crescer o movimento e a militância.

Em 2008, ingressei no espaço institucional – no “feminismo de governo”, na Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), em períodos e gestões diversas, e por lá permaneci, em duas oportunidades, durante seis anos (2008-10) e (2012-15). Tal experiência no “feminismo de governo” me possibilitou observar e vivenciar situações plenas de interdependências e intersubjetividades entre diversos segmentos, grupos, coletivos, ONGs de mulheres, todas engajadas como feministas, em escalas diversas, com identidades e interesses específicos, embora não excludentes, com bandeiras feministas que as uniam e, desuniam-se tensionadas de alguma maneira, porém, a seu modo, todas se expressavam em suas reivindicações persistentes contra “uma sociedade arquipatriarcal, ainda predominantemente machista” (SELIGMANN-SILVA, 2013, p. 15, *apud* RAGO, 2013).

Durante esse período, ficou evidenciado que a circulação de mulheres feministas advindas de diferentes lugares, grupos coletivos, assim como de engajamentos militantes diversos, tanto ingressaram em universidades como professoras e pesquisadoras como foram alocadas em postos e funções no interior de organizações sindicais, instituições públicas, governos, conselhos, e mais recentemente, na própria SPM, seja assumindo representação, de participação em nome do movimento social e feminista, instituições acadêmicas e profissionais, cujos matizes políticos diversos não se constituem em empecilho ao diálogo e atuação conjunta.

Os processos de lutas e disputas que configuraram interdependências e circularidades feministas²

As narrativas de como foram contadas e definidas as datas do ressurgimento do feminismo na chamada “Segunda Onda”, a partir da década de 1970, no Brasil, refletem origens diversas, interpretações feministas oriundas de diferentes experiências e lugares, em cenas sociais próprias, engajadas em relações de poder que nem sempre se atêm ao rigor dos códigos e precisões acadêmicas, uma vez que estes nem sempre estão livres de certo domínio do olhar masculino. Esse primeiro momento do movimento foi denominado de “feminismo de resistência” por Costa (2005, p. 4). As narrativas de “origem” resultaram de lugares de disputas e de resistência onde diversos grupos de mulheres feministas se localizavam: as que, por força da conjuntura política nacional, encontravam-se exiladas em países da América Latina e Europa, sobretudo em Paris³, assim como as feministas nativas e emergentes que, em sua maioria, mantinham vínculo com os grupos políticos de esquerda influenciados pelo marxismo. Todas, aqui e acolá lutavam frente aos fortes opositores da ditadura militar instalada no país desde 1964, a qual permaneceu até 1985. Sem dispor de estatísticas sobre a quantidade mulheres que foram atuantes, naquele momento, arrisco afirmar que todas, com suas peculiaridades, estiveram engajadas na luta pelas liberdades democráticas, cuja maior expressão pode ser

2 Só se pode falar em reivindicação dos direitos da mulher a partir do século XVIII, graças ao Iluminismo e à Revolução Francesa. Datam dessa época as primeiras obras de carácter feminista, escritas por mulheres como as inglesas Mary Wortley Montagu (1689-1762) e Mary Wollstonecraft (1792), “A Vindication of the Rights of a Woman”, que propunha a igualdade de oportunidades na educação, no trabalho e na política.

3 A experiência das mulheres brasileiras que estiveram em Paris e que, de regresso, participaram dos momentos iniciais no movimento feminista no Brasil, foi registrada na publicação: *Mouvements des femmes em Amérique Latine: nouveaux espaces de lutte*. In: Cahiers des Ameriques Latines, n. 26, 1982. O Dossiê foi coordenado por Ângela CUNHA NEVES, Lena LAVINAS e Hélène LE DOARE.

resumida na bandeira *Luta pela Anistia*, que exerceu um papel ativo a partir de 1975, no Brasil.⁴

Por sua vez, havia as influências do contexto internacional, pioneiramente advindas da anarquista Emma Goldman, de origem lituana, desde o final do século XIX, algumas décadas mais tarde, assimiladas por militantes brasileiras, como Elisabeth Souza-Lobo, outras, influenciadas por publicações como *O Segundo Sexo* de Simone de Beauvoir (1949), e *A Mística Feminista* da militante feminista Betty Friedan (1963). Muitos foram também os depoimentos e narrativas das mulheres que viviam no *exílio*, que acompanharam a efervescência do movimento de maio de 1968, na França, que se expandiu para além das fronteiras francesas, como sabiamente coloca Moraes (2007, p. 141-142):

Diferentemente de outras revoluções, a de 1968 tinha como objetivo mudar o mundo e não tomar o poder, no sentido de apropriar-se do poder de Estado. Em certo sentido, fomos a geração do contra poder – contra o poder da Igreja, do Estado, da Família, do Homem Branco, etc. Retornando ao elogio de Arendt aos jovens de 1968 por sua “determinação para agir, alegria em agir e certeza de poder mudar as coisas pelos seus próprios esforços”, vemos como essas características desaparecem quando o “sujeito” da reivindicação torna-se o sujeito dependente da caridade e de políticas compensatórias. De fato, do ponto de vista subjetivo, a característica mais forte do movimento de 1968 foi a afirmação do desejo de toda uma geração.

Na época, um número expressivo de homens e de mulheres foi exilado na Europa, uma vez que a maioria dos países da América

4 Segundo Corrêa (2001, p.14-15): “Também havia fricções com os militantes comunistas, mas por outras razões: no caso deles tratava-se de dar prioridade à ‘luta mais ampla’ em detrimento das reivindicações feministas e o ataque à participação de lésbicas no movimento foi uma das táticas utilizadas para tentar impedir a realização de um congresso feminista, por exemplo”.

Latina, com ditaduras instaladas, fecharam as portas aos perseguidos políticos brasileiros. Paris concentrou grande parte da esquerda brasileira exilada. Segundo Moraes (2015, s/p):

Foi lá que as brasileiras entraram em contato com um feminismo com o qual tinham afinidade: um movimento autônomo de mulheres, com presença significativa de comunistas e socialistas, ligado a outros movimentos sociais e com uma importante editora de obras feministas, a *Editons des Femmes*. E extremamente solidário com as exiladas latino-americanas. As queixas das ex-guerrilheiras não se diferenciavam muito do padrão feminino francês, especialmente no tocante às tarefas domésticas e aos cuidados com os filhos. As feministas começavam a se insurgir contra a naturalização do trabalho doméstico como algo próprio da mulher. Um grupo importante para a formação teórica de muitas exiladas em Paris foi o Círculo das Mulheres Brasileiras, especialmente atuante entre 1973 e 1979. Annete Goldenberg e Angela Arruda são algumas dessas militantes que também escreveram sobre sua experiência.

Em 1975, ocorreu a instalação oficial do Ano Internacional da Mulher pelas Nações Unidas que

remete à radicalidade posta na questão da mulher como uma questão fundamentalmente “conflituosa”, tanto nas relações entre o homem e a mulher, quanto em todas as relações de poder socialmente instituídas, articulando [uma década depois] gênero e classe, como foi tantas vezes sublinhado sobre o caráter deste movimento, no Brasil (SARTI, 2001, p.2)⁵.

5 Nesse contexto, o autoritarismo praticado pelo Estado dava pouca possibilidade para que outras pautas, as quais diziam respeito especificamente às demandas das mulheres, viessem

A palavra de ordem daquele momento articulava “lutas gerais e lutas específicas” e concomitantes, à medida que se, por um lado, as mulheres feministas negavam o lugar que lhes era socialmente destinado na sociedade falocrática – casamento e vida familiar (obediência, virgindade e procriação), por outro, confrontavam-se com o processo de modernização da sociedade, em que se vislumbravam novos comportamentos afetivos e sexuais, aderindo aos métodos anticoncepcionais, o que causou uma verdadeira revolução na vida das mulheres, uma vez que a sexualidade deixou de ser tratada apenas como um meio de reprodução, mas como uma expressão do desejo. A pílula que se popularizou nos anos de 1970 significou uma reviravolta no conceito de sexualidade, pois o casal podia passar a manter relações sexuais apenas por prazer. A pílula modificou decisivamente o desejo e a subjetividade das mulheres, assim como o universo masculino em geral; e, em um cenário de muitas mudanças do movimento de contra-cultura, como o *Woodstock* e os *hippies*, a efervescência do movimento estudantil e o avanço do feminismo, em pouco tempo, trouxe novas perspectivas para as mulheres e para os homens.

Na segunda metade do século XX, o pensamento feminista defendia o slogan “o pessoal é político”. Este foi um dos emblemas mais importantes do feminismo, segundo o qual a sexualidade abandona o domínio eminentemente privado e passa a ser compreendida como uma relação de poder entre os sexos. A partir da sexualidade se questionava a ordem patriarcal como estrutura dominante da subordinação feminina.

Nessa direção, precursoras militantes feministas brasileiras, como Heleieth Saffioti (que publicou em 1969 *A mulher na sociedade de classe: mito ou realidade*) e Eva Alterman Blay, alinharam a perspectiva feminista ao trabalho teórico, reafirmando, de acordo com o pensamento da filósofa francesa Elsa Dorlin, que “o sexo é, antes de mais

à tona. Por um lado, as mobilizações de mulheres basicamente se somavam às formas de resistência à ditadura; por outro, o próprio engajamento político de mulheres já trazia, em si, uma revisão de uma ordem de gênero que relegava as mulheres a um papel secundário (SARTI, 2004), ainda que não sistematizada em bandeiras assim chamadas feministas.

nada, político”. Compondo a tríade da militância acadêmica, Elizabeth Souza-Lobo, ao destacar a problemática da dominação entre os sexos e suas consequências, que sempre considerou central à Sociologia do Trabalho, compara o princípio de não hierarquização das diferenças, dos objetivos estratégicos, do “principal” e do “secundário” às teorias da “consustancialidade” de Danièle Kergoat, ou da “interseccionalidade” de Kimberlé Crenshaw, ao considerar as relações de classe, de sexo e de raça sempre imbricadas e indissociáveis.

Ademais, Souza-Lobo, em seus estudos durante os anos de 1980, privilegiou reflexões inovadoras tais como a questão da subjetividade e a intersubjetividade, temas marcantes e atuais em pesquisas recentes sobre as formas de gestão do trabalho e das relações sociais de gênero. A contribuição aportada por Souza-Lobo foi extremamente original e inovadora, registrada na obra *A classe operária tem dois sexos*. São Paulo, Editora Brasiliense, 1991. Teve presença importante também a feminista Rose Marie Muraro, que em 1983 publica uma pesquisa provocadora: *Sexualidade da Mulher Brasileira, corpo e classe social no Brasil*, pela Editora Vozes.

O processo de redemocratização abriu caminho para novas militâncias feministas e ao movimento de mulheres, que trouxe à visibilidade problemas e denúncias mobilizadoras, pois foi quando se tornaram frequentes as principais campanhas nacionais para denunciar a violência contra a mulher, o assassinato de mulheres em nome de “crimes de honra”, crimes sexistas/machistas, o assédio sexual, e a impunidade. A mídia era pautada cotidianamente com notícias sobre morte de mulheres e, nesse contexto, a antropóloga Mariza Corrêa, pioneira nas pesquisas sobre o julgamento de assassinos entre casais, publica o excelente livro *Morte em Família: representações jurídicas e papéis sexuais*, pela Editora Graal, em 1983.

Naquele momento de abertura do pessoal, do íntimo, da sexualidade, em que o corpo feminino dispunha do uso da pílula, paradoxalmente, sobreveio o contra-ataque, isto é, o lado perverso do uso da pílula, centrado na ordem da moral pública e religiosa. Moraes (2015, s/p) ilustra ao afirmar que

a moral cristã era tão onipresente que, nas invasões realizadas pela polícia na residência estudantil da USP, as pílulas anticoncepcionais e as bombas molotov eram apresentadas à imprensa e à opinião pública como provas incriminadoras. Uma estudante em cuja bolsa fossem encontradas pílulas era considerada prostituta, no sentido mais desqualificador que o termo pode ter.

Concomitante, sobressai a expectativa de que a pílula poderia ser um investimento de controle da natalidade, uma vez que, no Brasil da época, como em países da América Latina, foi iniciada a implementação de programas e estratégias de redução do crescimento populacional. Com bem ilustra Pedro (2003, p. 4):

Em 1961 (...), a Conferência da OEA, que criou a Aliança para o Progresso (...) o entendimento era de que o crescimento rápido da população latino-americana, e sua consequente pobreza, seriam fortes aliados da revolução comunista. Deste modo, o perigo representado por uma questão política foi transformado no de “bomba demográfica”.

Durante as décadas de 1970-80, ainda segundo Pedro (2003, p. 243), “as mulheres de camadas médias brasileiras aderiram ao consumo da pílula, representando um mercado em crescimento acelerado”⁶. Na época, vivendo em João Pessoa/PB, tive a oportunidade de participar de muitas manifestações feministas denunciando organismos como a Sociedade Civil Bem-Estar Familiar no Brasil, conhecida como BEMFAM, que distribuía pílula gratuitamente e desenvolvia campanhas de controle e esterilização junto a jovens e mulheres dos segmentos populares, propondo um modelo de “número de filhos por família”

6 Para se ter uma ideia do consumo da pílula, “em 1970, 6,8 milhões de cartelas de pílulas anticoncepcionais foram vendidas e, em 1980, este número subiu para 40,9 milhões” (PEDRO, 2003, p. 243).

que servia de moeda de troca em épocas eleitorais. Desde então, a luta feminista caracterizou-se por intensas mobilizações sociais que tiveram como efeito o alargamento do campo político no Brasil, em boa medida como reflexo do que já ocorria no mundo ocidental.

Se na vida privada a luta feminista era centrada na busca pela igualdade real entre homens e mulheres, na esfera pública formal já havia ocorrido com a emancipação política nos anos 1930, ganha pelas sufragistas, lideradas por Bertha Lutz, bióloga e destacada cientista. As *suffragettes* brasileiras conquistaram o direito ao voto em 1932, e contribuíram para ampliar outras demandas: oportunidade de ingressar no mercado de trabalho e no sistema educacional, uma vez que não eram poucas as discriminações e dificuldades que impediam as mulheres de adentrar e circular nos espaços públicos. Lembro que as convenções estabelecidas desde o início do século XX ditavam que o marido era o provedor do lar e a mulher não precisava e não deveria trabalhar ou ganhar dinheiro (Código Civil de 1916). Poucas foram aquelas que romperam com esse ordenamento, mas muitas lutaram e, finalmente, em 1962, com a aprovação do Estatuto da Mulher Casada, aboliu-se essa proibição e as mulheres puderam escolher: ingressar ou não no mercado de trabalho (MARQUES; MELO, 2008).

Entre as pioneiras manifestações do feminismo brasileiro, ainda na década de 1970, registra-se, no ano de 1972, o Congresso promovido pelo Conselho Nacional da Mulher e liderado pela advogada Romy Medeiros (PINTO, 2003). Nessa década, uma bandeira que uniu as mulheres, apesar de suas singularidades e interesses diversos, foi o engajamento comum pela aprovação do divórcio. De autoria do Senador Nelson Carneiro, a Lei do Divórcio foi instituída, oficialmente, com a Emenda Constitucional número 9, de 28 de junho de 1977⁷. A esplanada dos ministérios em poucas oportunidades teve

7 Foi regulamentada pela Lei 6515 de 26 de dezembro do mesmo ano, que passou a designar o desquite como separação judicial, revogando o Capítulo I e parte do Capítulo II do Título IV do Código Civil de 1916 (artigos 315 a 328), que tratava da Dissolução da Sociedade Conjugal e Proteção da Pessoa e dos Filhos.

tanta presença de mulheres, militantes e feministas de diversos engajamentos políticos e ideológicos, que lá permaneceram noite adentro, até que a votação fosse concluída e vencedora, o que veio a ocorrer quase meia noite, quando todas iluminavam o gramado carregando uma vela acesa – lindo espetáculo de comprometimento e de circularidade entre as mulheres brasileiras⁸.

Ingressadas nas organizações políticas clandestinas, muitas mulheres foram duramente perseguidas. Segundo Moraes (2015: s/p), “foram renegadas e mortas. Ao cair nas mãos da repressão e da tortura, a transgressão de gênero resultava em punições específicas, como de abuso sexual e humilhações, praticadas pelos torturadores homens”.

Em 1982, ocorreram as primeiras eleições livres e a presença de feministas na campanha acabou propondo ao governo eleito do estado de São Paulo a criação do primeiro Conselho da Condição Feminina (CCF), em 1983. Os conselhos eram órgãos dependentes do Poder Executivo, o que comprometia seu caráter inovador, embora tal condição não possa negar sua importância. Ao de São Paulo, seguiu-se a criação do de Minas Gerais, ainda em 1983. Configurava-se, assim, a participação do Estado nas questões feministas, abrindo-se o debate sobre o papel do Poder Executivo na implementação de políticas públicas destinadas ao combate das desigualdades femininas (SOARES, 1998).

Se na conjuntura do início dos anos de 1980 havia certa unidade do movimento feminista no Brasil, embora com a explicitação demarcada de suas especificidades, uma vez que a união estava posta na luta contra o inimigo comum que o aglutinava – o autoritarismo da ditadura militar, no decorrer das décadas seguintes o movimento feminista foi ficando mais complexo em sua organização e mais diverso ideologicamente, seja por influência da reorganização partidária, em que muitas mulheres privilegiaram a atuação nos partidos, seja porque o tema “mulher” foi introduzido como item obrigatório nos programas

8 A propósito consultar: <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,divorcio-e-aprovado-no-congresso-imp-,716376>. Vale lembrara que a primeira tentativa de implantação do divórcio no Brasil ocorreu com a Constituinte de 1891.

e plataformas políticas dos partidos progressistas (SOARES, 1998), seja porque novos campos de lutas foram surgindo, dentre os quais a presença das mulheres em diversos âmbitos da esfera pública (congresso, empresas, universidades, organizações diversas).

Novos atores sociais entrariam em cena, com a criação de novos partidos, o que trouxe para as feministas um novo tema: o da relação da mulher com o poder, em particular com o poder na esfera política. Percebeu-se que não bastava denunciar as discriminações e exigir transformações. Era necessário elaborar propostas e participar do poder, para implementar políticas públicas que levassem em conta a realidade feminina. Nesse sentido, Ângela Borba escreveu *Legislando para mulheres*, em 1982, cuja repercussão desencadeou consequências notáveis, dentre as quais a criação, em 1985, do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), que representou a possibilidade de incorporar as reivindicações feministas nas políticas de Estado por iniciativa de suas militantes feministas. Conforme avalia Carmem Barroso, militante feminista com forte presença no CNDM:

Razões estruturais e culturais – tais como, por exemplo, a desigual divisão do trabalho, as atitudes preconceituosas conscientes e inconscientes contra a mulher, incorporadas inclusive por ela própria – atuam conjuntamente como poderosos obstáculos à participação política da mulher. Sendo obstáculos socialmente criados, justifica-se a ação política deliberada não só para superá-los, mas também para corrigir seus efeitos cumulativos (BARROSO, 1982, p.124 *apud* PIMENTA, 2010, p.4).

O CNDM foi criado pela Lei N° 7.353, de 29 de agosto de 1985, duas décadas depois do início da ditadura militar, quando o cenário político já era mais propício a outros engajamentos entre os movimentos feministas e de mulheres. Tinha como finalidade: “promover, em âmbito nacional, políticas públicas que visem a eliminar a discriminação da mulher, assegurando-lhe condições de liberdade e de

igualdade de direitos, bem como sua plena participação nas atividades políticas, econômicas e culturais do País” (PIMENTA, 2010, p. 3).

Nasceu atrelado ao aparelho do Executivo Federal, isto é, ao Ministério da Justiça e sua institucionalização ocorreu quando José Sarney assumiu a Presidência da República, em virtude da morte de Tancredo Neves. Como um espaço político-institucional novo, caracterizou a vitória das militantes feministas e de mulheres lideradas por Ruth Escobar. Corrêa (2001, p.15) ilustra o que representava o CNDM, naquele momento, ao dizer:

É difícil traçar um perfil mais específico das feministas daquela época, já que elas eram atrizes de teatro – lembrar a atriz portuguesa radicada no Brasil, Ruth Escobar, por exemplo, que transformou seu teatro num importante local de discussão sobre a situação da mulher –, professoras universitárias, estudantes, sindicalistas, ativistas vindas de movimentos populares, jornalistas, etc. Creio que havia um traço comum a todas, pelo menos em São Paulo e no Rio, que foi onde circulei mais durante aqueles anos: eram mulheres de esquerda e eram mulheres profissionais ou em vias de se tornarem profissionais. Minha própria caracterização – aluna de pós-graduação de uma universidade paulista, escrevendo uma tese sobre os “crimes passionais” – me levou a conviver mais estreitamente com os grupos de pesquisadoras.

Nessas múltiplas esteiras do movimento feminista dos anos 1980, o CNDM constituiu-se em um espaço/território de articulação que possibilitou discussão sobre temas importantes para o feminismo como o lesbianismo, que nunca tinha sido discutido pelo conjunto das feministas e dos movimentos de mulheres. Outra característica importante daquele momento foi a presença das mulheres negras, que propiciou a articulação das categorias classe, gênero e raça para uma

compreensão mais concreta da exclusão das mulheres. Segundo Soares (1998, p.45):

As mulheres negras, ao criarem suas formas próprias de organização, têm mantido uma relação educativa com o feminismo, enfocando as questões das diferenças entre negras e brancas. A construção deste sujeito — as mulheres negras — trouxe maior complexidade e exige o reconhecimento das profundas diferenças culturais nas práticas das mulheres; exige também que se trabalhe, sem que se caia numa grande fragmentação, com o princípio da heterogeneidade da condição e da insubordinação das mulheres, possibilitando a existência de um campo comum na ação para construir um diálogo dentro da pluralidade.

Articulados os movimentos e resguardadas suas especificidades, todos manifestaram suas resistências contra as formas de opressão social a partir da criação de uma multiplicidade de serviços gerados por organizações de mulheres e da construção de um variado arsenal de estratégias e táticas: protestos, proposição e demanda de políticas públicas. Muitas destas culminaram com alterações legislativas que contaram também com a mobilização de outros atores sociais, como, por exemplo, a luta pela terra, levada pela Igreja Católica.

Outra política pública que se afirmou ainda nos anos de 1980, como resposta do Estado ao grave problema da violência contra a mulher, bandeira da luta feminista desde a década anterior, foi a criação da Delegacia Especializada de Atendimento à Mulher (DEAM), com o objetivo de assegurar atendimento digno à população feminina vítima de violência doméstica e familiar. A primeira DEAM foi criada pelo Decreto nº 2.170-N, de 24 de outubro de 1985, no estado de São Paulo, com a finalidade de oferecer atendimento específico às mulheres vítimas de violência doméstica, que em muitas oportunidades não procuravam uma unidade de polícia judiciária para denunciar seus

agressores por se sentirem constrangidas. O serviço oferecido objetivou abarcar as atividades de investigação, prevenção e repressão aos delitos praticados contra a mulher.

Mantidas as relações intersubjetivas, sem distinção de grupos feministas específicos ou partidários, a voz da resistência feminista foi uníssona, naqueles tempos, embora os principais grupos atuantes na época – como o Brasil Mulher, o Nós Mulheres, o Movimento Feminino pela Anistia, em São Paulo e no Rio de Janeiro, além de outros como o SOS Corpo, no Recife – desenvolvessem ações localizadas. Período de plena ebulição, pois, concomitantemente, as “feministas acadêmicas” militavam no meio universitário para a criação dos Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre as Mulheres⁹, com muitos/as colegas, em geral, resistentes ao reconhecimento da questão como objeto científico.

Ao mesmo tempo, foram criados grupos apoiados por agências internacionais de fomento, como a *Ford Foundation*, que dispunha de recursos para que se implementassem estudos sobre as mulheres, com financiamento aos programas da Fundação Carlos Chagas (1985), com vistas à produção de conhecimentos mais específicos sobre a questão das mulheres. A criação de Núcleos na universidade teve como pioneira a Profa. Fanny Tabak, que, ainda em 1980, criou o Núcleo de Estudos sobre Mulher e Polícia na PUC/RJ. Já duas publicações feministas, que demarcaram o campo disciplinar sobre os estudos feministas e de gênero, surgiram no início dos anos de 1990: a *Revista Estudos Feministas* (1992), atualmente localizada na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e os *Cadernos Pagu* (1993), publicado pelo Núcleo de Estudos de Gênero da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Já passando ao início dos anos 1990, desenvolveu-se um feminismo mais especializado, com a emergência de atores políticos “novos” que representavam segmentos de mulheres da sociedade civil, apresentando-se, de alguma maneira como parceiros do Estado na

9 Em 1982, na ANPOCS (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação nas Ciências Sociais), com desdobramentos regionais, cria-se um GT que abarcava as questões relativas a gênero e violência.

condução de políticas públicas em áreas específicas, sobretudo as que devem dar conta das políticas sociais voltadas às mulheres (PINTO, 2006), que na década seguinte se especializaram em redes. Segundo Pinto (2006, p.659-660),

Os exemplos mais comuns de redes de ONGs são entre organizações que se ocupam do mesmo tema e entre organizações que estabelecem parcerias e assessorias, envolvendo, em qualquer dos casos, redes de ONGs nacionais e redes de ONGs brasileiras e estrangeiras. Dois exemplos são ilustrativos: o primeiro é o da SOF [Sempreviva Organização Feminista], que segundo seu site estava filiada em 2003 à Rede Nacional Feminista de Saúde e Direitos Reprodutivos, à Rede Mundial de Mulheres pelos Direitos Reprodutivos e à Associação Brasileira de ONGs – ABONG [...]. Interessante notar aqui a existência de três redes, a nacional pelos direitos reprodutivos; a internacional, também pelos direitos reprodutivos; e a de ONGs ligadas a direitos humanos, democratização e justiça social, que é como se autoqualifica a ABONG. Outro exemplo significativo é o do CEPIA [Cidadania, Estudo, Pesquisa, Informação, Ação] que, em 1997, em parceria com o *Center for Health & Social Policy*, uma ONG norte-americana, fundou o Fórum da Sociedade Civil nas Américas.

Fechada a década de oitenta, em que as manifestações feministas eram compostas, inicialmente, por mulheres de segmentos da classe média, das quais destacavam-se as acadêmicas, que tinham iniciado articulações com as mulheres de grupos populares, com os grupos de mulheres negras, todas aumentavam o coro de reivindicações e de demandas feministas. Apesar das profundas desigualdades presentes na sociedade brasileira, refletidas na própria configuração/constituição dos grupos, tais marcadores não afetavam profundamente a qualidade e o alcance do movimento de mulheres, embora com atuações

variáveis e desenvolvimentos concentrados, sobretudo, nos principais centros urbanos.

Vale destacar que nem sempre o CNDM respondeu às demandas, pois, proposto como resposta às esperanças das mulheres, no período de 1990-95 passou por sérias dificuldades, tendo o então presidente Collor revogado sua autonomia administrativo-financeira, existindo somente *pro forma*. “O CNDM permaneceu impotente, com grande apatia no aparato institucional brasileiro, podendo ser considerado um mero artifício do governo para demonstrar à comunidade internacional sua sensibilidade para com as demandas das mulheres” (PIMENTA, 2010, p.2). Pinto (2010) destaca que o CNDM acabou perdendo completamente sua importância com os governos de Collor (1990-92) e de FHC (1995-2003), e assim permaneceu até o início da legislatura seguinte. No primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003), foi criada a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, com status de ministério, e foi recriado o Conselho, com características mais próximas do que havia sido originalmente.

Por fim, a década de 1980 se fecha com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que canalizou as águas feministas. Pinto (2010, p.17) salienta que:

Uma das mais significativas vitórias do feminismo brasileiro foi a criação do Conselho Nacional da Condição da Mulher (CNDM), em 1984, que, tendo sua secretária com status de ministro, promoveu junto com importantes grupos – como o Centro Feminista de Estudos e Assessoria (CFEMEA), de Brasília – uma campanha nacional para a inclusão dos direitos das mulheres na nova carta constitucional. Do esforço resultou que a Constituição de 1988 é uma das que mais garantem direitos para a mulher no mundo.

Pórem, o verdadeiro aglutinador de águas para a democracia foi a Constituição de 1988 que deu contornos à entidade familiar, além de ter contribuído para o processo de despatrimonialização do Direito

de Família, para a sua repersonalização, motivo pelo qual os princípios constitucionais, em especial o princípio da dignidade da pessoa humana, ganharam importância. A propósito, Benevides (1998, p.140-141), no seu texto: *Democracia de iguais, mas diferentes*, explicita:

É preciso entender claramente o significado de igualdade contido na proposta da cidadania democrática. É evidente que não se supõe a igualdade como “uniformidade” de todos os seres humanos – com suas saudáveis diferenças de raça, etnia, sexo, ocupação, talentos específicos, religião e opção política, cultura no sentido mais amplo. *O contrário da igualdade não é a diferença, mas a desigualdade*, que é socialmente construída, sobretudo numa sociedade tão marcada pela exploração classista. As diferenças não significam, necessariamente, desigualdades, isto é, não existe uma valoração hierárquica inferior/superior na distinção entre pessoas diferentes. Homens e mulheres são obviamente diferentes, mas a desigualdade estará implícita se tratarmos essa diferença estabelecendo a superioridade masculina, por exemplo. O mesmo pode ser dito das diferenças culturais e étnicas. *Em outras palavras, a diferença pode ser enriquecedora, mas a desigualdade pode ser um crime.*

A atual Constituição Federal foi elaborada com a participação ativa de vários movimentos sociais organizados, propondo aos candidatos/as que encampassem as causas feministas. Instalado o Congresso Constituinte, as feministas foram às ruas recolher assinaturas e, junto com o CNDM, entregaram o documento intitulado “Carta aos Constituintes”, que continha as principais reivindicações feministas, e acabaram adotando oficialmente, com humor, uma brincadeira feita nos corredores do Congresso: *o lobby do batom*¹⁰. Neste processo, o

10 Segundo Leila Linhares Barsted (2001, p. 35, apud PIOVESAN, s/d, p.3): “O movimento feminista brasileiro foi um ator fundamental nesse processo de mudança legislativa e

CNDM teve papel central. Construiu uma rede de informação vigorosa, mantendo informado o movimento feminista nos diversos estados e acionando a sua presença, sempre que fosse necessário intensificar as pressões. A bancada feminina teve importante atuação no encaminhamento das propostas do movimento feminista, independente da filiação partidária.

A nova Constituição foi, sem dúvida, importante na história do movimento feminista no Brasil. Em seu artigo 5º, inciso I, garante explicitamente que “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações”.¹¹ Esta é uma cláusula auto-aplicável que representou um avanço para as mulheres, punindo qualquer tipo de discriminação. Benevides (1998) enfatiza que teria sido melhor se tivesse estabelecido o princípio da isonomia, articulado com dispositivos de ações afirmativas, garantindo medidas para corrigir desigualdades históricas¹².

Mas se estas conquistas representam vitória do movimento feminista, há que se considerar que ainda existe um forte preconceito que isola a palavra-nominação Feminismo, que não vem sendo assimilado como gerador de avanço e motivo de orgulho para a maioria das mulheres. Exemplo foi a reação de retirada da expressão gênero do Plano Nacional de Educação pelo Congresso Nacional. Além disso, pesa a reação desencadeada pelo antifeminismo fundamentalista, ainda forte e competente, que não só promoveu um desgaste semântico e

social, denunciando desigualdades, propondo políticas públicas, atuando junto ao Poder Legislativo e, também, na interpretação da lei. [...] De fato, a ação organizada do movimento de mulheres, no processo de elaboração da Constituição Federal de 1988, ensejou a conquista de inúmeros novos direitos e obrigações correlatas do Estado, tais como o reconhecimento da igualdade na família, o repúdio à violência doméstica, a igualdade entre filhos, o reconhecimento de direitos reprodutivos, etc.”

11 Vale lembrar que no campo jurídico-normativo, em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos assinalou, textualmente, a igualdade de direitos entre homens e mulheres.

12 Caso a nova carta estabelecesse as regras com esta clareza, como o faz, por exemplo, a Constituição do Paraguai, teria havido menos problemas em aprovar as cotas de mulheres nas listas de candidatos às eleições proporcionais.

político da palavra, como transformou a imagem da mulher feminista em sinônimo de perversão.

A última década do século XX: uma trajetória diversificada, mas atuante na luta política feminista. A ratificação das interdependências e das circularidades feministas

Na década de 1990, explicitou-se um discurso feminista que trazia em seu âmago um debate de gênero. Três processos passaram a acontecer simultaneamente de acordo com Sarti (2004): i) a pluralização e mesmo fragmentação do movimento, que vai se desdobrando em diferentes frentes; ii) a criação de espaços institucionais para as mulheres no interior do estado brasileiro, o que permitiu que políticas públicas voltadas para mulheres e gênero se integrassem à agenda política do país; e, iii) por fim, a consolidação de um campo de pesquisas na área de mulheres e gênero.

Essa década trouxe um feminismo mais especializado que ampliou os locais e espaços de circulação de diversos discursos feministas, através da multiplicação de grupos, coletivos, ONGs, núcleos de pesquisas acadêmicas, de militantes sindicais, entre outros. Por um lado, ocorreu uma expansão das fronteiras do movimento com a presença de mulheres trabalhadoras, negras, lésbicas, sindicalistas, mulheres pobres, ativistas católicas progressistas, como as Católicas pelo Direito de Decidir¹³, cada segmento mantendo suas preferências ideológicas e identidades particulares. Segundo Soares (1998, p.46), “as mulheres

13 Católicas pelo Direito de Decidir é um movimento político de cunho internacional presente em 12 países. No Brasil, a organização foi fundada em 1993 na cidade de São Paulo e tem trabalhado em parceria com outras ONGs e coletivos feministas. Formada por religiosas católicas, propõe um questionamento sobre determinadas leis eclesiais, em especial aquelas relacionadas ao aborto, direitos reprodutivos e à autonomia das mulheres sobre o próprio corpo. Uma de suas atuações mais significativas foi a campanha pela sanção do PLC 3/2013, projeto de lei que torna obrigatório o preparo de todos os hospitais públicos para prestarem atendimento de emergência integral e multidisciplinar a mulheres vítimas de violência sexual.

dos movimentos pertencem a grupos e classes sociais muito diversos, a raças e etnias diferentes, com sexualidades e trajetórias políticas distintas. Sônia Alvarez (1988) usa o termo ‘mosaico de diversidade’ quando descreve os movimentos presentes no processo da IV Conferência Mundial da Mulher, em 1995”. Por outro lado, houve alargamento e introdução de novas temáticas: as ações afirmativas, as cotas mínimas de mulheres nas direções sindicais, partidos políticos e, mais recentemente, nas listas de candidaturas aos cargos legislativos estaduais e municipais, com vistas a superar a frágil presença das mulheres nos partidos (SOARES, 1998).

No decorrer da década 1990 e a passagem ao século XXI, alguns fatos convergiram: a expansão de redes e de grupos regionais, a exemplo da criação da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas sobre a Mulher e Relações de Gênero (REDOR), em 1992, pelas acadêmicas feministas das universidades das regiões norte e nordeste, visando, entre outros objetivos, à produção de estudos que denunciam o androcentrismo de instituições e práticas sociais e científicas, gerador das desigualdades de gênero; e a presença crescente das feministas brasileiras e de organizações de mulheres no cenário internacional, em fóruns e conferências mundiais promovidas pelas Nações Unidas, com participações expressivas desde a preparação até os eventos: na Conferência do Rio de Janeiro sobre Desenvolvimento e Meio Ambiente (ECO-92); na Conferência de Viena sobre Direitos Humanos, em 1993; na Conferência do Cairo sobre Desenvolvimento e População, em 1994, cuja mobilização foi pilotada por mulheres vinculadas a Rede Nacional Feminista de Saúde e Direitos Reprodutivos; na Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (Convenção de Belém do Pará)¹⁴, promovida pela OEA, também em 1994; e na IV Conferência Mundial das Mulheres, realizada em Beijing, em 1995.

14 Ratificada pelo Brasil (27/11/1995), promove o alargamento da definição de violência contra as mulheres. A partir dela se elaborou a Lei 12.340/2006, conhecida como Maria da Penha.

A preparação oportunizou o fortalecimento de centenas de movimentos feministas e de mulheres de diferentes origens, ao desenvolver uma diversa e complexa rede nacional de cooperação. Como aponta Soares (1998, p.47), “estavam incluídas as organizações de mulheres negras, movimentos de mulheres urbanos e rurais, grupos das periferias das cidades, trabalhadoras das centrais sindicais, organizações de lésbicas, sindicatos de empregadas domésticas, feministas acadêmicas, associações de prostitutas, entre outras”. Registra-se ainda “a transnacionalização dos discursos e das práticas do movimento feminista propiciados pela capacidade de articulação de algumas ONGs e ou de feministas profissionalizadas que aumentaram sua influência nos âmbitos políticos em nível mundial, regional e nacional, interferindo em pautas, em deliberações e definição de ações políticas” (ALVAREZ, 2001 *apud* COSTA, 2005, p.10).

Ouso afirmar que os anos de 1990 foram os de maior conagração dos movimentos feministas e de mulheres que se vivenciou no Brasil, apesar das diferenças ideológicas e políticas, sendo coordenado pela Articulação de Mulheres Brasileiras para Beijing-95, processo que gerou uma agenda legítima do movimento feminista e de mulheres no Brasil, centrada nas necessidades de brasileiras de todas as classes e grupos étnico-raciais. É assim que o feminismo dessa década se caracterizou, sobretudo, pela questão da diversidade entre as mulheres, o que não impedia que as divergências e tensões viessem à tona, a exemplo de outubro de 1997, quando foi realizado em Salvador o 12º Encontro Nacional Feminista, com o tema “Gênero com diversidade no país da exclusão”, com participação expressiva das mulheres negras e de muitas mulheres jovens.

Portanto, se, por um lado, havia convergência de luta frente a todas as formas de opressão e de subordinação, das quais as mulheres eram os principais alvos, por outro, divergências de temas, questões e problemas também se evidenciavam. Os anos 1990 se fecham com tensões e questões que dividiam as mulheres tais como o aborto, a sexualidade, a prostituição, o movimento *queer*, entre outras. Muitas permanecem até hoje sem ressonância pública, como é o caso da

descriminalização do aborto, uma vez que ainda mexe com valores e preconceitos arraigados da sociedade.

Finalmente, na década de 1990 se institucionalizam os estudos de gênero, embora não se negue que há uma clara articulação entre o feminismo dos anos setenta e a emergência dos estudos de gênero nos anos noventa”, como afirma Corrêa:

Vejo, assim, a noção de gênero quase como uma saída lógica de um impasse linguístico/político contra o qual já nos alertava Simone de Beauvoir com sua famosa frase de abertura de *O Segundo Sexo*: “Não se nasce mulher...” Postos dessa maneira, a emergência e o uso dessa noção levam também quase inevitavelmente a estabelecer a sua relação com o par que tem sido seu irmão, ou irmã, – (bio)lógico e político – ao longo da história, a noção de raça. Se os questionamentos feministas, somados aos questionamentos dos *queer's studies*, redundam, finalmente, na desnaturalização e desessencialização das definições e classificações humanas, e se as duas definições e classificações mais enraizadas na natureza, e vistas como parte da essência humana, em nossa trajetória nesta terra são as de sexo e raça, teríamos de chegar à discussão de sua relação. Talvez por isso os estudos sobre o corpo estejam se tornando tão evidentes na agenda dos estudos de gênero nesses últimos anos: é no corpo que essas marcas classificatórias são impressas (CORRÊA, 2001, p. 27)

Assimilada a incorporação e a importância do conceito de gênero, indicador de forte rejeição a qualquer expressão de determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual”, a noção de gênero sublinhava também o aspecto relacional das definições normativas das feminilidades, segundo Joan Scott (s/d), no seu famoso artigo: *Gênero: uma categoria útil para análise histórica*, publicado originalmente em 1989. Assimilado amplamente na

produção acadêmica nacional se constituiu como instrumento teórico-político que permite uma abordagem analítica das relações sociais nos estudos feministas e de mulheres, sendo usado de maneira interseccional com outros marcadores sociais, tais como raça, etnia, classe e geração.

Os lugares de disputa também podem articular mulheres e feministas multicores?

Pergunto: o que pode nos articular nessa complexa experiência de lutas feministas e de feminismos com tantas diversidades e complexidades? O reconhecimento de que uma multiplicidade de sujeitos, a partir de sua opressão específica, de seu lugar identitário próprio, questiona e atua para transformar sua opressão e/ou desigualdade?

O que pode nos articular são os lugares e os jogos de disputa política! É possível articular-nos para além da materialidade da presença no debate público sobre participação social e políticas em suas diversas configurações simbólicas e morais? Trabalhar com nossas especificidades, ao estar nos múltiplos espaços e agendas nacionais e internacionais, tais como fóruns, orçamentos participativos, iniciativas populares, sindicatos, partidos, ONGs, por exemplo, com os instrumentos e mecanismos institucionais, secretarias, conselhos, audiências públicas, representações, redes de serviços, debates acadêmicos, entre outros, requer também tolerância, energia e esperança.

Qualquer que seja a institucionalidade, sempre poderá nos (des)agregar para o bem ou para o mal; porém, o compromisso das políticas públicas, do “feminismo de governo”, deve aglutinar uma visão universal do coletivo feminino, sem perder as visões particularistas, as identidades próprias, a produção militante, a crítica feminista acadêmica e tantas outras experiências e manifestações produtoras de narrativas, de demandas, de pesquisas, de discursividades e de críticas, que não apenas dão suporte e ancoram as políticas públicas, mas que as transversalizam pela incorporação da noção de gênero.

Com a vitória do presidente Luís Inácio Lula da Silva, em janeiro de 2003 foi criada a Secretaria de Especial de Políticas para Mulheres vinculada à Presidência da República (SPM-PR), com a missão de formular, coordenar e articular políticas para as mulheres com a perspectiva de gênero, que contribuam para as ações do governo federal e demais esferas governamentais. Promover e executar programas de cooperação com organismos nacionais e internacionais, públicos e privados, voltados à implementação de políticas para as mulheres, completa a missão da SPM.

Instalava-se o “feminismo de governo” com a criação da SPM, constituída por mulheres e feministas com “lealdades muito diversificadas”, assim como ocorreu no início dos anos de 1970 com o movimento feminista, como acentuado por Corrêa (2001). De certa maneira, reatualizou um velho debate entre militantes e acadêmicas: o significado e a importância do “feminismo de governo” e a compreensão da relação entre igualdade e liberdade. De acordo com Benevides (1998, p.141-142):

A igualdade é sempre uma dimensão social, não individual. Ao contrário da liberdade, ela ocorre sempre dentro de um grupo social, ou entre grupos sociais, e não entre indivíduos isoladamente considerados. Podemos identificar quatro dimensões da igualdade democrática:

- a igualdade diante da lei; é um pressuposto da aplicação concreta da lei, quer proteja, quer puna. É o que os gregos chamavam de isonomia;
- a igualdade do uso da palavra, ou da participação política; é o que os gregos chamavam de isegoria;
- a igualdade que decorre, num paradoxo apenas aparente, do direito à diferença, ou seja, o direito que todos igualmente têm de preservar sua identidade, bem como exigir tratamento específico em atendimento a necessidades singulares dessa identidade (no caso, por exemplo, dos direitos específicos das mulheres);

- a igualdade de condições socioeconômicas básicas, para garantir a dignidade humana. Desconhecida dos gregos antigos, é o resultado das revoluções burguesas, mas principalmente, das lutas do movimento operário e socialista nos séculos XIX e XX.

Fábio Comparato (1993) insiste, com razão, em que essa quarta igualdade não configura um pressuposto, mas uma meta a ser alcançada, não só por meio de leis, mas pela correta implementação de políticas públicas. Pois a desigualdade aqui considerada é a que afeta as classes, grupos ou o gênero inferiorizados, isto é, que possuem menos força ou capacidade de autodefesa na sociedade. As classes ou grupos sociais inferiorizados têm direito ao exercício, pelo Estado, de uma política de integração social.

Ora, a criação da SPM atribuiu-se a missão de erradicar as desigualdades, ao estruturar-se em paradigmas que configuram novos postulados de políticas públicas para as mulheres brasileiras: princípio da *igualdade e respeito à diversidade, da equidade, da autonomia das mulheres, da laicidade do Estado, da universalidade das políticas, da justiça social, da transparência, participação e controle social*. Estes postulados se assentam na articulação Estado-sociedade civil, nas demandas de mulheres presentes nas Conferências Nacionais, realizadas em 2004, 2007 e 2010. As centenas de milhares de mulheres brasileiras de todas as regiões do país, com diferentes especificidades, engajamentos e “lealdades”, produziram a matéria prima à elaboração dos respectivos I, II e III Plano Nacional de Política para as Mulheres – os PNPMs.

Após quase uma década de existência, em que medida a criação da SPM desencadeou mudanças substantivas nas políticas de governo, em benefício da maioria das mulheres brasileiras? A resposta simples, revertida em ações concretas desenvolvidas pela coordenação da SPM, foi a promulgação da Lei 12.340/2006, Lei Maria da Penha (LMP). Com o objetivo de criar instrumentos para “coibir, prevenir e erradicar” a violência doméstica e familiar contra a mulher, garantir

sua integridade física, psíquica, sexual, moral e patrimonial, a LMP tem avançado, mas ainda insuficientemente, frente ao enorme e complexo fenômeno social da violência. Ampliou o conceito de violência baseando-se na definição contida na Convenção de Belém do Pará (1994). Do programa de combate à violência decorre um conjunto de ações, tais como o *Disque denúncia – Ligue 180*, Casa da Mulher Brasileira, espaço de acolhimento e atendimento humanizado às vítimas de violência de gênero, em cada unidade da federação, entre outras. Em março de 2015, registrou-se outro avanço com o resultado da Comissão Parlamentar Mista de Inquérito (CPMI) da violência contra a mulher, que encaminhou ao Congresso Nacional a tipificação do crime de *Feminicídio* se cometido em contra a mulher por razões da condição de sexo feminino, com pena de reclusão de 12 a 30 anos¹⁵.

Avanços e permanências constituem uma equação ainda presente na otimização das políticas públicas. Permanecem ainda muitos desafios e questões pendentes. Os avanços são lentos, as resistências são muitas e a falta de disposição política associada à escassez de recursos constituem entraves permanentes, como, por exemplo, a inexistência de um Sistema Nacional de Dados sobre Violência contra a Mulher. Provavelmente, com este instrumento seria possível reunir informações tanto de áreas distintas, como saúde e segurança, quanto de diferentes esferas do governo, o que poderia aprimorar a aplicação de medidas adequadas para cada local e tipo de violência. Ainda insuficientes são as estratégias de controle para acompanhar o andamento dos serviços públicos de enfrentamento à violência, como as casas-abrigo, as casas da mulher, as delegacias e os juizados especializados, entre outros.

Se, por um lado, as políticas públicas encontram dificuldades, por outro, a sociedade brasileira não fica a dever em seu conservadorismo acerca dos direitos sexuais e direitos reprodutivos, com destaque

15 Em conformidade com a Lei nº 8305/2014 aprovada em 9/3/2015, o crime de homicídio simples (art.121 do Código Penal “Matar alguém...”) passa a ser homicídio qualificado em situações que se constituem agravante, e a ser tipificado como Feminicídio.

para a descriminalização do aborto. Direito à interrupção da gravidez indesejada já foi direito conquistado em boa parte de países há mais de décadas. No entanto, na América Latina somente o Uruguai tem esse direito reconhecido. Sem dúvida que esse conservadorismo se deve à forte presença no Congresso Nacional de deputados com influência das diversas igrejas, especialmente as evangélicas¹⁶.

Embora a luta contra a descriminalização do aborto possa articular mulheres diversas, militantes feministas e acadêmicas, os dispositivos de lutar, assim como o conhecimento são sempre situados. Isso quer dizer que são socialmente construídos, a partir de um determinado *locus* social e político, estritamente relacionados ao lugar ocupado na estrutura social. Além disso, são associados a outros marcadores como raça, classe, sexualidade e religião. A propósito pondera Cardoso (2012):

A perspectiva teórica do ponto de vista (*standpoint*) trabalha com as diferentes visões, evidencia as várias realidades vividas pelas mulheres e reconhece a própria diferença entre elas, descartando a possibilidade de um ponto de vista feminista único, ou ainda, de um ponto de vista dominante. As mulheres estão sujeitas a situações diversas de opressão, dependendo do grupo social ao qual pertencem. (p.72)

O feminismo, conceitua bell hooks (1984, p. 26), “é a luta pelo fim da opressão sexista”; isto significa que as respostas à estrutura de dominação sexista, por conseguinte, não são originárias de um caminho único, uma vez que são provenientes de realidades e experiências vividas pelas mulheres em sua

16 Merecedora de destaque foi a atuação do Supremo Tribunal Federal (STF), que aprovou a realização de interrupção da gravidez de feto anencéfalo, em abril de 2012, permanecendo no Código Penal a criminalização do aborto, com exceção aos casos de estupro e de risco à vida da mãe

diversidade nas relações de oposição a esta estrutura. (p. 76)

De fato, o grande desafio dos movimentos feministas na atualidade será de abrir-se à possibilidade da coexistência com as diversidades de visões decorrentes das múltiplas identidades trazidas pela modernidade e das novas propostas da pós-modernidade, com vistas a erradicar a estrutura binária centrada no masculino/feminino. Romper fronteiras, criar novos espaços de interlocução e atuação, possibilitando o florescer de novas práticas, novas iniciativas e identidades feministas foi a mensagem que nos deixou a amiga feminista Ana Alice Costa, falecida recentemente: “a cada vitória surgem novas demandas e novos enfrentamentos. O feminismo está longe de ser um consenso na sociedade brasileira, a implantação de políticas especiais para mulheres enfrenta ainda hoje resistências culturais e políticas” (COSTA, 2005, p.14). Se em 2010 elegeu-se pela primeira vez uma mulher para a Presidência da República, trata-se de uma exceção no cenário político brasileiro, sobretudo se considerada a escassa participação feminina nos partidos, em posições de destaque ou de comando no cenário nacional, como, por exemplo, no Judiciário, nos ministérios, nas organizações empresarias, bem como na divisão das riquezas materiais (MORAES, 2015).

De acordo com Gomes e Sorj (2014, p.435), há esperança na ressignificação do feminismo, sobretudo, com a presença das novas gerações, pois

contrariamente às evocações do desaparecimento do movimento feminista, é possível identificar sua presença ativa na sociedade brasileira. Essa presença é marcada por uma gama muito variada de identidades políticas, diferentes graus de institucionalização e diversos modos de expressão. Uma das expressões do feminismo na contemporaneidade é a Marcha das Vadias, transformada em objeto de estudo para entender os contrastes e as continuidades

entre diferentes gerações de feministas e os desafios que essa forma de ativismo vem enfrentando na sociedade brasileira.

A *Marcha das Vadias* confere ao corpo centralidade política, estética e de expressão pessoal, e a cor/raça torna-se um tema recorrente de debates e disputas; ao mesmo tempo, as mulheres da *Marcha* se articulam na luta contra as formas de violência no âmbito público e no âmbito privado, contra a violação de seus direitos, sem hierarquizar pautas ou bandeiras. Essas jovens militantes feministas mobilizam-se, a partir de seus corpos por diversos motivos e por uma maior efetividade de atuação das políticas públicas voltadas para as mulheres, pelo direito ao aborto, pela autonomia dos corpos, por um Estado laico e igualitário para os sexos, pelo fim da violência contra as mulheres. São inovadoras nas comunicações através das redes sociais, blogs e similares; articulam-se, politizam-se, enfatizam a liberdade e trazem novas militantes à marcha.

Portanto, a partir de contextos de diversidade das vivências feministas e de feminismos de vozes próprias e impróprias, de pontos de vista específicos e alternativos, que circularam em contextos sociais e políticos diversos, com mais ou menor grau de institucionalidade e de legitimidade, quis trazer algumas situações e reflexões que nos articularam e articulam, em nossas possíveis interdependências, circulações e triangulações, cujos desdobramentos puderam evidenciar que os “entraves” entre os diversos feminismos, seus momentos e mesmo suas tensões e rupturas não os desagregaram em relação ao ideário e à luta maior, ao contrário, tendem cada vez mais a nos fortalecer e nos unir em nossas especificidades.

Abdiqueei aqui de fazer o trabalho de mapeamento e de retomada minuciosa de histórias, definições e das “ondas” do feminismo com suas afiliações autorais. Ative-me a identificar e refletir sobre momentos, fatos, situações e argumentos que puderam representar as condições fundantes de interdependências, reciprocidades e circularidades que caracterizam as múltiplas atuações e militâncias feministas

subjetivas e coletivas, com diversas e específicas práticas, experiências e engajamentos voltados a uma mesma bandeira. As rupturas se tornam menores em nome de uma luta maior das mulheres brasileiras em querer romper com os “modos falocêntricos de pensar e de agir” (RAGO, 2013, p. 25), buscando novos modos de existir e de agir.

Termino lembrando Moraes (2015, s/p): “Quarenta anos após o início da Década da Mulher, há inegáveis avanços a comemorar. Mas também muito a ser feito”.

Referências

- BENEVIDES, Maria Victória. Democracia de iguais, mas diferentes. In: BORBA, Ângela; FARIA, Nalu; GODINHO, Tatau (organizadoras). *Mulher e Política: Gênero e feminismo no Partido dos Trabalhadores*. São Paulo, Editora Fundação Perseu Abramo, 1998. p.137-152.
- CARDOSO, Cláudia Pons. *Outras falas: feminismos na perspectiva de mulheres negras brasileiras*. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Estudos de Gênero, Mulher e Feminismo (PPGNEIM) da Universidade Federal da Bahia. Orientação da Profa. Dra. Cecília Maria Bacellar Sardenberg. Salvador, 2012.
- CORRÊA, Mariza. Do feminismo aos estudos de gênero no Brasil: um exemplo pessoal. *Cadernos Pagu*, n.16, 2001, p.13-30.
- COSTA, Ana Alice Alcântara. O Movimento Feminista no Brasil: dinâmicas de uma intervenção política. *Revista Gênero*, vol.5, n.2, 2005, p.1-20. Disponível em: <http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/viewFile/380/285>. Acesso em: 13 ago. 2015.
- GOMES, Carla; SORJ, Bila. Corpo, geração e identidade: a Marcha das Vadias no Brasil. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, Vol.29 n.2, May/Aug. 2014, p.433-447.
- MARQUES, Teresa Cristina de N.; MELO, Hildete Pereira de. Os direitos civis das mulheres casadas no Brasil entre 1916 e 1962. Ou como são feitas as leis. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, Vol.16, n.2, maio-agosto/2008, p.463-488.

- MORAES, Maria Lygia Quartim de. O feminismo político do século XX. *Margem Esquerda – ensaios marxistas*, n. 9, junho de 2007, p. 129-143.
- MORAES, Maria Lygia Quartim de. Militância libertária. Herdeiras da luta contra a ditadura, feministas conquistaram avanços com a redemocratização do país. *Revista de História.com.br* 1/2/2015. Disponível em: <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/capa/militancia-libertaria>. Acesso em: 13 ago. 2015.
- MORAES, Maria Lygia Quartim de. *O feminismo político do século XX*. Disponível em: <http://blogdaboitempo.com.br/2015/03/09/o-feminismo-politico-do-seculo-xx/>. Acesso em: 13 ago. 2015.
- MATOS, Marlise. Movimento e Teoria Feminista: é possível reconstruir a Teoria Feminista a partir do sul global? *Rev. Sociol. Polít.*, Curitiba, v.18, n.36, jun. 2010, p. 67-92. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v18n36/06.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2015.
- PAOLI, Maria Celia. As Ciências Sociais, os Movimentos Sociais e a Questão de Gênero. *Novos Estudos CEBRAP*, n.31, São Paulo, outubro, 1991, p.107-120
- PEDRO, Joana Maria. A experiência com contraceptivos no Brasil: uma questão de geração. *Rev. Bras. Hist.* vol.23, n.45. São Paulo, Jul 2003, p.239-260.
- PIMENTA, Fabrícia Faleiros. *Políticas Feministas e os Feminismos na Política: O Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (1985-2005)*. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em História da Universidade de Brasília. UnB. Orientação da Profa. Dra. Cristina M. T. STEVENS. Brasília, 2010.
- PINTO, Céli Regina J. *Uma história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.
- PINTO, Céli Regina J. As ONGs e a política no Brasil: presença de novos atores. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, vol.49, n.3, 2006, p.651-613.
- PINTO, Celi Regina J. Feminismo, história e poder. *Revista de Sociologia e Política*, vol.18, n.36, Jun. 2010, p.15-23.
- PIOVESAN, Flávia. *Igualdade de Gênero na Constituição Federal: Os direitos civis e políticos das mulheres no Brasil*. Disponível em: <http://www12.senado.gov.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/outras-publicacoes/volume-i-constituicao-de-1988/principios-e-direitos-fundamentais-igual>

- dade-de-genero-na-constituicao-federal-os-direitos-civis-e-politicos-das-mulheres-do-brasil. Acesso em: 3 ago. 2015.
- RAGO, Margareth. *A Aventura de contar-se*. Feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2013.
- SARTI Cynthia A. Feminismo e contexto: lições do caso brasileiro. *Cadernos Pagu*, n.16, Campinas, 2001, p.31-48.
- SARTI, Cynthia A. O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória. *Revista de Estudos Feministas*, Florianópolis, vol.12 n.2, maio-agosto/2004, p.35-50.
- SCOTT, Joan. *Gênero: uma categoria para análise histórica*, s/d. Disponível em: http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf. Acesso em: 15 set. 2015.
- SOARES, Vera. Muitas faces do feminismo no Brasil. In: BORBA, Ângela; FARIA, Nalu; GODINHO, Tatau (organizadoras). *Mulher e Política: Gênero e feminismo no Partido dos Trabalhadores*. São Paulo, Editora Fundação Perseu Abramo, 1998. p.33-54.
- SOUZA-LOBO, Elisabeth. *O Gênero da Representação: Movimento de mulheres e representação política no Brasil (1980-1990)*. Disponível em: http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_17/rbcs17_01.htm Acesso em: 3 ago. 2015.

II - REFLEXÕES SOBRE EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO

Prática Feminista e Educação: A Experiência do NEIM/UFBA

Alda Britto da Motta (UFBA)¹

O NEIM completou 32 anos de existência em maio passado. Sem festas esta vez, porque enlutado pela perda recente e prematura de Ana Alice Costa, inspiradora e esteio ao longo de todos esses anos. Ao mesmo tempo, tendo o que comemorar: o sonho de um punhado de professoras e estudantes do Mestrado em Ciências Sociais da UFBA vem se realizando. Não sem muita luta, resistência e recurso à criatividade. Passando de uma salinha no prédio do Mestrado a um barracão dividido com a UNICEF, realizando reformas, até alcançar, enfim, a sede própria. Crescendo com o avanço teórico da passagem da categoria mulher, à perspectiva relacional de gênero e à percepção da diversidade. Expandindo-se ao longo das primeiras aulas de temática “inventada” por cada participante/fundadora sobre mulher e relações de gênero na Graduação dos primeiros anos, a disciplinas temáticas “oficiais” na Pós-Graduação em Ciências Sociais, aos cursos de Extensão e de Especialização em um NEIM já autônomo; até o alcance, em 2006, de uma Pós-Graduação própria em Gênero: Mulheres, Gênero e Feminismo. Além disso, uma graduação (Bacharelado) em

¹ Professora de Ciências Sociais de UFBA e do NEIM.

2008. E neste mês de junho, enfim um Departamento de Gênero (Departamento de Estudos de Gênero e Feminismo), para abrigar pedagogicamente tudo isto.

É a história, é a experiência do NEIM que vai ser contada, com a dificuldade de resumir três décadas em menos de vinte páginas, mas com alegria e senso de realização pela trajetória. E esperança de futuro.

Corria o ano de 1983. O feminismo vinha desdobrando as propostas da retomada teórico/política da década de 1960. O Brasil implementando seus primeiros recursos na área, contando basicamente com o livro pioneiro de Heleieth Saffioti (1960), as leves repercussões positivas da instituição de um Ano Internacional da Mulher (1975) e um agregador seminário organizado pelo IUPERJ, no Rio de Janeiro, sobre A Mulher na América Latina, em 1978. Além disso, dispondo da curta série inovadora de livros editados pela Zahar, *Perspectivas Antropológicas da Mulher*, dirigida por Bruna Franchetto, Maria Laura Viveiros de Castro Cavalcanti e Maria Luiza Heilborn a partir de 1981 e o programa abrangente sobre mulher, educação e trabalho desenvolvido pela Fundação Carlos Chagas, do qual constou um concurso de dotações para pesquisa sobre mulher que, entre 1978 e 1998, marcou época. Além do mais, um grande passo dado pela ANPOCS com a criação de grupos temáticos de trabalho – A Mulher na Força de Trabalho, em 1979, e Mulher e Política, em 1980 – empenhadamente presentes nos seus Encontros anuais. E não sem oposições internas a eles, inclusive com argumentos inconsistentes como: “As mulheres têm dois Grupos e os homens, nenhum”, ao que respondíamos, coerentes com a crítica corrente ao androcentrismo consolidado nas Ciências Sociais: “Mas os homens têm **todos** os outros grupos”!

Iniciava-se um clima de possibilidades de atuação política. 1980 é também o ano de fundação do primeiro Núcleo de Estudos Sobre a Mulher no Brasil: o NEM, da PUC do Rio de Janeiro, por iniciativa de Fanny Tabak. Pesquisadora que, assim como Heleieth Saffioti, Eva Blay (cujo livro *Trabalho Domesticado*, em 1978, foi também pioneiro), aquela equipe intensamente atuante da Fundação Carlos Chagas (a exemplo de Albertina Costa e Cristina Bruschini), Neuma Aguiar,

incansável e criativa, no IUPERJ, Zahidé Machado Neto, pioneira na Bahia, e as proximamente futuras fundadoras do NEIM, entre outras, tinham os Grupos temáticos de trabalho sobre Mulher da ANPOCS como inestimáveis espaços acadêmicos de informação e intercâmbio².

Nesse 1983 foi criado o NEIM, Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher, na Universidade Federal da Bahia, o terceiro a institucionalizar-se no país, e hoje o mais antigo persistindo. Mais que isso, desenvolvendo-se sempre.

O NEIM nasce integrado ao Curso de Mestrado em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia, reunindo algumas professoras de diferentes departamentos e estudantes dessa Pós-Graduação que já desenvolviam individualmente pesquisas sobre mulher e, grande parte delas, também militância em grupos feministas.

Cecilia Sardenberg historia esse momento:

Ressalte-se que em meados da década de setenta, quando o feminismo mal começara a ressurgir no Brasil, estudos pioneiros sobre a problemática da mulher já vinham sendo desenvolvidos na UFBA, por docentes e alunos integrantes do então Mestrado em Ciências Humanas. Muitos desses trabalhos, dado o seu caráter inovador, ‘marcaram época’ no desenvolvimento das reflexões sobre a questão da mulher no Brasil.

Assim é que, já em 1975, a professora Zahidé Machado Neto ministrava um pioneiro curso de Sociologia da Família e Relações Entre os Sexos. Como corolário, teses de mestrado e artigos se sucederam.’ Note-se que na época, esses estudos se desenvolviam num clima ainda bastante resistente, senão verdadeiramente hostil aos estudos sobre a mulher na academia, particularmente na Bahia, o

2 Ver o Livro dos Nomes da ANPOCS – Jubileu de Prata – 1977/2002. ANPOCS, 2003.

que emprestava aos trabalhos desses pesquisadores um caráter de 'militância', no sentido da legitimação e reconhecimento da relevância científica dessa problemática. (SARDENBERG, 1998, p.9)

Inicia-se, então, o trabalho em grupo e interdisciplinar. Ensino, pesquisa e extensão. Ensino e pesquisa afinados o mais possível com a evidência – e denúncia – da desigual condição feminina, histórica e naquela década. E muita extensão: seminários, cursos e consultorias a grupos de mulheres, principalmente das classes populares. O afã consciente de difundir o ideário feminista, de conscientizar as mulheres sobre a desigualdade entre os sexos (logo iríamos falar exatamente sobre gênero) e a dominação masculina. Objetivos muito amplos, ambiciosos para a época, veiculam esse entusiasmo nos “folders” de apresentação que fazíamos, desde o início, circular.

Os primeiros anos

Ainda em 1983, contando com pequena dotação da Fundação Rockefeller, através do Mestrado em Ciências Sociais, que então contava com apoio dessa Fundação, o NEIM alcançou uma primeira possibilidade de atuação que resumia ou antecipava muito das suas possibilidades futuras: promover significativos eventos, locais porém contando também com a participação de profissionais de atuação nacional já consolidada; e iniciando representação em evento internacional, com trabalho que iria resultar em publicação. Estes foram principalmente o Ciclo de Debates “A Questão da Mulher Hoje”, com a presença inauguradora- e sempre apoiadora – de Heleieth Saffioti e, poucos meses depois, uma Mostra de Filmes, “Imagens da Mulher”, com a coordenação de Inês Castilho, do jornal Mulherio, então sediada na Fundação Carlos Chagas. O congresso internacional foi o da LASA (Latin American Studies Association), ocorrido no México, onde o NEIM teve calorosa recepção no GT em que se discutia o tema, então novo, do Orçamento de Tempo de Trabalho.

Apesar desse sucesso eventual de “largada”, nem sempre as possibilidades orçamentárias e funcionais que se seguiram foram satisfatórias. Enfrentamos, inclusive, políticas recessivas do Governo Federal, e muito esforço e criatividade de todas foram demandados para se manter o ritmo e o caminho planejado. Ocorreram fatos que hoje poderíamos contar, com um sorriso, como “causos”, como as nossas eventuais trocas de serviços com grupos e empresas, em um procedimento econômico tipo escambo, “pré-capitalista”, como brincávamos de dizer, porque por ele não circulava dinheiro. Por exemplo, assessorar, fornecer informações teóricas sobre a mulher e publicações sobre o tema, para embasar planejamento de eventos, em troca de papel e materiais para imprimir alguns dos nossos Cadernos do NEIM. (Os três primeiros, também a primeira publicação direta do Núcleo, foram lançados em 1985).

Ao mesmo tempo, e necessariamente também de forma individual, a equipe do NEIM continuou a desenvolver suas tarefas acadêmicas, seus trabalhos de ensino e pesquisa, além da sempre constante extensão, a orientação de alunos, inclusive mestrandos, e a participar de congressos e seminários, também nacionais e internacionais, em torno da temática da mulher e da questão de gênero. E de publicações, que gradativamente iriam também ser editadas localmente (Coleção de livros Bahianas).

Ainda em 1984, o NEIM promoveu o Seminário Nacional de Pesquisas Zahidé Machado Neto, em Salvador, com a colaboração da Fundação Carlos Chagas, quando criou o Centro de Documentação e Informação Zahidé Machado Neto, em homenagem à precursora dos estudos sobre a mulher na Bahia, então recém-falecida. Centro que vem se mantendo todos estes anos, e que iria se constituir, de logo, recurso informacional precioso para o Programa de Pós-Graduação do NEIM, desde sua criação em 2005/2006. (Entretanto, retratando fielmente as nossas nada eventuais dificuldades, em 2012 o acervo foi doado para a Biblioteca Isaias Alves da Faculdade de Filosofia, por falta de recursos para custeio de pessoal, ficando no espaço do NEIM apenas o acervo de documentos e publicações diversas que começara a ser digitalizado

em 2010 e foi concluído em 2015 – Projeto Preservação e Memória dos Estudos Feministas na Bahia – sob coordenação de Ivya Alves).

Desnecessário dizer que desde o início, e ao longo de todos esses anos de existência do Núcleo, a equipe continuou a participar do movimento de mulheres, assim como de instâncias e órgãos formuladores de políticas públicas de interesse da mulher. Cecilia Sardenberg (1998) em seu pequeno, mas precioso livro de memórias do NEIM, elenca as principais participações do Núcleo nesses primeiros tempos; entre elas, na Comissão Especial da Mulher, na Câmara de Vereadores, no Conselho Municipal da Mulher e no Conselho Estadual da Mulher, em ambos tendo representação formal, e em consultoria ao Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM).

Importante registrar, ainda, a participação do NEIM no Fórum de Mulheres de Salvador, com propostas que foram encaminhadas à Constituinte Estadual da Bahia pela Deputada Amábíla Almeida, constando do Capítulo da Mulher na Constituição do Estado da Bahia. Assim como na estruturação das demandas dos movimentos de mulheres por ocasião da elaboração da Lei Orgânica do Município de Salvador.

Também de alcance amplo resultou o atendimento à solicitação, ao NEIM, por parte de representantes da Associação de Moradores de Plataforma, (AMPLA), de assessoria aos grupos de mulheres do Subúrbio Ferroviário de Salvador, com vistas à criação de um Centro da Mulher Suburbana (CEMS). Esse trabalho evoluiu de forma tão satisfatória, que resultou em ampliação de perspectivas para o NEIM, no sentido de redefinição de prioridades, com ênfase, naquele momento, (1987/1988) da sempre mais ou menos informalmente exercida função de assessoria/consultoria (isto é, Extensão) e, ao mesmo tempo, de cursos. Naquele momento, cursos especificamente para mulheres de oito associações de moradores de bairros do Subúrbio Ferroviário, um Ciclo de Debates sobre A Questão da Mulher, além de uma definidora pesquisa, Perfil da Mulher Suburbana.

Essa pesquisa também inaugurou um momento inesquecível de participação e integração de interesses de toda a equipe do NEIM

em uma pioneira investigação coletiva, ao mesmo tempo, cada uma pondo afincos nos seus espaços temático/disciplinares. O que significou, ao mesmo tempo, um bom ensaio da sempre buscada interdisciplinaridade (Ver, entre outros registros desse momento, Britto da Motta et al, 1989).

Muito dessa programação pôde ser concretizada por ter o NEIM também contado com apoio institucional da Fundação Ford, possibilidade que também se estendeu à criação de uma secretaria administrativa e aquisição de novos equipamentos.

Momento especialmente importante se deu quando da celebração de um convênio da UFBA com a UNICEF, aliás buscado pela atenção sempre alerta da equipe, que possibilitou a realização de reforma de duas salas abandonadas na FFCH e com isso dotar o NEIM, pela primeira vez, de instalações próprias; local onde permanece até hoje, mantido com progressivas reformas e ampliações.

Em 1989, o NEIM e seu trabalho haviam crescido bastante, acadêmica e socialmente, e já não cabiam apenas no espaço restrito de simples núcleo de uma pós-graduação. A equipe deliberou, então, pela desvinculação do Mestrado em Ciências Sociais, para constituir-se como um programa vinculado diretamente à direção da Faculdade de Filosofia. O que não significou afastamento da pós-graduação original – onde a equipe manteve a coordenação de uma Linha de Pesquisa, Relações de Gênero, Família e Reprodução Social, continuou a ministrar disciplinas no Programa e a orientar dissertações de Mestrado. (Mais tarde, também no Doutorado em Ciências Sociais).

Coroando os anos de trabalho e luta como esse grupo muito atuante, tanto no Mestrado em Ciências Sociais como, em sequência, na breve condição de Laboratório Associado, (situação institucional definida pela Câmara de Pós-Graduação e Pesquisa da UFBA em 1990), o NEIM alcança maior autonomia, tornando-se, em 1995, um órgão suplementar da Universidade, unidade orçamentária, portanto, e primeiro núcleo feminista de pesquisa na estrutura de uma universidade no Brasil.

Tornou-se “oficial”, porém jamais encontrou facilidades ou mesmo tranquilidade no caminho. Ao contrário, foram sempre muitas as lutas empreendidas, mais além das sempre presentes restrições econômicas. Desde ultrapassar os obstáculos mais ou menos individualizados em comentários invejosos ou dichotes intolerantes – “as mal amadas”, “a baixa das sapateiras”- ou ouvir, em plena reunião do Colegiado da Pós, aquele “Gênero só conheço na gramática”, até ser atingido por ações institucionais cerceadoras, sem muita lógica administrativa, como a mudança no regimento da UFBA que extinguiu a maior parte dos seus órgãos suplementares e a sua autonomia orçamentária, em 2009 – entre eles, o NEIM.

Do mesmo jeito que, forçado a viver a duplicidade de tratamento, de um lado oposições e malquerença, e de outro, admiração e respeito pelo trabalho empreendido, o NEIM foi obrigado a reformular-se como órgão complementar ainda não definido da FFCH, sem autonomia administrativa nem para encaminhar diretamente os seus projetos. E ao mesmo tempo, conseguir continuar atuando regularmente e sendo objeto de respeito e consideração, inclusive em âmbito nacional. Somente após três anos no limbo, em julho de 2013, com a aprovação pelo Conselho Universitário do regimento da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, o NEIM se torna oficialmente um órgão complementar da referida FFCH, mais especificamente um Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão.

E foram muitos os projetos: de pesquisa, cursos, seminários, desdobrados para a própria sobrevivência cotidiana do Núcleo enquanto se avançava no desenvolvimento teórico e na militância feminista, com a qual, afinal, já nascera afinado. No Estado e fora dele, também. Trabalho especialmente duro na organização e oferta contínua de cursos de especialização e extensão e no planejamento de um sonhado curso de pós-graduação em Mulheres, Gênero e Feminismo, que só se alcançaria alguns anos depois. (2005/2006) Caminhos para o alcance da transformação do NEIM em unidade de ensino e pesquisa. Buscando, ao final, a realização de um Instituto de Gênero (já batizado

ainda em fase “intrauterina” como INEIM), único objetivo ainda não alcançado.

Árduo, mas ininterrupto tem sido esse caminho percorrido no desenvolvimento do ensino de Gênero em uma perspectiva feminista. Sendo das primeiras experiências o recurso a disciplinas optativas na Graduação em Ciências Sociais sobre a questão da mulher, propostas individualmente em cada Departamento onde se encontravam alocadas as professoras da equipe do Núcleo – interdisciplinar, lembre-se. Em seguida, disciplinas, também individuais, no Mestrado. Anos decorridos, com a alcançada produção de monografias e dissertações temáticas sobre gênero e feminismo, pôde-se passar a um outro patamar. Costa, Sardenberg e Vanin (2010, p.62), relatam essa passagem:

... o reconhecimento da necessidade política de formar profissionais capazes para desenvolver políticas públicas na perspectiva de gênero levou a equipe do NEIM a oferecer cursos de pós-graduação *lato sensu*, no particular, cursos de especialização na área de estudos sobre mulheres, gênero e feminismo, o que tem propiciado à equipe do núcleo, desenvolver um trabalho interdisciplinar conjunto também em termos de ensino.

Desde 2001 vem sendo oferecido o Curso de Especialização em Mulher, Gênero e Desenvolvimento Regional, e em 2004, foi iniciado o Curso de Especialização em Metodologia do Ensino de Gênero e Outros Temas Transversais. Nos últimos três anos, o NEIM tem oferecido também Cursos de Qualificação para Professores em Gênero e outros temas transversais, com um total de 120 horas, tendo capacitado até o momento [2010] cerca de 550 docentes da rede pública em Salvador

O passo seguinte foi empreendido ao mesmo tempo com paixão e cuidado: a concretização do sonho de uma Pós-Graduação em Gênero, quando a receptividade em torno era nenhuma. Foi um

longo tempo de reuniões de trabalho e confabulações, muito trabalho, mesmo, no desenvolvimento do nosso então necessariamente secreto “Projeto baby doll lilás” – aquele que materializaria a desejada pós-graduação. Autorizado pela CAPES anos depois, em novembro de 2005, o Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo, o PPGNEIM, constituiu-se no primeiro programa de Mestrado no país e primeiro Doutorado nessa temática na América Latina. Nessa condição permanece.

Os cursos do NEIM

Assim, em 2006 o Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo da Universidade Federal da Bahia, mais conhecido como PPGNEIM, constituído por Mestrado e Doutorado, inicia suas atividades.

O PPGNEIM deve muito da sua existência e principais objetivos e possibilidades à experiência e anterioridade institucional do NEIM. Foi proposto pelo corpo docente deste Núcleo e de logo estruturalmente ligado a ele, um órgão complementar da UFBA – ambos, portanto, vinculados à Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Com essa origem e vinculação ao NEIM, o PPGNEIM já se constitui contando com os recursos deste, tanto materiais como humanos e institucionais – desde o espaço físico, a professores/pesquisadores engajados e experientes, até um Centro de Documentação, Informação e Memória, criado desde 1984, sobre Mulheres e Relações de Gênero. Também como originário do NEIM, o PPG já “nasce” interdisciplinar. Nesse sentido, de logo a equipe do NEIM mobiliza-se para convidar professoras de outras unidades da UFBA que desenvolviam estudos na temática de mulher e relações de gênero, a integrarem o seu corpo docente permanente.

O projeto foi aprovado na Câmara de Ensino da Pós-Graduação da UFBA em 8 de junho de 2005, e pela CAPES em 15 de setembro do mesmo ano, para a área Multidisciplinar e Nível de Mestrado

Acadêmico e Doutorado, obtendo, de logo, o conceito 4 (quatro), tendo por objetivo a formação de profissionais, de docentes e de pesquisadoras/as de alto nível para o ensino superior e para instituições públicas ou privadas para as quais seja necessária a formação em Estudos sobre Mulheres, Gênero e Feminismo (Regimento interno do PPGNEIM).

O processo seletivo é realizado anualmente, a partir da observância das seguintes etapas: 1) exame escrito; 2) anteprojeto de dissertação; 3) entrevista; 4) avaliação de histórico escolar, curriculum vitae (devidamente comprovado); 5) cartas de recomendação e proposta de intenções (apenas para o doutorado); 6) prova escrita de proficiência (leitura e compreensão de textos no campo dos Estudos sobre Mulheres e Gênero) em língua inglesa (e um segundo idioma, para o doutorado). Sua estrutura curricular guarda fidelidade à proposta do Programa, sendo composta por disciplinas obrigatórias em Teorias Feministas e Seminário Multidisciplinar de Pesquisa e um elenco de optativas em uma multiplicidade de temas em torno dos estudos de gênero e suas interfaces com temáticas como trabalho, sexualidade, políticas públicas, história, poder, ciências, cultura, linguagem, gerações, dinâmicas interseccionais de raça/classe/gênero e temas afins.

O PPGNEIM começou a funcionar com dez inscritos para o Mestrado e quatro para o Doutorado, destacando-se como o primeiro e ainda hoje único programa dessa natureza no país; além de único doutorado em estudos de gênero e feministas na América Latina e em países lusófonos. Por isso mesmo, desde o início vem sendo demandado por candidatas e candidatos de outros estados da federação e pesquisadores de outros países. Contou de logo com um quadro docente de dez professoras com formação em diferentes áreas de conhecimento, alocados em várias Pós-Graduações e Departamentos: Antropologia, Ciência Política, Educação, Enfermagem, História, Letras e Sociologia. Aos quais foram se seguindo: Biologia, Comunicação, Saúde Coletiva, Serviço Social e Música.

Para atender à diversidade de formação acadêmica dos professores, conjugada ao seu interesse e experiência em estudos sobre mulher e relações de gênero em uma perspectiva interdisciplinar, três

Linhas de Pesquisa foram inicialmente definidas: Gênero Identidade e Cultura; Gênero Saúde e Trabalho; e Gênero, Poder e Políticas Públicas. Porém tais linhas foram revistas e redefinidas, sempre, ao longo destes nove anos de existência, conforme a demanda de professores e alunos. Porque a elas foram se integrando, naturalmente, os orientandos com suas várias temáticas de dissertações e teses, e os novos professores que chegavam ao Programa. As Linhas atuais se concentram nas seguintes temáticas: Gênero, Alteridades e Desigualdades; Gênero, Arte e Cultura; Gênero, Ciência e Educação; Gênero, Poder e Políticas Públicas.

Para atender a um número sempre crescente de candidatos ao Programa – também, como referido, de outros estados e países – o número de vagas na seleção vem sendo ampliado. Das iniciais dez e cinco em 2006, e quinze no curso de Mestrado e oito no Doutorado em 2012, com duas vagas para estrangeiros em cada curso, dispõe-se, atualmente, de 18 vagas para o Mestrado e 10 para o Doutorado, mantidas, sempre, as duas vagas para estrangeiros em cada curso.

Ao longo destes 9 anos de existência, o PPGNEIM tem recebido apoio de diferentes instituições e órgãos de financiamento, a maioria através de convênios realizados pelo NEIM. Dentre estes, poderiam ser destacados: CAPES (PROAP, bolsas, REUNI), CNPq (Bolsas de produtividade, auxílios, pesquisa e eventos), Secretaria Nacional de Políticas para Mulheres (desenvolvimento de projetos), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECADI / MEC (programa de formação de professores), Emendas parlamentares, Fundação de Apoio à Pesquisa na Bahia (programa de formação técnica).

Tem constituído também apoio fundamental, ao longo de todos estes anos, a atuação de docentes do Programa no sentido de submissão de projetos a editais de agências de fomento, nacionais e internacionais, formalizando dotações e acordos de cooperação através do NEIM. Sem esquecer que o Programa também conta com pesquisadoras com Bolsas de Produtividade do CNPq.

Alcançada a pós-graduação no NEIM, o passo seguinte, no sentido da plena institucionalidade dos estudos sobre gênero e feminismo, seria atingir, finalmente, a Graduação. Possibilidade

que a implementação do REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) ensejou.

Propostos, sempre pela equipe do NEIM, ao Conselho Superior da UFBA, em 2008, foram aprovados tanto a criação do curso de Bacharelado em Gênero e Diversidade, como a manutenção de uma área de concentração em Estudos de Gênero nos cursos dos Bacharelados Interdisciplinares de Humanidades. Como mais um registro de que a jornada não tem sido fácil, ainda não alcançamos o apoio da Faculdade de Educação para a criação também de uma licenciatura. Vale ainda registrar, contudo, que a criação pioneira desse curso foi possível por uma articulação da equipe do NEIM com o Departamento de Ciência Política da FFCH – já que o NEIM não poderia fazê-lo oficialmente, por limitações regimentais.

O NEIM havia crescido. Ainda assim, a criação do curso de Graduação provocou, entre outras demandas, a necessidade da ampliação da equipe, inclusive a existência de um corpo docente específico para ele, como prevê o REUNI. Foi então realizado, em dezembro de 2008, pela UFBA, pela primeira vez no país, um concurso público para docentes em Estudos Feministas, em quatro disciplinas: Gênero, Poder e Políticas Públicas, Epistemologias e Metodologias nos Estudos de Gênero; Teorias Feministas Contemporâneas; e Gênero, Cultura e Comunicação. Foram aprovadas quatro professoras, sendo que três delas entraram imediatamente em atividade e uma delas só no segundo ano do curso, quando foi realizado mais um concurso público para docente.

Trata-se de um curso de graduação com duração de quatro anos e carga horária de 2.920 horas, voltado para a formação de profissionais em gênero e diversidade com uma atuação direcionada prioritariamente para organizações públicas que trabalham na implementação de políticas voltadas para a equidade de gênero, como ministérios, secretarias estaduais e municipais, serviços de atendimento especializado em educação, saúde, violência contra a mulher, defesa de direitos LGBT, entre outros. Também há perspectivas bastante favoráveis para o crescimento da demanda por parte de empresas que assumem

compromisso na área de responsabilidade social, tanto na atuação junto aos funcionários (especialmente na área de gestão de pessoal e cultura organizacional), comunidade local e sociedade (com a implementação de projetos sociais, por exemplo). Cresce também a demanda de organizações do terceiro setor para a inserção do trabalho com gênero na área de educação, saúde, infância e adolescência, mídia etc. Nessa direção, a formação profissional oferecida por este bacharelado prevê o desenvolvimento de competências e habilidades que permitam, entre outras funções: a formulação, planejamento, avaliação e execução de políticas públicas a partir da perspectiva de gênero e diversidade; a realização de pesquisas e estudos; a administração de projetos sociais junto a públicos-alvo; a assessoria a projetos, ações e atividades em torno da meta da equidade; a composição de equipes técnicas ou de estudos com a função de realizar a transversalização de gênero e diversidade.

Mais um passo vitorioso, o penúltimo para a complementação desta desejada trajetória, agora está alcançado: Neste junho de 2015, acaba de ser estruturalmente efetivado o que já estava “no papel” desde 2013, com a aprovação pelo CONSUNI do Regimento Interno da FFCH: o Departamento de Estudos de Gênero e Feminismo. Trata-se de se do primeiro departamento formalizado numa universidade brasileira nesse campo de estudos. Além de ser agora a instância responsável pela oferta dos componentes curriculares do curso de graduação e do PPGNEIM, um dos objetivos desse departamento é a possibilidade de oferta de componentes no campo dos estudos de gênero e feminismo para outros cursos de graduação da UFBA – no momento, dois cursos finalizaram suas reestruturações curriculares e incorporaram como disciplinas optativas componentes curriculares da área de estudos de gênero: são os cursos de Pedagogia e Psicologia, respectivamente da Faculdade de Educação e Instituto de Psicologia da UFBA.

Aproxima-se, então, esperamos, o momento em que todos esses cursos, assim como o próprio NEIM como órgão complementar de pesquisa, ficarão lotados no novo Departamento. Falta agora apenas a criação do almejado Instituto NEIM.

Nesta luta continuamos.

Os cursos de especialização e extensão mais recentes do NEIM têm continuado através do PPGNEIM. Este vem integrando, desde 2010, a Rede Gênero e Diversidade, coordenada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) e a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres da Presidência da República, e a partir de 2013 responsabilizou-se pela realização de três cursos de formação à distância, que têm significado prestação de informação de conteúdo científico e político a mulheres de outras áreas de trabalho e militância. São eles:

- Projeto de Extensão Gênero e Diversidade na Escola, para 600 docentes da rede pública. Atendidos 9 municípios do Estado.
- Curso de Especialização em Gestão de Políticas Públicas, com foco em gênero e raça. Formação para 300 gestores públicos, em cerca de 70 municípios.
- Curso de Extensão em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça, para capacitação de 420 gestores públicos e membros de conselhos de controle social que não possuem graduação.

Os dois de extensão tiveram edições concluídas, conforme a previsão, em janeiro último. O de especialização, com duração prevista de 18 meses, encerrado em novembro de 2015.

Quanto aos cursos regulares, sua atuação continua, com uma etapa importante vivida pelo Bacharelado em Gênero e Diversidade, em seu reconhecimento explícito na visita de comissão do MEC, em maio de 2015, que o avaliou com nota 4.

Enquanto saboreamos essa plena institucionalização da Graduação, preparamos o edital para a próxima seleção do PPGNEIM, e acompanhamos os primeiros passos do recém nato Departamento de Gênero, ampliamos a perspectiva para contemplar a plenitude da trajetória de semente institucional do NEIM. Inclusive em relação aos seus recursos e atuações ainda não explicitados aqui. Entre estes, e articulada à militância feminista, vale citar a produção científica,

existente desde o seu início e de forma contínua, em estudos sobre a condição feminina e as relações de gênero na Bahia. Apesar do seu reconhecido acesso a vários veículos de publicação fora do Estado e no Exterior, a equipe de pesquisadoras resolveu marcar um outro espaço de informação, em livros editados localmente, como veículos específicos de divulgação direta da produção realizada no Estado, na que foi, à época, (contemplando a tradicional afirmativa “Bahia com h”), batizada Coleção Bahianas. Assim iniciada em 1997, ano em que também foi produzido o primeiro Catálogo de Pesquisas e Pesquisadoras (es) sobre Mulheres e Relações de Gênero na Bahia, lança seu décimo sétimo título em setembro de 2015.

Mas o afã de publicar não se circunscreveu aos livros. O NEIM praticamente se iniciou com regular expressão escrita, desde os seus incipientes Cadernos, ainda mimeografados, na década de 80, e os noticiosos Boletins, nos anos 90 - rápida lembrança do passado - e está indo muito mais além, com o lançamento da revista online *Feminismos*, em 2013 e já no seu quinto número. Mas é importante não esquecer - e poder consultar - a enorme quantidade de material educativo produzido pela equipe, ao longo de tantos anos, destinado à formação de mulheres dos setores populares. (Ver <http://www.neim.ufba.br/wp/publicacoes/>)

Outro momento importante a registrar refere-se à experiência de intercâmbio direto, à participação em redes e ao apoio fundamental à criação da REDOR, como organização não-governamental feminista, visando articular pesquisadoras e seus estudos sobre mulheres e relações de gênero no Norte e Nordeste. Algo de grande importância, em muitos aspectos, e de longa vigência, pois de 1992 até hoje. A propósito, é de rememorar-se como no amplo e já referido seminário que o NEIM organizou em 1984 com a Fundação Carlos Chagas, as pesquisadoras nordestinas ali presentes verificaram que pouco se conheciam - suas relações se davam principal e diretamente com as do sul/sudeste e suas publicações eram escassas, inclusive porque ainda persistia o preconceituoso pregão de que “Nordeste não vende”. Tempo passado, novamente reunidas no Encontro de Núcleos da Mulher organizado

pelo NEMGE/USP em 1991, a ideia de atenuação das discrepâncias regionais e expectativa de estreitamento de relações entre os núcleos do nordeste tomou força e rumo definido. Cecilia Sardenberg rememora as primeiras conversas e como:

“Coube ao NEIM, na qualidade de núcleo mais antigo e ainda operante na região, com uma larga experiência na promoção de eventos, articular essa aproximação. Assim, em setembro, de 1992, como parte das comemorações do seu décimo aniversário, o NEIM promovia, com o apoio da Fundação Ford e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico (CNPq), o I Encontro Regional de Núcleos de Estudos sobre a Mulher e Relações de Gênero do Norte e Nordeste. Desse evento, do qual participaram representantes dos núcleos então existentes nessas regiões (e de alguns ainda em estágio “embriônico”), nasceu a REDOR, cuja coordenação, nos seus primeiros quatro anos de existência, ficou sob a responsabilidade do NEIM, que encabeçará novamente a Rede no biênio 1998-2000.” (SARDENBERG, 1998, p 24).

Um outro espaço de articulação e estreitamento possível de laços entre pesquisadores foi proposto pelo NEIM em 1995. Novamente em termos de Bahia, porque visando incentivar os estudos feministas e promover o intercâmbio entre estudiosos dessa temática em âmbito estadual, foi organizado o I Simpósio Baiano de Pesquisadoras (es) sobre Mulher e Relações de Gênero. Continuado, com periodicidade em princípio anual, depois bienal, vem alimentando muito da produção veiculada nos livros da Coleção Bahianas.

Como já tem sido registrado (Relatório à CAPES 2012; p.38), o NEIM, via PPGNEIM, tem buscado” em um campo externo mais amplo que a Universidade Federal da Bahia, estimular a formação de Núcleos Temáticos nas Universidades públicas e privadas do Estado – colaborando ativamente com o desenvolvimento de ações realizadas

pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB), na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e na Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB) e, na medida do possível, com outras instituições de ensino fora do Estado.” O que a experiência da REDOR ilustra.

Outras articulações significativas valem ainda ser citadas. Entre elas: a já tradicional, com a Rede Brasileira de Estudos Feministas (REDEFEM), de cuja organização inicial, inclusive, o NEIM participou, em 1994. Também a participação no Projeto Gênero e Ciência: Feminismos, Sexualidades e Violências, pelo PROCAD/CAPES, em intercâmbio especialmente dinâmico e produtivo com o Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas (Concentração em Estudos de Gênero) da Universidade Federal de Santa Catarina. Também o Projeto Observatório Lei Maria da Penha (OBSERVE), com a perspectiva não apenas do monitoramento de uma política pública na defesa da integridade da mulher, como ocorreu no início da sua execução, mas também ensejando uma documentação e um aprendizado no campo da pesquisa na área de violência de gênero. Não contando com financiamento institucional no momento, funciona através dos projetos individuais dos professores. Assim é mantido vivo.

Ainda, em 2012, o PPGNEIM assume a condição de membro fundador da ANINTER-SH- Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação Interdisciplinar em Sociais e Humanidades, que reúne 44 Programas interdisciplinares de pós-graduação do país. Através da sua coordenadora naquele momento, tornou-se também membro da diretoria executiva dessa associação científica que busca congregar programas de pós-graduação e pesquisadores (as) da área interdisciplinar em sociais e humanidades com a finalidade de fortalecer e buscar autonomia para o ensino e a pesquisa nessa área.

Articulações internacionais também sempre existiram desde a criação do NEIM, depois acentuadas pela existência de uma pós-graduação. Foram participações regulares em congressos da série Women’s World em diferentes países, assim como da LASA, e os internacionais de Sociologia e Antropologia, em grupos temáticos de gênero. Mas também conexões com grupos, cursos e centros de estudos

de universidades latino-americanas, inclusive trazendo pesquisadores ao NEIM. A experiência mais ampla do NEIM foi o consórcio internacional entre 5 centros em políticas, advocacy e pesquisa feminista, de diferentes países, o Projeto Trilhas de Empoderamento de Mulheres (Pathways Women's Empowerment), que teve vigência até 2014.

Mais recentemente, foram várias as participações internacionais através de Cecilia Sardenberg como integrante da International Advisory Committee do BRIDGE- Gender and Development, Programa do IDS (Institute of Development Studies) da Universidade de Sussex, Inglaterra.

Feminismo e o Estado

O NEIM nasce dentro de um órgão do Estado e, portanto, em princípio se beneficiando dessa institucionalidade possível do ideário feminista. Inicia-se em um clima já de abertura e efervescência política que ia além da Universidade – outros núcleos de gênero foram sucessivamente criados – e se ampliava a outros espaços institucionais nacionais: partidos políticos, sindicatos, a Igreja Católica e a própria organização estatal com as implantações dos Conselhos e das Delegacias de Mulheres. Narra Cecilia Sardenberg, (1998, p. 14): “Surgia, assim, com a organização dos Conselhos, o chamado ‘Feminismo de Estado’, que teve um papel fundamental durante as discussões da Assembleia Constituinte, com destaque especial para a atuação do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher – CNDM.”

Mas, ao mesmo tempo, Cecilia relembra, oportunamente, como mudanças políticas podem vulnerabilizar as instituições, imprimindo-lhes, no caso do feminismo, formatos ou caminhos negativos à luta já empreendida. Exemplifica com o prejuízo causado pelo processo de desarticulação do CNDM, iniciado no governo Sarney e consolidado no governo Collor, tendo como consequência que a retomada da mobilização a nível nacional só voltou a ocorrer com a participação do Brasil na Conferência de Beijing (1994-1995).

É de grande importância manter-se a atenção para fatos dessa natureza neste momento de tentativas de retrocesso político que o país está vivendo, com o estardalhaço e manobras politiqueras que estão sendo engendradas em vários espaços institucionais em torno de uma suposta “ideologia de gênero”. De que é exemplo imediato a ofensiva no sentido de supressão dos termos “gênero” e “orientação sexual” nos planos municipais, estaduais e nacional de educação. Sem esquecer, ao mesmo tempo, como uma adesão indiscriminada ao termo gênero, como em algumas esferas também vem acontecendo, por oportunismo ou ignorância, o esvazia de realidade e conteúdo político (Ver, a propósito, a experiência de Sardenberg, 2014, p. 17)

Vivemos em tempos complexos, preocupantes. Temos como base até agora vigente, uma certa manutenção do feminismo de Estado, segundo o qual contamos, desde 2003, com um apoio de âmbito ministerial, a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, portanto, com a ampliação da presença de feministas nos próprios organismos do governo e a consequente possibilidade de implementação de políticas públicas a partir do Estado, possibilitando a efetivação de novas práticas. A pesar disto, investidas políticas socialmente obscurantistas são deflagradas também a partir de órgãos do Estado, como o recente projeto de uma Semana de Conscientização contra o Aborto na Câmara Municipal de Salvador, ou a proposta de regulação dos trajés das mulheres no recinto da Câmara Federal. São ações “pequenas”, porém ao mesmo tempo sintomáticas de um movimento político social obscurantista que teima em se instalar no país. Não por último, a contingência macro política de recente anúncio de reforma ministerial, que já programaticamente prenunciou possível fusão da Secretária de Políticas para as Mulheres com dois outros ministérios.

Ainda assim, caminhamos com expectativas positivas, como a manutenção dos apoios institucionais tradicionais de fomento (mesmo contingenciados...) e possibilidades de implementação das recomendações do II Plano Nacional de Políticas para Mulheres, do Governo Federal, ainda que não suficientemente concretizadas. E apostando sempre no insucesso do obscurantismo. No mais, como durante estes

trinta e dois anos de existência do NEIM, alertas para possibilidades e acontecimentos, com imaginação sociológica e disposição de luta. Tanto em âmbito do NEIM, como núcleo original de pesquisa, ensino e extensão, espaço acolhedor feminista, e não materno, como se tenta agora desvirtuar em relação aos trabalhos e ação política das mulheres. Igualmente em âmbito maior, do feminismo no país, em prol da extensão daquela consciência crítica que preconiza a realização dos dois tradicionais pleitos das mulheres: igualdade de direitos e direito à diferença.

Referências

- BRITTO DA MOTTA, Alda et al. *Programa de Assessoria do NEIM a Grupos de Mulheres de Baixa Renda*. Salvador: NEIM/UFBA, 1989.
- COSTA, Ana Alice Alcântara; SARDENBERG, Cecília Maria; VANIN, Iole. *A institucionalização dos estudos feministas e de gênero e os novos desafios*. In 2º Encontro Nacional de Núcleos e Grupos de Pesquisa Pensando Gênero e Ciências, 2010
- PRANDI, Reginaldo; ARRUDA, Maria Arminda; FLAMARION, Camilo (Eds) *Livro dos Nomes da ANPOCS - Jubileu de Prata-1977/2002*, São Paulo 2003.
- SARDENBERG, Cecília Maria B. *Quinze Anos de NEIM:1993-1998*, NEIM, Salvador 1998.
- SARDENBERG, Cecília Maria B.; *Migrações Perigosas: As (Des) Aventuras Semânticas do Conceito de Gênero nos Projetos e Políticas para Mulheres no Brasil* in GONÇALVES, Eliane et alli (orgs.) *Iguais? Gênero, Trabalho e Lutas sociais*, Goiânia: PUC Goiás, 2014, p.19-48.

“Guerreiras Indígenas Reunindo as Forças”: agência de mulheres indígenas e políticas públicas de educação escolar intercultural.

Caroline Leal Mendonça¹

Este artigo traz algumas reflexões sobre a agência de mulheres indígenas nos processos de reivindicação e criação de direitos relativos às políticas de educação escolar intercultural para os povos indígenas em Pernambuco. Faço uma análise a partir dos processos organizativos das/os professoras/es indígenas; evidencio os percursos, as intencionalidades e os projetos do movimento indígena nos setores em que as mulheres assumem posições de liderança. Em justaposição, trago as dificuldades enfrentadas no mundo da aldeia e nas relações conflituosas e contraditórias com o Estado.

O objetivo é argumentar que a capacidade de agência das lideranças indígenas femininas em suas organizações políticas, na área da educação, pode representar um processo de resistência coletiva à colonialidade de gênero – tanto nas suas sociedades quanto na relação com o Estado. Tal agência traz consigo, e contribui a sustentar, um projeto

¹ Indigenista e antropóloga, professora da Unilab, realizou estágio pós-doutoral no Núcleo de Família, Gênero e Sexualidade (FAGES/UFPE) e é pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Etnicidade (NEPE/UFPE).

com potencial de fraturar as várias formas do racismo epistêmico que nega a alteridade aos povos indígenas.

São questões envolvidas de forma direta no meu trabalho de assessoria junto à Comissão de Professoras/es Indígenas em Pernambuco (Copipe)² e, posteriormente, com o Movimento de Mulheres Indígenas no estado - a partir do protagonismo desempenhado pelas lideranças femininas na Copipe. É uma relação que vem sendo construída desde 1999, iniciada por intermédio de uma organização não governamental³, mas que desde 2009 segue articulada pela ação indigenista; campo político mais amplo, apropriado por mim de acordo com interesses de pesquisas na antropologia.

Neste percurso, tenho buscado compreender como as mulheres têm conseguido desenvolver, exercer e manter posições de autoridade na Copipe. Todavia, não apenas neste espaço orgânico, mas também nas organizações de educação indígena situadas na sociopolítica de cada povo. Historicamente, conforme denúncias colhidas em encontros específicos, a participação das mulheres indígenas no espaço público sempre foi restringida por margens demasiadas estreitas.

No geral, os conteúdos das denúncias sugerem a imposição de um padrão patriarcal moderno, que adentrou nas sociedades indígenas na situação do contato. Tais restrições não ocorrem apenas por uma concepção cultural sobre os campos de influência do poder que se pode exercer no público e no privado. Com ênfase no contexto analisado, indica que têm características das interdições orientadas pela *colonialidade de gênero* (SEGATO, 2012) vigente na aldeia, e que tem

2 A Comissão de Professores/as Indígenas em Pernambuco (Copipe) é formada por duas professoras/es e uma liderança de cada um dos 11 povos no estado que a integram, sendo: Xukuru, Kapinawá, Tuxá, Pipipã, Kambiwá, Pankararu, Entre Serras Pankararu, Pankaiucá, Atikum, Pankará e Truká.

3 Refiro-me ao Centro de Cultura Luiz Freire (CCLF), uma organização não governamental com sede na cidade de Olinda-PE, fundada em 1972. Desenvolveu atividades sistemáticas com os povos indígenas em Pernambuco entre os anos de 1997 a 2010, e tem uma importante contribuição no surgimento da Comissão de Professores/as Indígenas de Pernambuco (Copipe) e para a efetivação da política de educação escolar indígena no Estado.

sido questionada pelas mulheres. A este respeito, a antropóloga Rita Segato (2012, p.117) analisa:

Dados documentais, históricos e etnográficos do mundo tribal mostram a existência de estruturas reconhecíveis de diferença semelhantes ao que chamamos relações de gênero na modernidade, que incluem hierarquias claras de prestígio entre a masculinidade e a feminilidade, representados por figuras que podem ser entendidas como homens e mulheres. Apesar do caráter reconhecível das posições de gênero, nesse mundo são mais frequentes as aberturas ao trânsito e à circulação entre essas posições que se encontram interditas em seu equivalente moderno ocidental.

Os povos indígenas na região Nordeste vivenciam uma história de contato intensa e secular. Na antropologia brasileira, pode-se explicar a partir da “situação colonial” e dos “processos de territorialização” (OLIVEIRA, 1999). A análise elaborada por João Pacheco de Oliveira foi fundamental aos estudos etnológicos para recolocar os povos indígenas desta região enquanto sociedades indígenas contemporâneas. Os estudos de Oliveira enfatizam o caráter não estrutural e dinâmico constitutivo da cultura e da historicidade destes povos (OLIVEIRA, 1999, p.34-35). Ocorre que a situação colonial – segundo Oliveira (1999) mantida pela “mistura” e a articulação do mercado capitalista – esprou para a atualidade o mesmo padrão de violência e de classificação hierárquica (racialização dos indígenas) conceituado por Aníbal Quijano como Colonialidade do Poder (QUIJANO, 2005). Segato observa, sob esta perspectiva, que:

Apesar de ser a colonialidade uma matriz que organiza hierarquicamente o mundo de forma estável, esta matriz tem uma forma interna: existe, por exemplo, não só uma história que instala a episteme da colonialidade do poder e da raça como

classificadores, mas também uma história da raça dentro dessa episteme; existe também uma história das relações de gênero dentro do cristal do patriarcado [...] Entretanto, não se trata meramente de introduzir o gênero como um tema entre outros da crítica descolonial ou como um dos aspectos da dominação no padrão da colonialidade, mas de conferir-lhe um real estatuto teórico e epistêmico ao examiná-lo como categoria central capaz de iluminar todos os outros aspectos da transformação imposta à vida das comunidades ao serem capturadas pela nova ordem colonial / moderna (SEGATO, 2012, pp. 113-116)

A colonialidade do poder e de gênero sincroniza os padrões de dominação criados pela situação colonial. Não obstante, impõe como referência de superioridade ser branco, homem, cristão, heterossexual, proprietário e letrado. As mulheres indígenas em Pernambuco, no contexto de seus processos formativos e organizativos, fazem uma análise crítica sobre a coexistência dos valores societários indígenas e do mundo moderno/colonial. Questionam, além do mais, o porquê da predominância da colonialidade no âmbito das relações de gênero. Nos domínios da luta pelo território e por autonomia, por exemplo, o discurso político das lideranças masculinas tem sido a ruptura com a colonização – cujos efeitos se conferem na realidade material e imaterial dos povos.

Os relatos das mulheres nos diversos encontros do movimento indígena têm revelado a agência aqui analisada e as tensões geradas nos padrões de relações de gênero na vida aldeã. Em evidência, por sua vez, estão as contradições do próprio movimento indígena, pois as lideranças femininas questionam limites e violências impostas às mulheres no cotidiano. Na atuação política, divergem do tipo de relação do Estado com os povos indígenas, e lideranças masculinas, pautada por uma agenda de negociações de recursos. O que, nesse sentido, reproduz o padrão colonizador em detrimento de uma agenda política com caráter qualitativo às políticas educacionais.

As organizações de professoras/es surgem e desenvolvem ações em complementaridade à luta mais ampla do movimento indígena e como dizem “ao lado das lideranças masculinas”. São articuladoras de parcerias estratégicas com organizações indigenistas e outros movimentos sociais. Tecem tais relações com propósito de qualificar a autonomia desejada. Ao longo dos últimos 15 anos, estas mulheres não se ausentaram das discussões de um projeto político e epistêmico para construir os meios de reposicionar no poder os conhecimentos de seus povos. Assim o fazem por intermédio do aumento da oferta da educação escolar indígena nos territórios, bem como garantindo o acesso das mulheres na Licenciatura Intercultural para professores/as indígenas, ofertada pela UFPE desde 2009.

No curso destas dinâmicas e conflitos, a participação majoritária das mulheres no movimento de professoras/es também faz emergir avanços importantes no debate acerca das demandas específicas delas - subsumidas nas demandas coletivas. Um caso exemplar é o empoderamento das mulheres através do acesso ao ensino superior na Licenciatura Intercultural, acionando novas questões nas lutas por direitos. Para situar as especificidades da política enraizadas nos processos organizativos e dos projetos políticos das professoras indígenas, este artigo apresentará brevemente a trajetória da política de educação para os povos indígenas. Em seguida, abordará a agência de mulheres indígenas no contexto da organização de professores/as e na Licenciatura Intercultural.

Breve trajetória da política de educação escolar para os povos indígenas

Os projetos educacionais direcionados aos indígenas se originam com o propósito do “encobrimento do outro”, conforme argumenta Dussel (1994) em suas análises sobre a constituição da Modernidade e sua episteme – o eurocentrismo. Foram eficientes estratégias de colonização estruturadas em duas bases: a salvacionista cristã, implicando na

evangelização para “humanizar o gentio”, e a civilizatória, cujos subsequentes projetos coloniais buscavam, e aqui defendemos que ainda buscam, sobrepujar os modos de vida plurais. A vida, na dimensão material e imaterial, dos chamados selvagens era considerada inferior para os padrões racistas do colonizador branco, baseados na ordem patriarcal, ocidental, capitalista, eurocêntrica (GROSFOGUEL, 2007). Portanto, os serviços educacionais, durante estes cinco séculos de colonização, foram estruturados para mudar o que cada povo é. Por outro lado, como se viu de forma explícita nas propostas de Estado até a Constituição de 1988, para serem integrados à sociedade que os envolvem (COHN, 2004; 2005).

A história da educação formal para os povos indígenas no Brasil encontra-se associada ao legado colonial. Como afirma Bartomeu Meliá, “os ataques à alteridade e à diferença deram-se de forma múltipla, mas talvez possamos resumi-los em: imposição de uma língua geral ou nacional, currículo também nacional e professores para os povos indígenas” (MELIÁ, 1999, p. 14). Pode-se afirmar então que a história da educação escolar para os povos indígenas visava o fim destes povos nas dimensões do ser, do saber e do poder. Perspectiva essa que perdurou até as últimas décadas do século XX, e exibida hoje no museu da modernidade branca, eurocêntrica e epistemicida.

Durante as décadas de 1970 e 1980, organizações não-governamentais de atuação na região Amazônica começam a desenvolver algumas experiências de formação de professores/as indígenas. A intenção nítida era desafiar, questionar e romper com a perspectiva integracionista das políticas educacionais implementadas tanto pelo Serviço de Proteção ao Índio (1910-1967) quanto pela Fundação Nacional do Índio (1967-1991). Surgem deste processo as primeiras formulações acerca da demanda pela “escola indígena”⁴.

4 A demanda acabou sendo definida, anos depois, pela legislação da década de 1990 como “específica” por reconhecer que cada povo indígena possui um sistema educativo próprio e as escolas deveriam se referenciar em cada instituição cultural particular; “diferenciada” pela necessidade de um arcabouço jurídico e normativo próprio para seu

No período de redemocratização do país, o movimento indígena, articulado num amplo leque de alianças, pauta o direito à educação escolar indígena na Constituição Federal de 1988. O resultado desembocou numa variada produção de aportes jurídicos, administrativos, políticos e teóricos. A consistência visionária do material ainda desafia e inquiri os gestores do Estado, mas naqueles anos de redemocratização buscavam efetivar a política de educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilingue, além de seus fundamentos educacionais, filosóficos, espirituais, sociais e antropológicos.

“Escola formadora de guerreiros e guerreiras”: a luta por uma política pública de educação escolar indígena em Pernambuco.

A discussão ampliada entre os povos indígenas em Pernambuco sobre o direito à educação escolar indígena foi potencializada a partir do ano de 1999. O marco deste levante é o surgimento do movimento de professoras/es indígenas coordenado pela Comissão de Professores/as Indígenas em Pernambuco (Copipe).

A Copipe é a primeira organização do movimento indígena na região formada majoritariamente por mulheres e liderada por elas. Assume a responsabilidade de investir no exame crítico da história da educação escolar indígena e propor ações de ruptura ao modelo de escola que negou a alteridade, o ser e o saber dos povos. Mais uma vez abriram o leque das alianças políticas e articulam um projeto coletivo envolvendo o Centro de Cultura Luiz Freire como assessor político do movimento. Estava desencadeado o projeto de escola para “formar guerreiros e guerreiras”.

funcionamento e gestão; “bilingües” pelo reconhecimento da pluralidade linguística presente no país garantindo o direito dos povos de alfabetizar em suas línguas, e “interculturais” na perspectiva do multiculturalismo neoliberal de reconhecer a diferença e defender o diálogo entre as culturas.

Com base na reflexão coletiva promovida pela Copipe, a escola indígena é ressignificada. Assume a função social de colaborar para a consolidação dos projetos societários e históricos de cada povo, entendidos como um caminho possível de ruptura com as políticas integracionistas e de reafirmação identitária, como pode-se observar no texto das professoras Xukuru:

A função social da escola na nossa sociedade é fortalecer a identidade, a cultura e as tradições do povo. E, desta maneira, contribuir para a construção do nosso projeto de futuro. Desde a colonização europeia, quando o Brasil foi invadido, que a educação escolar oferecida aos nossos povos tinha a função de tentar tirar da gente nosso jeito de viver (nossa cultura, costumes, conhecimentos, tradições, ciência), nos impondo outra lógica de vida para, com isso, nos dominar [...] Sempre lutamos contra essa imposição e, por isso, hoje reivindicamos uma escola que fortaleça a nossa cultura, o nosso jeito de pensar e a nossa pedagogia. A função da escola é de formar guerreiros e guerreiras! E é por este motivo que ela existe! (COPIXO, 2005 p.13)

Este movimento para a valorização dos saberes próprios e sistematização dos conhecimentos do povo, a partir da escola, é compreendido pelas/os professoras/es indígenas como a “Retomada da Educação Escolar”. A *retomada* é uma categoria importante do movimento indígena no contexto da reconquista territorial. Em seu sentido de desobediência epistêmica e luta por direitos, a categoria foi apropriada pelo movimento de educação e incorporada à linguagem da política educacional. Entre os povos, portanto, a categoria passou a ser decodificada como atos de desobediência coletiva contra as imposições de seus antagonistas e do Estado (MENDONÇA, 2013).

A retomada da educação escolar nos territórios indígenas em Pernambuco representa uma mudança de perspectivas e fundamentos, tal como exposto acima. Trata-se de um projeto de resistência no

lugar: o território, seu entorno e a região. Uma forma de enfrentar os inimigos históricos mais próximos, aqueles que ainda empreendem a violência da elite latifundiária atrelada aos interesses do Estado, melhor compreendido na fala de uma liderança da Copipe:

A retomada da educação se pensada como um projeto... foi um projeto de uma tomada de decisão de vida, eu diria. Mostrou na região que a gente era um povo que tinha uma meta, um caminho, um projeto de vida. Uma organização social. A gente mostrou isso para toda a região que a gente vive, que é uma região que discrimina, que não reconhece a identidade de ser Pankará. Outra coisa, a gente mostrou a nossa autonomia, autonomia perante o Poder Público, autonomia no sentido de organização e de dizer que quem aqui decide são as lideranças Pankará, e não o poder externo que vem aqui influenciar. Foi para dizer que esse território aqui tem dono (Luciete, professora Pankará, 2013 citada em MENDONÇA, 2013, p 125).

Observa-se uma ação política e pedagógica para a realização cotidiana de um “outro” projeto de escola articulado ao projeto de povo. “Retomar a escola” foi o primeiro passo do projeto político articulado pela Copipe. O que resultou nas seguintes mudanças estruturantes na história da educação escolar indígena em Pernambuco: i) substituição das/os professoras/es não indígenas por indígenas; ii) definição dos calendários escolares a partir dos calendários sócio-culturais de cada povo; iii) formação em pesquisa da história oral para sistematizar os conteúdos curriculares; iv) elaboração de materiais didáticos de autoria coletiva; v) elaboração dos projetos políticos pedagógicos (PPP) estruturados a partir de cinco eixos: terra, identidade, organização, história e interculturalidade; vi) modelos de gestão escolar embasados nas organizações sócio-políticas de cada povo; vii) criação de organizações internas para gerir o PPP; viii) controle social da política educacional em âmbitos nacional e estadual; ix) reivindicação e mobilizações em torno

da demanda da formação em nível superior para professores/as indígenas que levou à criação da Licenciatura Intercultural ofertada pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no Campus Agreste.

As mudanças acima elencadas foram possíveis porque havia uma legislação favorável – na época a Resolução 03/1999 do Conselho Nacional de Educação –, e principalmente pela capacidade de mobilização da Copipe. A organização reuniu uma ampla rede de parcerias institucionais, incluindo o Ministério Público Federal e Estadual. Com isso, criou as condições políticas necessárias para o início da efetivação da política pública de educação escolar indígena no estado.

No ano de 2002, a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco incorporou todas as escolas indígenas à Rede Estadual através do Decreto n.º 24.628 de 12/08/2002. Antes da estadualização, as escolas eram de responsabilidade do poder público municipal. Gestados, sobretudo, pelas elites que oprimem historicamente os povos, comumente os governos municipais ignoravam a legislação nacional vigente⁵ e ofertavam a educação como “escolas rurais”. Estas mudanças político-administrativas impingiram um processo que compreende até hoje uma intensa atuação política e formativa, dentro e fora das aldeias. Tais mobilizações buscam garantir o funcionamento da escola indígena num movimento dialógico que envolve uma política de estado e uma política dos povos.

A contextualização feita até aqui sobre as políticas de educação para os povos indígenas teve a intenção de demonstrar a trajetória que está na base das conquistas da Copipe. A partir de agora, vamos visualizar os efeitos produzidos na agência de mulheres indígenas. O objetivo é entender como o projeto político coordenado por essa organização favoreceu as estratégias das mulheres para participar do poder, influenciar no projeto de futuro do povo e situar-se em posições de protagonismo político.

5 Para maior informação sobre a legislação da Educação Escolar Indígena consultar: <https://www.ufpe.br/remdipe/index.php?option=com_content&view=article&id=438&Itemid=253>

Agência de mulheres indígenas na Copipe

Em Pernambuco algumas mulheres são conhecidas por sua participação política e contribuição na luta territorial. No entanto, foi a partir da criação de organizações para conduzir a luta pela educação escolar indígena que elas tiveram maior visibilidade. É como “professoras” que estrategicamente passam a incidir diretamente nos problemas coletivos do povo e ocupam o espaço público da política indigenista. Os impactos nas relações de gênero no movimento indígena passam a ser latentes.

O exemplo etnográfico que apoia esta afirmação e possibilita uma maior compreensão do tema é a experiência política da Copipe. Apesar de carregar no nome o termo professor-professora, a Copipe é um tipo de organização que não se restringiu a representar professores/as como categoria profissional, mas formulou objetivos mais amplos, definindo-se como uma articuladora dos povos em torno dos direitos educacionais:

É na força do maracá que evocamos os Encantados e também os nossos povos para se unir na luta pela educação diferenciada. Escolhemos o maracá como símbolo da Copipe, porque ele é o instrumento que chama e reúne para a luta (Edilene Truká, liderança da Copipe, 2015).

Articular os povos – e não apenas o professorado – implicou numa interseccionalidade com as várias dimensões da luta indígena, e com seus agentes: caciques, pajés, rezadores/as, lideranças de aldeia, artesãos. Os processos e saberes necessários para garantir este tipo de articulação, inscritos na cultura, na historicidade e na política, produziram efeitos de poder dentro das organizações sociais de cada povo. A dinâmica de atuação da Copipe exerceu influência na criação de organizações internas de educação escolar indígena. O processo mobilizou um quantitativo importante de mulheres na aldeia que não possuíam inserção nas relações de poder em seus povos.

Cabe ressaltar que inverso à região amazônica, a atividade docente nos povos em Pernambuco é exercida majoritariamente por mulheres; realidade que se assemelha ao contexto rural no Nordeste. Segundo dados estimados da Copipe (2015), atuam nas escolas indígenas 950 professores/as. As mulheres representam 80% dos/as professores/as indígenas no estado⁶. Nesta região, nas últimas décadas, as mulheres têm buscado, na educação formal, alternativas econômicas e políticas para superar as restrições impostas do papel social exclusivo ao trabalho doméstico. O magistério, em nível médio e superior, passou a ser o caminho mais acessível encontrado por elas.

A participação das mulheres indígenas no poder é entendida aqui no âmbito do controle social da política pública e se apoia na perspectiva de poder tático ou organizacional formulada por Wolf (1999), que privilegia o fenômeno social e a análise crítica dos arranjos desiguais de poder:

o poder que controla os contextos nos quais as pessoas exibem suas capacidades e interagem com outras, enfatizando os instrumentos que permitem que uns controlem as ações de outros (FELDMAN-BIANCO e RIBEIRO, 2003, p.45).

Como dito anteriormente, o surgimento da Copipe foi o ponto de partida para a discussão no estado de Pernambuco sobre uma política de educação escolar a partir das propostas dos povos indígenas. O controle social que a Copipe passou a exercer tornou o entendimento da política mais complexa. Antes a escola significava apenas mais uma instituição, dentro da terra indígena, pelo qual o gestor municipal

6 A Secretaria Estadual de Educação do Estado de Pernambuco, informa no ofício nº 20/2015-SUPEIN/SEE-PE, o seguinte: “não dispomos de informação sobre número de professores indígenas discriminados por sexo e etnia, nem por disciplina, pois a maioria tem mais de um contrato, que somam, aproximadamente, 1.400 contratos”. Diante da ausência de informações do órgão responsável pela oferta da educação escolar nos povos indígenas, baseamo-nos apenas nos dados fornecidos pelo movimento indígena.

exercia controle político-eleitoral por intermédio dos empregos. Por fim, a manutenção da subordinação epistêmica pela manipulação do currículo escolar.

Já a escola indígena estadualizada exigiu a (re)criação de todas as suas dimensões, incluindo a burocrática, repercutindo numa autonomia relativa dos povos indígenas. Os povos passaram a ter maior incidência e controle do quadro de funcionários/as e da proposta pedagógica. Neste novo contexto, as professoras indígenas destacam-se como principais protagonistas na negociação da política pública com o Ministério da Educação⁷ e com o governo estadual. Do mesmo modo com organizações não-governamentais, a imprensa e na participação em demais instâncias de controle social: as Conferências de Educação Escolar Indígena em âmbito nacional e estadual e a atuação no Conselho de Educação Escolar Indígena de Pernambuco.

É possível afirmar que em Pernambuco a atuação política de um coletivo de mulheres, disputando projetos políticos nas aldeias e no espaço público, só veio a ocorrer com a formação da Copipe ao final da década de 1990. As mulheres-professoras que representam seus povos na Comissão passam a desempenhar a responsabilidade direta na interlocução com o Estado; campo de atuação exercido principalmente por lideranças masculinas, com raras exceções na região⁸.

Sobre este assunto, Elisa Pankararu, uma intelectual do movimento indígena que inicia sua trajetória política através da Copipe e no Movimento de Mulheres Indígenas, vai tecer as seguintes considerações:

7 Através da participação da Copipe como integrante da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena do MEC.

8 Com destaque para a liderança Maninha do povo Xukuru Kariri de Alagoas que participou da fundação da Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo e esteve à frente da organização entre os anos de 1994 a 2006. Por ser uma liderança de destaque no movimento indígena, no ano 2000, foi indicada para o Projeto “1000 mulheres para o prêmio Nobel da Paz”. O projeto tinha como objetivo premiar mil mulheres do mundo todo que, por meio de suas experiências, contribuíram no estudo dos conflitos e na criação de políticas pela paz. Cf. <://www.mulher500.org.br/acervo/biografia-detalhes.asp?cod=883>.

As lideranças religiosas são pessoas dotadas de determinações divinas, escolhidas pela mãe natureza, portanto detentoras dos saberes tradicionais, elas são homens e mulheres. Em relação às lideranças políticas, as diferenças de gêneros são mais marcantes, a maioria são homens, pois trata-se de espaço de poder nas tomadas de decisões administrativas e encaminhamentos junto ao poder público. Então, embora haja mulheres nestas posições de destaque, a maioria dessas pessoas são caciques, pajés, conselheiros [...]. Neste sentido, quando nos reportamos a pelos menos duas décadas atrás, a maioria das mulheres apenas participavam das reuniões e assembleias nos seus povos de forma indireta, ou seja, na cozinha e demais trabalhos “ditos femininos”. Então fica claro que as mulheres indígenas não tinham espaços próprios de participação para debater suas questões, menos ainda opinar nas questões gerais (RAMOS, 2015, p.6).

Isso implica problematizar os domínios do público e do privado na vida das mulheres indígenas. Chamo atenção ao essencialismo cultural que desconsidera as relações de dominação patriarcal presente nos contextos indígenas por meio da colonialidade do poder e de gênero (SEGATO, 2014). Para analisar a importância da projeção das mulheres indígenas no espaço público, estas categorias [público e privado] podem ser compreendidas como correspondentes a tipos de socialidades específicas de cada organização sociopolítica (ROCHA, 2012) e tipos de poder e relações de poder distintos (STRATHERN, 2006). Já no contexto etnográfico analisado, tipos de resistência diante da supressão do poder de incidir na vida comunitária.

Trabalhos sobre a participação das mulheres no movimento indígena⁹ analisam como a esfera pública, no contexto das relações dos povos indígenas com o Estado, organizações não-governamentais

9 Ver coletâneas como: Sacchi e Gramkow, 2012; Celentani, 2014; Bidaseca e Laba, 2011.

e demais agências foi supervalorizada. As consequências foram desajustes nas relações de gênero. Isto porque, há uma certa predominância nas sociedades indígenas de que a esfera pública é um espaço masculino, o que não implica necessariamente ser um espaço privilegiado de poder.

Todavia, nas lutas por políticas públicas e acesso a recursos internacionais para projetos de autossustentabilidade, a posição masculina passa a ganhar mais prestígio e poder. As mulheres, por sua vez, começam a reivindicar participação nesse universo de interlocução e representação (MATOS, 2012). Assim, com as mulheres indígenas buscando seu espaço, as organizações e associações do movimento indígena tornaram-se um modelo institucional importante na relação intercultural.

Em Pernambuco, os povos indígenas articulam-se desde a década de 1980 através da Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME). Contudo, o assassinato do cacique Xicão Xukuru em 1998 impactou a intensidade da articulação entre os povos e as mobilizações coletivas passaram a ser reavivadas por intermédio dos “Encontrões da Copipe”¹⁰.

Os Encontrões produziram outros efeitos importantes na agência das mulheres indígenas: a demonstração da ampla capacidade de *mobilização e articulação política*. Além disso, e na medida em que a articulação dos povos se dava nestas reuniões, as mulheres foram se posicionando como *autoridades intelectuais* na condução deste movimento e da política estadual.

10 O “Encontrão da Copipe” é uma das principais ações de mobilização dos povos sendo o primeiro encontro no ano de 1999 no povo Xukuru. São dois encontros anuais que reúnem professores/as, jovens, anciãos e lideranças políticas e religiosas. São sediados em território indígena, organizado de forma autônoma, financiado pelos próprios professores/as indígenas. É vedada a participação dos órgãos governamentais e contam com a assessoria política das organizações indígenas parceiras. Inicialmente reunia em torno de 150 pessoas e atualmente cerca de 1.000 participantes. Os encontros têm como finalidade a formação política e pedagógica dos/as professores e deliberação sobre as prioridades de luta da Copipe.

Nestes encontros participam povos indígenas de outros estados, movimentos sociais diversos e organizações indígenas¹¹. Entre os povos de Pernambuco, aglutinam os vários grupos de parentesco e facções. Desde sua criação, os encontros da Copipe têm sido um espaço que confere legitimidade aos seus participantes no movimento indígena. Podemos citar como exemplo o caso dos povos Pipipã e Pankará, que ao deflagrarem o processo de emergência étnica recorreram ao Encontro da Copipe em busca de apoio e reconhecimento.

Atuando como coordenadoras destes Encontros, com responsabilidades de falar em público como expositoras e debatedoras, as professoras foram se afirmando enquanto autoridades intelectuais. Nos primeiros encontros, o protagonismo intelectual era apenas de um professor – Agnaldo Xukuru –, e os debates centrado na figura de alguns caciques. De forma hábil, várias mulheres foram assumindo este espaço e dando novos contornos à presença feminina neste campo.

Outros fatores demonstram a prática como critério para explicar a importância cada vez mais notória das professoras. Transpor a oralidade para o texto é um saber especializado. Requer uma capacidade específica, engajada. Existe uma linguagem própria que as professoras dominam e traduzem para as lideranças e demais membros de suas comunidades. Essa tradução confere lugar de poder e de reconhecimento às professoras, pois o conteúdo principal do projeto da Copipe é “descolonizar a escola”. As professoras são as detentoras da responsabilidade pela sistematização dos saberes e conhecimentos dos seus povos.

É próprio do ofício de professor/a indígena a mediação entre os aspectos da cultura nativa e os da cultura escolar. São atribuições estabelecidas a este grupo identificar os métodos e conteúdos da educação escolar compatíveis ou não com os processos educativos dos povos. São contrastes importantes para a construção da escola indígena. Os

11 Vários movimentos sociais já participaram como o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento Sem Terra (MST), Movimento Quilombola, Apoinme, entre outros.

professores e professoras indígenas, posto isso, passam a ter uma importância peculiar na sociopolítica de sua comunidade.

Nos estudos antropológicos sobre educação escolar indígena na América do Norte, compreende-se o papel do/a professor/a indígena a partir do termo *cultural broker*¹², o mediador cultural. Se trata daquele ou daquela que pode se comunicar de forma eficaz tanto no contexto escolar quanto no contexto comunitário. Exatamente por sua capacidade de traduzir o conhecimento e as habilidades de um para o outro. A capacidade do/a professor/a para agir de forma crítica nessa tarefa é fundamental para a construção do currículo próprio (WYATT, 1978, p. 17. Tradução minha). De modo convergente, na Antropologia brasileira e na Educação, desde a década de 1970, há formulações teóricas sobre o papel do/a professor/a indígena incorporadas à legislação nacional após a Constituição Federal de 1988, conforme Resolução 05/2012 do Conselho Nacional de Educação:

Art. 19 [§ 1º] Os professores indígenas, no cenário político e pedagógico, são importantes interlocutores nos processos de construção do diálogo intercultural, mediando e articulando os interesses de suas comunidades com os da sociedade em geral e com os de outros grupos particulares, promovendo a sistematização e organização de novos saberes e práticas.

O lugar estratégico das professoras indígenas como autoridades intelectuais sustenta os anos de atuação e de legitimidade da Copipe no movimento indígena. Isso guarda relação com a formulação de um projeto político claro e amplamente difundido entre os povos. Aqui reside a terceira dimensão presente na capacidade de agência feminina,

12 Segundo June Wyatt (1978, p.27), o termo “cultural broker”, é adaptado a partir do seu uso por John D. Herzog in “The Anthropologist as Broker in Community Education: A Case Study and Some General Propositions,” Council on Anthropology and Education Newsletter, American Anthropological Association, Washington, D.C., November 1972, 3(3), 9-14.”

por meio da Copipe: a influência direta nos projetos de futuro dos povos baseada na escola formadora de guerreiros:

Para ser guerreiro e guerreira aprendemos sobre a nossa organização, sobre a nossa história, sobre o nosso ritual e sobre o nosso território[...]. É através da nossa educação que garantimos a continuidade do nosso projeto de vida que é continuar sendo Xukuru: habitando o território dos nossos antepassados, mantendo nossa forma de organização política, praticando nossos rituais, relembando e fortalecendo a nossa história (COPIXO, 2005, p.12).

Projetos podem ser frustrados, interrompidos, desvirtuados, reelaborados, são mutáveis e dialéticos. Podem, todavia, promover estratégias próprias e autênticas para seguir no processo de transformação dos paradigmas racistas, patriarcais, heteronormativos e eurocêntricos criados pelo mundo colonial. Percebo que o objetivo principal do projeto político da Copipe – descolonizar a educação escolar – implica em atos que se realizam tanto no campo político como no pensamento. Com efeito, nestes atos residem a força criativa deste projeto que dinamiza as organizações de professoras indígenas em Pernambuco.

As diversas estratégias da Copipe têm demonstrado potencial de gerar fissuras nestas hierarquias. O empoderamento das mulheres e dos conhecimentos coletivos de cada povo indígena, com o trabalho delas como professoras, se encaixa categoricamente nas relações de causa e efeito; conflito e coesão. Para a liderança Francisca Kambiwá, os conhecimentos produzidos pelas mulheres na luta da educação precisam ser reconhecidos como parte dos projetos de futuro dos povos:

Essa articulação *mulheres e educação* no movimento indígena em Pernambuco tem toda relação com o projeto de futuro dos povos, porque são os nomes de nossas guerreiras que queremos elevar e formar a consciência em nossas jovens, pois o futuro também precisa delas para dar continuidade. Veja que belo

exemplo a Maninha Xukuru Kariri, ela se foi, mas nós realizamos seu sonho. E, não apenas as guerreiras, mas o povo precisa mostrar em seu projeto os grandes feitos pelas organizações de mulheres, que, diga-se de passagem, são sofridos, mas muitos chegam até a nos dar orgulho. Temos livros publicados, conseguimos articular nossas lideranças, fazer mobilizações, cuidar de casa, de roça e praticar rituais, não é à toa que somos GUERREIRAS e esta bandeira está dentro do projeto de futuro de nossos povos, não tenha dúvida disto (Francisca Kambiwá, liderança da Copipe, 2015).

Todavia, a agência está interrelacionada com o campo das contradições e tensões inerentes aos processos sociais protagonizados pelo movimento indígena em Pernambuco. Sobretudo na relação com o poder estatal, e exige das mulheres a elaboração de estratégias diversificadas para a manutenção da agência, pois como afirma Ortner (2007, p.74) “os grupos certamente têm tantos “projetos” como “poder”.

A organização de professores/as na sociopolítica: enredos de relações de poder, desigualdade e resistência

A realização do projeto da escola indígena exigiu tanto a mobilização de uma política de Estado como uma política indígena – entendida no âmbito das organizações sociopolíticas de cada povo. Para gerir esta nova realidade, as professoras indígenas sentiram a necessidade de criar na sociopolítica instâncias coletivas que denominaram *conselhos, comissões e articulações internas*¹³. Passaram, com isso, a desenvolver o papel social de lideranças da educação dentro do povo. As

13 Como exemplos a Organização de Professoras/es Truká, o Conselho de professoras/as Xukuru, a Comissão de Educação Escolar Indígena Pankará, etc.

organizações internas de educação passam a exercer e representar alguns tipos de poder que afetaram as relações de gênero no cotidiano das aldeias.

O empoderamento econômico das mulheres, com os salários recebidos pelo ofício, pode ser entendido como um agudo processo de transformação nas dinâmicas sociais dos povos. Elas passam a não depender da renda obtida através do excedente da agricultura - ameaçada por diversos fatores, como a falta de terra para o plantio. A situação territorial dos povos é, via de regra, precária¹⁴ - ou ainda em processo de descolonização de seu uso. As condições climáticas do semiárido, agravadas pelo cerceamento das fontes de água por força da elite latifundiária, além dos impactos das barragens no rio São Francisco, acirram as instabilidades na agricultura dos povos.

As mulheres, então, adicionam nos grupos familiares e de parentesco a capacidade de manutenção da sobrevivência física com estes salários. Em Pernambuco, e provavelmente em outras regiões com conjunturas análogas, passou a ser uma oportunidade muito disputada e motivo de intervenções do cacicado conforme as dinâmicas socio-políticas de cada povo.

A política de educação escolar passa a movimentar várias categorias de empregos; motoristas, secretárias, merendeiras, auxiliares de serviços gerais, porteiros, professor/a e professor/a de arte. A indicação para essas funções/empregos ficou sob a co-responsabilidade das organizações internas de educação, lideradas pela Copipe. Este passou a ser um segundo tipo de poder da agência feminina, até então exercido, com certa exclusividade, pelas lideranças masculinas.

14 A situação de regularização dos territórios indígenas ainda não está resolvida. Os povos Xukuru, Kambiwá, Tuxá, Pankararu e Entre Serras Pankararu têm seus territórios homologados e desintrusados, mas em processo de recuperação ambiental; Atikum tem seu território homologado, mas não está desintrusado; Kapinawá tem parte do território homologado e desintrusado, porém reivindicam regularização de uma nova área contínua à T.I, pois a maior parte das aldeias ficou fora da demarcação; Fulni-ô, Truká (Ilha da Assunção), Pipipã, Pankará, Pankaiuka são povos que estão em processo de regularização, mas com processo parado; Truká (Orocó) e Pankará (Itacuruba) estão reivindicando regularização de seus territórios (Fonte: CIMI/2014).

Além da indicação de pessoal para contratação, passam a gerir também recursos provenientes dos fundos Nacional e Estadual da Educação para a manutenção da estrutura física, execução dos projetos político-pedagógico e administração da burocracia. São conquistas da Copipe e respaldam o envolvimento cada vez maior das mulheres na gestão de recursos e de empregos em suas comunidades. O que aumentou com a expansão gradativa na oferta dos níveis da educação básica nos territórios. Na última década e meia, registra-se um número expressivo de alunos/as, professores/as e unidades escolares, conforme demonstram os dados a seguir.

No ano 2000, eram 180 professores/as, 73 escolas (ofertando apenas a primeira fase do Ensino Fundamental) e cerca de 6.000 alunos/as (CCLF, 2002). Uma das prioridades da Copipe foi incidir na ampliação da educação básica nas aldeias. No ano de 2008 registrou-se um quantitativo aproximado de 450 professores/as, 111 escolas (ofertando turmas da segunda fase do Ensino Fundamental) e cerca de 8.700 alunos/as (CCLF, 2009). Já em 2014, há um salto para 800 professores/as, 152 escolas (com 19 ofertando o Ensino Médio) e 12.000 alunos/as (SEE/PE, 2014). Em termos percentuais, nos 14 anos de atuação da Copipe, verifica-se um aumento que chega a 440% no quantitativo de professores/as, 208% no aumento do número de escolas – representa também a ampliação da oferta da educação básica – e 200% no aumento de alunos/as matriculados/as em escolas indígenas.

Não há dúvidas quanto ao caráter positivo deste cenário censitário, apesar de inúmeros desafios persistirem no que tange a efetivação do currículo intercultural, da produção de material didático e da formação de professores/as. Mas, coloca em evidência, sobretudo, a agência de mulheres em tais conquistas, repercutindo no reordenamento dos poderes dentro e fora do território; não sem gerar conflitos de poder entre as lideranças masculinas e as organizações de professoras/es.

As professoras que coordenam as organizações internas de educação afirmam de forma recorrente que não vislumbram suplantat a autoridade dos caciques e pajés. Reivindicam no lugar que seus

saberes específicos sejam respeitados nas deliberações coletivas sobre o projeto de escola na aldeia – aspectos pedagógicos, financeiros e de contratação de pessoal.

O impacto provocado na geração de emprego e renda acionou vários outros mecanismos de poder. O trabalho remunerado é distribuído e angariado nas comunidades, ocasião oportuna para a autoridade dos caciques e das lideranças de aldeias, bem como de grupos de parentesco que historicamente centralizam as decisões. Com eficácia, tal conduta foi incentivada ao longo dos anos pelo órgão indigenista oficial do Estado, a Funai.

As organizações de professoras/es, por outro lado, não são unidades homogêneas e harmoniosas. São afetadas por hierarquias e factionalismos resultantes da situação histórica – base da formação social de cada povo. Em tais dinâmicas de conflitos e coesões na órbita do poder, a agência de mulheres e as direções das organizações sentem-se ameaçadas na capacidade plena de articulação quando são questionadas, e sublimadas, pelas lideranças (caciques, pajés, lideranças de aldeia).

Importante esclarecer que o conceito de organização neste trabalho é compreendido na perspectiva de Eric Wolf. A organização social não como um produto acabado respondendo a um roteiro cultural, mas como um processo frequentemente difícil, cheio de conflitos, mas gerador de um poder tático (WOLF, 2003, p.334). O que, a meu ver, significa pensar os processos organizacionais geradores de agência das mulheres indígenas no contexto das dinâmicas históricas e políticas.

Um dos principais campos do conflito envolvendo as organizações de professoras na sociopolítica envolve aquele que pode atuar como mediador de poder.

Quando a intervenção sobre a política de educação escolar indígena extrapola o campo da mediação cultural e adentra o campo da mediação de poder com o Estado, envolvendo recursos e os seus controles, o poder de deliberação das mulheres torna-se limitado diante

do poder hierárquico das instâncias sociopolíticas sob o comando das lideranças masculinas¹⁵.

Em vários povos de Pernambuco, as professoras que atuam como lideranças da Copipe - na maioria dos povos, elas coordenam as organizações internas - passaram por retaliações, proibições e mesmo a obliteração da participação política. A maior incidência dos conflitos recai sobre as mulheres, mas há casos envolvendo homens (professores). Na dinâmica do movimento ocorre, conjunturalmente, um aparente esvaziamento do poder político das lideranças da Copipe diante da “hiperinflação” da posição masculina, nas palavras de Rita Segato. A autora, ao analisar o patriarcado colonial moderno, em face da luta pelas autonomias, adverte que:

É com os homens que os colonizadores guerrearam e negociaram, e é com os homens que o Estado da colonial /modernidade também o faz. Para Arlette Gautier a eleição dos homens como interlocutores privilegiados foi deliberada e serviu os interesses da colonização e a eficácia de seu controle [...]. A posição masculina se vê assim promovida a uma plataforma nova e distanciada que se oculta por trás da nomenclatura precedente, robustecida agora por um acesso privilegiado a recursos e conhecimentos sobre o mundo do poder. Desloca-se, assim, inadvertidamente, enquanto se opera uma ruptura e reconstituição da ordem, mantendo, para o gênero, os antigos nomes, marcas e rituais, mas investindo a posição com conteúdos novos. Os homens retornam à aldeia sustentando serem o que sempre foram, mas ocultando que se encontram já operando em nova chave (SEGATO, 2012, pp.119-120).

15 Não desconsidero que as relações de poder na sociopolítica indígena estejam entremeadas por disputas nos domínios do parentesco, do faccionalismo, dos processos eleitorais, entre outros, mas o impacto no campo do gênero é algo significativo neste contexto, considerando que estas organizações de professores/as são compostas majoritariamente por mulheres e lideradas por elas.

Essa hiperinflação, na análise da autora, não desconsidera a resistência feminina e a capacidade das mulheres de não se submeter. O contexto de imposição masculina, em contraponto, não é alterado: a dominação do gênero não é equacionada com a insubordinação. O patriarcado moderno, sem dúvida, provoca impactos negativos na vida comunitária e é a chave para o controle dos homens sobre as mulheres. Logo não é um efeito, mas a causa de vários desarranjos nas relações de gênero em contextos indígenas, que a autora denomina de patriarcado moderno de alto impacto (SEGATO, 2014).

O Estado, expressão lacônica deste patriarcado moderno, não tem sido capaz de garantir uma política pública garantidora das demandas específicas asseguradas na legislação. A ineficácia não se confere quando se constata a ágil captura dos dissensos internos no movimento indígena para esvaziar os conteúdos da política pública e do controle social exercido pelos povos indígenas. A negociação de recursos com as lideranças masculinas resume-se aos paliativos ineficazes ante os direitos reivindicados desde o final da década de 1990.

Mesmo com dificuldades de várias ordens, a agência das mulheres - no âmbito da Copipe - continua investida de capacidade para liderar o movimento e acionar um mecanismo significativo para a autonomia dos povos diante do Estado: o poder da comunidade. A escola indígena em Pernambuco não depende do Estado para sua realização enquanto projeto epistêmico. A capacidade das professoras de produzir conhecimento e de mobilizar a comunidade é intensa e afirmativa. Se o projeto de escola indígena é realizado cotidianamente, significa que as mulheres-professoras continuam empoderadas no projeto epistêmico do movimento - os conflitos internos com as lideranças masculinas e a coesão por um projeto de futuro para cada povo é salutar,

as organizações internas de educação têm um poder grande que está na comunidade. Sabemos que o nosso poder é diferente do poder das lideranças, por isso não é do nosso interesse o enfrentamento, mas a busca de consenso, e quem ajuda é a intervenção

da comunidade. Na educação conseguimos reunir todos os grupos políticos, temos representantes de todos os caciques e por isso, nós professoras, reunimos todo o povo. Temos muitas brigas internas, divergências, mas dentro da Opit [Organização das professoras Truká] o poder de deliberar é igual. Hoje os caciques buscam a nossa opinião, faz a consulta, convocam a Opit para as reuniões, e mesmo que a decisão final seja deles, vejo que temos aí uma importância, demonstra um reconhecimento. Então aproveitamos essas brechas para desenvolver o papel da gente (Edilene Truká, liderança da Copipe, 2015).

Um exemplo que demonstra essa capacidade de manter a agência é a realização regular dos Encontros. Destaco o realizado no ano de 2011, no território do povo Pankararu. Naquela ocasião, a Copipe ansiava por respostas a uma conjuntura de conflitos internos no movimento. As razões estavam num espaço de poder já mencionado: a gestão dos recursos mobilizados pela escola indígena. Os agentes estatais, não mediram esforços de sedução às barganhas políticas nos espaços abertos pelos dissensos internos. Pactuar no âmbito da Copipe uma defesa, de caráter também cosmológico, a essas interferências passou a ser uma preocupação sucessiva. Como parte do processo de uma retomada epistêmica, a Copipe entende que os dissensos não podem ser tutelados ou mediados pelos interesses embutidos na máquina do Estado colonial/moderno. Deste modo, o Encontro de 2011 se fundiu no tema: “Educação e Toré: as Forças Encantadas à Frente da Luta”, e conforme noticiou o jornal Porantim (CIMI, 2011)¹⁶:

O terreiro como sala de aula. Ao completar 12 anos,
Comissão de Professores Indígenas em Pernambuco

16 Jornal impresso do Conselho Indigenista Missionário, de circulação nacional, disponível em: <http://www.cimi.org.br/pub/Porantim/2011/Porantim_341.pdf>. Acesso em: 15 nov.2015.

(Copipe) realiza Encontro com mais de 600 indígenas tendo como tema Educação e Toré: as Forças Encantadas à Frente da Luta. Discussões realçaram a necessidade dos rituais, do Toré e demais manifestações religiosas fazerem parte dos currículos escolares.

A Copipe, de forma tática, evoca as Forças que o Estado não governa para atuar no conflito e permitir a vivência plena dos dissensos internos. Mobilizam o conjunto de saberes oriundos do Toré¹⁷, ritual que garantiu a resistência dos povos indígenas no Nordeste, para alça-los ao campo de influência feminino nos rumos do projeto de educação escolar.

Na minha trajetória, tenho observado que as mulheres fragilizadas por conflitos envolvendo a Copipe conseguiram retomar sua atuação política no Movimento de Mulheres. A formação em nível superior na Licenciaturas Intercultural e nos cursos de Especialização lato sensu também foram outros espaços de resistências. O que fez a agência acumular ainda mais condições subjetivas para a sequência das transformações objetivas em curso provocadas pelas mulheres.

Em relação ao Movimento de Mulheres em Pernambuco, as indígenas anunciam a emergência de um projeto político de enfrentamento às violências praticadas no ambiente doméstico das aldeias. Consideram que essas violências partem também, com ênfase histórica, do Estado e dos invasores dos territórios. Reúnem-se sob a máxima: *Guerreiras Indígenas Reunindo as Forças*.

17 Sobre o Toré ver: Grünewald, R. de A. "As múltiplas incertezas do toré". In: Toré: regime encantado do índio do Nordeste. Recife: Massangana, 2005*; Reesink, E. "O segredo do sagrado: o toré entre os índios do Nordeste". In: Almeida, L. S.; Galindo, M.; Elias, J.L. (Orgs.). Índios no Nordeste: temas e problemas. Vol. 2. Maceió: Edufal, 2000; Oliveira, J. P. (Org.). A viagem da volta. Etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1999

Esse foi o título que deram para a I Assembleia de Mulheres Indígenas em Pernambuco¹⁸. De forma coletiva, decidiram pelo atributo *guerreiras* para identificá-las no âmbito do movimento indígena geral. Interessante notar que a expressão *guerreira* tem origem na experiência destas mulheres enquanto lideranças na Copipe. Os lemas e objetivos do movimento de educação repercutiram entre os diversos segmentos, nas aldeias, de forma singular.

Na mesma assembleia fizeram o primeiro diagnóstico sobre a situação das mulheres indígenas. Decidiram associar a pauta e as análises aos temas gerais do movimento indígena: regularização territorial, saúde, educação, impacto de grandes obras e participação política das mulheres em espaços de reivindicação de políticas públicas. Nos encontros posteriores, avançaram em pautas ligadas às demandas individuais, processos que analisei em outros trabalhos (MENDONÇA, 2013b; 2012 e 2008).

Já a relação com as Instituições de Ensino Superior públicas é estabelecida pela política de formação. Um recurso observado como essencial para a agência. As mulheres indígenas enxergam nos espaços de formação a possibilidade de serem autônomas, contemplando interesses de primeira ordem. As professoras conseguem alcançar politicamente a luta pela educação escolar intercultural e responder aos seus desafios de forma qualitativa.

A participação na licenciatura trouxe para estas mulheres a realização de desejos, projetos e intencionalidades no âmbito individual. Ainda que a inserção das professoras nos cursos superiores atende a uma demanda coletiva, é possível observar em seus relatos um processo de empoderamento na agência individual. O que compreendo

18 A I Assembleia de Mulheres Indígenas em Pernambuco ocorreu em junho de 2007, na aldeia Vila de Cimbres, Território Xukuru do Ororubá, município de Pesqueira/Agreste pernambucano. Participaram cerca de sessenta pessoas, mulheres e homens dos povos Atikum, Kambiwá, Kapinawá, Pankará, Truká, Pankararu, Pipipã, Tuxá e Xukuru, além de instituições não governamentais de apoio à causa indígena (MENDONÇA et al.; 2008).

como fundamental à ação coletiva que exercem na luta pela educação intercultural.

Agência de mulheres indígenas na Licenciatura Intercultural

Para atender às reivindicações do movimento de professores/as indígenas no Brasil, o Ministério da Educação criou um programa de apoio à formação superior de professores/as que atuam em escolas indígenas de educação básica – PROLIND¹⁹. No estado de Pernambuco, o PROLIND financia a Licenciatura Intercultural ofertada pela UFPE no Centro Acadêmico do Agreste. Na primeira turma (2009-2013), 151 professores/as indígenas concluíram o curso. A nova turma (2014-2018) conta com 144 professores/as indígenas matriculados/as.

As mulheres representam um número significativo na Licenciatura Intercultural, segundo dados da coordenação da Copipe (2015). Entre os/as concluintes da primeira turma, o quantitativo de mulheres atingiu a marca de 119, ante 32 homens. Na segunda turma, o padrão é semelhante: são 111 mulheres e 33 homens matriculados/as. Em termos percentuais, as mulheres representam cerca de 79% dos/as alunos/as na primeira turma e 77% na segunda.

A formação das professoras em nível superior tem sido reivindicada pela Copipe como uma oportunidade política de intervenção contra os processos históricos de inferiorização dos saberes indígenas. Desse modo, formular a realização da escola indígena segundo os próprios anseios em diálogo com a vida cotidiana na aldeia. Nunca houve, entretanto, a intenção programática do movimento indígena de que estes espaços de formação servissem como empoderamento

19 O PROLIND foi instituído em junho de 2005 e tem como objetivo apoiar financeiramente projetos de cursos de licenciaturas para a formação de professores/as indígenas em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais. Fonte: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 24 jan.2014.

individual das mulheres. O fato é que serviu. A partir de então as relações de gênero desfavoráveis às mulheres sofreram abalos favoráveis à agência feminina.

A participação das professoras nos Encontros da Copipe abriu espaços para muitas mulheres na elaboração de planos, projetos, práticas e na vocalização. Todavia, tratamos aqui de um tipo de organização onde o empoderamento é mais visível na dimensão coletiva dos processos identitários. Por outro lado, na Licenciatura, a percepção da agência de mulheres indígenas é mais aparente na dimensão individual. Compreendo que assim ocorre devido a realidade factual deste curso. Mesmo sendo “intercultural”, não há a desvinculação dos moldes da universidade ocidental/moderna/eurocentrada, cujo processo do ensino-aprendizagem privilegia o indivíduo.

Nos processos formativos do movimento indígena de educação, a pedagogia é socializante. Falamos de uma relação entre o sujeito e a comunidade, nesse caso. Articula-se então a teia dos saberes da comunidade, embasada na territorialidade dos povos. Pode-se dizer que são processos coletivos de aprendizagem, e com significativa perspectiva feminina sobre a educação e a escola.

Na universidade, e aqui refiro-me ao caso específico da Licenciatura Intercultural em Pernambuco, a relação é de sujeito para sujeito. O processo formativo é exclusivamente focado no/na indígena; não há abertura para a pluralidade epistêmica dos povos. Há muita resistência do corpo acadêmico para a participação da Copipe nas instâncias de gestão do curso. Disputa permanente do movimento com o apoio de aliados dentro da Universidade²⁰.

Apesar destas considerações, a experiência da Copipe junto à Licenciatura Intercultural tem sido a de transformar este espaço em uma “arma política” para reivindicar a alteridade diante dos desafios

20 Ainda que estes cursos funcionem em modelos ocidentalizantes, não se pode ignorar que há conquistas neste campo, são experiências que colaboram para o avanço da política de educação escolar indígena – no que é proposto pelo Estado –, inclusive com avanços na institucionalização destes cursos, como na UFMG, UFT/UFG, UFRR, UFGD e IFBA.

da desobediência epistêmica. Como afirma Meliá, “a construção da alteridade não só tem objetivos específicos numa ou noutra sociedade, mas também métodos próprios” (MELIÁ 1999, p. 15).

O movimento apropria-se da ideia das licenciaturas interculturais como cursos de demanda coletiva, e age no sentido de superar esta formação focada nos indivíduos. Há uma preocupação com a politização dos/as alunos/as da licenciatura nos Encontros da Copipe e as organizações de educação escolar de cada povo também fazem a gestão dos trabalhos acadêmicos destes/as alunos/as no chamado “tempo/comunidade”²¹. Em tal seara, a influência que a licenciatura exerce na agência individual de mulheres tende a repercutir na agência coletiva e nas relações de gênero dentro dos povos, e fora – nas relações interétnicas.

Entre as várias possibilidades de analisar o empoderamento das mulheres indígenas na licenciatura intercultural, destaco dois aspectos que parecem ter maior relevância na análise de algumas lideranças femininas do movimento: i) a inserção das mulheres na universidade colocou em evidência os problemas que enfrentam no cotidiano, oriundos de relações desiguais de gênero; ii) a qualificação da prática de pesquisa e sistematização do conhecimento indígena têm promovido o fortalecimento/reconhecimento das organizações de professoras na sociopolítica de seus povos.

Em relação ao primeiro aspecto, circunscrito ao âmbito privado, percebe-se que a Licenciatura Intercultural tem se caracterizado como um espaço de empoderamento com efeitos mais amplos aos do campo educacional, segundo analisa a liderança Edilene Truká:

O sertão de Pernambuco é muito machista e nos nossos povos não é tão diferente. Claro que tem as especificidades, as mulheres têm importância na vida da aldeia, tem mulher que liderou retomada de

21 O funcionamento da Licenciatura é modular, sendo 60 horas/aula presencial no campus universitário e o restante da carga-horária no chamado “tempo comunidade”, que são trabalhos de pesquisas, mas sem acompanhamento da universidade nos povos. Está em recente processo de discussão esta possibilidade.

terra como dona Lourdes e sempre tiveram muito poder no ritual. Mas também, em boa parte das famílias, as mulheres vivem uma vida conjugal muito machista: não podem viajar, ficam sobrecarregadas nas tarefas domésticas e no cuidado com os filhos. Os homens têm muito mais liberdade. Quando começou os Encontros da Copipe, foi uma luta a gente conseguir levar as professoras casadas, até mulher de liderança era proibida e isso em vários povos. Quando chegou a licenciatura, já tínhamos conseguido mudar um pouco essa realidade por conta dos Encontros, mas a licenciatura tinha um problema que era a mulher ficar uma semana toda fora de casa. Elas enfrentam até hoje esse desafio de conversar com seus maridos e conseguir essa liberdade de sair da aldeia sem ter que viver em conflito a cada viagem. Com certeza eu observo uma diferença nos posicionamentos das mulheres, na minha análise tem sim uma intervenção da licenciatura nos posicionamentos delas, hoje elas refletem essa situação e ajudam a politizar os maridos e mesmo as lideranças, melhora o diálogo com os esposos. Tem aí uma intervenção na reflexão (Edilene Truká, liderança da Copipe, 2015).

No diálogo com alunas da licenciatura²², ouvi relatos de que a participação nos cursos abriu oportunidade de realizar viagens, conhecer outros povos, outras instituições, acessar informações e conhecimentos diversos. Na perspectiva dos homens, tal envolvimento passou a representar uma “ameaça” à vida conjugal. As mulheres afirmam que os maridos ficaram “inseguros” e conjecturando que elas iriam “mandar” mais na relação familiar ou abandonar funções domésticas. Para os maridos, ocorreria um desajuste no casamento.

22 No contexto da minha atuação como professora na Licenciatura Intercultural contratada pelo PROLIND e na Especialização na Temática das Culturas e História dos Povos Indígenas, ambas em 2015 na UFPE/CAA.

A perspectiva da “ameaça” ao padrão de relações estabelecido no casamento sugere ser análoga às “ameaças” das organizações de professoras à sociopolítica, desvirtuando o padrão de interlocução com o Estado, como discorro na seção anterior.

Quando indagadas sobre em que medida ocorreram mudanças na vida cotidiana e nas relações de poder entre o casal, elas analisam que há mudanças, principalmente na autonomia para viajar. Destacam ainda a possibilidade de posicionar com mais autoridade seus pensamentos, desejos e sentimentos, antes cerceados e interrompidos. Começaram a identificar e denunciar a incômoda submissão na vida íntima, e a violência doméstica.

O discurso de que não desejam a sobreposição do papel da mulher ante o dos maridos é recorrente, mas dizem não pretender abrir mão de seus interesses e direitos específicos. De todo modo, como se observa no contexto das mulheres não-indígenas, agregaram às tarefas domésticas e profissionais na escola o exercício da vida acadêmica, sentindo-se assoberbadas.

As mulheres na licenciatura encontram-se em processo permanente de conquista de espaços de participação e de realização pessoal. A isso se envolve a busca de conhecimentos e de relações sociais mais amplas e diversificadas. Ao afirmar que “tem uma intervenção no posicionamento e na reflexão”, Edilene Truká demonstra os efeitos práticos da agência individual das mulheres. Elas têm se integrado em novas dinâmicas, sem dúvida. Ressalta a necessidade de examinar os impactos gerados nas relações de gênero e aprofundar o entendimento sobre o que pensam essas mulheres. Rocha (2012), ao analisar a agência feminina na sociopolítica Kaingang, questiona:

Se realmente existe um lugar para a dimensão política que tenha contornos tão bem delineados, isto é, que se refira exclusivamente à vida pública, deixando de lado a privada. Aqui parece claro que, na vida indígena, o público nada mais é que uma extensão do privado e vice-versa, assim como os homens

estão agenciando as mulheres ao mesmo tempo em que elas os agenciam (ROCHA, 2012, p. 124).

O segundo aspecto do empoderamento das mulheres, que intersecciona a agência feminina nestas duas esferas [público e privado], refere-se à inserção delas no campo dos conhecimentos e saberes de valor fundamental à formação das identidades coletivas, enquanto povos indígenas. Isto ocorre através da pesquisa, ou melhor, da qualificação das professoras na prática da pesquisa.

A pesquisa é o eixo central na formação de professores/as indígenas em qualquer modalidade e nível de formação. Pela pesquisa é que ocorre a sistematização dos saberes próprios levados à escola e aos demais espaços educativos na aldeia. Os trabalhos do módulo Tempo/Comunidade demandam uma articulação com a comunidade. De forma orgânica, tem provocado a presença das mulheres em outros espaços sociais da aldeia – desenvolvendo atividades de intervenção pedagógica e de pesquisa.

As lideranças da Copipe percebem que as alunas da Licenciatura passam a circular mais entre as aldeias, participam das reuniões e interagem com as lideranças, anciãos e demais agentes do processo educativo. Elas compreendem que as professoras que eram “donas de casa” passam a ocupar diversos espaços e a assumir uma gama variada de papéis, por força das exigências acadêmicas:

O trabalho da professora na aldeia exige que ela faça articulação com a comunidade, liderança, os mais velhos, participe dos rituais, das retomadas, porque como ela vai ensinar aos alunos o que ela mesma não vive, não é verdade? Mas sempre foi um desafio envolver mais essas mulheres, porque a maioria delas são donas de casa, os maridos exigem muito, então sempre teve professora mais participativa e várias outras que cumpriam o básico na escola. Já na licenciatura é diferente, tem aí uma exigência, tem que fazer o trabalho, vale nota, vale aprovação, nisso os

maridos não vão proibir, elas têm que cumprir. E as lideranças dizem nas reuniões que para ser professora tem que articular a comunidade. Eu vejo nesse aspecto a intervenção da licenciatura, nessa maior autonomia das mulheres, considerando também que nem todas as alunas são professoras, então tem intervenção nessas outras jovens também (Edilene Truká, liderança da Copipe, 2015).

A presença cada vez maior das mulheres indígenas em Pernambuco nos espaços públicos pode estar relacionada a essa nova dinamicidade dos papéis femininos. Adverte sobre a necessidade de pesquisas mais centradas nas relações de gênero e na agência feminina, como afirma Cinthia Rocha (2012, p. 125): “Este é o momento para novas pesquisas e olhares mais apurados que identifiquem a fluidez entre as esferas pública e privada”.

Além do ato de pesquisar, os conteúdos acessados por essas mulheres são socialmente significativos para seus povos. O movimento de professoras/es indígenas tem se empenhado em difundir, por todos os territórios, um pensamento crítico e, conseqüentemente, ressignificado acerca dos episódios de resistências histórica, política, social e econômica dos povos indígenas no Continente. Também sobre a própria história local, tanto em um tempo pretérito quanto em um tempo presente. A produção intelectual das professoras na licenciatura demonstra isso:

Os/as professores/as procuram registrar esses relatos orais, através da escrita de documentos, na perspectiva de contribuir com o ensino de história e com a função social da escola. Além disso, as pesquisas e textos produzidos servem não só de apoio pedagógico e material didático, mas, esses documentos, também ajudam na garantia dos registros escritos do povo [...]. E, a partir dessa realidade, os/as professores/as com o apoio dos anciãos, pajés, cacique e lideranças passam a escrever suas

histórias e dar uma nova versão ao ensino de história. As escolas que até então eram um espaço de colonização para com o povo, hoje passam a ser um espaço de autonomia e principalmente um lugar onde se dá o direito de fazer o processo de descolonização dos saberes, até então repassados pelos não índios nas escolas através dos registros escritos nos livros didáticos e outros documentos (PEREIRA e PEREIRA, 2012, p. 5-6).

As pesquisas têm provocado a emergência de vários conteúdos ocultados pela violência a que estavam submetidos. Se trata de uma emersão – para o âmbito público – de um relevante acervo da memória histórica de cada povo. Os conteúdos versam sobre diversas temáticas: os mitos, a ciência, as violências sofridas e os atos de resistência. E com os atos, surgem as personagens. Vários homens e mulheres que participaram da resistência, no início do século XX, estão sendo conhecidos pelos/as jovens, o que tem provocado várias mudanças na organização social de alguns povos, a exemplo da emergência do quilombo indígena Tiririca dos Crioulos²³. A história de formação social, pesquisada pelas professoras, tem feito o povo rever a sua própria história e concepções.

Além da importância da formação em pesquisa e dos seus resultados, há outro aspecto interrelacionado que é a assunção de intelectuais. A prática da pesquisa tem produzido outro tipo de autonomia às mulheres indígenas; a autonomia intelectual, difundido uma ampla produção de conhecimento:

Já houve tempo em que a crença de que os índios têm cultura e que os brancos ou mestiços possuem teorias eram prevalentes que pareciam ser a única

23 O quilombo indígena Tiririca dos Crioulos é formado a partir da relação histórica e de parentesco com o povo Pankará da Serra do Arapuá, no município de Carnaubeira da Penha, sertão Pernambucano. Possuem territórios contínuos e fazem parte de uma mesma organização sociopolítica.

ideia válida. Hoje em dia, e num futuro previsível, a luta é para a obtenção de direitos epistêmicos, a luta pelos princípios em que a economia, a política e a educação estarão organizadas, deliberadas e promulgadas (MIGNOLO, 2008, p. 319).

Na sistematização da história oral e dos demais saberes, as professoras, na posição de intelectuais, refletem sobre a complexidade e os desafios em tais processos. Argumentam sobre as relações de poder que se estabelecem entre a produção indígena e a ocidental, no contexto da escola indígena. A questão aparece nos artigos de duas alunas Pankará da licenciatura:

Os relatos orais, que para o povo são muito importantes, no currículo da base comum, não são conhecimentos validados, pois, para a sociedade não indígena os saberes aceitos são aqueles que estão registrados e oficializados. E nesse processo de escrita, os/as professores/as percebem que, assim como o tempo e a cultura são dinâmicas, a história também parte de pontos de vista diferentes e é contínua, tendo que ser reescrita, a do passado e do presente, fazendo uma relação das mudanças ocorridas ao longo do tempo, para a garantia da existência de documentos históricos Pankará. E a partir dessa realidade, os/as professores/as com o apoio dos anciãos, pajés, cacique e lideranças passam a escrever suas histórias e dar uma nova versão ao ensino de história (PEREIRA e PEREIRA, 2012, p. 5).

Assim como as Pankará, as professoras dos demais povos em Pernambuco levam para o currículo escolar a história, a oralidade e os saberes próprios dos povos, o que representa uma fissura na proposta educacional imposta pelo Estado. As produções de conhecimento, a partir da licenciatura, têm contribuído na luta da Copipe contra o racismo epistêmico, refletido por mim a partir do seguinte modo:

O racismo epistêmico é um dos racismos mais invisibilizados no “sistema-mundo capitalista/patriarcal/ moderno/ colonial”. O racismo em nível social, político e econômico é muito mais reconhecido e visível que o racismo epistemológico. Este último opera privilegiando as políticas identitárias (identity politics) dos brancos ocidentais, ou seja, a tradição de pensamento e pensadores dos homens ocidentais (que quase nunca inclui as mulheres) é considerada como a única legítima para a produção de conhecimentos e como a única com capacidade de acesso à “universidade” e à “verdade”. O racismo epistêmico considera os conhecimentos não-ocidentais como inferiores aos conhecimentos ocidentais. Se observarmos o conjunto de pensadores que se valem das disciplinas acadêmicas, vemos que todas as disciplinas, sem exceção, privilegiam os pensadores e teorias ocidentais, sobretudo aquelas dos homens europeus e/ou euro-norte-americanos (GROSGOUEL, 2007, p. 32).

Importante ressaltar como as pesquisas e elaboração de textos, artigos e demais formas de sistematização têm servido de referência à outras formas de racionalização pelas professoras – em contraposição à ocidental desenvolvimentista. Com efeito, trata-se de um tipo de agência feminina no movimento indígena exercido como uma construção permanente de minuciosas práticas cotidianas de ressignificar o saber, o fazer, o ser.

Para tecer algumas considerações finais

É importante entender que a história indígena no Nordeste não oculta a presença das mulheres e suas contribuições específicas. Personagens femininas são muito presentes na história oral e na memória coletiva dos povos em Pernambuco. Assim se observa nos períodos que remetem às emergências étnicas da primeira metade do século XX,

como nas lutas territoriais mais recentes. Elisa Ramos, do povo Pankararu, afirma:

Ao tratarmos da história do movimento indígena tanto no Brasil quanto no Nordeste, pouco se falou da presença das mulheres. No entanto elas estavam lá e tinham uma força de representatividade tão forte que seus nomes e suas ações estão gravados na história (RAMOS, 2015, p.19).

A “força de representatividade” das mulheres presente nos relatos orais, acerca da resistência indígena no passado, pode ser examinada na atualidade com o empoderamento feminino no contexto da luta dirigida pela Copipe.

Por meio da trajetória e dos projetos do movimento de educação, as mulheres passaram a desempenhar responsabilidades diretas na *interlocução* com o Estado. Como vimos, até então restrita às lideranças masculinas. Não obstante, desenvolveram o papel social de *lideranças* dentro do povo com a criação de organizações internas para gerir localmente a concepção e funcionamento da escola indígena, em todos os seus aspectos – contratação de pessoal, estrutura física, projetos político-pedagógicos, administração da burocracia.

De forma contumaz, posicionaram-se no lugar de *autoridades intelectuais* na condução de um movimento estadual. Isso significou articular todos os povos no tear de um projeto coletivo em vistas de assegurar o direito à alteridade.

Na experiência examinada nesse artigo, é possível vê-las ocupando espaços de poder, diálogos interculturais e produção de conhecimento. Lideraram as “retomadas da educação”, promovendo “Encontrões” que impactam o movimento indígena no estado de Pernambuco, conquistando direitos individuais.

As mulheres formam um contingente significativo, representando 50,4% da população indígena no estado. A população masculina é de 49,5%. A maior parte dessas mulheres está situada entre a faixa

etária de 05 a 34 anos, tratando-se de uma população feminina jovem, segundo apontam os dados da Secretaria Especial da Saúde Indígena (MS/SESAI/SIASI – 2013).

Se constata poucas pesquisas no campo das relações de gênero entre os povos indígenas no Nordeste. Tais estudos podem estabelecer uma compreensão etnográfica mais apurada da agência de mulheres na sociopolítica e na trajetória do movimento indígena, além do exame teórico sobre como estas relações estão sendo reconfiguradas. O debate sobre Educação e Gênero tem sido um campo importante de análises. Como tem reafirmado Elisa Pankararu (RAMOS, 2015, p.26) no seu processo de teorização sobre o empoderamento “das parentes” no combate à colonialidade de gênero entre os povos indígenas:

É uma experiência construída a partir do cotidiano das aldeias, na participação de atividades coletivas internas e de um caminhar para o contexto geral da luta por direitos coletivos. É assim que há uma chamada dos nossos ancestrais aqui na terra, para que essa força seja levantada em forma de movimento de mulheres indígenas. Em algumas formas de ações, só vamos compreender, se trouxermos a nossa fala para o universo cultural dos nossos povos. Nem toda a cultura externa, foi absorvida. Portanto, no que tange aos costumes tradicionais, nosso respeito. As mazelas do contato, seja no espaço privado ou público, requer o combate.

Referências

- BIDASECA, Karina y Vanesa VAZQUEZ LABA (Comps.). *Feminismos y poscolonialidad*. Descolonizando el feminismo desde y en América Latina. - 2a ed. - Buenos Aires: Ediciones Godot Argentina, 2011.
- BRASIL. *Resolução 05/2012. Diretrizes curriculares nacionais para educação escolar indígena*. Brasília, CNE/CEB-MEC.
- CCLF – Centro de Cultura Luis Freire. *Projeto Escola de Índios*. Olinda, 2002.

- CCLF - Centro de Cultura Luis Freire. *Relatório de atividades do Projeto Escola de Índios*. Olinda, 2009.
- CELENTANI, Francesca Gargallo. *Feminismos desde Abya Yala*. Ideas e proposiciones de las mujeres de 607 pueblos em nuestra América. Editorial Corte y Confección, Ciudad de México, 2014. Disponível em < <https://francescagargallo.wordpress.com/ensayos/libros-defg/feminismos-desde-abya-yala/>>. Acesso em: 15 ago. 2015.
- COHN, C. Os processos próprios de ensino e aprendizagem e a escola indígena. *Cadernos de Educação Escolar Indígena*, V. 3, n. 1, 2004, pp. 94-111.
- COPIXO. *Plantando a Memória do Nosso Povo e colhendo os frutos da nossa luta*. PPP das escolas Xukuru. CCLF, Olinda, 2005.
- DUSSEL, Enrique. 1492. El encubrimiento del Outro. Hacia el origen Del “Mito de La Modernidad”. La Paz: Plural Editores, 1994.
- FELDMAN-BIANCO, B e RIBEIRO, G.L (Orgs). *Antropologia e Poder*. Contribuições de Eric R.Wolf. Brasília: Editora Universitária de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora Unicamp, 2003.
- GROSFUGUEL, Ramon. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 59, n. 2, abr./jun. 2007. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0009-672520070002&lng=pt&nrm=is>. Acesso em: 10 out. 2012.
- MATOS, Maria Helena O. Mulheres no movimento indígena: do espaço de complementaridade ao lugar da especificidade. In: SACCHI, A. e GRAMKOW, M. (Orgs.). *Gênero e Povos Indígenas*. Rio de Janeiro, Brasília: Museu do Índio/GIZ/FUNAI, 2012.
- MELIÁ, Bartomeu. Educação Indígena na Escola. *Cadernos Cedes*, ano 19, n. 49, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n49/a02v1949.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2012.
- MENDONÇA. Caroline Farias Leal. *Insurgência política e desobediência epistêmica: movimento descolonial de indígenas e quilombolas na Serra do Arapuá*. Recife, UFPE, 2013 (Tese Doutorado em Antropologia).
- MENDONÇA, C., ANDRADE, L. A., CAVALCANTE, H., SCHILLACI, M. Mulheres Indígenas e Conflitos Socioambientais: os Impactos das Grandes Obras em Pernambuco. *Revista IDEAS* (Online), v.7, p.126 - 157, 2013b.

- MENDONÇA, C. F. L., CAVALCANTE, H., ANDRADE, L. A. *Guerreiras - a força da mulher indígena*. Mulheres indígenas em Pernambuco Afirmando Tradições, Identidades e Protagonismos. Olinda-Brasília : CCLF-CIMI, 2012, v.1. p.48.
- MENDONÇA, C. F. L., CAVALCANTE, H., ALMEIDA, Eliene.A. *Mulheres Indígenas em Pernambuco Primeiros Caminhos*. Olinda:CCLF, edição independente, 2008.
- MIGNOLO, Walter. Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade *em* política. *Cadernos de Letras da UFF* – Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, 2008. Disponível em: <www.javeriana.edu.co/pensar/Rev34.html>. Acesso em: out. 2011.
- OLIVEIRA, João Pacheco de. Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. In: OLIVEIRA, João Pacheco de. (Org.). *A viagem da volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste Indígena*. Rio de Janeiro: Contracapa, 1999.
- ORTNER, S. B. Poder e Projetos: reflexões sobre a agência. In: GROSSI, M. P. (et alli). *Reunião Brasileira de Antropologia: Conferências e práticas antropológicas*. Blumenau: Nova Letra, 2007. p. 45-80.
- PEREIRA, Fernanda; PEREIRA, Silvia. *O Ensino de História nas Escolas Pankará*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural)-Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2012.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. (Colección Sur Sur). Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf>>. Acesso em: 10 ago. 2012.
- RAMOS, Elisa Urbano. *Movimento de Mulheres Indígenas em Pernambuco*. Recife, UFPE, SecMulher, Fundaj, 2015 (TCC Curso de Especialização em Gênero, Desenvolvimento e Políticas Públicas). Disponível em: https://www.ufpe.br/fagesufpe/index.php?option=com_content&view=article&id=350&Itemid=257. Acesso em: 10 nov. 2015.
- ROCHA, Cinthia C. Agencia feminina na sociopolítica Kaingang. In:SACCHI, A. e GRAMKOW, M. (Orgs.). *Gênero e Povos*

- Indígenas*. Rio de Janeiro, Brasília: Museu do Índio/GIZ/FUNAI, 2012.
- SEGATO, Rita. *Gênero e colonialidade*: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial, e-cadernos ces [Online], 18 | 2012.
- SEGATO, Rita. El sexo y la norma: frente estatal, patriarcado, desposesión, colonidad. *Revista Estudos Feministas/UFSC*, v.22, n.2 (2014). Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36550>. Acesso: 10 jan. 2015.
- STRATHERN, Marilyn. *O gênero da dádiva*: problemas com as mulheres e problemas com a sociedade na Melanésia. Campinas: Editora Unicamp, 2006.
- WOLF, Eric. *Envisioning power*: ideologies of dominance and crisis. Berkley: University of California Press, 1999.
- WOLF, Eric. Encarando o poder: velhos insights, novas questões. In: FELDMAN-BIANCO, B e RIBEIRO, G.L (Orgs). *Antropologia e Poder. Contribuições de Eric R. Wolf*. Brasília: Editora Universitária de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora Unicamp, 2003.
- WYATT, June. *Native Involvement in Curriculum Development*: The Native Teacher as Cultural Broker. *Journal: Interchange · Volume 9, Issue 1* , pp 17-28; 1978-79.

Capacitação de quadros em Políticas Públicas com enfoque em gênero e raça: A narrativa de uma experiência

Maria Luiza Heilborn¹

Letícia Ribeiro²

Este capítulo apresenta os resultados do Monitoramento e Avaliação (M&A) do curso de Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça (GPP-GeR)³. O GPP-GeR originou-se de reivindicações do movimento de mulheres negras no que concerne à necessidade de implementação de ações com ênfase nas temáticas de raça e gênero no âmbito das políticas públicas. O argumento central é o reiterado ocultamento dos dados relativos à raça/cor nas análises sobre assimetria de gênero, bem como a não incorporação da variável “gênero” em análises focadas na dimensão racial. A iniciativa foi então uma articulação com a Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM) no sentido da viabilização de recursos e peso político para um projeto de capacitação

1 Antropóloga, professora adjunta do Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (IMS/UERJ).

2 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva do Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (IMS/UERJ).

3 O projeto foi desenvolvido pelo Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos do Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ (CLAM/IMS/UERJ).

de gestores públicos, por meio de um curso à distância comprometido com a perspectiva da interseccionalidade.

Como se sabe, a discriminação de gênero, raça e classe existente na sociedade brasileira produz diversos efeitos nefastos que vão desde a exclusão social até atos de violência. Conforme apontado na 4ª edição do relatório intitulado “Retratos da Desigualdade de Gênero e Raça”, publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em 2011, inúmeras são as denúncias – vindas, sobretudo, dos movimentos negro e feminista – a respeito das piores condições de vida de mulheres e negros em relação a outros grupos. Tais evidências apontam para a necessidade de que as agências governamentais adotem um paradigma orientado para a redução das desigualdades, conforme aponta Márcio Pochmann, então presidente do IPEA, na apresentação do Relatório. Afirma, ainda, que a perspectiva universalista, que não considera diferenças, por exemplo, de raça e sexo, não é eficaz na reversão do quadro de desigualdade.

Os dados compilados no Relatório de 2011 apontam para permanências das desigualdades de gênero e raça em diversos âmbitos, tais como escolarização, mercado de trabalho e renda, a despeito da implementação de políticas públicas focadas nas populações em condições de maior vulnerabilidade. Nesse sentido, por exemplo, mesmo com políticas de expansão das universidades e ações afirmativas, a taxa de escolarização no ensino superior entre as mulheres negras é de apenas 9,9% no ano de 2009, em comparação a 23,8% entre as mulheres brancas. As desigualdades raciais, portanto, limitam as trajetórias de jovens negros/as, o que tem desdobramentos na inserção no mercado de trabalho e na renda auferida. Quando se combinam desigualdades de gênero e raça as diferenças se acentuam. Em 2009 as mulheres negras apresentavam o pior índice de formalização no mercado de trabalho: 25% tinham carteira assinada, em comparação à taxa de 43% entre os homens brancos. Em que pesem o aumento da renda e a redução da desigualdade, as mulheres negras permanecem na base da pirâmide social: em 1995 sua renda média equivalia a 18% dos rendimentos percebidos pelos homens brancos, tendo chegado a 30,5% em 2009.

Considerando esse quadro de desigualdades, ao longo de anos os movimentos sociais ligados às temáticas de gênero e de raça vêm empreendendo uma luta, junto às diversas esferas de governo, para que políticas públicas de combate a todas as formas de discriminação e de promoção da igualdade sejam implementadas de forma a se conquistar uma sociedade inclusiva e respeitadora dos direitos humanos. Através das experiências acumuladas ao longo de anos, ao participar de inúmeras conferências nacionais, os movimentos sociais inserem nos Planos de Política do governo federal suas principais reivindicações.

A demanda trazida pelo movimento social e traduzida na elaboração do curso GPP-GeR pôde se concretizar a partir do respaldo encontrado em diversos instrumentos jurídicos e administrativos para sua implementação. No âmbito da esfera federal, tal demanda encontrou terreno fértil em virtude da aprovação do Plano Plurianual (PPA 2004-2007) que, coerente com a plataforma política de governo, trouxe uma perspectiva inovadora ao incorporar pela primeira vez no Brasil as temáticas de *gênero, raça, etnia, pessoas portadoras de necessidades especiais e da cidadania*, assumindo assim o grande desafio de enfrentar e reduzir as desigualdades. Esta novidade garantiu o suporte necessário para a montagem do referido projeto na medida em que propiciava aos órgãos parceiros o respaldo legal necessário para aportar recursos financeiros à execução.

As legislações em vigor e recomendações internacionais evidenciam a necessidade imperativa de os órgãos governamentais instituírem políticas públicas concretas e elaboradas com recorte de gênero e raça. Nesse sentido, vale dizer que um dos motivos para a não implementação de políticas públicas inclusivas e não sexistas são os quadros que compõem os executivos em todos os níveis de poder da administração pública, pouco preparados para a gestão e elaboração de políticas públicas com tal abordagem⁴.

4 O Estado Brasileiro conheceu uma primeira grande intervenção em formulação de políticas públicas com viés feminista na Política de Assistência Integral à Saúde da Mulher (PAISM), em 1983. Naquele momento, em meio ao movimento sanitário que

Do ponto de vista do interesse público, a assertiva do governo federal na elaboração e implementação do curso GPP-GeR representa um esforço consistente em capacitar gestores/as nas temáticas de gênero e raça, bem como preparar quadros da sociedade civil organizada que possam vir a exercer um cargo de direção nas administrações públicas. O GPP-GeR, compreendido enquanto política pública, visa a mobilizar as universidades federais e estaduais no processo de capacitação para o exercício da função pública. Além disso, aprofunda e amplia o conceito de educação e a função social das instituições públicas de ensino no país, no sentido de melhor atender às expectativas populares e contribuir com a promoção de políticas públicas para os setores historicamente excluídos.

Levada ao Governo Brasileiro pela ONU Mulheres, a demanda por um curso de formação de gestores públicos e ativistas nas temáticas de gênero e raça foi abraçada pela Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (SPM/PR). O curso foi desenvolvido em parceria com diversas instituições: a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR/PR), o Ministério da Educação (através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECADi e da Universidade Aberta do Brasil – UAB), o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA/SAE), a ONU Mulheres. Coube ao Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos do Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CLAM/IMS/UERJ)⁵ desenvolver a concepção do curso bem como de seus materiais didáticos e formatação virtual.

preconizava mudanças na assistência pública à população, quadros feministas puderam direcionar uma política pública na área de saúde cuja perspectiva ultrapassava a tradicional equação saúde materno-infantil. Tal política tomava a saúde das mulheres em todo o âmbito reprodutivo – incluindo puberdade até a menopausa (HEILBORN e CABRAL, 2013; HEILBORN et. al., 2009).

5 Por ter executado, em parceria com a Secretaria de Políticas para as Mulheres, o “Gênero e Diversidade na Escola” (GDE), curso à distância que oferece desde 2008 formação para professores nas temáticas de gênero, sexualidade e relações étnico-raciais, o CLAM havia acumulado experiência valiosa que pôde ser aproveitada para a implementação do GPP-GeR. Os dois cursos são semelhantes tanto no que se refere à abordagem

O curso tem como objetivo principal “instrumentalizar as/os participantes para intervenção nos processos de concepção, elaboração, implementação, monitoramento e avaliação dos programas e ações de forma a assegurar a transversalidade e a intersectorialidade de gênero e raça nas políticas públicas”⁶. Visa, desse modo, a proporcionar aos/às participantes um espaço de discussão dirigida e qualificada nas temáticas de gênero e relações raciais, fornecendo instrumentos para a reflexão sobre esses temas e a possibilidade de compreensão e de posicionamento crítico diante das transformações políticas, econômicas e socioculturais que requerem o reconhecimento e o respeito à diversidade sociocultural do país. Como Lourdes Bandeira (2005) bem salienta, as políticas públicas no Brasil em geral são concebidas para o segmento populacional feminino, mas raramente têm a perspectiva de gênero. A Secretaria Nacional de Políticas Públicas para as Mulheres vem revertendo esse quadro. Órgãos estaduais (por exemplo, Pernambuco) também têm inovado na compreensão do caráter assimétrico das relações de gênero e na necessidade de elaborar políticas que dêem conta de intervir nessas desigualdades, também presentes nas relações raciais que caracterizam a sociedade brasileira.

No projeto de criação do curso, estiveram presentes um Conselho Científico, instituído especialmente para o projeto GPP-GeR, e um Conselho Político, composto por mulheres negras. Inicialmente, o objetivo era formar gestores públicos, mas o Conselho Político solicitou a inclusão de atores dos movimentos sociais. De modo a possibilitar

crítica e reflexiva das hierarquias sociais, quanto à organização enquanto curso à distância (com tutores on-line no Ambiente de Aprendizado Virtual – AVA e encontros presenciais ao final de cada módulo temático). Em 2010/2011, o CLAM elaborou e ofertou ainda a Especialização *Lato Sensu* em Gênero e Sexualidade (EGeS). Este curso de pós-graduação visa a formar profissionais de nível superior de diversas áreas para o desenvolvimento de projetos de pesquisa ou de intervenção, tendo como foco as discussões em torno das desigualdades baseadas em gênero e sexualidade. Dirigido aos profissionais das áreas da saúde, educação e ciências humanas e sociais, o curso também é fruto de uma parceria com a Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM/PR).

6 Disponível em <<http://www.portaldaigualdade.gov.br/assuntos/educacao>>. Acesso em: 14 ago. 2015.

a participação de profissionais de nível médio, o curso foi desdobrado em duas modalidades: aperfeiçoamento e especialização. A estrutura e atividades desenvolvidas são em grande parte semelhantes, as diferenças consistindo (além do nível de escolaridade) na carga horária total (300 horas vs. 414 horas), no tipo de trabalho de conclusão de curso e no acréscimo de um módulo específico sobre metodologia de pesquisa para os/as cursistas de especialização.

O desenho do curso inspira-se na experiência prévia do Curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), que forma professoras/es nas temáticas de gênero e orientação sexual, e que podemos afirmar ter se constituído na única experiência de política de âmbito nacional na área da educação (GOMES, 2012). Integrando a grade de cursos da “Rede de Educação para a Diversidade” (grupo permanente de instituições públicas de ensino superior dedicado à formação continuada de agentes públicos), o GPP-GeR foi estruturado na metodologia de ensino semi-presencial e disponibilizado para execução por universidades públicas através de edital do Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Objetivos e Metodologia do Projeto de Monitoramento e Avaliação

Em função da diversidade dos recursos acionados e da estrutura física e gerencial envolvida, no projeto de Monitoramento e Avaliação (M&A) do curso de Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça objetivou-se conhecer as especificidades de seis universidades participantes, a saber: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e Universidade Federal do Piauí (UFPI). Por meio da escolha dessas seis universidades, dentre as dezessete que ofereceram o curso no ano de 2011, objetivou-se abarcar a diversidade de realidades. Buscou-se analisar particularmente o modo como as proposições e concepção geral do

curso foram localmente apropriadas e/ou adaptadas, bem como os caminhos encontrados e as soluções incorporadas ao projeto inicial. Para tanto, realizou-se uma pesquisa avaliativa qualitativa em que atores-chave, especificamente, coordenadores/as, tutores/as e cursistas foram envolvidos/as nas atividades propostas.

Quando se trata de políticas públicas, a dimensão da avaliação tende a ser no Brasil subestimada. Ela é, no entanto, de suma importância no sentido de verificar se as políticas idealizadas surtem os efeitos esperados. Identificando-se deficiências e desafios, torna-se possível o aprimoramento de tais políticas, de modo que elas se tornem cada vez mais eficazes. O intuito do M & A, portanto, foi oferecer subsídios, tanto para as universidades envolvidas quanto para as instituições promotoras do curso, que pudessem proporcionar reflexão e reavaliação da metodologia aplicada no GPP-GeR. Igualmente, objetivava-se compartilhar os processos e as ações para que outras iniciativas possam se beneficiar desses resultados, identificando alternativas de formação continuada de agentes públicos. O projeto de M & A foi desenvolvido de modo a analisar a política pública da maneira mais abrangente possível, compreendendo desde a infraestrutura disponibilizada para efetivação do projeto até a percepção do/a cursista sobre os conteúdos e aplicação dos conhecimentos em seu cotidiano como gestor/ agente público/a.

Foram estabelecidas estratégias de aproximação de forma a permitir à equipe de M & A⁷ acompanhar processos mais gerais, bem como as especificidades de cada instituição. O projeto foi discutido com as seis universidades participantes, em workshop ocorrido em março de 2011, no Rio de Janeiro, cujo intuito foi estabelecer os itens a serem avaliados. O processo de acompanhamento ocorreu entre maio e dezembro de 2011.

7 A equipe de M & A foi composta por Cristiane Cabral, Leila Araujo, Andreia Barreto e Maria Elizabeth Pereira, a quem agradecemos o rigoroso trabalho. Para a seleção dos dados do relatório final do GPP- GeR contamos como apoio da assistente de pesquisa no Programa em Gênero, Sexualidade e Saúde – Yasmim Motta de Aquino.

Foi utilizada metodologia de pesquisa social, com aplicação de questionários, combinada a entrevistas e realização de observação participante, de modo a acessar as expectativas e percepções dos sujeitos acerca de um dado processo, considerando-se o contexto particular. Além dessas estratégias de coleta de dados, foi solicitado a cada IES envolvida que produzisse um relatório consubstanciado com os elementos sugeridos sobre os itens de avaliação. De forma complementar, foi realizado um *workshop* em cada IES que teve o curso encerrado durante o ano de 2011, no qual estavam presentes coordenadores/as, tutores/as e cursistas convidados/as, que participaram de oficinas de avaliação após o encerramento do curso.

Além das visitas técnicas, observações dos encontros presenciais e oficinas finais de avaliação, dois questionários foram respondidos pelos/as cursistas. O instrumento foi disponibilizado online para preenchimento de modo voluntário, confidencial e anônimo, e as respostas geraram bancos de dados específicos. Esses questionários, aplicados ao início e ao final do curso, permitiram delinear o perfil dos/as cursistas e fazer um balanço da metodologia e do conteúdo disponibilizado, bem como análises comparativas sobre opiniões e valores a respeito de questões relacionadas a gênero e raça antes e depois da intervenção do GPP-GeR.

Neste capítulo, traremos alguns resultados do projeto de Monitoramento, de modo a contribuir para análises acerca das relações entre feminismo e Estado.

Ganhos políticos e educacionais

A educação à distância é uma modalidade educacional na qual o processo ensino-aprendizagem é realizado em tempos e/ou espaços diferentes. São utilizadas tecnologias de informação e comunicação nas atividades educativas que envolvem professores/as, tutores/as e discentes. A parceria com os municípios implica, em geral, a cessão de espaço físico na localidade, além da indicação do/a coordenador/a de seu polo.

Por seu turno, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) equipa o polo e faz a intermediação entre os municípios e as universidades públicas que pretendem ofertar cursos naquela localidade. Essa estratégia promove a capilarização de iniciativas educacionais, em locais distantes das universidades públicas, sendo um instrumento para a universalização do acesso ao ensino superior e qualificação profissional.

A escolha dos polos e dos respectivos cursos oferecidos de educação à distância faz parte dos processos de negociação entre os municípios, as universidades e a própria UAB. Nessa engrenagem, a figura do/a coordenador/a da UAB, ligado às universidades, é central. Ele/ela participa das negociações no sentido de definir locais/polos e número de vagas que o curso poderá disponibilizar.

A logística e estrutura necessárias para viabilizar a proposta de capilarização das universidades públicas impõem vários desafios. A escolha de um determinado polo produz implicações de diversas ordens, tais como estratégias de divulgação, dinâmica para os encontros presenciais, possibilidades de acompanhamento e supervisão da coordenação do curso, etc. Toda essa estrutura depende de um significativo apoio local para sua implementação, e, em certa medida, a inserção profissional daquela/e que toma a frente da iniciativa é crucial para o sucesso total ou relativo da empreitada. Significa dizer que sua possibilidade de articular-se politicamente para angariar apoio em diversas instituições (inclusive dentro da própria universidade) influi bastante nos resultados alcançados.

O GPP-GeR, seja em sua modalidade de aperfeiçoamento ou de especialização, contou com equipes e profissionais diversos para sua execução: professor/a formador/a (também denominado/a de professor/a especialista), coordenadores/as de tutoria e tutores/as (à distância e presenciais).

Por tratar-se de um curso com módulos bastante distintos, as coordenações optaram por ter um/a professor/a formador específico para cada tema. Esta personagem é figura chave que auxilia a coordenação geral bem como os tutores à distância no que se refere

ao conteúdo de cada módulo⁸. Em geral, o/a professor/a formador/a é um/a profissional comprometido/a com temáticas específicas do curso, com experiência e produção na área. Cabe ressaltar não ter sido requerido desse profissional apresentar familiaridade com a plataforma *moodle* e/ou com o sistema de ensino à distância.

O sistema de tutoria, por sua vez, é de responsabilidade das instituições que oferecem o curso. Assim, as universidades tiveram autonomia quanto ao processo de escolha de seus respectivos tutores. Houve seleção através de edital público em todas as instituições, com apresentação de currículo, carta de intenções, além de realização de entrevista e/ou prova escrita.

A seleção dos tutores presenciais tende a ser mais circunscrita. Os/as coordenadores de polos dos municípios selecionam o/a tutor/a presencial através de edital e com frequência trata-se de pessoa da localidade. Esta figura é fundamental, sobretudo no início do curso, momento em que os/as cursistas precisam aprender a manejar a plataforma na qual o curso será desenvolvido. Ele/a também desempenha papel importante no âmbito motivacional: é a pessoa que entra em contato com cursistas que não estão “frequentando/acessando” a

8 O conteúdo do material didático do GPP-GeR está organizado em seis módulos, estruturando-se da seguinte maneira: **Módulo 1 – Políticas Públicas e promoção da igualdade** (a. Políticas públicas: conceitos, objetivos e práticas de participação social; b. Diversidade e igualdade; c. Políticas afirmativas de raça e gênero e a busca da igualdade de oportunidades); **Módulo 2 – Políticas públicas e gênero** (a. Gênero, sexo e sexualidade; b. Gênero e hierarquia social; c. Desigualdades de gênero no Brasil; d. Movimentos de mulheres); **Módulo 3 – Políticas públicas e raça** (a. A construção histórica da ideia de raça; b. O percurso do conceito de raça no campo de relações raciais no Brasil; c. Desigualdades raciais e realização sócio-econômica: uma análise das mudanças recentes; d. Movimento Negro e Movimento de Mulheres Negras: uma agenda contra o racismo); **Módulo 4 – Estado e sociedade** (a. Estado, sociedade e cidadania; b. O Direito como instrumento de transformação social; c. Políticas públicas em gênero e raça); **Módulo 5 – A transversalidade de gênero e raça na gestão pública** (a. Marcos históricos, conceituais e institucionais das políticas públicas de gênero e raça; b. Planejamento governamental e orçamento público com recorte de gênero e raça; c. Monitoramento e avaliação de programas e projetos; d. Elaboração de projetos e legislações); **Módulo 6** (apenas para a modalidade de Especialização) – **Metodologia de projetos de pesquisa e de intervenção** (a. Métodos qualitativos: a produção de conhecimento e as políticas públicas; b. Métodos quantitativos: subsídios para a ação).

plataforma (os absenteístas). Em algumas IES, foi adotada a estratégia de telefonar para discentes que pareciam estar desistindo do curso, incentivando-os/as a permanecer. Desse modo, o/a tutor/a presencial é importante ator/atriz no processo de construção de uma “fidelização” dos/as cursistas ao auxiliar no enfrentamento de possível evasão, que é um problema recorrente em cursos à distância.

A engrenagem do curso e a interação entre os/as diferentes atores/atrizes conta com uma peça importante que, contudo, nem sempre foi acionada: a coordenação de tutoria. Este/a ator/atriz deve acompanhar a vida acadêmica dos/as cursistas com o propósito de orientá-los/as no decorrer da aprendizagem e nos momentos presenciais. Ele/ela é responsável, junto com o/a tutor/a, pelo processo de avaliação. Esta figura teve pouca atuação em algumas IES, onde, por exemplo, não houve acompanhamento dos/as tutores/as ou suporte às questões apresentadas pela equipe. Como consequência, os/as tutores/as deixaram de demandar apoio da coordenação de tutoria, que, por sua vez, em alguns casos, se manteve ausente. Em outras IES observadas, entretanto, ela desempenhou papel ativo, concatenando o trabalho de todos/as os/as tutores, com interação cotidiana e acompanhamento das postagens dos/as cursistas no AVA.

Um detalhe do longo processo de gestação do GPP-GeR merece ser mencionado: o Conselho Político propôs que fossem contratados especialistas negros, com base no diagnóstico da recorrente falta de oportunidade para esses profissionais, e como mecanismo suplementar de reforço da inclusão da problemática do combate ao racismo. Tal proposta, no entanto, acabou por não ser alcançada.

Foi observado acentuado desnível entre as universidades no que se refere ao grau de experiência em oferecer cursos do tipo, e de soluções criativas diante das dificuldades de angariar apoio para a divulgação e sustentabilidade do projeto. A análise demonstrou grande variedade em termos da estrutura existente nos diversos polos: alguns são considerados “excelentes”, outros bastante deficitários. No Espírito Santo, por exemplo, decidiu-se por não ofertar o GPP-GeR no polo de Linhares em função da grande quantidade de cursos ali

já disponibilizados. No entanto, este polo dispõe da melhor infraestrutura no estado. Contando com um auditório com capacidade para 250 pessoas, seu espaço acabou sendo utilizado para agregar cursistas de polos do Norte do estado em um evento específico organizado pela coordenação do GPP-GeR.

Outro polo considerado como excelente em termos de infraestrutura é o de Petrolina (PE), em que o/a cursista visitante pode, inclusive, pernoitar nas dependências do próprio polo. Em condição oposta, encontra-se o polo da capital, Recife, com infraestrutura precária: por exemplo, há poucos ventiladores (improvisados) nas salas de aula, em um esforço de melhorar as condições materiais do espaço de ensino, amenizando as altas temperaturas.

Na UFPA, a Coordenação Acadêmica optou por não utilizar os polos da UAB tendo em vista a precariedade em que se encontrava a quase totalidade dos mesmos à época; muitos foram descredenciados pelo MEC/UAB. Neste sentido, a Assessoria de Educação a Distância (AEDI) da UFPA forneceu o suporte necessário para o desenvolvimento do curso no próprio campus da universidade, cedendo – inclusive – computadores com acesso à internet. Os equipamentos foram instalados no Núcleo do “Nós Mulheres”, onde também ocorreu o suporte presencial para os/as cursistas. Assim, Belém ficou como a referência para todos os/as cursistas, muitos/as dos/as quais oriundos/as de outros municípios – alguns bastante distantes – que precisavam se deslocar até a universidade para suporte em diferentes momentos e/ou participação nos encontros presenciais.

De modo geral, foi constatado alto grau de comprometimento dos/as professores/as no sentido de ultrapassar essas barreiras. A importância dessa atitude está implicada nas especificidades dos cursos na modalidade à distância: sendo reduzido o contato presencial, o/a professor/a é fundamental no processo de aprendizagem, de modo que a tecnologia não prescinde da qualificação dos quadros. Apesar da importância desses/as atores/atrizes, e da necessidade de seu engajamento na iniciativa, o montante do pagamento (determinado pela UAB) é considerado insuficiente. Algumas tensões observadas na dinâmica

e nas funções designadas a cada tipo de tutoria merecem ser mencionadas. Deve-se ponderar sobre o grau de responsabilidade e a quantidade de atividades designadas aos tutores a distância. Estes ficaram responsáveis por postar questões nos fóruns; acompanhar e moderar os debates no AVA; receber, avaliar e dar retorno aos/às cursistas sobre os trabalhos realizados – uma quantidade de atividades considerada excessiva por praticamente todos/as os/as tutores participantes da primeira edição do GPP-GeR. Ao ponderar sobre as funções desenvolvidas pelos/as tutores/as a distância, uma coordenadora geral do GPP-GeR considerou que a atual concepção de tutoria adotada pela UAB representa uma precarização do trabalho docente, e que os/as professores/as formadores/as deveriam ter maior participação e interação com os/as participantes. Nessa ocasião, foi apontado que talvez seja um equívoco esse modelo de professor-tutor-cursista, pois há um excesso de atividades, centralizadas sobre este ator/atriz que também, muitas vezes, fica “sozinho/a na ponta”.

Perfil das/dos cursistas e conteúdo da formação

As universidades visavam a preencher as vagas oferecidas segundo o perfil de cursistas inicialmente proposto pelos idealizadores do curso de Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça. Os critérios eram: estar no serviço público em qualquer nível da administração pública e, de preferência, envolvido em gestão; ser dirigente de organismos da sociedade civil ligados à temática de gênero e da igualdade étnico-racial; pertencer aos Conselhos de Educação ou de Direitos da Mulher ou a Fóruns Intergovernamentais de Promoção da Igualdade Racial.

O processo de seleção foi diverso segundo as universidades. Em princípio, deveria ter sido priorizada certa distribuição de vagas: 30% para gestores/as dos três níveis da Administração Pública; 20% para integrantes de Conselhos da Mulher; 20% para integrantes dos Conselhos de Educação; 20% para integrantes de Fóruns Intergovernamentais de Promoção da Igualdade Racial e 10% para dirigentes de organizações

da sociedade civil. Algumas IES, no entanto, incentivaram a inscrição de alunos egressos de outros cursos à distância ofertados, tal como o GDE (Gênero e Diversidade na Escola), bem como de alunos da própria instituição, o que resultou no seguinte perfil:

Atuação profissional dos/as cursistas concluintes do GPP-GeR em quatro IES monitoradas

Atuação profissional	IES				Total
	UFMG	UFPA	UFPE	UFOP	
gestor/a administração pública	26,4%	18,2%	23,1%	27,1%	24,3%
integrante conselho mulher, educação ou fórum igualdade racial	7,3%	13,2%	15,4%	7,6%	9,2%
dirigente organização social civil	22,3%	17,4%	23,1%	12,7%	18,4%
Profissional da área de educação	7,3%	19,0%	15,4%	28,0%	16,2%
profissional área assistência social ou saúde	11,4%	5,8%	-	5,9%	8,1%
Outros	25,4%	26,4%	23,1%	18,6%	23,8%
Total	193	121	13	118	445

As IES, portanto, não conseguiram atingir as cotas inicialmente propostas, sobretudo no que diz respeito à obtenção de representantes de Conselhos da Mulher, da Educação ou de Fóruns de Promoção da Igualdade Racial: nesse sentido, o percentual de 9% de concluintes de quatro IES monitoradas ficou bastante distante dos 60% inicialmente previstos.

Importante mencionar que mais de 50% de cursistas não se identificaram com qualquer das opções de resposta contidas no questionário disponibilizado e selecionaram a opção “outros”. Uma busca no banco de cursistas detectou que muitos eram profissionais da área da saúde ou da educação, por exemplo, identificando-se como

“professor”, “diretor de escola”, “pedagoga”, “assistente social”, “psicólogo”. Outros apenas mencionavam “funcionário público”, sem oferecer maiores especificações. Apesar desta tentativa de especificar o perfil segundo atuação profissional, aproximadamente $\frac{1}{4}$ (um quarto) dos respondentes permaneceram na categoria “outros”, principalmente por não terem esclarecido seu tipo de atuação/inserção. É bastante provável que a maioria dos profissionais das áreas de saúde, educação e assistência social pertença ao funcionalismo público; no entanto, eles/as não se identificaram como gestores da administração pública.

Os critérios de cor/raça e sexo deveriam ser considerados proporcionalmente na seleção dos/as cursistas em cada segmento proposto. Traçando-se um panorama geral, observa-se que o público prevalente da primeira edição do GPP-GeR é eminentemente feminino, conforme evidenciado na tabela abaixo:

Perfil de cursistas concluintes e iniciantes do GPP-GeR em seis universidades monitoradas (*)

Perfil de cursistas segundo: UFMG (ext)		IES com cursistas concluintes				IES com cursistas iniciantes			
		UFPA (ext)	UFPE (ext)	UFOP (espec)	Total	UFES (espec)	UFPI (ambos)	Total	
Sexo	masculino	13,0%	10,7%	38,5%	13,6%	13,3%	20,0%	21,0%	20,4%
	feminino	87,0%	89,3%	61,5%	86,4%	86,7%	80,0%	79,0%	79,6%
Idade (anos)	média	39	39	43	38	39	34,9	36,4	35,5
	mediana	39	41	49	37	39	33	36	34
Cor/raça	preto/a	32,1%	19,0%	23,1%	29,7%	27,6%	11,0%	16,2%	13,0%
	branco/a	29,5%	24,0%	30,8%	32,2%	28,8%	52,6%	29,9%	43,9%
	pardo/a	36,3%	54,5%	46,2%	35,6%	41,3%	34,3%	51,6%	41,0%
	amarelo/a ou indígena	-	1,6%	-	-	0,4%	0,8%	1,8%	1,2%
	NR	2,1%	0,8%	-	2,5%	1,8%	1,3%	0,5%	1,0%

Perfil de cursistas segundo: UFMG (ext)		IES com cursistas concluintes				IES com cursistas iniciantes			
		UFPA (ext)	UFPE (ext)	UFOP (espec)	Total	UFES (espec)	UFPI (ambos)	Total	
	nível médio	4,7%	7,4%	15,4%	0,8%	4,7%		6,8%	2,6%
Maior escolaridade atingia	graduação	46,6%	35,5%	38,5%	58,5%	46,5%	49,3%	52,7%	50,6%
	especializ. (lato sensu)	43,0%	46,3%	46,2%	37,3%	42,5%	49,3%	39,7%	45,6%
	mestrado ou doutorado	5,7%	10,7%		3,4%	6,2%	1,5%	0,8%	1,2%
Já participou de curso à distância?	sim	42,5%	28,1%	61,5%	64,4%	44,9%	50,9%	42,0%	47,5%
	não	57,5%	71,9%	38,5%	35,6%	55,1%	49,1%	58,0%	52,5%
Total		193	121	13	118	445	635	396	1031

(*) Dados obtidos junto aos/às cursistas a partir dos questionários inicial e final de monitoramento e avaliação.

A UFES e a UFPI possuem um número um pouco maior de participantes do sexo masculino em relação às demais (20%)⁹. Curiosamente, são também essas duas universidades que apresentam cursistas com idade mediana inferior às demais, chegando a oito anos de diferença entre os/as participantes da UFES e da UFPA. A distribuição segundo cor/raça é semelhante nas IES monitoradas, com exceção da UFES, que apresenta mais da metade de brancos de público discente, enquanto esta proporção é de aproximadamente 1/3 (um terço) nas demais universidades. Na UFPA, essa proporção é maior: $\frac{3}{4}$ (três quartos) dos/as cursistas se declararam pretos/as ou pardos/as.

Reuniu-se um time de especialistas e colaboradores de diversas instituições para o debate sobre as premissas do curso e a elaboração de material didático-pedagógico específico, de modo a integrar

9 A proporcionalidade observada na UFPE está calculada sobre 13 casos somente e, portanto, um número muito abaixo de seu quantitativo de concluintes.

as perspectivas de gênero e raça, temas tradicionalmente abordados separadamente – tanto nos estudos acadêmicos quanto na agenda dos movimentos sociais. Ao final do curso, espera-se que o/a cursista tenha desenvolvido um pensamento crítico em relação às questões de gênero e raça e possa desenvolver competências para aperfeiçoar seu papel como gestor/a nas organizações em que atua.

As atividades propostas têm por finalidade potencializar os recursos disponíveis na internet, através de hipertextos e interatividade que possibilitem a exploração dos materiais e a cooperação entre os/as atores/atrizes envolvidos/as no processo de aprendizagem. Os módulos temáticos são disponibilizados na Web e utilizam recursos variados, cuja escolha deriva da adequação aos conteúdos abordados. Cada módulo se inicia com uma situação motivadora, denominada “disparador”, que contextualiza a temática. Os recursos utilizados para este fim variam a cada módulo. A dimensão da relação teoria e prática está presente ao longo de todo o curso, na convicção de que a integração dessa perspectiva é imprescindível para uma atuação sólida enquanto gestor/a.

Como desafio, destacamos a necessidade de combinar a lógica universalista da administração pública com políticas focais, que enfatizam diferenças de gênero e raça. No que se refere à organização dos módulos, foram feitas críticas no sentido de que o curso deveria começar pelos temas de política e Estado, mas foi uma demanda do Conselho Político que o curso iniciasse pelas temáticas de gênero e raça. Alguns/mas tutores/as sugeriram ainda que o curso GPP-GeR deve contemplar as especificidades das diferentes regiões do Brasil, proporcionando aos/às cursistas uma formação mais abrangente, levando em conta as particularidades locais. Foi ainda apontado que, de modo geral, os textos são muito mais focados na figura do negro, em detrimento de outras etnias. Entretanto, essa observação remete às discussões iniciais acerca dos temas prioritários que seriam abordados pelo curso GPP-GeR. Neste processo, em função da demanda pela formação ter sido colocada pelo movimento de mulheres negras, as questões ligadas à raça tiveram primazia na elaboração do conteúdo.

GPP-GeR: considerações sobre uma proposta de política pública

A implementação de uma nova política pública que pretenda dar respostas às grandes demandas sociais, principalmente àquelas ligadas aos temas de gênero, raça e de orientação sexual, enfrenta dois obstáculos significativos: o excesso de burocracia administrativa, perpetuada através da história na máquina estatal e/ou na administração pública, e os preconceitos daqueles/as que se encontram na posição de gestores administrativos das políticas de inclusão.

Seja devido a qualquer destes fatores ou à falta de estrutura ou mesmo da criação de um fluxo administrativo eficiente, fato é que as falhas no processo de gestão ocorridas na implementação do curso GPP-GeR começaram a surgir já na efetivação da parceria, passando pelas resoluções e encaminhamentos das questões de caráter financeiro e culminando, por fim, na falta de apoio às universidades ofertantes. A ausência de entrosamento entre o órgão de definição da política e o setor responsável pela liberação dos recursos financeiros para as universidades inviabilizou a implementação do curso em alguns lugares e a prejudicou em outros. Por exemplo, a UFPA deixou de imprimir os livros com o conteúdo do curso por falta de verba.

Apesar das dificuldades existentes, cabe destacar o empenho da equipe de suporte técnico, tanto da SPM/PR como da SECAD/MEC, fundamental para efetivação do curso. As equipes de Coordenação do projeto nas universidades que, por vezes, mesmo esvaziadas, fizeram diversos esforços para superar os desafios e as dificuldades internas e externas no sentido de garantir a execução do curso. O trabalho realizado pela equipe governamental – que ficou na linha de frente da concretização desta política pública desde seu início, mesmo não tendo ampla alçada de decisão – é um exemplo que demonstra a possibilidade de que a burocracia existente seja superada e transformada em ação.

Destacamos que os relatos de cursistas apontaram para o impacto do curso na reflexão sobre a própria biografia, no sentido de uma releitura da própria vida a partir da percepção da convergência de

várias vulnerabilidades, tais como classe, raça e gênero. Nesse sentido, o GPP-GeR propicia o pensamento crítico sobre as hierarquias sociais. Desnaturalizando papéis raciais e de gênero, as cursistas negras muitas vezes passaram a reconhecer em sua própria história de vida os mecanismos de exclusão que acabam por reproduzir desigualdades. Assim, a capacitação não apenas representou a possibilidade de ascensão institucional dessas cursistas, mas também a conscientização, em nível pessoal, das discriminações de raça e de gênero.

O curso de Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça (GPP-GeR) é uma capacitação crítica e reflexiva que, baseando-se no enfoque da interseccionalidade entre gênero e raça, procura desnaturalizar as hierarquias sociais nas práticas de gestão. Seus pressupostos são semelhantes aos do curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE):

o de que as diferenças de gênero, de orientação sexual, de raça/etnia devem ser respeitadas e valorizadas, não devendo ser utilizadas como critério de exclusão social e política [...]. Consideramos também fundamental manter uma perspectiva não-essencialista em relação às diferenças, procurando desenvolver uma postura crítica quanto aos processos de naturalização ou biologização, que acabam por transformar diferenças em desigualdades. (ROHDEN; CARRARA, 2008, p. 11343)

Tal aproximação crítica de categorias e papéis sociais naturalizados indica que esses cursos têm profunda inspiração feminista. A partir da iniciativa do GPP-GeR, portanto, podemos tecer algumas reflexões sobre o impacto do feminismo em concepções de Estado. Ela expressa a extensão do feminismo em direção ao Estado, processo que já foi alvo de críticas que denunciam que a institucionalização e profissionalização do movimento o estaria colocando a serviço do Estado e de organizações intergovernamentais, conforme aponta Alvarez et. al. (2003). Desde os anos 90, no entanto, a postura anti-estadista vem cedendo espaço para uma postura de negociação crítica com o Estado.

Abers e Bülow (2011) criticam a visão homogênea do Estado como inimigo dos movimentos sociais, chamando a atenção para as redes que cruzam as fronteiras entre Estado e sociedade civil, possibilitando, às vezes, ativismos oriundos do próprio Estado. Nesse sentido, as autoras apontam que desde os anos 1980 ocorre no Brasil um processo de aproximação com atores estatais. Ativistas foram incorporados aos cargos governamentais, e, a partir do Estado, o transformam, por exemplo, promovendo políticas públicas que buscam ampliar justiça e acesso à cidadania¹⁰.

Referências

- ABERS, R.; VON BÜLOW, M. Movimentos sociais na teoria e na prática: como estudar o ativismo através da fronteira entre ativismo e sociedade? *Sociologias*, Porto Alegre, ano 15, n. 28, p. 52-84, 2011.
- ALVAREZ, S. E., et. al. Encontrando os feminismos latino-americanos e caribenhos. *Revista Estudos Feministas*, v. 11, n. 2, p. 541-575, jul./dez. 2003.
- BANDEIRA, L. *Brasil: fortalecimento da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres para avançar na transversalização da perspectiva de gênero nas políticas públicas*. Brasília, jan. 2005.
- BASTOS, F. I. P. M. *A terceira epidemia da AIDS*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora da Fiocruz, 2006. 104 p.
- GOMES, R. S. *Educação em sexualidade na escola: entre a normalização e a perspectiva dos direitos humanos*. 2012. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- HEILBORN, M. L; CABRAL, C. S. Youth, gender and sexual practices in Brazil. *Psicologia & Sociedade* (Online), v. 25, p. 33-43, 2013.
- HEILBORN, M. L. et al. Assistência em contracepção e planejamento reprodutivo na perspectiva de usuárias de três unidades do Sistema

10 Um outro exemplo significativo dessa característica da incorporação dos movimentos sociais na formulação de políticas públicas foi – até os anos 2010 – a política de combate ao HIV-AIDS (BASTOS, 2006).

Único de saúde no Estado do Rio de Janeiro, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública* (ENSP. Impresso) v. 25, 2009. p. 269-278.

ROHDEN, F.; CARRARA, S. O percurso da experiência Gênero e Diversidade na Escola: pretensões, realizações e impasses. In: ROHDEN, F.; ARAÚJO, L.; BARRETO, A. (Org.). *Os desafios da transversalidade em uma experiência de formação online: curso Gênero e Diversidade na escola*. Rio de Janeiro: CEPESC, 2008. p. 9-26.

Educação articulando feminismos no estado: FAGES e o curso Gênero, Desenvolvimento e Políticas Públicas

Parry Scott¹

Dayse Amâncio dos Santos²

Maria Grazia Cribari Cardoso³

Raíssa Fonseca⁴

Larissa Andrade⁵

Magda Cristina Alexandre da Silva⁶

Viviane Kelly Fernandes de Carvalho⁷

Onde é que se faz feminismo? A resposta óbvia é “em todo lugar”, mas se torna muito evidente que cada vez mais o feminismo se faz no Estado. É uma reconfiguração das demandas de feminismos que foram formuladas, reivindicadas, ouvidas, operacionalizadas e, acima de tudo, agora que constituem políticas públicas, que reconfiguram,

1 Professor Titular de Antropologia, Coordenador do FAGES, UFPE.

2 Doutora em Antropologia, Professora Adjunta de Antropologia, UFRPE, Universidade Federal Rural de Pernambuco.

3 Doutora em Antropologia, Professora Adjunta de Antropologia, UFRPE,

4 Graduanda em Ciências Sociais, UFPE.

5 Graduanda em Ciências Sociais, UFPE.

6 Graduanda em Pedagogia, UFPE (CAA)

7 Graduanada em Pedagogia, UFPE (CAA)

na sua vez, o próprio cenário de ação de feminismo. Isto não é circularidade, pois a geometria deste movimento de crescimento do Estado e das suas agendas é espiralada, mesmo que não seja unidirecional. As políticas de gênero estão presentes numa multiplicidade de agendas do Estado, variando a sua ênfase e efetividade de governo em governo, ora prosperando, ora regredindo. Mesmo assim, apesar de idas e vindas, a conquista de espaços no Estado se faz visível há mais que um século. São muitos autores e autoras que, como Therborn (2006) reconhecem que mundialmente o declínio do patriarcado é um dos elementos mais notáveis da história do século vinte. Isto é declínio, e não eliminação. Nas sucessivas ondas do movimento feminista, o ganho da cidadania, da visibilidade e da notoriedade contribuíram para criar alianças em torno de um discurso de subalternidade que almeja tanto a compreensão das relações de gênero como relações de poder, quanto a importância da inserção das mulheres nas mais diversas esferas da ação do Estado (COSTA; PINHEIRO, 2013). O Estado, tão criticado como espaço da realização de mecanismos da perpetuação do domínio masculino, torna-se, também, um espaço predileto para a promoção da igualdade de gênero!

O Estado se veste de ambiguidade e contradições para o feminismo. As teorias de formação do Estado discutem a tensão clássica entre a reciprocidade e a redistribuição (DALTON, 1968; POLANYI, 1957) e insistem na observação e análise cuidadosa para ver o que prevalece em casos concretos. Os poderes instituídos costumam reforçar substantivamente a si mesmos ao operar as instituições que integram o Estado. Ao mesmo tempo, o Estado, enquanto espaço de busca de metas feministas, se vale da centralização e da redistribuição para promover a “igualdade de gênero” – ou seja, faz uma redistribuição para valorizar a reciprocidade. Ao referirem-se à promoção de igualdade de gênero, há um ocultamento velado da denúncia da reconhecida capacidade do Estado de beneficiar primeiro aos poderes instituídos, criando um silêncio cúmplice. Dentro do Estado, seja em ministérios com objetivos mais amplos e englobantes e que abrigam programas de igualdade de gênero, seja em Secretarias específicas e especiais, como a

Secretaria de Políticas da Mulher, existe uma sensação entre quem promove o alcance de metas feministas dentro do Estado, de estar sempre dependente de negociações com outros espaços do Estado em que representam, a princípio, um lado desfavorecido para assegurar parcelas comparativamente significativas de recursos.

Assim, reproduz-se, internamente ao Estado, uma atuação que se assemelha à atuação nos espaços tão frequentemente descritos nas etnografias sobre relações de gênero, como espaços de micropoderes. Gozando de uma valorização proveniente da inegável função de estar “contribuindo para retificar desigualdades históricas” os programas “feministas” do governo legitimam e autorizam o Estado a continuar o conjunto das suas ações, denominando-se de um governo “democrático”. E os ganhos destes programas são reais para a promoção de igualdade de gênero. Nas últimas décadas, no Brasil, proliferam programas que beneficiam “o povo” através da redistribuição de recursos para os desfavorecidos, e quando o desfavorecido é, de fato, uma desfavorecida, ainda fica mais forte a mensagem distributiva.

Os componentes feminilizantes de programas nacionais como Bolsa Família, Programa Nacional de Agricultura Familiar (PRONAF), a Implantação de Delegacias da Mulher; ou, estaduais (em Pernambuco), como Chapéu de Palha, entre muitos outros, se realizam em parte através de ações pedagógicas que visam a educar sobre a importância da mulher se protagonizar. A bolsa família se concede preferencialmente à mulher em condições específicas de pobreza e condicionado aos cuidados de dependentes na área de saúde e educação, o PRONAF destina uma das suas oito linhas de financiamentos especificamente às mulheres na agricultura familiar com os recursos sendo de responsabilidade exclusiva delas, proporcionando um aprendizado de como gerir recursos; as Delegacias da Mulher desenvolvem capacidades especiais de atendimento às mulheres, fazendo parte de redes de enfrentamento à violência contra a mulher respaldadas com a Lei Maria da Penha; e, nas entressafras nas diversas mesorregiões de Pernambuco as mulheres integram as ações do Chapéu de Palha Mulher, que visam a capacitá-las não somente para o mercado de

trabalho, mas também como cidadãs conscientes dos seus direitos enquanto mulheres. Aprender, formar-se, educar é um caminho à redistribuição, e esta formação tem dois grandes alvos: o primeiro é a própria população das mulheres beneficiadas; e o segundo é a formação de gestores e executores que saibam formular, controlar e direcionar, desde a sua posição como “articulador da vida alheia” (adaptada de SCOTT, 1988⁸), as ações para transformar a vida destas beneficiadas, entendido como um passo para empoderá-las.

Desta perspectiva, uma demanda para cursos tematicamente diferenciados de especialização proveniente da Secretaria da Mulher do estado de Pernambuco cabe perfeitamente dentro do esperado de uma boa administração. A Secretaria idealizou um curso para saúde, outro para direito, e um terceiro sobre a formulação de políticas públicas que permitiriam uma atuação diversa e que ampliaria o número de funcionários e aliados de funcionários capazes de agir com sensibilidade para as demandas de promoção de igualdade de gênero nos seus locais de trabalho. Para a área de saúde se realizou uma aliança com profissionais de saúde do estado atuantes na Universidade de Pernambuco e na sua faculdade e curso de medicina, formalizando um espaço para a discussão de gênero na área de saúde, com a expectativa de repercutir na qualidade da formação recebida e dos serviços oferecidos. Para a área de direito, projetou-se um curso pela escola de magistratura que poderia incidir sobre a compreensão da crescente legislação e processos associados à judicialização das relações de gênero (com destaque a lei Maria da Penha e de promotoras legais populares, entre outras questões). Já a intenção do curso de especialização em políticas públicas era a mais interdisciplinar, e claramente expressava a vontade

8 Em 1988, Scott argumenta que a lógica do discurso sobre famílias da classe média (ou seja, boa parte dos gestores do Estado) valoriza a distinção (no sentido de Bourdieu, 2006) dos agentes dessa classe através da sua capacidade de articular a força de trabalho alheia, enquanto representam tal valorização em termos psicologizantes e subjetivos, evitando o discurso direto sobre “trabalho”. Educar e formar seria uma maneira mais subjetiva de realizar esta articulação de acordo com o ideário feminista. A adaptação é a mudança de “força de trabalho” para “vida”, sucumbindo ao discurso mais abrangente.

de formalizar um curso que visava a introduzir ensino sobre gênero que levaria à criação de um curso de pós-graduação *strictu senso* (ou seja, mestrado e/ou doutorado) no sistema de pós-graduação atuante no Estado. Resumindo, o que se via era um esforço, através de ações de educação, de transversalizar a questão de gênero entre diversos setores do Estado. O reconhecimento dos diferentes setores de atuação espelhava uma certa sensibilidade à ideia de “interseccionalidade” na qual a militância feminina “intra-estado”, poderia formar alianças as mais diversas com outros setores demandantes de benefícios, fazendo com que a “cobertura” contemplasse “classe, raça e gênero”. Neste trabalho se foca no desenrolar deste último processo através de I Curso de Especialização em Desenvolvimento, Gênero e Políticas Públicas.

O Estado não é feminista, mas tem feministas nele: articulando universidade – Estado

Historicamente, Pernambuco se orgulha de estar entre os estados com percebidas lideranças na atuação de grupos feministas cuja característica é crítica aos abusos do Estado autoritário e da sua insensibilidade às demandas de mulheres. Sem pretensões de historicizar as particularidades de diversas ONGs, organizações e associações que articulavam uma cooperação aguerrida (por elas mesmas denominada de *articulação feminista*), cada uma defendendo as suas áreas prediletas de ação particularmente forte no apoio à redemocratização do país desde os anos 1980, chegou-se à criação do “Fórum de Mulheres” de Pernambuco em 1988 (OLIVEIRA, 2002). Neste Fórum, paritariamente, entre diversas organizações que abraçam a causa, há quase três décadas, dá-se ênfase e visibilidade a situações danosas à busca de igualdade da mulher/gênero⁹ e discute uma pauta de ações que merecem ação prioritária, fortalecendo uma voz coletiva e conseguindo canalizar

9 Consideramos desnecessário retomar essa discussão rica de terminologia, bem delimitada em numerosos estudos como (FONSECA, 1995; SCOTT, J., 1988).

as atenções próprias, as da mídia e as do Estado. Pautou e pauta um grande número de manifestações públicas como uma maneira de demonstrar uma abrangência do movimento que primeiro é de cidadãs que buscam os seus direitos diante do Estado. Em 2007, no início do governo de Eduardo Campos, criou-se a Secretaria Especial da Mulher do estado de Pernambuco (SECMUL), constituindo o primeiro espaço formal a este nível dentro do aparelho do Estado. O dinamismo do seu crescimento é medido por um acréscimo exponencial do número de funcionários que aí agiram durante os seus primeiros oito anos de funcionamento, bem como uma capacidade de angariar recursos de diversas fontes (para além das muitas nacionais e internacionais que historicamente apoiam a causa feminista). O ganho de um prêmio das Nações Unidas em junho de 2012 em reconhecimento à inovação e administração do programa Chapéu de Palha Mulher na sua contribuição à inclusão social deu um diferencial de prestígio para a SECMUL.

Uma troca jocosa de acusações e reconhecimentos entre o então governador de Pernambuco e a então Secretária da Mulher, Cristina Buarque, ocorreu no Palácio do Governo na hora da cerimônia de assinatura do convênio em 2013 que viabilizou o funcionamento do I Curso de Especialização em Gênero, Desenvolvimento e Políticas Públicas (GDPP), quando o governador mencionou que, entre as suas secretarias, a Secretária da Mulher era quem mais pedia dinheiro para gastar, ao qual a Secretaria retrucou que era ela que mais arrecadava e que mais corretamente desse conta de direcionar adequadamente. O governador riu (sempre ria!), e concordou, reconhecendo que essa Secretaria não era propriamente “gastadora” e se “muito capaz e empreendedora”.

Antes da assinatura, a Secretaria da Mulher em 2012 provocou uma primeira reunião visando à implantação deste curso, para o qual chamou da Bahia a também cientista política e co-fundadora da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos sobre Mulher e Relações de Gênero (REDOR) e fundadora do curso de mestrado e doutorado de Gênero do Núcleo de Estudos Interdisciplinares da Mulher (NEIM) na Universidade Federal da Bahia, Ana Alice Costa. Nessa reunião,

a coordenação convidada para pensar o Curso em Pernambuco era a do Núcleo Família, Gênero e Sexualidade (FAGES), grupo de pesquisa da UFPE existente desde 1982, (como *A Família no Nordeste* e como *FAGES* desde 1993), quando abraçou mais explicitamente a pauta de demandas feministas. Muitas feministas (tanto pessoas quanto instituições) em Pernambuco passaram e passam por eventos, formação e/ou colaboração em pesquisa, ensino e extensão neste grupo de pesquisa registrado no CNPq. A legitimidade acadêmica, confiabilidade política do grupo, histórico de publicações e colaboração, todos juntos, parecem ter contribuído à expectativa da adesão imediata à meta da criação de um curso *strictu sensu* de doutorado em gênero em Pernambuco. Diante dos depoimentos sobre as dificuldades enfrentadas pelo curso da Bahia em conseguir um reconhecimento mínimo de qualidade no elenco de Cursos Interdisciplinares na Avaliação dos Sistemas, em parte devido a uma dedicação apenas parcial de docentes feministas que já se encontravam comprometidas em outros cursos de pós-graduação, a predisposição de começar apenas como um Curso de Especialização foi reforçada. Um grande benefício de um curso de Especialização foi a possibilidade de ampliar significativamente o número de discentes matriculadxs no curso, podendo chegar até 60 em cada turma. Isto atendia uma necessidade imediata de envolvimento de formação do crescente campo de funcionários dos governos, estadual e municipais, que agiam na Secretaria Estadual, em órgãos específicos de diversos setores destes governos e em coordenadorias e secretarias da mulher que estavam proliferando no estado todo.

Devido à decisão de que um curso de especialização atenderia a esta necessidade de formação em gênero e feminismo, foi adiada (nunca descartada), pelo menos de imediato, a ideia de um curso *strictu sensu*, e a criação do conteúdo do curso ficou nas mãos da coordenação do FAGES, sendo executado, sobretudo pelo coordenador, Russell Parry Scott, e a Coordenadora Adjunta e bolsista de Programa Nacional de Pós-Graduação, Dayse Amâncio dos Santos, no Programa de Pós-Graduação em Antropologia e no Departamento de Antropologia e Museologia da UFPE. Rapidamente teve que descartar uma finalidade

política formal de ter um curso de administração multi-institucional que juntaria várias universidades de tradição em pesquisas e ação sobre gênero em Pernambuco, pois a regimentação de tais cursos realizados a partir da UFPE determinava uma administração e titulação únicas, mesmo que se reconhecia a possibilidade de participação de integrantes do corpo docente em até 40% de outras universidades. E assim se procedia.

O FAGES assumiu a responsabilidade por ser um grupo de pesquisa, com mais que três décadas de atividades, de uma instituição federal de ensino, e cujos integrantes já formaram mais que cem mestres e doutores trabalhando assuntos relacionados com gênero ao longo desses anos, sempre nas suas pós-graduações respectivas (Antropologia, Sociologia, Psicologia, Serviço Social, História, Letras e Linguística). Também já realizou três cursos de pós-graduação em Gênero e Diversidade na Escola (um inteiramente presencial junto às redes estadual (Pernambuco) e municipais (Recife e Caruaru) de educação com apoio do Ministério de Educação, e dois à distância, com apoio do Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do mesmo ministério, bem como outros dois à distância sobre Gestão de Políticas Públicas de Gênero e Raça, que, além do mesmo apoio, contou com apoio da Secretaria de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) no Recife, em Petrolina e em Surubim. Integrantes e ex-integrantes do FAGES cooperavam e cooperam com a Secretaria da Mulher, desde a ocupação de funções na própria Secretaria, até a colaboração em preparação de livros e em premiações de concurso de estudos de gênero Naide Teodósio. Com esta história de colaboração na Secretaria e de conhecimento através de outras colaborações em diversas atividades relacionadas com o movimento feminista e as Organizações Não-governamentais feministas desde antes da existência da Secretaria, a colaboração foi assumida com um alto grau de confiança mútua. E esta confiança redundou na necessidade de uma elaboração de um curso bem estruturado que respondia às demandas da Secretaria, bem como ao Sistema Nacional de Pós-Graduação.

Elaborando o conteúdo e organização do curso

A Universidade Federal de Pernambuco orienta todos os seus cursos de especialização a elaborar os seus planos de ação com um formulário único extenso, que, se, de um lado, alivia por definir todos os passos necessários, de outro, amplia a quantidade de barreiras burocráticas a serem transpostas na sua busca de controle de qualidade. Assim, para o curso que se denominou o I Curso de Especialização em Gênero, Desenvolvimento e Políticas Públicas se definiram objetivos, processos de seleção, corpo docente, calendários, disciplinas e ementas e seus requisitos, créditos e meios de avaliação. Houve um marcado respeito dos patrocinadores à autonomia do FAGES na elaboração do conteúdo e organização do curso. Com 21 docentes (18 doutoras/es, 3 doutorandas; 18 mulheres e 3 homens) e uma composição de áreas de conhecimento muito interinstitucional e interdisciplinar (de 4 instituições – UFPE, UFRPE, UNICAP, FUNDAJ e de 8 departamentos e/ou cursos diferentes – antropologia, sociologia, psicologia, ciências sociais, educação, ciências domésticas, serviço social, pedagogia). A descrição dos objetivos para alcançar um público alvo inserido nas questões de feminismo composto de pessoas graduadas com nível universitário (bacharelado ou licenciatura) do curso foi o seguinte:

Objetivo Geral:

Este Curso tem por objetivo formar 100 especialistas com conhecimento crítico em teorias de relações de gênero que sejam capazes de produzir pesquisas científicas e executar projetos e políticas públicas que promovam a igualdade de gênero.

Objetivos Específicos:

1. Formar especialistas de inserções diversas, reforçando:
 - a. Secretarias e coordenadorias da mulher;
 - b. Outras secretarias, ONGs, núcleos de gênero, e integrantes de instituições promotoras de igualdade;

- c. Outros graduados com interesse em atuar na promoção de igualdade de gênero;
2. Promover a integração de instituições e pessoas voltadas à igualdade de gênero;
3. Reforçar a atuação do Núcleo FAGES – Família, Gênero e Sexualidade, no setor de formação em gênero, avaliação e elaboração de projetos.

Embora não constataste explicitamente como parte da organização formal, a equipe que elaborou a programação entendia que havia quatro momentos distintos de aprendizado no Curso: No início, concentra-se num conhecimento de teorias e ações feministas através das disciplinas Gênero e Teorias Feministas, e Gênero e Políticas Públicas; no segundo momento, aprofunda a compreensão de diferenças e desigualdades de gênero intersectando com uma multiplicidade de temas relevantes para o feminismo (raça, classe, trabalho, legislação e direitos, saúde, sexualidade, educação, violência); num terceiro momento, aprofunda o conhecimento sobre metodologia, tanto de pesquisa científica quanto da aplicação a políticas públicas e programas via monitoramento, avaliação e elaboração de projetos sociais e com uma discussão de epistemologia feminista; e no quarto momento, já pensado acoplado às discussões sobre metodologia, se desemboca na realização de pesquisa individual para a elaboração de um trabalho final individual realizada em diálogo entre 3 a 5 pessoas que se debruçavam sobre diferentes aspectos de uma mesma temática (veja a descrição mais adiante).

Pela descrição do quarto momento se percebe que a ideia de realizar uma pesquisa individual e, ao mesmo tempo, promover trabalho em equipe constituía uma transversalidade do projeto, pois foi anunciado como meta desde o início e vinha sendo reforçado com definições de temas, de orientações e de cooperações também desde o início. Outro elemento transversal ao curso foi a realização de seminários temáticos com convidados para expor sobre as interfaces entre gênero e 1) violência, 2) religião, 3) transferência de renda 4) projetos de desenvolvimento e 5) núcleos de formação. O último seminário, sobre

formação, foi realizado durante o XVIII Encontro da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos sobre Mulher e Relações de Gênero (REDOR), o que resultou na abertura de espaços para a apresentação de pesquisas e relatos de experiências de muitos dos discentes e dos docentes.

Desde o início, o material didático ficou pronto num esforço de preparação prévia. Complementou a criação e impressão de três cadernos de leituras exclusivos para o curso de acordo com as sugestões de leituras dos docentes, com a confecção de um pendrive para cada discente e docente, permitindo acesso no papel e eletronicamente, usando o meio de acordo com a preferência de cada um(a). Este material ficou como um acervo de informações para compor as bibliotecas e arquivos de informações de cada pessoa, bem como o material didático sobre o qual fariam fichas de leitura reflexivas e, em combinação com as atividades em salas de aula, sobre as quais fariam um diagnóstico da relevância e aplicabilidade das ideias.

Um curso para quem?

A regulamentação de cursos de especialização, referida acima, também cria dois limites adicionais: o local de realização do curso precisa ser onde tem campi da própria instituição; e o número máximo de alunos numa turma é de 60. Vários locais pensados como interessantes para a política de interiorização de políticas de gênero (Garanhuns, Petrolina, Serra Talhada) ficaram preteridos por não haver campus da UFPE neles, e se escolheu Caruaru e Recife, com uma turma no Campus Acadêmico do Agreste e outra no Campus da Cidade Universitária no Recife, respectivamente.

A composição das vagas para o curso buscou um equilíbrio que respeitava a possibilidade de colaboração pública e privada. De um lado, existiam as necessidades de capacitação da Secretaria da Mulher envolta num processo duplo de expansão exponencial de funcionários disponíveis que, começando do zero em 2007, formou inicialmente um

grupo pequeno e coeso, e foi crescendo para atingir 222 integrantes em agosto de 2012! Também ampliou de uma forma muito transparente o conjunto das suas políticas (Ver Anuários 2007-2014). Neste mesmo período houve uma proliferação de coordenadorias e secretarias da mulher na maioria dos municípios nas diversas mesorregiões do estado (acima de 95% dos municípios). De outro lado, existiam as múltiplas inserções de pessoas associadas à promoção da igualdade de gênero (feministas e simpatizantes da academia, das organizações não-governamentais, e de setores do governo, mesmo não priorizando a promoção de igualdade de gênero, possuíam ações e integrantes que intersectavam com as políticas públicas de gênero. O Curso não oferecia bolsas, mas também não cobrava nada e ainda contava com apoio de Secretarias Municipais do Recife e de Caruaru para coffee breaks e, no caso do Recife, creche. Com a Secretaria da Mulher (com um complemento muito significativo pela Fundação Joaquim Nabuco) oferecendo financiamento integral da docência, de custos operacionais e de material didático organizado e produzido pelo FAGES, todos os integrantes da Secretaria e das Coordenadorias que se qualificavam na seleção tiveram direito a uma vaga. As outras vagas foram distribuídas entre os candidatos qualificados na seleção, alternando entre interessados(as) independentes, e candidatos(as) de ONGs e organizações governamentais que percebiam a utilidade dessa capacitação para os(as) integrantes das suas instituições. Para os(as) últimos(as) as chefias das instituições declararam por escrito o seu apoio às candidaturas e o seu compromisso de não comprometer os horários de aulas (fins de semana alternados) desses integrantes com outras atividades durante o período do curso.

Dos 431 candidatos ao I Curso de Especialização em Gênero, Desenvolvimento e Políticas Públicas, 363 tiveram documentação adequada, constituindo uma divisão de demanda de 16,5% dos candidatos sendo de Secretarias estaduais ou municipais da mulher, 37,5% candidatos provenientes de outras secretarias ou de ONGs e organizações feministas com concordância das suas chefias, e 45,7% sendo candidatos individuais, quase todos com biografias de dedicação a estes

assuntos, seja nos estudos, seja no trabalho. Foram aprovados e matriculados 104 alunos, 60 no Recife e 44 em Caruaru. A configuração final das turmas foi diferente em Caruaru e Recife, pois em Caruaru houve um relativo equilíbrio entre candidatos aprovados e matriculados de cada categoria (36% de Secretarias/Coordenadorias da Mulher; 34% de ONGs e outras instituições governamentais; e 30% individuais) e no Recife houve maior concentração de matriculados provenientes das Secretarias da Mulher (66%, 17% e 17% respectivamente).

Examinando os lugares de origem, a inserção profissional e as cartas de intenções dos candidatos, percebem-se 1) uma abrangência geográfica que extrapola em muito os limites dos locais de realização presencial, do Recife e de Caruaru, muito mais marcada em Caruaru de que no Recife; 2) uma estreita relação entre atividades profissionais e temas preferenciais de estudo, e 3) uma mistura de origens de instituições públicas e privadas de ensino superior e uma boa presença de candidatas com alguma experiência de pós-graduação, com predominância de áreas de estudo das ciências humanas.

A abrangência geográfica que de primeira vista alegria pela sua demonstração de ampla penetração de interesse em aprofundar a formação das questões temáticas em dezenas de municípios, literalmente “dos cais ao sertão”¹⁰ é um fator que dificulta muito pelo que exige de tempo e de horário de deslocamentos e que gera um cansaço e uma despesa que desestimulam a continuação, certamente sendo uma razão significativa das poucas desistências que ocorreram mais em Caruaru de que no Recife (um pouco acima de 10% na junção das duas turmas). Quando se conjuga isso ao fato dos vínculos institucionais com Secretarias da Mulher ainda serem muito mais incipientes no interior (sendo em posições de direção e coordenação municipais que exigiam dedicação personalizada e frequente), configura-se uma

10 Água Preta, Altinho, Arcoverde, Belo-Jardim: Bezerras, Brejo da Madre de Deus, Cabo de Santo Agostinho, Cachoeirinha, Camaragibe, Caruaru, Catende, Exu, Jaboatão, Garanhuns, Ibimirim, Jaqueira, Lagoa do Ouro, Ouricuri: Palmares, Pesqueira, Recife Santa Cruz do Capibaribe, Santa Maria da Boa Vista, Serra Talhada, Surubim, Tabira

necessidade de dispersar mais as sedes de realização dos cursos para que possa responder à demanda dos que residem mais distante.

A estreita relação entre o exercício profissional e os temas do curso já fazia parte da própria concepção do curso, mas é impressionante como isto redundou numa articulação entre pessoas com formações profissionais bastante variadas, dentro do campo amplo das ciências sociais aplicadas, humanidades e educação: Pedagogia, Direito, Educação Física, Psicologia, Assistência Social e Letras. Embora alguns candidatos tinham terminado mestrados e até um tinha um doutorado, o que mais predominava eram alguns alunos com cursos de extensão ou de pós-graduação *latu senso* e muitos outros para quem este curso estava sendo uma primeira oportunidade de realizar estudos pós-graduados. A variedade da qualidade de instituições de realização de estudos de graduação criou desníveis nas bases de conhecimento entre alunos que foram apenas parcialmente superados com o envolvimento conjunto nas atividades do curso.

O que unificou grande parte foi ou terem se envolvido com movimentos e/ou associações de mulheres em várias instâncias durante as suas carreiras, ou estarem muito ativamente envolvidos no atendimento a demandas das mulheres. As biografias e cartas de intenções das candidatas e dos candidatos evidenciam um quadro de funcionários no Estado que foi formado pelos movimentos sociais e pela militância e que viam num curso sobre políticas públicas uma maneira de aplicar as leis e buscar direitos, exercendo um pensamento crítico que não abandonavam por terem chegado a ocupar uma função no Estado. A diversidade das pautas de busca de igualdade de gênero, muito mais do que dispersar as atenções, terminou, através da descoberta de convergências e da riqueza e complexidade de demandas, chegando, então, a engrossar a qualidade e complementariedade das discussões. Mesmo exigindo ênfases diferentes, era impossível separar efetivamente o combate à violência, a busca de renda, a garantia de serviços de saúde e de educação, o respeito à diferença, e a escolha do exercício de sexualidades todos numa discussão sobre as dificuldades, contradições e vitórias numa busca de uma prática “com mais autonomia”, e com um

“empoderamento”, tão caro às discussões na área de projetos de desenvolvimento econômico, e tão desrespeitado nestes mesmos projetos! A “transversalidade” tomou corpo, sem se diluir nas especificidades de cada contexto de aplicação da promoção da igualdade de gênero.

Com o envolvimento na prática e com uma metodologia que estimulava a aplicação do conhecimento às atividades cotidianas profissionais e particulares tanto quanto a própria comprovação de leitura e compreensão, o equilíbrio entre teoria e prática era o mote dos fins de semana que os alunos e os docentes passavam juntos, discutindo leituras, encenando papéis, realizando apresentações, contando experiências, assistindo e discutindo filmes, elaborando planos de ação e de estudos e debatendo sobre estudos e ações apresentados por convidados. A materialização prática narrada através das experiências das mulheres, e homens (5%), do curso não somente deu substância à teoria, mas criou um clima de aproximação que nenhum curso de ensino à distância poderia criar por bem administrado que fosse. Uma das expressões mais comumente ouvidas foram sobre a admiração com a quantidade de pessoas de diversos locais que estavam empenhadas na defesa e promoção da mulher e da igualdade de gênero!: “Eu não sabia que tinha tanta gente fazendo tantas coisas!”, “O que Maria está fazendo foi novidade para mim, e muito boa!”, “Eu tinha ouvido falar do grupo de Joana, mas agora sei melhor o que fazem!”

A própria ideia de estar investindo numa formação que contribuiria não somente à busca de igualdade de gênero, mas também à carreira profissional dos discentes levou a uma valorização da capacitação para serem gestoras(es) e técnica(o)s mais requisitados. Nas entrelinhas das cartas, e em muitos dos desabafos dos alunos, o grau de exigência de dedicação de tempo às suas atividades profissionais e o desestímulo que isso trouxe à realização de novos estudos, estavam sendo parcialmente superados com a oferta deste curso. Trezentos e sessenta horas de estudo em sala de aula com o cumprimento de aulas sábados e parte dos domingos em fins de semana alternados contribuíam para intensificar uma sensação de aperto de tempo e de exaustão cujo diferencial era que, de um lado, poderia trazer benefícios

individuais diretos e indiretos uma vez feita, e, de outro, fornecia um ambiente de encontro com outras pessoas em celebração à coletividade e à sua variedade. Quando as(os) candidatas(os) eram de ONGs e de associações comunitárias e outras instituições, governamentais ou não, a importância deste segundo lado (de encontro) crescia, e o espaço se tornou mais um lugar de reforço de parcerias, mais indiretamente associado aos benefícios pessoais. As candidatas que não apresentavam associação com nenhuma instituição na hora da sua candidatura costumavam estar mais recentemente envolvidas na educação acadêmica formal, mas também mostravam um perfil de envolvimento em movimentos e grupos cujo maior grau de informalidade ou menor grau de institucionalidade fazia com que as candidaturas individuais não deixavam de ter um aspecto de “coletividade”.

Em fevereiro de 2014, quando o curso propriamente dito iniciou, era muito claro que estávamos diante de uma articulação inusitada de representantes de dentro do governo e de fora do governo, muito proximamente associados(as) às políticas públicas de promoção de igualdade de gênero e dispostos(as) a fazer as difíceis e desejadas travessias entre o rigor acadêmico dos estudos de gênero, o feminismo acadêmico, a articulação entre movimentos sociais, e as políticas públicas em aplicação no estado de Pernambuco e no Estado como instituição. A expectativa de ter criado um espaço para diálogos múltiplos, instigantes e enriquecedores, ocorrendo nos sábados e domingos de fins de semana alternados, sempre com a mediação de algum(a) docente versado(a) no assunto, foi confirmada no desenrolar das atividades que constavam em todo o planejamento do curso.

Mas, como e para onde vão as políticas públicas de promoção de igualdade de gênero que acompanham o desenvolvimento do Estado? O curso não teve como finalidade expressa realizar uma avaliação do direcionamento e efeitos destas políticas, e sim de contribuir para a formação das pessoas que pensam, elaboram e executam tais políticas. As suas escolhas de temáticas e de perspectivas para a elaboração de trabalhos finais do curso vão bem além das, muitas vezes, intensas reflexões sobre os assuntos: mostram reais e potenciais articulações entre

as práticas e objetivos da sociedade civil, dos movimentos, de feministas e do Estado. Ao examinar quais foram os assuntos privilegiados pelos(as) especializandos(as) e como foram abordados, se cria uma base para esta compreensão.

Os estudos e as políticas

Como em curso de especialização se exige um trabalho individual, e como a própria concepção do curso promove que os assuntos trabalhados envolvem cooperação entre pessoas, o trabalho de conclusão do curso continha capítulos individuais e coletivos, tomando o aspecto de monografias. Equipes de três a cinco integrantes discentes trabalharam juntamente sobre o mesmo tema, e a monografia se organizava simultaneamente com trabalhos realizados individualmente que cada discente assinou separadamente como autoria individual, e, ao mesmo tempo, se articulavam numa produção coletiva do grupo com introdução, conclusão e discussão. Cada estudo individual foi elaborado com um/a único/a orientador/a que assegurava que os que participavam do grupo elaborassem uma pesquisa individual aprofundada e, também, uma parte coletiva, articulando o conjunto e expondo os seus resultados finais num seminário final de apresentações.

Obedecidas as normas de orientação e produção final de cursos de especialização, entre as equipes de Caruaru e Recife, incluiu 27 assuntos coletivos e 89 trabalhos individuais que foram muito valiosos para entender as demandas e o conhecimento privilegiados entre as políticas públicas para as mulheres em Pernambuco.

Duas questões se fizeram mais presentes nestes trabalhos: 1) as políticas e práticas de combate a violência contra a mulher, e, muito associada a esta questão, 2) a avaliação das práticas e da eficácia dos espaços institucionais para efetivação de políticas públicas no estado de Pernambuco. O primeiro assunto abordou desde a própria concepção do que é violência contra a mulher, até as maneiras pelas quais a sua rede de atendimento implementa ações para mulheres dos

mais diversos perfis, desde a prevenção até a punição, monitoramento e re-educação de agressores, e com toda uma atenção privilegiada na discussão das dificuldades na administração de casas abrigo, problematizando a questão da qualidade de serviços do estado e dos seus parceiros, e da contribuição, muitas vezes questionável, dessas casas à autonomia e ao empoderamento de mulheres. No segundo assunto, com frequência incentivado pelo mesmo ponto de partida de compreender a eficácia de instituições envolvidas no combate à violência, mas ampliando em muito o escopo, discutiu-se a relação entre a busca de direitos em espaços institucionais que os discentes conheciam muito bem, ou por trabalharem nesses espaços, por tê-los como parceiros, ou por tê-los como referência para a luta feminista. Assim se discutiam as legislações, jurisdição e normas vigentes; o cálculo de índices que pudessem medir o alcance de políticas; a criação de fóruns, conselhos e Centros; a articulação entre movimentos sociais em dezenas de órgãos, sendo locais, municipais, regionais, nacionais ou mesmo em níveis internacionais, observando e problematizando como cada programa ou instituição estava funcionando.

Nomear todos os locais e outros assuntos perscrutados nos trabalhos dos discentes exigiria muito mais detalhe que é possível nestas breves considerações, mas vale destacar uma atenção considerável a quatro: 1) a ênfase na agência de movimentos rurais, bem como sobre as políticas para mulheres rurais, com ênfase no programa Chapéu de Palha Mulher, premiada pelas Nações Unidas e tendo aplicações em todo o estado; 2) políticas relacionadas com polos econômicos específicos e com inserções profissionais concretas com realce à área portuária de Suape, à área de confecções e tecidos do Agreste, sobretudo de Santa Cruz do Capibaribe, e à zona canavieira tradicional da Zona da Mata; 3) a criação de espaços institucionais sensíveis a demandas sobre sexualidade e direitos de grupos LGBT no combate à homofobia; e 4) as políticas associadas a diferentes aspectos da saúde da mulher, desde violência obstétrica e sequelas de violência doméstica, até o atendimento à saúde integral de mulheres de diferentes faixas etárias. Houve, em menor número, atenção a políticas culturais e práticas populares como

espaços que constroem e transmitem relações de gênero específicas, bem como uma quantidade surpreendentemente limitada de trabalhos que focaram nos espaços educacionais.

Mesmo que muitos trabalhos tenham apontado para desigualdades atribuíveis à raça e à classe e muitos tenham empregado criticamente as noções de autonomia e de empoderamento, estes assuntos, compreendidos como relevantes, mesmo muito presentes nas discussões em sala de aula, não receberam problematizações mais amplas. Entendia-se que a violência e a precariedade se agravam com as negras e com as mais pobres, mas com raras exceções (como no caso da especificação dos perigos de anemia falciforme para negras sujeitas a intervenções obstétricas), não se explicitava como ocorria nos casos focados.

A identificação de fragilidades na execução dos serviços foi uma constante nos trabalhos, bem como a exigência de melhores práticas de condução e de reflexão sobre o significado e impacto das ações em elaboração. No intuito de preservar, mais de que de derrubar, as redes de atendimento, chamava-se atenção à pouca integração entre diferentes serviços e setores, redundando numa sensação de desarticulação e precária comunicação entre diversos atores nas redes montadas e na necessidade de valorizar os serviços especializados, como os de psicologia e de assistência social. Exortava-se o investimento na restauração da auto-estima de mulheres em abrigo, ao mesmo tempo em que se mostrava a necessidade da criação de elos mais fortes no vínculo com a vida pós-abrigo verdadeiramente protetor dessas mulheres vítimas de violência.

O feminismo continua presente quando as feministas ocupam uma posição de gestoras e prestadoras de serviço ativas e reflexivas sobre a capacidade de um Estado no qual fazem parte e que se mostra mais ameno à inclusão das pautas do movimento na sua agenda de ações. Os movimentos não deixam de existir autonomamente, e o feminismo foca o seu olhar crítico na efetividade das políticas que lutou tão ferrenhamente para serem criadas. Como foi apontada por uma das candidatas ao avaliar a relevância o curso,

hoje em dia o que se quer é a necessidade de haver a transversalidade das ações de gênero entre as diversas pastas, instituições, legislações e sensibilidades dos operadores do Estado e dos seus parceiros. O que se deseja reforçar é o reconhecimento da heterogeneidade das mulheres e a necessidade de articular a categoria gênero a outros marcadores de desigualdades sociais como raça e classe através da discussão sobre as várias noções de diferença na teoria feminista e sua articulação com contextos políticos diferentes.

Reflexões sobre feminismos, educação e Estado

Dois conceitos orientam estas últimas reflexões: empoderamento e interseccionalidade. Quando se aborda a relação entre os movimentos e o Estado, estes conceitos precisam ser entendidos como ocorrendo em esferas de negociação de poderes e direitos que criam um diálogo tenso e dinâmico entre a hierarquia e a solidariedade. O movimento feminista é constituído por conjuntos de agentes que lançam mão de discursos diversos em torno de solidariedade e igualdade, justamente para lutar para novas ordens hierárquicas. Debelar o androcentrismo, bem como outras formas de desigualdades, não implica necessariamente em debelar o Estado, e sim, em fazer com que os seus instrumentos e práticas de operação possam levar a uma inversão parcial das suas prioridades, desfazendo, na medida do possível, desigualdades construídas e reforçadas historicamente. Ou seja, usa o poder centralizado para mudar a ordem de fatores que condicionam a relação hierárquica entre homens e mulheres (e porque não dizer, travestis e transexuais), fazendo com que a promoção de igualdade de gênero possa ocorrer numa luta saudável para empoderamento. Para que estas inversões ocorram é preciso uma articulação com os movimentos que buscam ações concretas em torno de populações e grupos específicos, pois o Estado solidário não passe de uma ficção da imaginação, pois não tem condições de definir prioridades

de ação capazes de realizar a suposta ou desejada “redistribuição” do poder quando não articulado com movimentos. Em anos recentes, nisto que autores(as) feministas entendem como a terceira onda do movimento e como uma busca de empoderamento (SARDENBERG, 2009), não é por acaso que tenha surgido a noção de “interseccionalidade,” (BRAH, 2008; PISCITELLI, 2008) chegando a preservar, independente da sua intencionalidade, duas frentes operacionais do Estado: a sensibilidade para diferentes demandas que possam aparecer conflitivas mas que podem ser trabalhadas de uma maneira simultânea e coordenada, e a extensão tentacular em todos os setores passíveis de ação para chegar ao ponto ideal de um compartilhamento generalizado dos objetivos e valores de promoção de igualdade de gênero em todos esses setores, alcançado o que fundamenta a busca de “*mainstreaming*”, termo muito presente na literatura e em alguns correntes da na militância via Comissões Internacionais em inglês quando se faz traduzir na linguagem de desenvolvimento (BANCO MUNDIAL, 2012; SEM, 2000; NANES, 2014), e que se traduz com frequência com a palavra “transversalidade,” que não é para ser confundida com nenhuma ausência de instâncias específicas nevrálgicas para direcionar atenção, prioridades e ações.

Emaranhados no que Pierrucci (1998) designou das “Ciladas da Diferença” ao enfatizar a inscrição da diferença no corpo das pessoas ao mesmo tempo em que está no “corpo” da sociedade, a referência à interseccionalidade não tem sido uma panacea à resolução da dificuldade de atender a multiplicidade de demandas. O que ela tem feito é servido para militantes se darem conta que compartilham legitimidades com outros militantes com outras pautas igualmente calcadas em desigualdades históricas. Muito mais do que competirem por atenção, ao insistir na interseccionalidade, se juntam esforços e se reforça a necessidade de trabalhar de uma forma muito detalhada e muito qualificada sobre seja qual for a demanda. É neste sentido que algumas autoras refletem sobre o termo:

Afirmações úteis a respeito de semelhanças, diferenças, ligações e intersecções podem ser feitas no

contexto das relações entre racismos e sexismos. A defesa de uma conceituação multidimensional das relações de ambos os complexos de problemas é a consequência direta dessa primeira ideia. O atual interesse feminista por formas de interseccionalidade não deve por isso levar à completa substituição de «antigos» diagnósticos centrados nas analogias - estes devem ser antes completados e corrigidos onde for preciso. E também as ligações e intersecções não devem ser confundidas entre si. Além disso, sempre que pensarmos a respeito de ligações e intersecções, devemos perguntar - ou melhor: saber - o que precisamente se combina e se cruza. Em todo caso, não podemos pressupor que os elementos individuais das ligações e intersecções funcionam necessariamente de acordo com os mesmos princípios. Nesse sentido, parece útil perguntar pelas semelhanças e diferenças entre racismos e sexismos. No entanto, a análise de semelhanças e diferenças nunca será suficiente (KERNER, 2012, p. 58).

Helena Hirata (2014, p. 69), se inspirando em Patricia Collins (2014) e, sobretudo, Danièle Kergoat (2012, p. 20) realça que a interseccionalidade é vista como uma das formas de combater as opressões múltiplas e imbricadas, e portanto como um instrumento de luta política [e] um “projeto de conhecimento” que é uma “arma política que diz respeito às condições sociais de produção de conhecimentos e à questão da justiça social” que mostra a “necessidade de pensar conjuntamente as dominações” a fim de, justamente, não contribuir para sua reprodução.

E Adriana Piscitelli ainda acrescenta que a articulação de múltiplas diferenças e desigualdades faz com que:

O debate sobre as interseccionalidades permite perceber a coexistência de diversas abordagens. Diferentes perspectivas utilizam os mesmos termos

para referir-se à articulação entre diferenciações, mas elas variam em função de como são pensados diferença e poder. Essas abordagens divergem também em termos das margens de agência (agency) concedidas aos sujeitos, isto é, as possibilidades no que se refere à capacidade de agir, mediada cultural e socialmente (2008, p. 267).

Ela insiste que a interseccionalidade impede tentativas de usar um ou outro conceito isoladamente para apreender ou analisar a realidade, entendendo sujeitos relacional e articuladamente.

Se o adágio “a união faz a força” tem alguma aplicabilidade, talvez seja nesta determinação de uma estratégia política específica via o uso de “interseccionalidade” que possa também ser vista como uma micropolítica escrita em letras grandes, na qual cada demandante, por seguro que seja sobre os fundamentos da sua “causa”, enfatiza os pontos comuns mais do que as particularidades. Visto de dentro, os que agenciam as políticas redistributivas do Estado podem encontrar uma multiplicidade de contextos onde prestam serviço contabilizável a populações historicamente injustiçadas.

A busca interseccional retém a tensão inevitável entre grupos diferentes, que possam ter objetivos antagônicos em torno de diversas questões, mas serve como uma lembrança de que a promoção de igualdade de gênero precisa ocorrer numa diversidade de frentes. Em resumo, tanto as militâncias, quanto os(as) gestores de políticas públicas, são constantemente lembrados que a sua busca de inversão de desigualdades históricas precisa se aliar a outras buscas de inversões de desigualdades (como, por exemplo, nos clássicos exemplos de raça, classe, e, também etnia) e que, destas alianças, podem sair faíscas decorrentes de incompatibilidades sentidas, bem como podem sair frentes fortalecidas que possam se materializar em ganhos reais para ambos, ou todos, os lados aliados.

Educação e formação vivem uma tensão entre o disciplinamento dentro das hierarquias que o próprio contexto educacional costuma preservar (BOURDIEU, 2007). Mas o espaço educacional observado,

tão pouco estudado pelos discentes no curso em tela, mas tão vivido na prática do curso, contribui na busca de superar desigualdades, para criar diferentes “distinções” e para agir de uma maneira informada, consciente e questionadora numa multiplicidade de lugares (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002; SCOTT; LEWIS; QUADROS, 2009; WEBER, 2009; MARQUES, 2009). Sejam quais forem os movimentos de inversões de desigualdades, não é raro que uma das intersecções que se percebe entre integrantes de movimentos é no entusiasmo com o qual abraçam as propostas de educação libertadora em a pedagogia do oprimido de Paulo Freire (1967, 1974) e os condenados da terra de Frantz Fanon (1974 [1961]) (Veja MARTINS, 2012). Sempre há gestores(as) e incentivadores(as) que direcionam as esferas educacionais e formativas nas quais estão agindo para a busca de elementos provenientes da vivência do contextos socioeconômicos e políticos dos educandos/formandos para serem incorporados no que está sendo apreendido, de forma que os(as) próprios(as) gestores(as) e incentivadores(as) se envolvam nas transformações do conhecimento que ocorrem por conter estas informações.

No Curso de Especialização em Gênero, Desenvolvimento e Políticas Públicas, o diálogo entre as políticas públicas buscadas pelos movimentos e as políticas públicas operacionalizadas pelo Estado ocorre numa multiplicidade de lugares e evidencia uma priorização de ações. O Estado, redistribuidor, é um Estado, nas teorias clássicas do Estado, que possui o uso legítimo da força. Neste sentido, o feminismo, que combate o uso ilegítimo da força na violência contra a mulher, encontra no Estado um espaço legítimo de ação via vigilância e punição aos que abusam das suas pretensas posições hierárquicas nas relações de gênero. Na prática, um grande contingente de discentes trabalhavam em algum lugar na rede de supressão à violência e, sobretudo, atendimento a vítimas da violência doméstica, com todo o respaldo da legislação e da institucionalidade que o movimento feminista crescentemente almejava e almeja. E, ao buscar sensibilidade e eficácia na promoção de igualdade de gênero, entender a história e a operacionalidade dos espaços (instituições, conselhos, movimentos, grupos, centros,

unidades, etc), que foi o segundo assunto mais recorrentemente abordado entre os discentes, seja em lidar com violência ou com qualquer outro dos múltiplos assuntos abordados por elas(eles), constitui uma auto-reflexão que tem relevância para gestão, para operações, para movimentos e para projetos de conhecimento comum e de práticas forjados no diálogo entre o movimento feminista e o Estado. Um diálogo do movimento com o outro que não é mais apenas o outro, melhor, já é um diálogo com se mesmo. A uma vez hierárquico e simétrico, contraditório e coerente, quando feministas consigam empoderar-se dentro do, e junto ao, Estado, elas reconfiguram o Estado, e, por sua vez, são reconfiguradas por ele.

Referências

- ANUÁRIOS 1-7 da Secretaria da Mulher do Estado de Pernambuco, disponível no <http://www2.secmulher.pe.gov.br/web/secretaria-da-mulher/publicacoes>, 2007-2014.
- BANCO MUNDIAL. *Igualdade de Gênero e Desenvolvimento*, Washington: World Bank, 2012.
- BOURDIEU, Pierre. *A Distinção: Crítica Social do Julgamento*. São Paulo: Edusp/Porto Alegre: Zouk, 2007.
- BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação, *Cadernos Pagu* 26, p.329-365, 2006.
- COLLINS, Patricia Hill. (2014), “Intersectionality: a knowledge project for a decolonizing world?”. Comunicação ao colóquio internacional *Intersectionnalité et Colonialité: Débats Contemporains*, Université Paris Diderot, 28 mar.
- COSTA, Ana Alice Alcantara; PINHEIRO, Clarice Costa . Desafios da linguagem no diálogo dos estudos feministas com os movimentos sociais. *Revista Estudos Feministas UFSC* v. 21, p. 617-624, 2013.
- DALTON, George ed.: *Primitive and Archaic Modern Economies*. Essays of Karl Polanyi. New York: Anchor Books, 1968.
- FONSECA, Cláudia. Uma genealogia do “gênero”. *Revista de Antropologia*, Recife, v. 1, n. 2, 1995. (Série Família e Gênero), 5-22.

- FANON, Frantz. *Los condenados de la Tierra*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica. (Primera edición en francés: FANON, Frantz (1961), *Les damnés de la terre*, Paris, Maspero)1974.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- HIRATA, Helena. “Gênero, classe e raça: Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais, *Tempo Social, revista de sociologia da USP*, v. 26, n. 1, junho 2014, p 61-73.
- KERGOAT, Danièle. (2012), *Se battre, dissent-elles...* Paris, La Dispute (col. Le Genre du Monde)
- KERNER, Ina. Tudo é interseccional? Sobre a relação entre racismo e sexismo, *Novos estudos – CEBRAP*. no.93 São Paulo July 2012, 45-58.
- MARQUES, Luciana Rosa. Protagonismo Escolar em diversidade, diferenças e direitos. In: SCOTT, Parry; LEWIS, Liana; QUADROS, Marion Teodósio de. *Gênero, diversidade e desigualdade ne educação: interpretações e reflexões para formação docente*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009, 65-73.
- MARTINS, Pablo. Confluencias entre el pensamiento de Frantz Fanon y el de Paulo Freire. El surgimiento de la educación popular en el marco de la situación colonial. *Educação*, Santa Maria, v. 37, n. 2, p. 241-256, maio/ago. 2012
- NANES, Giselle. *Mulheres, Gênero e Desenvolvimento*. Texto inédito, no prelo. FAGES-PPGA, UFPE, 2014.
- NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, no 78, Abril/2002, 15-36.
- OLIVEIRA, Suzana Marques Dantas de. *O Feminismo e suas diferenças : um estudo sobre o Fórum de Mulheres de Pernambuco*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002
- PIERUCCI, Antônio Flávio. *Ciladas da diferença*. São Paulo: 34, 1998.
- PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras, *Sociedade e Cultura*, v.11, n.2, jul/dez. 2008. p. 263 – 274.
- POLANYI, Karl, The economy as instituted process, In Karl Polanyi, Conrad Arensberg e Harry Pearson (orgs.), *Trade and Market in the Early Empires*. Glencoe: The Free Press, 1957

- SARDENBERG, Cecília B. M. Conceituando “empoderamento” na perspectiva feminista (transcrição revisada da comunicação oral apresentada ao I Seminário Internacional: *Trilhas do Empoderamento de Mulheres* – Projeto TEMPO, NEIM/UFBA, em Salvador, Bahia, de 510 de junho de 2006, ampliado na versão 2009
- SCOTT, Joan. *Gender and the politics of history*. New York: Columbia University Press, 1988
- SCOTT, Parry. A etnografia da família de camadas médias e de pobres urbanos: Trabalho, poder e a inversão do público e do privado. In: SCOTT, Parry. *Famílias brasileiras: poderes, desigualdades e solidariedades*. Recife : Ed. Universitária da UFPE, 2011, p. 77-94.
- SCOTT, Parry; LEWIS, Liana; QUADROS, Marion Teodósio de. *Gênero, diversidade e desigualdade ne educação: interpretações e reflexões para formação docente*, Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.
- SEN, Amartya. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- THERBORN, Göran. *Sexo e Poder: A Família no Mundo 1900-2000*. (tradução de Elisabete Doria Bilac) São Paulo: Editora Contexto, 2006
- WEBER, Silke. Desigualdades sociais e escola: alguns aspectos a considerar, In: SCOTT, Parry; LEWIS, Liana; QUADROS, Marion Teodósio de. *Gênero, diversidade e desigualdade ne educação: interpretações e reflexões para formação docente*, Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009, p. 23-40.

Sobre as autoras e os autores

Alda Motta (UFBA) Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (1967), mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (1977) e doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (1999). Atualmente é professor e pesquisador da Universidade Federal da Bahia e Integrante do Núcleo de Estudos Interdisciplinares Sobre a Mulher – NEIM. Tem experiência na área de Sociologia, atuando principalmente nos seguintes temas: gênero, gerações, envelhecimento, velhice e família.

Caroline Leal Mendonça (UNILAB) Professora de Antropologia – Doutora em Antropologia (UFPE), mestre em Antropologia (UFPE), bacharel em Serviço Social (UFPE). Atua junto aos povos indígenas e comunidades quilombolas no campo dos direitos territoriais e do direito à educação intercultural básica e superior. Realiza Estágio Pós-doutoral no Núcleo de Estudos em Família, Gênero e Sexualidade (FAGES/PPGA/UFPE), integrando a linha de pesquisa Educação e Interseccionalidade. É pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Etnicidade NEPE/UFPE; membro titular do Conselho de Educação Escolar Indígena em Pernambuco e assessora em Educação do Conselho Indigenista Missionário (Cimi-NE). Possui experiência com processos de formulação, monitoramento e avaliação de políticas públicas específicas para povos indígenas e populações tradicionais nas áreas de educação, gênero e território. Também integra o Grupo de Pesquisa Nova Cartografia Social /UPE.

Dayse Amâncio dos Santos (UFPE/UFRPE) Possui graduação em Ciências Sociais (2002), mestrado (2005) e doutorado em Antropologia (2010) pela Universidade Federal de Pernambuco, Pós-Doutorado no FAGES-UFPE, e é professora de Antropologia no Departamento de Ciências Domésticas da Universidade Federal Rural de Pernambuco, atuando principalmente nos seguintes temas: direitos, justiça, família, parentesco, gerações, saúde e gênero.

Grazia Cardoso (UFRPE) Possui graduação em Ciências Sociais (1987), Mestrado em Antropologia (1994) e Doutorado em Antropologia (2006) pela Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente é professora da Universidade Federal Rural de Pernambuco Departamento de Ciências Sociais - área de Antropologia. Tem experiência na área de Antropologia, atuando principalmente nos seguintes temas: Gênero, Família, Saúde, Trabalho Feminino, Alimentação.

Guacira Louro (UFRGS) - Licenciada em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1969), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1976) e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1986). Professora Titular aposentada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Foi fundadora do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (GEERGE) e participa deste grupo de pesquisa desde 1990. Tem publicado livros, artigos e capítulos, bem como orientado dissertações e teses sobre questões de gênero, sexualidade e teoria queer em articulação com o campo da Educação. Suas pesquisas atuais voltam-se para estudos queer, cinema e pedagogias da sexualidade.

Janaína Damaceno Gomes (UNICAMP) Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ). Doutora em Antropologia Social (2013) pela USP, Mestre em Educação (2008) e Bacharel em Filosofia (1999) pela Unicamp. Realizou o pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, sobre arquivos visuais e audiovisuais de movimentos sociais negros no Brasil, na África do Sul e nos Estados Unidos. Em março de 2014, participou das Jornadas Cinematográficas da Mulher Africana de Imagem em Burkina Faso. Seus interesses de pesquisa incidem sobre Feminismo Negro, Teoria Antropológica, Antropologia e Educação, relações entre Estética e Política, Cultura Visual e Audiovisual

em África e na Diáspora Africana. Em novembro e dezembro de 2014, realizou pesquisas no Instituto Nacional de Audiovisual e Cinema (INAC) de Moçambique e na África do Sul. Desde novembro de 2013 é uma das coordenadoras do Fórum Itinerante de Cinema Negro (FICINE). www.ficine.org.br.

Larissa Andrade (UFPE) Graduanda em Ciências Sociais, Universidade Federal de Pernambuco. Monitora Bolsista

Letícia Ribeiro (UERJ) Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Possui especialização em Gênero e Sexualidade pelo Centro Latino-americano em Sexualidade e Direitos Humanos (Clam/IMS/Uerj). Atualmente é mestranda (com Bolsa nota 10 Faperj) no Instituto de Medicina Social da Uerj (IMS/Uerj). Seus interesses de pesquisa giram em torno dos temas: violência de gênero, feminismo, direitos sexuais e reprodutivos.

Lourdes Bandeira (UNB) Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS (1970-73), mestrado em Sociologia pela Universidade de Brasília-UnB (1975-78) e doutorado em Antropologia – Université René Descartes – de Paris V (1979-84). Realizou Pós-Doutorado na área de Sociologia do Conflito com o Prof^o. Michel Wieviorka, na École des Hautes Études en Sciences Sociales-EHESS (2001-2002). A partir de 2005 é Professora Titular no Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília. Tem experiência acadêmica e docente, além de publicações e orientações, na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia Urbana e da Cultura – Gênero, Feminismo, Violência de Gênero, e Políticas Públicas. Atua principalmente nos seguintes temas: Conflito, violência nas relações de gênero, cidadania, mulheres, feminismo e políticas públicas. Exerce a docência no ensino de metodologia e das técnicas de pesquisa. Foi coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Mulher – NEPEM de 2007 a fevereiro de 2012. Foi Secretária de Planejamento e Gestão da Secretaria de Políticas para Mulheres-SPM/PR de fevereiro de 2008 a janeiro de 2011 e Secretária Adjunta a partir de março de 2012 até janeiro de 2015.

Magda Cristina Alexandre da Silva (UFPE) – Graduanda em Pedagogia da Campus Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de

Pernambuco. Monitora bolsista do I Curso de Especialização em Gênero, Desenvolvimento e Políticas Públicas. Integrante do FAGES.

Maria Luiza Heilborn (UERJ) Antropóloga, Historiadora, Mestre e Doutora em Antropologia Social pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional/UFRJ (PPGAS/MN/UFRJ). pós-doutora pelo Institut National d'Études Démographiques (INED), França. Professora Associada do Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (IMS/UERJ). Sua atuação privilegia estudos sobre gênero, sexualidade, família e juventude, agora dedica-se ao tema do suicídio e dos limites da vida. Foi coordenadora geral da pesquisa GRAVAD. Coordenadora do Programa em Gênero, Sexualidade e Saúde (IMS/UERJ). Autora do livro "Dois é par: gênero e identidade sexual em contexto igualitário" (Rio de Janeiro, Garamond, 2004); organizadora e autora do livro "O aprendizado da Sexualidade: Reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros" (Rio de Janeiro, Garamond, Fiocruz, 2006)

Neusa Maria Mendes de Gusmão (UNICAMP) Graduação em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1973), mestrado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1977) e doutorado em Ciência Social (Antropologia Social) pela Universidade de São Paulo (1990). Pós-doc no Instituto de Ciências Sociais – ICS – da Universidade de Lisboa em 1998 e 2002. Livre-Docente na Área de Antropologia e Educação em 2003, FE/UNICAMP e Titular na Área de Antropologia e Educação, FE/UNICAMP em 2009. Professora titular, MS-6 da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Tem experiência na área de Antropologia, com ênfase em Antropologia da Educação, atua principalmente nos seguintes temas: cultura, escola, negros, território, direito quilombola, imigração africana. Antropóloga e professora titular (aposentada) do DECISE Departamento de Ciências Sociais na Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação FE/UNICAMP e da Pós-Graduação – Doutorado em Ciências Sociais (Antropologia) do IFCH/UNICAMP (2005/2011). É pesquisadora do CERU/USP. Foi pesquisadora 1D do CNPq entre 1998 e 2008. Dedicar-se ao estudo da Antropologia da Educação e das questões étnicas e raciais em diferentes contextos.

Parry Scott (UFPE) - Professor titular de Antropologia do Departamento de Antropologia e Museologia da Universidade Federal de Pernambuco. Possui graduação em Línguas Contemporâneas (concentração: Espanhol) - Hamilton College (1971), Mestrado em Latin American Studies, Institute of Latin American Studies, University of Texas at Austin (1973) e doutorado em Antropologia - University of Texas at Austin (1981). Já passou temporadas de Professor e Pesquisador Visitante nas Universidades de Georgetown (1984-1985), Harvard (1991-1993) e Salamanca (2006-2007). Tem experiência na área de Antropologia e de Sociologia, com ênfase na interface entre estruturas domésticas e outras esferas de poder em diversos contextos sociais urbanos e rurais, tendo realizado pesquisa entre trabalhadores rurais e agricultores no Nordeste, com atingidos de barragens e de projetos de desenvolvimento, e com residentes da periferia urbana. Temas ressaltados incluem poder, gênero, família, saúde, saúde reprodutiva, migrações. Também aborda ensino, pesquisa a elaboração de teoria em diferentes antropologias nacionais.

Raíssa Fonseca (UFPE) Graduanda de Ciências Sociais da UFPE compõe o grupo de pesquisa Arte, Educação e Diversidade vinculado ao Projeto de pesquisa O Corpo em Festa- mapeamento de fontes e referências acerca do corpo em movimento nas culturas populares e tradicionais. Integrante também do Inventário de Maracatu de Baque Solto como Assistente de Pesquisa e Monitora bolsista do I Curso de Especialização em Gênero, Desenvolvimento e Políticas Públicas. Integrante do FAGES.

Viviane Kelly Fernandes de Carvalho (UFPE) - Graduanda em Pedagogia da Campus Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco. Monitora da disciplina Educação Especial. Monitora bolsista do I Curso de Especialização em Gênero, Desenvolvimento e Políticas Públicas. Integrante do FAGES.

Título Educação, Feminismo e o Estado no Brasil
Organizador Parry Scott
Projeto Gráfico/Capa Bruna Andrade
Revisão de Texto Amanda Martha Campos Scott

formato 15,5 x 22,0 cm
fontes Minion Pro, Myriad Pro, ITC Officina Serif Std
papel Offset 75 g/m² (*miolo*)
Triplex 250 g/m² (*capa*)

tiragem 300 exemplares - novembro 2016
Impressão e Acabamento Oficina Gráfica | EdUFPE
Rua Acadêmico Hélio Ramos, 20, Várzea
Recife, PE | CEP: 50.740-530
Fone: (0xx81) 2126.8397 | Fax: (0xx81) 2126.8395
www.ufpe.br/edufpe | livraria@edufpe.com.br



ISBN 978-85-415-0851-3



9 788541 508513