


unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

SAMANTHA CAMACAM DE MORAES

O FEMINISMO MARXISTA DE HELEIETH
SAFFIOTI: contribuições à Educação Escolar



ARARAQUARA – S.P.
2020

SAMANTHA CAMACAM DE MORAES

**O FEMINISMO MARXISTA DE HELEIETH
SAFFIOTI: contribuições à Educação Escolar**

Dissertação de Mestrado, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade

Orientador: Juliana Campregher Pasqualini

Bolsa: CAPES

ARARAQUARA – S.P.
2020

Moraes, Samantha Camacam de
O feminismo marxista de Heleieth Saffioti:
contribuições à Educação Escolar / Samantha Camacam de
Moraes – 2020
338 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) –
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita
Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus
Araraquara)

Orientador: Juliana Campregher Pasqualini

1. Saffioti, Heleieth. 2. Feminismo marxista. 3.
Educação Escolar. 4. Pedagogia Histórico-Crítica. I.
Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

SAMANTHA CAMACAM DE MORAES

O FEMINISMO MARXISTA DE HELEIETH SAFFIOTI: contribuições à Educação Escolar

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Conselho, Programa de Pós em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade

Orientador: Juliana Campregher Pasqualini

Bolsa: CAPES

Data da defesa: 21/02/2020

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profa. Dra. Juliana Campregher Pasqualini
Universidade Estadual Paulista

Membro Titular: Profa. Dra. Daniele Cordeiro Motta
Universidade Estadual de Campinas

Membro Titular: Prof. Dr. Lucas André Teixeira
Universidade Estadual Paulista

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

A manas, minas, monas, manos, compas e Heleieth Saffioti (em memória).

AGRADECIMENTOS

“A gente é tanta gente onde quer que a gente vá”, como disse Gonzaguinha, que é uma tarefa impossível agradecer todas e todos que compõem este trabalho, por isso me limitarei a mencionar alguns.

Começo pela Universidade Estadual Paulista (em especial, a Faculdade de Ciências de Bauru e a Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara) e seu movimento estudantil, responsáveis por minha formação teórica, profissional, política e ética nesses sete anos. Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar e, em especial, à linha de pesquisa Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade que, com afinco, esforçam-se em garantir condições para a pesquisa e produzir conhecimento verdadeiramente significativo e relevante ao campo intelectual e à escola. À CAPES, financiadora desta pesquisa que mantém viva a ciência, a filosofia e as artes no Brasil junto a outras agências (o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001).

À professora *Juliana Pasqualini*, dotada de grande rigor teórico-metodológico, compromisso político e coragem, que acolheu uma ideia e a tornou possível ser matéria. Agradeço a confiança mesmo diante de tantas incertezas e hesitações que rondaram este diálogo entre o feminismo marxista de Saffioti e os pressupostos da teoria histórico-crítica para a educação escolar. Sua dedicação e sua luta pela escola me inspiraram e me afetaram. Botei gosto pela coisa da educação escolar (coisa que não esperava) graças também a você.

À professora *Renata Gonçalves*, dotada de intelectualidade impecável e rara generosidade, contribuiu com nossos trabalhos, criticando nossas incongruências e contradições e apontando caminhos e possibilidades de curto e médio prazo. Mas não só, pois também abriu caminhos e portas a nós na área quando nenhum docente o faria como você fez. Agradeço imensamente pela linda parceria nas bancas de qualificação e defesa que resultou deste encontro precioso. Ao professor *Lucas Teixeira* que, com leveza, prontidão e sorriso, aceitou fazer parte das bancas avaliadoras, contribuindo imensamente com suas reflexões sobre política, arte, masculinidade, educação e devir humano. Como nos conhecemos, nas ocupações de escolas em 2015, nos reencontramos: discutindo e construindo coletivamente novas sociabilidades para o mundo que faremos vir! Obrigada pelas contribuições nas bancas de qualificação e defesa.

À *Daniele Motta* que, há pouco nos conhecemos sem saber que já nos conhecíamos, com prontidão aceitou ser suplente da banca de defesa. Sua contribuição ao entendimento da obra de Saffioti é inestimável e é uma honra tê-la por perto. À *Ana Carolina Marsiglia*, segunda suplente da banca de defesa, que tem produzido e orientado reflexões significativas à pedagogia histórico-crítica para além de seu lugar-comum. Imagino que duramente tem resistido e se dedicado à construção coletiva dessa teoria pedagógica, por isso a admiração e o agradecimento pelo aceite.

Aos servidores técnico-administrativos e docentes, que fazem ser possível o trabalho educativo e a resistência política no ensino superior. Aos que lutaram e lutam por uma universidade pública, universal, gratuita e de qualidade, cujos pontos de partida e chegada são as necessidades concretas da maioria da sociedade. Às organizações e entidades que mantêm viva a história do movimento estudantil e operário e fazem da “luta permanente” uma ética. Aos movimentos sociais que, incansavelmente, perseguem o amanhã, mantendo os olhos na materialidade da vida presente.

À família-camaradagem que me acolheu e me ensinou o valor dos laços voluntários e afetivos: *Jade, Salsa, Mônica, Cocó, Osama, Lila, Monique, Carol, Gazzin, Rapha e Ju*, nossa história preservo em meu coração. A outros encontros preciosos e amizades sui generis que essa instituição de ensino me proporcionou. Como *Marcela*, que conheci graças ao mestrado, um mar de conhecimento, encanto especial e charme ímpar. Tem muito de você aqui e em mim, Má. E *Letícia*, nos conhecemos em 2012 quando entramos na Unesp, mas mais tarde fomos estreitando nossos caminhos até chegar no mestrado. Juntas, compartilhando programa, orientadora, interesses, estudos e afetos. Esse companheirismo afetivo-científico fez brotar flores nos caminhos sombrios, solitários e pantanosos de 2018 e 2019. Agradeço por toda palavra, leveza, cuidado, ajuda, crítica, carinho, conselho, preocupação, paciência e amor que você me deu. Obrigada por ser e estar, Lelê.

Agradeço ainda à família que não escolhi à priori, mas que optei com ela junto caminhar. À mainha *Luzinete*. Arretada que só ela, essa menina baiana lutou contra tudo e todos para poder ser quem se é. Nos deu muito cuscuz e feijão nessa vida pra aperriar as injustiças desse mundo. Obrigada por me ensinar sobre a importância da liberdade, da autonomia, do auto amor, da felicidade. Mais que abusada, você me fez feminista. Ao painho *Hagatrão*. Cabra da peste que só ele, tem nas entranhas as marcas da exploração e da dominação capitalista. Nos ensinou a olhar o mundo além das aparências e foi o responsável por incitar muitas revoltas. Me faltam palavras para descrever o misto de agradecimento e de tristeza. Mais que carrancuda, você me fez marxista. À hermana *Bianca*. Braba que só ela, me inspira uma indignação melancólica para com esse mundo em desalento. Você que banca seus desejos, tanto me ensinou sobre a importância da palavra e a coragem sensível necessária ao bem viver.

Ao *Saulo*, meu companheiro, meu amor. Ele que tanto fez parte desta pesquisa e trajetória, viveu de pertos os dramas de uma jovem pesquisadora brasileira. Mesmo nos momentos mais confusos e cinzentos, você me estendeu a mão, me deu colo, amor e cobertinha. Meu pôr-do-sol bauruense, luz que emana da poeira dos dias, colorindo a vida com cores e tons mais bonitos que há (ao menos, aos nossos olhos humanos). Com você aprendi que o amor é mesmo azulzinho, como cantou Djavan.

Por fim, faço das palavras de Lya Luft (2012, p. 8) as minhas:

*A todos os que me ensinaram
e ensinam
o valor dos afetos
que fazem de nós
– mais do que sombras –
pessoas.*

“Este livro não foi escrito dentro de uma perspectiva asséptica, de falsa neutralidade. Muito ao contrário, foi escrito assumindo a *subjetividade necessária*. [...] Vocês leitores poderão criticar este texto por tudo, exceto por falta de paixão: foi escrito intencionalmente em vermelho, o mesmo vermelho das feridas de violência que ainda não pararam de sangrar.”

Maria Amélia Azevedo (1985, p. 3)

RESUMO

Este estudo parte da necessidade da incorporação da crítica feminista-marxista pelas teorias pedagógicas que se pretendem herdeiras da tradição marxista, tendo como referência as contribuições da socióloga brasileira, Heleieth Saffioti (1934-2010). Assim, nasceu da identificação de lacunas no campo das pedagogias contra hegemônicas (da teoria histórico-crítica, em especial) no que concerne à dominação-exploração patriarcal, racista e capitalista. Seu objetivo consistiu, então, em sistematizar suas contribuições, identificando implicações para a educação escolar com referência nas sínteses produzidas pela pedagogia histórico-crítica no que tange ao currículo, à didática e aos valores da educação. Fundamentado no materialismo histórico-dialético, tomou-se o nó das contradições sociais formado por gênero, raça/etnia e classe social, ferramenta teórico-metodológica legada por Saffioti (1985), como espinha dorsal desta análise disposta em três capítulos. O primeiro dedica-se dedicado a circunscrever a realidade das mulheres brasileiras na conjuntura atual, que data do golpe de 2018 ao primeiro ano do governo Bolsonaro, e a estrutura social brasileira. No segundo, apresenta-se um quadro dos feminismos, sua história, tipologias e debates contemporâneos, com vistas a analisar o feminismo marxista e o lugar de Saffioti. No último capítulo, alinhavou-se interlocuções possíveis e benéficas entre feminismo, marxismo e educação escolar a partir da questão dos conteúdos e formas de ensino e dos valores da educação e do pensamento da socióloga eleita, com base nas obras *O Poder do Macho* (1987) e *Gênero Patriarcado Violência* (2004) e em outros textos. Desse nasceram três ensaios: “Uma crítica ontoepistemológica aos conteúdos escolares e ao currículo”, “O poder nas formas de ensino e na sociabilidade escolar” e “Valores e concepção de mundo para uma educação escolar antipatriarcal, antirracista e anticapitalista”. De forma modesta, esta pesquisa cumpre com a tarefa de iniciar prosas novas e potentes. Feitas as mediações necessárias, conclui-se que o legado de Saffioti pode contribuir para o campo, pois, além de não cindir ontologia de epistemologia, ele é um referencial teórico caro a interpretação, explicação e transformação da sociedade brasileira. *Pari passu* à educação escolar, sua visão mundo se orienta pela promoção de humanos e pelo projeto societário comunista, incorpora a defesa de uma liberdade em abstrato e a supera ao perseguir uma liberdade verdadeiramente concreta, livre e relacional nas dimensões fundantes das sociedades contemporâneas: gênero, raça/etnia e classe social.

Palavras-chave: Heleieth Saffioti. Feminismo marxista. Educação Escolar. Pedagogia Histórico-Crítica.

ABSTRACT

This study starts from the necessity of the incorporation of the feminist-marxist criticism by the pedagogical theories that are intended heirs of the marxist tradition, having as reference the contributions of the brazilian sociologist, Heleieth Saffioti (1934-2010). Thus, it arose from the identification of gaps in the field of counter-hegemonic pedagogies (from historical-critical theory in particular) regarding patriarchal, racist and capitalist domination-exploitation. Its objective then consisted in systematizing its contributions, identifying implications for school education with reference to the syntheses produced by historical-critical pedagogy regarding the curriculum, didactics and values of education. Based on historical-dialectical materialism, we took the knot of social contradictions formed by gender, race/ethnicity and social class, the theoretical-methodological tool bequeathed by Saffioti (1985), as the backbone of this three-chapter analysis. The first is dedicated to circumscribing the reality of Brazilian women in the current conjuncture, which dates from the 2018 coup to the first year of the Bolsonaro government, and the Brazilian social structure. The second presents a picture of feminisms, their history, typologies, and contemporary debates, with a view to analyzing Marxist feminism and Saffioti's place. In the last chapter, possible and beneficial interlocutions between feminism, Marxism and school education were aligned with the question of the contents and forms of teaching and the values of education and thought of the elected sociologist, based on the works *The Power of the Male* (1987)) and *Gender Patriarchy Violence* (2004) and other texts. From this were born three essays: "An ontoepistemological criticism of school content and the curriculum", "Power in teaching and school sociability" and "Values and world conception for an anti-patriarchal, anti-racist and anti-capitalist school education". Modestly, this research accomplishes the task of initiating new and powerful prose. Having done the necessary mediations, it is concluded that Saffioti's legacy can contribute to the field, since, besides not splitting the ontology of epistemology, it is a theoretical framework expensive to interpret, explain and transform Brazilian society. *Pari passu* to school education, his worldview is guided by the promotion of humans and the communist societal project, incorporates the defense of a freedom in the abstract and surpasses it by pursuing a truly concrete, free and relational freedom in the founding dimensions of contemporary societies: gender, race/ethnicity and social class.

Keywords: Heleieth Saffioti. Marxist feminism. School Education. Historical-Critical Pedagogy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Taxas de feminicídio no Brasil (2006-2016)	20
Figura 2 – Gráfico de mortes de pessoas LGBT no Brasil (2000-2018).....	23
Figura 3 – Taxas de homicídio de negros e não negros (2006-2016)	55
Figura 4 – Taxa de homicídio de jovens por 100 mil jovens no Brasil em 2016.....	56
Figura 5 – Uma das mortes de Marielle Franco	58
Figura 6 – Heleieth Saffioti, em casa, na Praça da República (São Paulo, 2005).....	330
Quadro 1 – Um resumo da trajetória profissional de Heleieth Saffioti.....	333
Quadro 2 – Vida de Heleieth Saffioti nas curvas do espaço-tempo.....	334

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1: “PONDO-SE TODAS AS COISAS NO SEU LUGAR”: ESTRUTURA, CONJUNTURA E MULHERES BRASILEIRAS	
1.1 O anjo da história	43
1.2 “Admirável Brasil Novo”: a hipoutopia brasileira	53
1.3 Mulheres brasileiras	68
CAPÍTULO 2: “A FACE OCULTA DA HISTÓRIA”: FEMINISMOS E FEMINISMO MARXISTA	
2.1 Feminismos	85
2.2 Epistemologia e Ontologia	91
2.3 Feminismo marxista	97
2.3.1 “Nós, o lixo marxista”	99
2.3.2 História de um processo em construção: o feminismo marxista	111
2.3.3 Fundamentos teórico-políticos	126
2.3.3.1 <i>Gênero, patriarcado e ordem patriarcal de gênero</i>	126
2.3.3.2 <i>Interseccionalidade, consubstancialidade das relações sociais e nó das contradições sociais</i>	136
2.3.3.3 <i>Crise do cuidado</i>	143
2.3.3.4 <i>Divisão social, sexual e racial do trabalho: produção e reprodução</i>	147
2.4 Em defesa do Comunismo	159
2.5 Novas embalagens, antigos interesses: a pós modernidade	166
2.6 Saffiotizar é preciso	174
2.6.1 O tema da educação em Saffioti	181

**CAPÍTULO 3: O PENSAMENTO DE HELEIETH SAFFIOTI E SUAS
CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-
CRÍTICA**

3.1	Segundas aproximações	191
3.1.1	Cabe educação escolar no feminismo?	196
3.1.2	E feminismo na educação escolar?	204
3.2	Ensaio pedagógico sobre o novo social que amarra todos nós	218
3.2.1	Uma crítica ontopistemológica aos conteúdos escolares e ao currículo... 219	
3.2.2	O poder nas formas de ensino e na sociabilidade escolar	248
3.2.3	Valores para uma educação antipatriarcal, antirracista e anticapitalista.... 269	
	PALAVRAS FINAIS DE UM COMEÇO: FEMINIZAR É PRECISO	300
	REFERÊNCIAS	307
	APÊNDICE	330

APRESENTAÇÃO

A escolha de todo e qualquer objeto de estudo é orientada e mediada por desejos, fantasias, projeções, intenções e projetos e, muitas vezes, o pesquisador não é capaz de esquadriñar esse conjunto de variáveis. Esta dissertação de mestrado nasce de um desejo militante. Um desejo por transformações práticas e teóricas. Um desejo coletivo por novas formas de ser que extrapola nossa particularidade racista, patriarcal, heteronormativa e capitalista. Um desejo comum a três feministas¹ que se encontraram por conta da Psicologia e que seguem juntas na construção coletiva de um projeto de emancipação geral.

Nascidas, Letícia e eu², em uma geração sob a égide do “fim da história”, com o muro em queda. Uma geração que não vivera vitórias políticas significativas, senão viu a ascensão do Partido dos Trabalhadores (PT) ao Estado burguês sem ter vivido o fervor, ainda que negociado e cerceado pelos ditames do capital, das greves gerais, das associações operárias de bairro, da redemocratização, da construção da Constituição Cidadã. Esses são alguns episódios que ilustram um ciclo de lutas anterior que finda com a chegada do PT ao poder. 2013, ano de intensas mobilizações à direita e à esquerda, inicia-se uma nova jornada de lutas no cenário brasileiro, as *Jornadas de Junho de 2013*, “um raio em céu azul” para o lulismo (SANTOS, F., 2018, p. 6-7) que inspirou jovens a lutar e a pensar na realidade. Também rebento nesse instante no Movimento Estudantil (ME) da UNESP, “o mais combativo do estado de São Paulo”, como circula pela tradição oral, o desencadeador das reflexões que deram origem a esse estudo.

Larissa Maués Pelúcio foi minha mentora na academia lá em 2012-2013, foi quem confiou a uma estudante primeiro-anista uma iniciação científica instigante, *Traições online: transgressão ou manutenção das normas? Uma análise dos perfis masculinos nos sites para relacionamentos extraconjugais no Brasil*. Hoje avalio que não pude retribuir à altura do trabalho e da pessoa de Larissa. Também seu grupo de pesquisa, *Transgressões: Gênero, Sexualidades, Corpos e Mídias contemporâneas*, foi um espaço fundamental na inserção no campo de sexualidade e gênero, bem como na teoria foucaultiana e na *queer*.

Certamente também a formação marxista hercúlea do grupo da Psicologia Social e da Psicologia Histórico-Cultural do curso de Psicologia da UNESP Bauru foi fundamental pelas

¹ Refiro-me à mestranda Letícia Ribeiro, à professora Juliana Pasqualini e a minha pessoa. Todas psicólogas de formação, pela Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, que caminham juntas no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras (UNESP Araraquara/SP).

² A apresentação desta dissertação está escrita na primeira pessoa do singular por se tratar de contextualização acerca da trajetória da mestranda. Depois, o trabalho segue em primeira pessoa do plural, dada coautoria com a orientadora.

mãos das/os professoras/es Ângelo Abrantes, Antonio Euzébios, Flávia Asbahr, Juliana Pasqualini, Lígia Márcia Martins, Nilma Renildes e Osvaldo Gradella Júnior. Também as entidades [centro acadêmico (CAPSI), conselho dos estudantes (CEUB), diretório acadêmico (DACEL), instâncias estaduais mobilização (CEM, DCE provisório)], os colegiados (conselho universitário, de curso, de departamento, universitário, de permanência estudantil), as mobilizações (greves, piquetes, ocupações, negociações, reintegrações, assembleias, balanços, festivais, encontros estaduais), as organizações (*Juventude às Ruas!*³, *Coletivo Canudos*⁴ e *Roda de samba feminista*⁵) e os projetos [*Estratégia de Saúde da Família e Atenção Psicossocial* (prof. Osvaldo Gradella Júnior), *Grêmios estudantis em escolas de ensino fundamental* (prof.^a Flávia Asbahr) e *Cursinho Popular Pré-vestibular Ferradura* (prof.^a Fernanda Rossi)] dos quais participei tem parte em toda essa inquietação em forma de pesquisa.

Como investigamos e vivemos⁶, desde lá, o movimento estudantil universitário vive um momento de novas configurações que dão o tom do cenário político global. Vê-se novas formas de organização besuntadas de uma crise de representatividade que nossa democracia vive desde o fim do ciclo de lutas anterior. Vivemos isso com o arrefecimento das lutas de 2013, ano de tantas vitórias na história recente do ME da UNESP: ampliação e pagamento dos atrasos das antigas bolsas BAAE (Bolsa de Apoio Acadêmico e de Extensão, hoje chamadas de Auxílio Socioeconômico), a conquista das cotas sociais e raciais, criação da Comissão Permanente de Permanência Estudantil, representação discente no CO, rearticulação do movimento estadual via Comissão Estadual de Mobilização (CEM), dentre outras conquistas locais.

Amaral (2013) também aponta para o surgimento dos Coletivos Universitários, que não são aqueles que tradicionalmente se ligam aos partidos de esquerda ou a organizações setoriais que compõe as bases do movimento estudantil: tratavam-se de estudantes organizados em torno de pautas específicas e que, por vezes, consideram as entidades representativas tradicionais, como Centros Acadêmicos, uma forma de burocratização e controle. Com isso, ainda que vitorioso o movimento daquele período, e, como não há vácuo na política, tais coletivos assumiram o discurso da hora e da vez. O litígio entre o velho e o novo residia em uma

³ Apesar de nunca ter sido oficialmente da antiga Juventude às Ruas!, nutria simpatia por seu projeto político trotskista e muito aprendi com as/os camaradas.

⁴ Pequena organização política, o [Coletivo Canudos](#) nasceu da experiência de alguns estudantes e professoras da UNESP Araraquara no contexto das mobilizações de 2013 a 2015.

⁵ A *Roda de samba feminista* esteve nos primórdios do movimento feminista da UNESP Bauru. Contudo, a iniciativa durou pouco, pois não deu samba, mas logo outro coletivo se formou, com um viés mais político, o *Coletivo Abre Alas*, que findou-se, nascendo o atual *AYA Coletivo Feminista* da UNESP Bauru.

⁶ Essa síntese que apresento sobre o movimento estudantil foi objeto de investigação, intitulada *Representação política e movimento estudantil no ensino superior: reflexões sobre uma universidade pública paulista* (2016, no prelo), em conjunto com o professor Antonio Euzébios Filho do Instituto de Psicologia da USP.

reivindicação justa: o movimento anterior debatia com profundidade a dimensão de classe em detrimento das pautas de gênero, sexualidade e raça/etnia. Com isso, envergava-se a vara ao sentido oposto: a extrema recusa da classe e o enaltecimento das diferenças como orientadoras de lutas em separado, nunca articuladas.

Isso me inquietava. A dialética marxiana me dizia que era possível articular tais movimentos, mas, ao mesmo tempo, soava correto a defesa do modelo anterior, afinal pessoas dependiam de comida, moradia, segurança, transporte e democracia para permanecer na universidade, sem perceber as relações disso com as opressões. Foi em Heleieth Saffioti, autora que acompanhou meus estudos por toda a graduação, que encontrei um porto seguro que comportasse o contraditório, a crítica, a totalidade e a revolução em uma estratégia prática. Na disciplina *Desenvolvimento e Educação Sexual* da professora Ana Cláudia Bortolozzi, escrevi um ensaio sobre a teoria da autora que me fez querer seguir adiante ao me deparar com minha profunda ignorância sobre a grandeza da sua obra de Saffioti. Mais tarde psicóloga, fomentei um movimento de mulheres em um bairro (pela ONG em que trabalhava), participava do Núcleo de Sexualidade e Gênero do Conselho Regional de Psicologia (CRP-SP), era conselheira do Conselho Municipal de Políticas para as Mulheres (Bauru/SP) e era aluna do curso de aperfeiçoamento Movimentos Sociais e Crises Contemporâneas. Essa parcela dos espaços que eu me inseri que confirmavam a necessidade de um feminismo verdadeiramente emancipador, popular e socialista.

Para findar a verborragia, chego ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar com essas histórias tantas de mulheres e lutas tantas. Juliana Pasqualini nos acolheu, dando espaço para a expressão do marxismo feminista para além dos circuitos previstos: a Educação Escolar. O que Letícia Ribeiro e eu intentamos fazer é abrir caminho para outras pesquisas que compartilham da necessidade de agir para e pela humanização. É humanizar os gostos, os afetos, os sentidos, o corpo, os desejos, os sonhos, a autoimagem, as liberdades, os projetos societários.

Certas de que “o conhecimento provoca revoluções em nosso pensamento, formando novas operações mentais, novas capacidades psíquicas, a medida em que os conceitos exigem novos movimentos de nosso pensamento” (PASQUALINI, 2016, p. 56), produzimos essas reflexões para entender e justificar a necessidade de uma ética feminista articulada a uma perspectiva anticapitalista, antirracista e antipatriarcal que capture o local da exploração-dominação das mulheres a partir do desenvolvimento das forças produtivas e reprodutivas do capital. Por uma cultura filógina, feminizar é preciso (RAGO, 2001).

INTRODUÇÃO⁷

Em 2004, nasce o *Movimento Escola Sem Partido* (MESP)⁸, pelo advogado Miguel Nagib, como uma “iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior” (MIGUEL, 2016, p. 595). Apenas em 2010, o movimento ganha adesão massiva da direita brasileira, adentrando nas câmaras, assembleias e congresso. Seu crescimento alimentou outro aspecto da agenda conservadora que é o combate à “ideologia de gênero”, ideia até difusa que se corporifica com o avanço dos estudos de sexualidade e gênero para dentro da escola. Se antes, a “doutrinação marxista” era o grande mote do movimento, a “ideologia de gênero” vem para engrossar esse angu cheio de caroços⁹.

Filho de tempos “obscuros e beligerantes”, como postulou Duarte (2018), o movimento compõe o quadro irracional, violento, conservador e preconceituoso do Brasil atual. Longe de defensores da educação e da escola, representam a nova face de um fenômeno da ditadura militar, o qual possui como objetivo central criar “um ambiente de censura ideológica, ética e política dos professores, dos currículos e dos materiais pedagógicos” para subjugar a escola pública para os porões putrefatos das ideias em voga no mundo contemporâneo (DUARTE, 2018, p. 139-140). Assim, o MESP desloca da denúncia “política” (doutrinação marxista segue no discurso, mas sem dominância) para a “moral”, conquistando mentes e corações sob o *slogan* “Meus filhos, minhas regras” (MIGUEL, 2016, p. 603).

É a unidade clássica de liberais e conservadores, já descrita em episódio similar da História em *O 18 de Brumário* de Marx ([1852] 2015a)¹⁰. E, se há algo que repudiamos é “o bom gosto”, “o bom senso” e “os bons modos” da direita¹¹. Ao redor da defesa da

⁷ Inspiradas em Julian Assange (2015), editor do WikiLeaks – organização jornalística que publica documentos de governos e empresas que revelem crimes por partes desses – e especialista em criptografia digital, para evitar links expirados, grande parte dos endereços citados se encontram no serviço de arquivamento *archive.today*. No link citado será possível encontrar a página original.

⁸ Ao longo da dissertação, destacaremos em negrito trechos de citação direta que julgamos importantes e em itálico nomes, títulos, conceitos e expressões centrais. Ainda, esforçamo-nos ao máximo para adotar uma linguagem não sexista, inclusiva e unissex quando possível. Por isso, falaremos as/os professoras/es, brasileiras e brasileiros, pessoas, indivíduos. Embora os recursos de substituição do indicador de gênero @ ou x sejam inventivos, pouco contribui para a tradução para pessoas com deficiência visual (SILVA, M., 2018).

⁹ Expressão idiomática para traduzir aquilo que escapa, o que não está evidente.

¹⁰ Cf. MARX, K. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo Editorial, [1852] 2015a.

¹¹ Referência à música *Senhas* de Adriana Calcanhoto do álbum *Senhas* (1992).

moral, da família, dos bons costumes e de Deus, o debate público brasileiro teve suas bases atacadas (discurso dos direitos), passando por inventividades (de inspiração trumpiana) nesse “terreno pré-político”. As táticas utilizadas atualizaram na forma algo bastante recorrente na política: mentiras e difamações. *Post-truth* (pós verdade)¹², *fake news* (notícias falsas), *social bots* (sistemas automatizados e pagos de impulsionamento de conteúdo), uso das redes sociais (em especial o *WhatsApp*), onde facada elege¹³, entre outros, foram mecanismos de convencimento da população (ALMEIDA, R., 2018; PONTES, 2018; RUEDIGER et. al, 2018; SILVA, C. et al., 2018)¹⁴.

Um (péssimo) exemplo disso, foram as calúnias contra o candidato Fernando Haddad (PT), concorrente de Jair Bolsonaro (PSL e atual presidente) nas eleições presidenciais de 2018. Primeiro, que Haddad seria criador do *kit gay*, material que seria distribuído para crianças de 6 anos nas escolas, cujo objetivo seria sexualizar crianças. Em verdade, houve o projeto *Escola Sem Homofobia* que não chegou a ser implantado por pressões da bancada da bíblia. Segundo, que o professor defende o *incesto* no livro *Em Defesa do Socialismo*. Terceiro, que o candidato legalizaria a *pedofilia*, isto é, que sexo com crianças a partir de 12 anos deixaria de ser crime¹⁵. Só para citar algumas das difamações utilizadas como arma política desse campo pré-político que nos fala Miguel (2016).

O capital impõe vigilância e controle constantes via educação formal e informal sobre o gênero e a sexualidade (já que são um negócio de Estado), a partir do momento em que a conduta da população se relaciona com a produção de riquezas, capacidade de trabalho e força de uma sociedade (MIGUEL, 2016). Vê-se, então, um processo em curso de apropriação das pautas feministas e LGBT+. É uma conjuntura conservadora arquitetada pela hegemonia internacional, mas não sem resistência. A reação da direita,

¹² Denota circunstâncias nas quais os fatos objetivos exercem menos influências na opinião pública que emoções e crenças. Disponível em: <http://archive.fo/ZnZzl>. Acesso em: 28 fev. 2019.

¹³ Referência à música *Bené* de **Djonga** do álbum *Ladrão* (2019).

¹⁴ Cf. ALMEIDA, R. de Q. Fake news: arma potente na batalha de narrativas das eleições 2018. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 70, n. 2, p. 9-12, abr./jun. 2018. Disponível em: <http://archive.fo/ydBSY>. Acesso em: 04 nov. 2018.

Cf. PONTES, C. H. F. **Fake news e o desafio da Justiça Eleitoral nas eleições de 2018**. Orientador: Eilson Teotônio Almeida. 2018. 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-graduação em Direito Eleitoral) – Faculdade Unyleya, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <http://archive.fo/kb2oS>. Acesso em: 04 nov. 2018.

SILVA, C. A. et al. USO DE REDES SOCIAIS E SOFTWARES PARA DISSEMINAÇÃO E COMBATE DE FAKE NEWS NAS ELEIÇÕES. In: **Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre**, 2018. Disponível em: <http://archive.fo/qjwFp>. Acesso em: 04 nov. 2018.

RUEDIGER, M. A. et al. Bots e o direito eleitoral brasileiro: eleições 2018. FGV DAPP, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <http://archive.fo/UqebT>. Acesso em: 04 nov. 2018.

¹⁵ Disponível em: <http://archive.fo/8NH8G>. Acesso em: 09 dez. 2018.

no terreno do gênero e da sexualidade, é justamente uma resposta aos avanços/retrocessos no campo da *educação sexual*, que se refere aos processos de ensino-aprendizagem sobre corpo humano, sexualidade, métodos contraceptivos, infecções sexualmente transmissíveis, prazer, construção social dos gênero etc. (SILVA, M., 2015).

O florescer dessas discussões está presente em quase que todas as esferas sociais de nossos tempos sejam formais, sejam informalmente: fala-se nas mídias, nas escolas, nas igrejas, nos locais de trabalho, nas instituições, na política burguesa. Isso graças ao processo histórico de lutas e enfrentamentos das/os dominadas/os. Todavia, apesar dos avanços pontuais de movimentos anti-opressão, o campo da educação segue sendo palco de embates ideológicos severos entre conservadorismo e progressismo. A defesa sacralizada da família¹⁶, por exemplo, expressa o controle do capital sobre os corpos, uma vez que uma instituição chega a suplantando direitos individuais de seus membros sob o brado de ser a única educadora “da moral e dos bons costumes”.

“[...] Mesmo diante de algo tão básico, como a preservação da integridade física, a criança aparece com seus direitos suspensos diante dos pais” (MIGUEL, 2016, p. 616). Ilustrando, Saffioti (2015) argumentou que essa ideologia chega a impedir a denúncia, por parte de mães e/ou responsáveis, de abusos sexuais cometidos por pais e/ou familiares contra seus próprios filhos. Ora, se retiramos da escola a possibilidade de educar pela humanização, entregamos crianças e jovens à revelia do ambiente em que mais ocorrem abusos, violências, violações e desumanizações. É o poder branco, masculino, rico, adulto e heterossexual afirmando seu lugar (SAFFIOTI, 2015)¹⁷.

Destarte, “o feminismo é uma urgência no mundo. O feminismo é uma urgência na América Latina. O feminismo é uma urgência no Brasil” (PETRONE, 2019, p. 10-11). Urgência que decorre de uma barbárie em curso há seis, sete mil anos dos 250-300 mil anos de humanidade (SAFFIOTI, 2000b, 2005). Barbárie essa que atravessou o mundo antigo, a era clássica, a era medieval, a era moderna e a era contemporânea. Barbárie essa que nunca cessou, mas que foi ganhando novos contornos: sujeição, invisibilidade, incineração, perseguição, tortura, domesticação, violação, dominação, exploração,

¹⁶ “A família enquanto instituição social não pode ser pensada como imutável. Entre a família antiga na sua forma grega ou oriental, e a família cristão-germânica há grandes diferenças, embora haja também um laço de continuidade histórica.” (SAFFIOTI, 2011a, p. 85)

¹⁷ Saffioti (2003d, p. 37, grifo nosso) sintetiza: “Na sociedade capitalista há três projetos, de longa duração, de exploração-dominação: o projeto da burguesia, que visa a dispor como lhe aprouver da classe trabalhadora; o projeto dos homens, cujo objetivo consiste em subordinar as mulheres; e o projeto dos brancos de manter sua supremacia, no caso do Brasil, face aos negros. Cabe, aqui, um autoplágio: na sociedade brasileira, **o poder é rico, branco e macho.**”

administração, reificação, morte. A barbárie do patriarcado, racismo e capitalismo que “transforma tudo em mercadoria: corpos, talentos, fé, trabalho, amor, desejos, mulheres” (PETRONE, 2019, p. 15). E diante de barbáries, medidas urgentes são necessárias.

O regime atual de relações homem-mulher, mulher-mulher, homem-homem, o *patriarcado*, ocupa de seis a sete milênios da história da humanidade. É um sistema que abrange não apenas a família, senão todas as instituições sociais. Na Roma Antiga, por exemplo, o patriarca detinha poder sobre vida e morte de filhos e esposa. Em 1884, salvo alguns limites dos referenciais teóricos, Friedrich Engels ([1884] 2000, p. 65, grifo nosso) analisou o fenômeno em *As origens da família, da propriedade e do Estado*.

A família moderna contém em germe não apenas a escravidão (servitus) como também a servidão, pois, desde o começo, está relacionada aos serviços da agricultura. Ela contém em si, em miniatura, todos os antagonismos que se desenvolverão mais tarde na sociedade e em seu Estado. (...) a mulher é entregue incondicionalmente ao poder do homem. **Mesmo que ele a mate, não faz mais do que exercer um direito seu.**

São incontáveis as formas de luta – afinal, onde há exploração-dominação, há resistência (SAFFIOTI, 2002c, 2015)¹⁸ – que se sublevaram nesse curso histórico, culminando na atualidade de um dos movimentos sociais mais bem estruturados no mundo: o movimento feminista brasileiro (D’ANGELO, 2017). Tal movimento social nasce com orientação para sobrevivência e resistência das mulheres, que são alvo da barbárie patriarcal por tanto tempo, e se apresenta sob diferentes matrizes teórico-práticas. Se se permite uma generalização, uma de suas estratégias de atuação reside na luta por direitos, calcada na busca por igualdade social (nos marcos legais ou não) que respeita e enaltece as diferenças singulares, ou seja, não se trata da defesa de direitos iguais. Ora, ainda que nem todos segmentos desse movimento utilizem tal via de ação, é o mote de conquista e garantia de direitos que possui maior força no país.

Sendo o Brasil quinto no ranking mundial de *feminicídio*¹⁹ e pioneiro na lei mais avançada contra a violência de gênero – a *Lei Maria da Penha*²⁰ – é de se questionar por que, após implementação de tal lei, não se diminuí os alarmantes dados de nossa barbárie cotidiana (há também o fato de que, a partir da lei, passou-se a tipificar o crime com maior

¹⁸ “O fato de o patriarcado ser um pacto entre os homens não significa que a ele as mulheres não oponham resistência. [...] Sempre que há relações de dominação-exploração, há resistência, há luta, há conflitos, que se expressam pela vingança, pela sabotagem, pelo boicote ou pela luta de classes.” (SAFFIOTI, 2015, p. 139)

¹⁹ Disponível em: <http://archive.fo/T7Jo1>. Acesso em: 14 maio 2019.

²⁰ Lei n. 11.340/2006 batizada com o nome de Maria da Penha, mais uma vítima de violência doméstica, autora do livro *Sobrevivi, posso contar* (1994), que luta em defesa das mulheres no país.

frequência, outro elemento para o debate). O “assassinio de mulheres”, hoje chamado de feminicídio, por homens era tipificado como homicídio qualificado e, em geral, os assassinos permaneciam impunes (SAFFIOTI, 2002, p. 35). Feminicídio é um tipo de crime de ódio letal (quando se mata uma mulher por ela ser uma), como latrocínio (quando se mata para roubar), que versa sobre suas circunstâncias e motivações (a separação é um exemplo recorrente) e expressa manifestações extremas de dominância masculina e sexismo. No Brasil, apenas em 2015, qualifica-se o feminicídio como crime contra mulheres, entrando para a lista de crimes hediondos (Lei nº 8.072/1990) assim como estupro, latrocínio, genocídio e outros.

A categoria femicidio ou feminicidio [...] ganhou espaço no debate latino-americano a partir das denúncias de assassinatos de mulheres em Ciudad Juarez – México, onde, desde o início dos anos 1990, práticas de violência sexual, tortura, desaparecimentos e assassinatos de mulheres têm se repetido em um contexto de omissão do Estado e consequente impunidade para os criminosos. (PASINATO, 2011, p. 221)

Historicamente, o termo *femicídio* nasce primeiro na obra *Femicide: The Politics of Woman Killing* de autoria das sul-africanas Jill Radford e Diana Russel (1992). Após, em 1998, a antropóloga Marcela Lagarde y de Los Ríos alcunha o termo “feminicídio” (união de femicidio + genocídio), sendo uma derivação mais restrita daquele. Apesar de serem usados de maneiras indistintas nos trabalhos sobre o tema, ambos descrevem e denunciam mortes de mulheres em diferentes contextos. Três anos atrás, Pastana (2016) discutiu sobre as dificuldades e resistências para a prevenção e enfrentamento à violência contra as mulheres após o aniversário de 10 anos da lei.

Ela elencou dez desafios na área de políticas públicas, movimentos sociais e educação que se aplicam ainda, com agravos, à era Bolsonaro, que “[...] não é um governo, é um ataque” (SAFATLE, 2019)²¹.

Desafio 1: Precariedade das condições básicas para que as medidas previstas na lei possam ser cumpridas. **Desafio 2:** Dificuldades em como as mulheres em situação de violência são atendidas nos serviços disponíveis. **Desafio 3:** Importância do reconhecimento de como a imbricação entre machismo e racismo se reflete nas ocorrências de violência doméstica e familiar. **Desafio 4:** A importância do reconhecimento de que o pessoal é político. **Desafio 5:** A importância da problematização da persistência da naturalização da violência. **Desafio 6:** A importância da desconstrução de padrões de gênero que naturalizam a associação entre masculinidade e agressividade e a associação entre feminilidade e submissão. **Desafio 7:** A importância da ampliação da compreensão de que a violência doméstica e familiar não se reduz à violência física. **Desafio 8:** A importância da ampliação da compreensão de que o enfrentamento da violência não se dá apenas por medidas punitivas, são necessárias medidas protetivas e preventivas. **Desafio 9:** A importância da

²¹ Disponível em: <http://archive.fo/BsA1F>. Acesso em: 14 jan. 2019.

abordagem sobre gênero nas escolas. **Desafio 10:** A importância da articulação da lei com outras políticas públicas de enfrentamento da violência contra as mulheres. (PASTANA, 2016, grifos nossos)

Esses desafios compõem o retrato do Mapa da Violência de 2015: subimos dois degraus na escala de assassinatos de mulheres – em 2010, havia 2 assassinatos de mulheres a cada 100 mil; “[...] em 2013 comparativamente com 2010, este número aumentou em 140%”²². Aparentemente, o atual governo feminicida e genocida de Bolsonaro encontrou um caminho que soluciona tal problema social: omitir os dados. Em sua plataforma digital com dados sobre crimes no Brasil, lançada pelo Ministério da Justiça e Segurança Pública (sob comando de Sergio Moro), não apresenta os dados da carnificina. Em entrevista, Maria da Penha alertou: “Eles nos ignoram. [...] com isso, o governo demonstra que quer mesmo ignorar a violência sofrida pelas mulheres. [...] Se os crimes contra a mulher não constarem nas estatísticas oficiais, estaremos de fora também das políticas públicas?”²³.

O cenário é indiscutivelmente outro em contraste com 2013, por isso cabe a nós um balanço das estratégias e táticas, alianças e acordos, possibilidades e obstáculos dos rumos do feminismo. É de pensar o porquê do aumento nos casos de feminicídio e de genocídio da população negra e indígena, pois, ao que nos parece, há um aumento real no número de casos, não apenas de registro e/ou divulgação. No caso daquele, Samira Bueno (diretora-executiva do Fórum Brasileiro de Segurança Pública) e Jamila Ferrari (diretora das Delegacias de Defesa da Mulher) concordam que estamos vivendo em um cenário de aumento real de números de mulheres assassinadas, não somente de registros (ACAYABA; ARCOVERDE, 2019). Dito isso, “vamos às atividades do dia,/lavar os copos,/contar os corpos,/e sorrir,/a essa morna rebeldia” (CRIOLO, 2011)²⁴.

Um exemplo é o estado de São Paulo: enquanto os crimes de homicídio (-3,4%), latrocínio (-35%), furto (-56%), roubo (-10%) e estupro (-0,7%) declinam no estado de SP, os de feminicídio aumentam (+50%) entre o 1º bimestre de 2018 e o de 2019. Também o *Atlas da Violência 2018* vem trazendo péssimas notícias: entre os anos 2006 e 2016, houve um aumento de 6,4% nos casos de feminicídio em todo o país (CERQUEIRA *et al.*, 2018, p. 44-46). Isso representa 4.645 mulheres mortas, isto é, 4,5 feminicídios para

²² “Pelos registros do SIM, entre 1980 e 2013, num ritmo crescente ao longo do tempo, tanto em número quanto em taxas, morreu um total de 106.093 mulheres, vítimas de homicídio. Efetivamente, o número de vítimas passou de 1.353 mulheres em 1980, para 4.762 em 2013, um aumento de 252%. A taxa, que em 1980 era de 2,3 vítimas por 100 mil, passa para 4,8 em 2013, um aumento de 111,1%.” (WASELFISZ, 2015, p. 11)

²³ Disponível em: <http://archive.fo/m355p>. Acesso em: 11 de abril de 2019.

²⁴ Referência à música *Lion Man* de Criolo do álbum *Nó na Orelha* (2011).

cada 100 mil brasileiras. A taxa é dispare entre *mulheres negras* (5,3) e *mulheres não negras* (3,1) o que significa um aumento nas taxas daquelas e uma queda dessas ao longo de 10 anos. Isto é, quando falamos anteriormente em aumento real no número de feminicídios, estamos falando de aumento real no número de mulheres negras mortas.

Figura 1 – Taxas de feminicídio no Brasil (2006-2016)



Fonte: Infográfico do Atlas da Violência 2018²⁵.

Como veremos neste trabalho, ocupamos distintos locais na estrutura social, sendo pouco falar em “mulheres” sem falar em raça, etnia e classe social. 2018 foi o ano da morte da vereadora do PSOL (Partido Socialismo e Liberdade – RJ), Marielle Franco, e do trabalhador Anderson Gomes, seu motorista. A morte de Marielle, no 14 de março de 2018, ganhou o mundo e, recentemente, identificou-se os executores do crime²⁶, mas não ainda seus mandantes. “Mataram o seu corpo. O seu espírito de luta, não” (PETRONE, 2019, p. 19). Mais de um ano após, o Brasil ainda não sabe explicar um crime que explica muito o país.

A “carne mais barata do mercado” é o alvo da sociedade ainda colonial: 71% é a diferença das taxas de homicídio entre mulheres negras (5,3) e não negras (3,1). Claudia Ferreira, mulher negra e favelada que foi arrastada por mais de 300 metros, foi morta pela PM do Rio de Janeiro em 2014. Quatro anos após sua morte, os policiais responsáveis seguem trabalhando, já se envolveram em outras oito mortes²⁷. O crime de Claudia? Ser mulher, negra e pobre. Não por acaso, as mulheres negras há anos alargam e aprofundam o conceito (demasiadamente branco) de violência contra a mulher, para além da agressão e do abuso sexual, incluindo a *violência racial* que produz danos físicos, psicológicos, cognitivos etc. (CARNEIRO, 2003a).

²⁵ Disponível em: <http://archive.fo/eSi2e>. Acesso em: 08 mar. 2019.

²⁶ O sargento reformando da polícia militar (PM) Ronnie Lessa e do ex PM Elcio Vieira de Queiroz foram acusados pelo Ministério Público do Rio de Janeiro por serem os autores de tais assassinatos.

²⁷ Disponível em: <http://archive.fo/mb7uC>. Acesso em: 15 ago. 2018.

A variável racial na temática de gênero desmistifica a *ideologia da democracia racial* – aquilo que diz, à boca miúda, “todos iguais perante a lei” e que o Brasil é um paraíso racial em harmonia (GONZALEZ, 2011; SAFFIOTI, 2002) – e aprofunda a compreensão dos fatores culturais racistas e preconceituosos responsáveis por violações dos direitos humanos em todos os cantos desse país. Conforme Saffioti (2002), a população negra dispõe de ocupações menos prestigiadas, rendimentos inferiores, escolaridade em menor grau, alienação do poder político etc. Isso deriva de uma história de privação de oportunidades na vida e condições sociais de existência, as quais cavaram profundos fossos no tecido social brasileiro ao longo desses séculos de exploração e dominação.

Certamente o futuro que aguarda aqueles que sobrevivem será, para os jovens negros, a revolta em face da **falta de oportunidades** que uma sociedade racista procura reforçar segundo os mais variados **estereótipos** (“negro é burro, incapaz intelectualmente, preguiçoso, irresponsável, cachaceiro”, etc., etc.). Para as jovens negras, o **trabalho doméstico** nas casas de família da classe média e da burguesia ou, então, a **prostituição** aberta e aquela mais sofisticada dos dias atuais: a profissão de “mulata”. (GONZALEZ, 1979, p. 3, grifo nosso)

Desse modo, a variável racial é fundamental para combatermos a violência da ideia de que “há seres humanos menos humanos do que outros” que merecem tratamento desigual perante a lei e vida – embora garantir aquela não assegura esta – (CARNEIRO, 2003a, p. 14).

Embora o Atlas da Violência 2018 não contemple o debate acerca das *mulheres travestis e transexuais* e *população LGBTQ+*²⁸, destacamos que, ainda sob a rubrica da

²⁸ Optamos pelo uso da sigla LGBTQ+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e mais) por ser acessível e abrangente, mas reconhecemos a existência de outras tantas expressões de gênero e sexualidade que extrapolam os limites das letras do alfabeto. Atualmente, tem-se repercutido o LGBTQ+, sendo o Q referência aos estudos *queer* que não é sobre uma orientação sexual/identidade de gênero em si, mas que pretende englobar todas as orientações e identidades. Contudo, ainda “[...] no Brasil ele esteja muito ligado à academia e a alguns setores da arte, fazendo pouco sentido ao conjunto da população e dos movimentos sociais e partidos políticos” (TOITIO, 2017, p. 61). Assim, concordamos que o termo *transviado* seja muito mais adequado, como propõe a “tradução idiossincrática” de Berenice Bento para os estudos *queer* (BENTO, 2014, p. 48). O termo obsoleto GLS (Gays, Lésbicas e Simpatizantes) é substituído em 2008 pelo termo LGBTQ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais), mais amplamente utilizado, na *Conferência Nacional de gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais* destinada ao debate dos direitos humanos e políticas públicas para a população. Recentemente, em um fórum da rede social Quora se propôs o uso da sigla LGBTQQICAPF2K+ –Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queers, Questionadores, Intersexuais, Curiosos, Assexuais/agêneros, Pansexuais/polissexuais, Familiares e amigos, 2 “two spirit” (gêneros não-ocidentais), Kink (formas de excitação não-heterossexual) e mais –, todavia o termo, além de irrealizável, também não é adequado à realidade brasileira por incluir o *Two-spirit* (Dois-espíritos) derivado de indígenas norte-americanos que contém os espíritos feminino e masculino em si. Também refletimos se pessoas com fetiches não normativos (Kirk) se enquadrariam como orientação sexual e/ou identidade de gênero. De tudo, mostramos aqui uma pequena parcela da diversidade no interior da diversidade o que nos mostra como

violência de gênero, a questão LGBTQ+ no Brasil é alarmante quanto aos casos de violência. Crimes que não incidem apenas sobre mulheres, os crimes lgbtfóbicos são marca também da misoginia própria desse sistema racista, patriarcal e classista. Saffioti (2002, p. 83, grifo nosso) justificou dizendo que “como se trata de relações regidas pela gramática sexual, são compreendidas pela **violência de gênero**” – essa engloba a violência de homens contra mulheres, mulheres contra homens, homens contra homens, mulheres contra mulheres etc., uma vez que o conceito de gênero é amplo (SAFFIOTI, 2015) –.

Uma das demandas desse movimento social, inclusive, é a luta pelo reconhecimento social de sua identidade de gênero. Por exemplo, muitas travestis e pessoas transexuais não são reconhecidas social e juridicamente enquanto mulheres/homens/não binários, o que as/os excluía da jurisdição da Lei Maria da Penha. Apenas em 2016, dez anos depois da criação da Lei Maria da Penha, o Ministério Público de São Paulo ofereceu denúncia por crime de feminicídio cometido contra Michele. A iniciativa converge com parecer do Conselho Nacional de Procuradores-Gerais (CNPJ) sobre a aplicação da lei “[...] em casos de agressões a mulheres transexuais e travestis, independentemente de cirurgia, alteração do nome ou sexo no documento civil”²⁹. Abarcando tal reivindicação, a deputada Jandira Feghali (PCdoB/RJ) redigiu o Projeto de Lei nº 8032/14 que prevê amparo a essas mulheres pela lei, ainda sem aprovação – em 23/10/2019, foi designado relator pela Comissão de Direitos Humanos e Minorias, CDHM –³⁰.

Segundo pesquisa da *ONG Transgender Europe* (TGEU), rede europeia de organizações que apoiam os direitos da população transgênero, o Brasil é o país que mais mata travestis e transexuais no mundo: entre janeiro de 2008 e março de 2014, foram registradas 604 mortes no país. E, de acordo com o *Relatório Anual de Assassinato de Homossexuais* (LGBT) relativo a 2013/2014³¹, produzido pelo Grupo Gay da Bahia (GGB), que há mais de três décadas coleta informações sobre a homofobia no Brasil através da mídia, 50% dos assassinatos de transexuais de 2013 foram cometidos em nosso

esse terreno é rico, plural e dinâmico, ao mesmo tempo expressa uma visão de mundo e de ser humano. Temos nos filiado à perspectiva de movimentos LGBTQ+ brasileiros classistas como o setorial [Coletivo LGBTQ Comunista](#) (Partido Comunista Brasileiro, PCB, e independentes).

Disponível em: <http://archive.fo/Mlaud>. Acesso em: 01 jul. 2018.

Disponível em: <http://archive.fo/6ueeQ>. Acesso em: 12 set. 2018.

Disponível em: <http://archive.fo/rlssl>. Acesso em: 10 fev. 2019.

²⁹ Disponível em: <http://archive.fo/Z9VzI>. Acesso em: 15 abr. 2019.

³⁰ Disponível em: <http://archive.fo/eVqZM>. Acesso em: 15 abr. 2019.

³¹ Disponível em: <http://archive.fo/E02Ev>. Acesso em: 10 ago. 2017.

país; dos 326 mortos, 163 eram gays, 134 travestis, 14 lésbicas, 3 bissexuais e 7 amantes de travestis (*T-lovers*). Já em 2018, segundo o *Mortes Violentas de LGBT+ no Brasil – Relatório 2018*, também de autoria do GGB,

420 LGBT+ (lésbicas, gays, bissexuais e transexuais) morreram no Brasil em 2018 vítimas da homosbotransfobia: **320 homicídios** (76%) e **100 suicídios** (24%). Uma pequena redução de 6% em relação a 2017, quando registraram-se 445 mortes, número recorde nos 39 anos desde que o Grupo Gay da Bahia iniciou esse banco de dados. (GRUPO GAY DA BAHIA, 2018, p. 1, grifos nossos)

Figura 2 – Gráfico de mortes de pessoas LGBT no Brasil (2000-2018)



Fonte: Grupo Gay da Bahia (2018).

O Brasil mata mais LGBTs que os seis países³² em que há pena de morte contra a população e os demais 64³³ nos quais é crime sê-lo. Ocupamos o primeiro lugar no *ranking* mundial de crimes contra minorias sexuais: “a cada 20 horas um LGBT é barbaramente assassinado ou se suicida vítima da LGBTfobia” (GRUPO GAY DA BAHIA, 2018, p. 1). Embora não esteja legalizada a violência, ela é legitimada pela sociedade como um todo. À título de curiosidade, um infográfico sobre a realidade da criminalização da expressão da sexualidade no mundo.

³² Arábia Saudita, Iêmen, Irã, Nigéria, Somália e Sudão.

³³ Afeganistão, Antigua e Barbuda, Argélia, Bangladesh, Barbados, Botsuana, Brunei, Burundi, Butão, Camarões, Comores, Chade, Dominica, Egito, Emirados Árabes Unidos, Eritreia, Etiópia, Gâmbia, Gana, Granada, Guiana, Guiné, Ilhas Maurício, Ilhas Salomão, Iraque, Jamaica, Kiribati, Kuwait, Líbano, Libéria, Líbia, Malásia, Maláui, Maldivas, Marrocos, Maurítânia, Myanmar, Namíbia, Omã, Papua Nova Guiné, Paquistão, Qatar, Quênia, Samoa, Santa Lúcia, São Cristóvão e Neves, São Vicente e Granadinas, Senegal, Serra Leoa, Singapura, Síria, Sri Lanka, Suazilândia, Sudão do Sul, Tanzânia, Togo, Tonga, Tunísia, Turcomenistão, Tuvalu, Uganda, Uzbequistão, Zâmbia e Zimbábue.

“Como se repete desde que o Grupo Gay da Bahia iniciou tal pesquisa, em 1980, em termos absolutos predominaram as mortes de 191 Gays (45%), seguido de 164 Trans (39%), 52 Lésbicas (12%), 8 Bissexuais (2%) e 5 Heterossexuais (1%)” (GRUPO GAY DA BAHIA, 2018, p. 2). Sobre a categoria T, foram incluídas/os “81 travestis, 72 mulheres transexuais, 6 homens trans, 2 dragqueens, 2 pessoas não-binárias e 1 transformista” de uma população de 1 milhão de pessoas. À primeira vista, em termos absolutos, podem parecer “poucas mortes”, por mais absurda que seja essa visão, isso representa que uma pessoa trans corre 17 vezes mais riscos de ser assassinada que um gay, que corresponde a cerca de 20 milhões. Isso significa uma morte de pessoa trans a cada 48h no Brasil (BENEVIDES, 2017). Como o censo nacional do IBGE não inclui o segmento, “estima-se, com base em indicadores diversos da Academia e Governamentais, que exista no Brasil por volta de 20 milhões de gays (10% da população), 12 milhões de lésbicas (6%) e 1 milhão de trans (0,5%)” (BENEVIDES, 2017, p. 15).

Há pouco, Quelly da Silvia entrou para a estatística do *transfeminicídio*, aos 35 anos (expectativa de vida da população travesti e trans)³⁴, ao ter seu coração arrancado pelo parceiro de uma noite, Caio de Oliveira, 20 anos, homem negro, na cidade de Campinas (SP) – diga-se de passagem, a última cidade do mundo a abolir a escravidão de negros e negras –. No lugar do coração, uma santa. Em suas palavras: “Ele [*sic*] [Ela] era um demônio, eu arranquei o coração dele [*sic*] [dela]. É isso”³⁵. Em sua casa, o coração embrulhado e guardado embaixo de seu armário. A crueldade, o ódio, os simbolismos, a repressão, a negação da vida e da libido, tudo em um único episódio. Reafirmamos a urgência do feminismo ao enfrentamento dos armários que aprisionam subjetividades e ceifam vidas, da barbárie.

Um momento na história onde mulheres, negras/os, indígenas e LGBTs das *classes trabalhadoras*³⁶ morrem apenas por sê-lo, diz muito sobre o grau da barbárie que se vive e o status da emancipação geral humana. Pois,

³⁴ “As travestis e transexuais femininas constituem um grupo de alta vulnerabilidade à morte violenta e prematura no Brasil. Apesar de não haver estudos sistemáticos sobre a expectativa de vida das travestis e transexuais femininas, Antunes (2013) afirma que a expectativa de vida desta população seja de **35 anos** de idade, enquanto a da população brasileira em geral, é de **74,9 anos**” (IBGE, 2013 apud BENEVIDES, 2017, p. 16, grifo nosso).

³⁵ Disponível em: <http://archive.fo/MwpiI>. Acesso em: 23 jan. 2019.

³⁶ Como Galvão (2011, p. 110-111, grifos nossos), “[...] utilizamos o termo **classes trabalhadoras** no plural para nos referir a um **conjunto heterogêneo de diferentes classes sociais** – que compreende o **operariado, a pequena burguesia, o campesinato e as classes médias** – que se distingue quanto ao **tipo de trabalho** realizado, às **condições em que a força de trabalho é vendida** e, no caso do produtor familiar, ao **tipo de vínculo estabelecido com a pequena propriedade**. Essa distinção compreende:

a mudança de uma época histórica pode ser sempre determinada pela atitude de **progresso da mulher perante a liberdade**, já que é aqui, na relação entre a mulher e o homem, entre o fraco e o forte, onde a vitória da natureza humana sobre a brutalidade, que ela aparece de modo mais evidente. **O grau da emancipação feminina constitui a pauta natural da emancipação geral.** A humilhação do sexo feminino é uma característica essencial tanto da civilização quanto da barbárie, porém com a diferença de que a ordem civilizada eleva todos os vícios que a barbárie comete de um modo simples a um modo de pensar mais complexo, de duplo sentido, equívoco e hipócrita... **A pena por manter a mulher na escravidão não atinge a ninguém de um modo mais profundo do que ao próprio homem.** (MARX; ENGELS, 2003, p. 219, grifos nossos)

Com base na tese de que a emancipação feminina pauta a emancipação geral, por que as lutas por emancipação política – lutas anti-opressão³⁷, por exemplo – tem se distanciado daquela última? Karl Marx (1843) se dedicou a pensar o par em *Sobre a questão judaica*, dizendo que aquela está restrita pelos limites mesmos que o próprio Estado impõe. De outro lado, a emancipação humana corresponderia à plena liberdade dos seres humanos, por conseguinte, o Estado não poderia levar a essa mesma liberdade plena, pois ele nos cinde em cidadãos (esfera pública) e indivíduos (privado). Tal leitura, todavia, carece da máxima de que as leis são apenas causalidades formais, ou seja, não são a ética, não são educativas em si.

Em tempos de barbárie generalizada, o sonho de uma humanidade emancipada e “iluminada” – pela razão iluminista que reside em nós – transformou-se em igual barbarismo. A reificação humana chegou a um ponto que pensamos que pensamos, mas, na verdade, não o fazemos. E na distopia brasileira (aqui não é gênero de ficção) nem se chega a pensar que se pensa, seja na ciência, seja na prática política. Nas ciências, 2019 é o ano em que é fotografada a sombra de um buraco negro, imagem até então teórica com base nos cálculos de Albert Einstein, pela primeira vez na história (AKIYAMA *et al.*, 2019)³⁸. Concomitantemente, há movimentos terraplanistas convictos de que o método científico prova que o planeta é um plano, não é um geoide. Ao mesmo tempo que são contemporâneos, não são coevos ao grupo de Akiyama em termos de compreensão do real.

trabalho manual e não manual, produtivo e improdutivo, assalariado e não assalariado, tarefas de direção e de execução.”

³⁷ Optamos pelo uso de *movimentos anti opressão* ou *lutas de identidade* em detrimento de *identitarismo* ou *políticas de identidade*, pois eles não se resumem à questão da identidade, como veremos na seção 2.3.

³⁸ Cf. AKIYAMA, Kazunori et al. First M87 Event Horizon Telescope Results. IV. Imaging the Central Supermassive Black Hole. *The Astrophysical Journal Letters*, v. 875, n. 1, p. L4, 2019. Disponível em: <http://archive.fo/CrII.L>. Acesso em 14 abr. 2019.

Na prática política, nossos métodos e práticas viciados obstaculizam ver o fascismo da cultura democrática que habita as lutas. Ilustrando, a via do direito pode ser a via da desumanização, mesmo que o desejo seja a conquista de direitos para humanização. Encarceramento, penalidade, ostracismo e escracho de agressores de mulheres são exemplos das saídas desumanizadoras empregadas na questão da violência de gênero. Isso mais deseduca que faz avançar, sendo expressão da judicialização das relações sociais e da política. A penetração do poder judiciário em todas esferas sociais produziu, a um só tempo, a desvirtuação da soberania popular e do próprio direito³⁹.

Em que medida nossas lutas por humanização humanizam em uma concepção materialista? Essa é a chave para pensar na efetividade de estratégias de luta no interior dos movimentos sociais tão viciados nesse *script* pouco inventivo e refletido. Se toda teoria crítica não se contenta com a mera aplicação da teoria, procuraremos com este trabalho desvelar pressupostos por meio do posicionamento crítico diante do que parece não criticável, já resolvido para a educação escolar no que concerne às relações de gênero. Com isso, não intentamos desmoralizar e/ou desqualificar as lutas em questão – o que seria contraproducente já que objetivam a emancipação humana e estamos inseridas nelas – mas sim, justamente porque propõe a superação, a desbarbarização, é que devemos criticá-las e reformulá-las com vistas ao aperfeiçoamento.

Se não é da natureza humana, ao que constam os últimos sete milênios, o tratamento não patriarcal, pode ser de seu hábito – enquanto disposição para ação – sê-lo. Para analisar o atual cenário de coisas e propor saídas, tomamos a obra de Heleieth Saffioti (1934-2010), socióloga brasileira, para pensar um projeto de emancipação feminista imbricado à emancipação humana como um todo. Há tempos o patriarcado, enquanto um sistema de dominação-exploração do masculino sobre o feminino, produz e reproduz crianças, jovens, adultos e idosos sob a batuta da violência estrutural. A forma que nos molda é a da alienação da vida, aquela do trabalho assalariado, das normas do azul e rosa, do racismo – e, que triste se restringir a duas cores, quando dispomos de uma paleta de tantos tons e cores. Toda e qualquer teoria herdeira do marxismo tem um compromisso prático em combater essas três dimensões – capitalismo, patriarcado e racismo – articuladas que operam para manter o atual estado das coisas.

³⁹ Trata-se de “[...] uma patológica colonização do *mundo da vida* que se veria enredado na malha de um processo de juridicização, do que resultaria uma cidadania passiva composta de clientes da ação administrativa do Estado.” (VIANNA; BURGOS, 2002, p. 340 apud WACHELESKI, 2007, p. 120-121)

Percebemos como premente a necessidade de incorporação da crítica feminista-marxista também pelas teorias pedagógicas que se dedicam a pensar uma educação escolar libertadora. Em outras palavras, desejamos com esse trabalho sistematizar os principais pontos da teoria de Saffioti para a construção coletiva das teorias pedagógicas herdeiras da tradição marxista, demonstrando como, ao não olharem para a questão, tornam-se cúmplices da dominação patriarcal. De modo que se explicita nosso problema de pesquisa, cuja essência é a própria necessidade humana (PASQUALINI, 2019) : o marxismo, enquanto uma teoria revolucionária, também o é ou pode sê-lo para a humanidade como um todo, isto? Por consequência, é possível uma educação escolar e teorização pedagógica que não sejam cúmplices da tríade patriarcado-racismo-capitalismo? Como combater aqueles que o são cúmplices dessa amálgama histórica e perversa? Como disse Saffioti (2000b, p. 73), “a função precípua de qualquer cientista que se preza consiste em fazer avançar a ciência. [...] O trabalho é de formiga mesmo: reformulação de velhos conceitos e formulação de novos. Mas aqui, *la nave va* muito mais vagarosamente”.

Dessarte, vagarosamente, demonstraremos o poder dessa união. Para tal, desenvolvemos uma discussão por dentro do marxismo que utiliza a *totalidade* como principal categoria. Propomo-nos a debater a pedagogia histórico-crítica calcadas no referencial teórico, concomitantemente a refletir mais amplamente sobre as teorias pedagógicas marxistas ou contra hegemônicas e a educação escolar. Nossa escolha teórica residiu nessa convicção da educação escolar como o espaço privilegiado de formação antipatriarcal, ou seja, feminista. Ser feminista nada mais é que seguir uma ética em favor da gente da nossa terra, um “feminismo para os 99%”⁴⁰. A ética dominante (masculina, branca e burguesa) já está arraigada em nossos currículos, leis, diretrizes, estratégias pedagógicas, conteúdos, ambientes escolares, relações interpessoais etc., concernindo a nós o dever de transformá-la, desnaturalizar toda e qualquer forma de *dominação-exploração* ou *exploração-dominação*⁴¹. Disso, procuramos oferecer subsídios para o desenvolvimento de uma formação na contramão à teorização pedagógica **corrente**.

⁴⁰ Em referência ao livro *Feminismo para os 99%: Um manifesto* de Cinzia Arruzza, Tithi Bhattacharya e Nancy Fraser, organizadoras da Greve Internacional das Mulheres (Dia sem mulher), que trata sobre “a necessidade de um feminismo anticapitalista, antirracista, antiLGBTfóbico e indissociável da perspectiva ecológica do bem viver. Feminismo para os 99% é sobre um feminismo urgente, que não se contenta com a representatividade das mulheres nos altos escalões das corporações”. Disponível em: <http://archive.fo/OPIjo>. Acesso em: 08 mar. 2019.

⁴¹ A relação de dominação-exploração ou exploração-dominação é, para Saffioti (2002), aquela que importa na análise dos fenômenos sociais. “Não há, de um lado, a dominação patriarcal e, de outro, a

Na trilha da *Pedagogia Histórico-crítica* – teoria pedagógica de estofamento materialista histórico-dialético eleita para este estudo –, sabe-se que a escola não é imediata e exclusivamente mola propulsora de transformação do real concreto, como pensam os liberais construtivistas, tampouco se encontra totalmente subjugada pelo poder, como denunciavam os crítico-reprodutivistas (SAVIANI, 2011). Esses contribuíram na medida em que sistematizaram a crítica sobre o papel da escola na sociedade burguesa, mas é a partir da teoria histórico-crítica em educação que se avança na síntese dialética de seu lugar social. Encarando-a como uma realidade histórica, passível de transformação, esta teoria capta crítico e contraditoriamente a escola e a apropria como instrumento das classes subalternas (SAVIANI, 2013).

Conforme Saviani (2008, p. 419-420),

essa pedagogia é tributária da **concepção dialética**, especificamente na versão do **materialismo histórico**, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a **psicologia histórico-cultural** desenvolvida pela “Escola de Vigotski”. A educação é entendida como [...] mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse).

À vista disso, temos em Pasqualini (2016, p. 57) uma análise dialética da *escola*, essa instituição responsável pela socialização do patrimônio filosófico, artístico, cultural e científico que está inserida na “complexa trama social fundada na **exploração** e na **dominação** que caracterizam o capitalismo e que colabora de forma decisiva para a reprodução desse sistema social [...]”. Esse serviço ofertado pela escola, a socialização do conhecimento, é a fonte do desenvolvimento humano, isto é, o processo de objetificação e apropriação da cultura se realiza pelos processos educativos que produzem o humano, que produzem (ou impossibilitam) a humanização.

exploração capitalista” (SAFFIOTI, 2015, p. 138). “A **dominação-exploração** constitui um único fenômeno de duas faces. Desta sorte, a base econômica do patriarcado não consiste apenas na intensa discriminação salarial das trabalhadoras, em sua segregação ocupacional e em sua marginalização de importantes papéis econômicos e político-deliberativos, mas também no controle de sua sexualidade e, por conseguinte, de sua capacidade reprodutiva” (SAFFIOTI, 2015, p. 113, grifo nosso). “Daí ter-se criado a **metáfora do nó** para dar conta da realidade da fusão patriarcado-racismo-capitalismo.” (SAFFIOTI, 2015, p. 139, grifo nosso)

É a ideia mesma que gente pode brilhar⁴² como Katherine L. Bouman (estudante de graduação do Massachusetts Institute of Technology, MIT, que liderou o desenvolvimento do novo algoritmo que produziu na primeira imagem da sombra de um buraco negro)⁴³, assim como gente pode arrancar a vida de outra com 80 tiros de fuzil (referência à morte do músico negro, Edvaldo dos Santos, morto pelos tiros do Exército e pela ordem do projeto genocida brasileiro)⁴⁴. Contudo, desmitifiquemos o Norte global como marco civilizatório e o Sul global como barbárie. O que colocamos é que, assim que conseguimos produzir ótimas/os pesquisadoras/es, também somos capazes de produzir frias máquinas de matar lá e cá. O ponto que tocamos é que educar é pensar no projeto político de horizonte, é exercitar respostas para as perguntas: que sociedade queremos? Que seres humanos desejamos? Qual projeto político construiremos contra a barbárie? Sob a contradição, lançamo-nos ao espaço, enquanto alguns ainda não descobriram os horizontes de uma boa leitura.

Na busca por tais respostas, miramos em Heleieth Saffioti, socióloga marxista, educadora (foi inclusive Professora Emérita pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara), estudiosa da violência de gênero e militante feminista brasileira. Pioneira no Brasil e na América Latina, ela se insere no contexto do surgimento dos estudos sociológicos sobre as condições da mulher no Brasil, na Sociologia do Trabalho, que receberam o nome Sociologia da Mulher (PAULILO, 2016). Segundo a autora, os estudos feministas na América Latina estão mais centrados em questões de identidade e reconhecimento, especialmente direitos reprodutivos e violência contra a mulher, deixando em segundo plano problemas relativos à educação antipatriarcal que vise a superação de todas as formas de dominação-exploração, seja patriarcal, racial, seja capitalista. Seus estudos constituem em um grande legado para estudiosos sobre as questões de gênero no Brasil e seu alcance extrapola o campo das Ciências Sociais, por isso a eleição de seu nome.

Este estudo parte da necessidade da incorporação da crítica feminista-marxista de Heleieth Saffioti pela educação escolar e pela teorização pedagógica de fundamentação marxista. Porquanto a educação escolar é fator interveniente no processo de formação da consciência de gênero, raça/etnia e classe social afetivo e intelectualmente, como

⁴² Referência à música *Gente* (1968) de Caetano Veloso do álbum *Caetano Veloso*. Sua letra pode ser acessada em: <http://archive.fo/gcVwW>. Acesso em: 20 jan. 2019.

⁴³ Disponível em: <http://archive.fo/DfDkh>. Acesso em: 10 abr. 2019.

⁴⁴ Disponível em: <http://archive.fo/Oigmn>. Acesso em 12 abr. 2019.

possibilidade de superação de todas as formas de dominação-exploração. Assim, uma teoria pedagógica que dê sustentação ao projeto de derrocada do patriarcado-racismo-capitalismo é necessária para produzir a/uma catarse contra hegemônica que não seja cúmplice da dominação patriarcal (nossa tese).

A Educação Escolar, enquanto palco das mais diversas disputas ideológicas, carece de uma teoria marxista que alcance a complexidade de tais estudos, mirando a construção de um saber antipatriarcal radical em seus métodos e perspectivas. Também porque uma das críticas fundamentais de seu trabalho versa justamente sobre a elaboração de um novo ponto de vista ontoepistemológico (feminista marxista), ameaçando os “esquemas patriarcais de pensamento” da ciência positivista moderna (SAFFIOTI, 2000b). Porque, enquanto uma práxis social, a pedagogia também está besuntada e forjada na masculinização do pensar, ser e agir. Diante do quadro diagnóstico feito até aqui, é imperativo a educação marxista se apropriar também do acúmulo do feminismo, enquanto ciência e política.

Apesar da inventividade e pioneirismo de Saffioti, percebemos ainda uma ausência de suas contribuições no interior do debate marxista, o que se agrava quando caminhamos no campo da educação escolar. Ainda que relevantes intelectuais (ALMEIDA, 2011; BEZERRA, 2013; CASTRO, 2011; GONÇALVES, 2011a, 2011b; GONÇALVES; BRANCO, 2008; LOVATTO, 2011; MENDES; BECKER, 2011; MENDÉZ, 2008, 2010; MINELLA, 2011; PEDRO *et al.*, 2005; PINTO, 2014; POMPEU, 2006; SORJ, 1995; STEIN, 2011; TELES, 2011; SILVA, 2011; VERON, 2010 etc.) tenham se dedicado ao pensamento de sua obra, tivemos dificuldades em encontrar algum que desenvolveu suas ideias para o campo pedagógico, o que revela a originalidade deste estudo.

Em breve pesquisa em Portais de Pesquisa Acadêmicos e Bases de Dados de acesso gratuito – *BDTD* (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), *Cadernos CEDES* (Centro de Estudos Educação e Sociedade), *DADOS* (Revista de Ciências Sociais), *DEDALUS* (Banco de Dados Bibliográficos da USP), *Educ@* (Periódicos online de Educação), *ERIC* (Institute of Education Sciences), *Livres* (Banco de Dados de Livros Escolares), *Microsoft Academic*, *Portal de Periódicos CAPES/MEC*, *Questia*, *Redalyc* (Rede de Revistas Científicas da América Latina e Caribe, Espanha e Portugal), *RBCS* (Revista Brasileira de Ciências Sociais), *SciELO* (Scientific Electronic Library Online) e *Scholar Google* –, usando as palavras-chave “Heleieth Saffioti”, “Saffioti”, “educação” e “escola” de forma intercalada, notamos uma ausência de estudos que relacionem os

escritos da socióloga com os estudos em educação. O resultado obtido foram alguns textos⁴⁵ interessantes que abordam a intersecção feminismo e educação e fazem breves menções à Saffioti, contudo nenhum deles se aprofunda na obra de Saffioti com o olhar próprio da educação, quiçá da escola. Essa ausência indica que se trata de um campo inexplorado e uma pesquisa original, na qual as mediações entre Sociologia, Feminismo, Marxismo, Pedagogia e Educação requerem cautela e certa dose de petulância, à la Heleith.

As diferenças históricas da educação escolar de meninos e meninas, a (con)formação moral e ética dos sujeitos e os processos de educação mais ampliados compõem um “conjunto bastante complexo e contraditório de expectativas e de atribuições designadas para cada um dos gêneros”, das raças/etnias e das classes que necessitam de profunda reflexão para avançar (LOURO, 1994, p. 44). Em inúmeros movimentos de aproximação e distanciamento em relação ao objeto de estudo, nosso intuito é apontar para a necessidade da incorporação da ética feminista enquanto *valor* que medeie e perpasse a elaboração de leis, diretrizes, currículos, estratégias pedagógicas, conteúdos, ambientes escolares etc. Na conjuntura atual, vê-se uma apropriação sem precedentes de tais pautas tanto pelas teorias pós-estruturalistas e pós-modernistas, quanto pelo próprio metabolismo do capital, ratificando a premência do campo marxista em educação – em especial, o campo das “pedagogias contra hegemônicas”, como definiu Saviani (2007) – incorporar radicalmente perspectivas que, por tanto tempo, foram obliteradas de seus estudos.

Além de urgente, Petrone (2019, p. 11) alertou que “nem todo feminismo liberta, emancipa, acolhe o conjunto de mulheres que carregam tantas dores nas costas. E não é possível que nosso feminismo deixe corpos pelo caminho”. Eis aqui o *objetivo ético* de todo trabalho que se pretende versar sobre transformações: tratar com respeito as diversas manifestações da violência que incide sobre todos no fenômeno mais democrático de todos, a violência, que incide sobre todas as classes sociais, gêneros e grupos raciais

⁴⁵ *Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério*, Maria Bruschini e Tina Amado (1988); *Uma leitura da História da Educação sob a perspectiva do gênero*, Guacira Louro (1994); *Educação e gênero no Brasil*, Fúlvia Rosemberg (1994); *Educação infantil, classe, raça e gênero*, Fúlvia Rosemberg (1996); *Revolutionary Pedagogies: Cultural Politics, Instituting Education, and the Discourse of Theory*, Peter Trifonas (2000); *Mulher e Educação católica no Brasil (1889-1930): do lar para a escola ou a escola do lar?*, Michelle Silva e Geraldo Inácio Filho (2004); *Pedagogia feminista como possibilidade de construção de novas relações de gênero*, Ana Santos (2012); *Mulheres negras no livro didático de língua portuguesa: uma história a ser contada*, Georgette de Oliveira (2015); *Violência de gênero: representações sociais de alunos do ensino médio do CIEP 200- Professor Terli Fioravante da Rocha*, Anaquel Albuquerque (2018); *Interseccionalidade de raça e gênero nas escolas brasileiras e os projetos de lei silenciadores*, Saskya Lopes (2018).

(CARNEIRO, 2003a). Para isso, objetivamos (*objetivo central*) sistematizar as contribuições da crítica feminista-marxista de Heleieth Saffioti à construção coletiva da teoria pedagógica histórico-crítica, bem como ao campo das pedagogias contra hegemônicas. Ainda, nossos *objetivos específicos* se concentram em alinhar fundamentos da pedagogia histórico-crítica (currículo, didática e concepção de mundo) com principais conceitos da obra saffiotiana (nó das contradições sociais, crítica ontoepistemológica, violência e poder) em sentido *lato sensu*, já que tem pouco a contribuir no *stricto sensu*.

Sendo o *materialismo histórico-dialético* nosso fundamento filosófico-político, cabe lembrar aqui que o método da ascensão do abstrato ao concreto de Marx (2011)⁴⁶ pressupõe dois momentos indissociáveis: a investigação/pesquisa (percurso anterior de apropriação analítica e reflexiva do objeto no qual o pesquisador parte de perguntas) e a exposição/apresentação (“exposição crítico-objetiva da lógica interna do objeto” na qual o pesquisador parte de resultados) (NETTO, 2009; CHAGAS, 2011). Falamos aqui em uma reconstrução da realidade, um confronto com as aparências e as ilusões da realidade imediata por meio do pensamento abstrato que, ao produzir reflexões e mediações para além do aparente, requalifica aquela mesma realidade, mas agora pensada à luz da práxis, à luz da destruição da pseudoconcreticidade do real. Um movimento que vai do concreto real/caótico (prática imediata), por meio da abstração (mediação teórica), ao concreto pensado (prática mediada).

Para Kosik (1987, p. 20-21),

a dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a ‘coisa em si’ e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade. [...] A **destruição da pseudoconcreticidade** – que o pensamento dialético tem de efetuar - não nega a existência ou a objetividade daqueles fenômenos mas destrói a sua pretensa independência, demonstrando o seu caráter mediato e apresentando, contra a sua pretensa independência, prova do seu caráter derivado.

Destarte, para Kosik (1987), destruir a *pseudoconcreticidade* do mundo é o processo mesmo de criar a realidade concreta e enxergar ela própria, isto é, sua concreticidade. Desse modo, essa destruição se efetua como: i) crítica revolucionária da práxis humana que coincide com o processo de humanização próprio das revoluções sociais; ii) pensamento dialético que dissolve a aparência fetichizada do mundo; iii)

⁴⁶ “Cabe observar que nos *Grundrisse*, Marx (2011, p. 54-55) afirma que o método científico consiste justamente na reprodução do concreto no pensamento num movimento de ascensão do abstrato ao concreto.” (DUARTE, 2013, p. 61)

realizações da verdade e criação da realidade humana em um processo ontogenético. Igualmente Marcuse (1968 *apud* GIL, 2008) afirmava que a realidade é muito mais rica do que a lógica que se apresenta e que, para compreender verdadeiramente as coisas⁴⁷, é primordial negar sua simples facticidade. Contudo, é preciso notar que combater ilusões não transforma a realidade em si mesma, isso seria uma “armadilha idealista” que o próprio Marx alertou: “conclamar as pessoas a acabarem com as ilusões acerca de uma situação é conclamá-las a acabarem com uma situação que precisa de ilusões” (DUARTE, 2001, p. 40).

Sem a mediação da análise teórica marxista, esta pesquisa representaria apenas os aspectos caóticos, superficiais e fetichistas do fenômeno analisado (DUARTE, 2006). Esse movimento de inúmeras voltas requer um processo profundo que o tempo do capital não suporta⁴⁸. Reconhecemos, de antemão, *nostra culpa* coletiva, pois, nas atuais condições objetivas de pesquisa em programas de pós-graduação, pecamos em alcançar a profundidade desse método já que apenas anunciá-lo é a maior prova que ainda estamos nos apropriando dele, mas não sem ensaios.

Organizado em quatro capítulos, abrimos com **“Pondo-se todas as coisas no seu lugar”**: **estrutura, conjuntura e mulheres brasileiras**. Nele, partimos de uma análise de conjuntura, que data do golpe de 2016 ao primeiro ano de governo Bolsonaro (2019), para a reflexão dos condicionantes estruturais da realidade sócio-histórica brasileira. A seguir, apresentamos elementos para se pensar a materialidade da vida de mulheres brasileiras, com destaque para os processos de feminização da pobreza, visando circunscrever nossa pesquisa na prática social global, nosso ponto de partida e chegada. Assim, este primeiro capítulo corresponderia, de modo didático, ao primeiro movimento de ascensão do abstrato ao concreto: depararmos com a realidade caótica e multifacetada tal qual ela se apresenta a nós.

A seguir, **“A face oculta da história”**: **feminismos e feminismo marxista** corresponderia ao movimento de galgar novas abstrações em direção ao concreto

⁴⁷ Coisas não no sentido positivista de fato social de Emile Durkheim (1973) em *As regras do método sociológico*, mas sim como fenômenos sociais.

⁴⁸ “Requer aqui, portanto, um trabalho prévio de investigação (‘escavação’ e ‘garimpo’), de maturação do objeto, de sua captação com detalhes, de suas formas de evolução, de suas conexões íntimas, para depois expor adequadamente, sistemático e criticamente, a sua lógica interna; vale dizer, é preciso um esforço intelectual de investigação, de apropriação do conteúdo, de apreensão do movimento interno, efetivo, do real, e de exposição, de expressão, ideal desse conteúdo, para livrar-se do ‘envoltório místico’, da ‘crosta idealista’, extraíndo o núcleo, o ‘caroço racional’ de dentro das coisas, pois, afinal de contas, ‘a pérola não sai sozinha da ostra’. Neste sentido, o método dialético de Marx não é um instrumento, uma técnica de intervenção externa do pensamento ao objeto, como que um caminho pelo qual o pensamento manipula, a partir de hipóteses exteriores, o objeto.” (CHAGAS, 2011, p. 3)

pensado, isto é, realizar a mediação teórica entre a aparência e a essência, entre “envoltório místico” e “conexões íntimas” (CHAGAS, 2011). Desse modo, o segundo capítulo debruça-se sobre os feminismos em sua dupla dinâmica ciência e prática, suas contribuições para a epistemologia e a ontologia e o feminismo marxista, vertente eleita para este trabalho (é a teoria mediadora por excelência), com vistas às consequências para a educação escolar. Nessa última seção, abordamos as relações entre marxismo e feminismo, o quadro geral das posições, os conceitos centrais, a defesa da revolução e do comunismo e o debate acerca da pós-modernidade.

Por último, voltamos ao nosso ponto de partida, a realidade de gênero, raça e classe social no Brasil, mas com um olhar requalificado sobre o real concreto e mediado pelas contribuições teóricas do feminismo marxista e de Saffioti, pensando o papel da escola nisso tudo. No capítulo final, intitulado **O feminismo marxista de Heleieth Saffioti para a educação escolar e a pedagogia histórico-crítica**, enfrenta a tarefa de demonstrar que incorporar essa crítica ontoepistemológica é uma necessidade imperiosa para qualquer teoria pedagógica que se pretende herdeira da tradição marxista. Ora, patenteamos isso pelo conceito de *trabalho educativo* de Saviani (1991, p. 21, grifo nosso), que, enquanto uma práxis social,

é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo.

Se nossa realidade é pautada pela violência, da intolerância, do preconceito, do ódio, da interdição do ser, precisamos rever as sociabilidades que produzimos e reproduzimos no seio da escola. Afinal, “nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (MINAYO, 2001, p. 17 apud LIMA; MIOTO, 2007, p. 39). Para demonstrar isso, discutimos convergências e divergências entre feminismo e educação escolar e a potência de Saffioti nesta interlocução. Desse nasceram três ensaios: “Uma crítica ontoepistemológica aos conteúdos escolares e ao currículo”, “3.2.2 O poder nas formas de ensino e na sociabilidade escolar” e “Valores e concepção de mundo para uma educação escolar antipatriarcal, antirracista e anticapitalista”. Os três sintetizam nossos esforços coletivos em relacionar conteúdos escolares (currículo), formas de ensino (didática) e valores da

educação (concepção de mundo) com o pensamento da socióloga eleita, com base nas obras *O Poder do Macho* (1987) e *Gênero Patriarcado Violência* (2004) e outros textos.

Sendo o patriarcado – bem como o capitalismo e o racismo – um sistema interfuncional de dominação-exploração que recai sobre todos, congruentemente, poder-se-á dizer que ele se interpõe ao desenvolvimento das máximas capacidades humanas ao ter na alienação seu pilar de ação. Isso significa que essa sociabilidade produz severas consequências para a infância e a juventude, por isso deve ser também uma preocupação da teorização pedagógica interessada na produção de uma individualidade plena de sentido. Como atentou Cisne (2013, p. 79, grifos nossos):

[...] Desde a infância, meninos e meninas recebem uma educação sexista, ou seja, aquela que não apenas diferencia os sexos, mas **educa homens e mulheres de forma desigual**. Para isso, o sistema patriarcal conta com algumas instituições na difusão da sua ideologia, das quais destacamos a **família, a igreja e a escola**. Meninas são educadas para lavar, cozinhar, passar, cuidar dos filhos(as) e do marido e serem submissas, passivas e tímidas. Meninos são educados para serem fortes, valentes, decididos e provedores. Cabe, portanto, às mulheres, no sistema patriarcal que foi incorporado pelo capitalismo, a responsabilidade com o trabalho reprodutivo, sem o qual a produção social seria fortemente dificultada já que ele garante, em grande medida, a reprodução da força de trabalho.

A produção intencional do medo e da delicadeza em meninas desde cedo, por exemplo, obstaculiza aspectos outros de sua subjetividade, bem como a incitação à violência e à insensibilidade ceifam meninos de uma experiência humana mais completa⁴⁹. O que seria da vida humana sem a hesitação e a bravura? O próprio trajeto filogenético ata-os. Nosso trabalho conversa com o desejo (freireano) comum de “ser mais” – que não se baseia na competição com o outro – coletivamente: o próprio sujeito que, consciente de ser inacabado, inconcluso, se insere num movimento constante de busca do ‘ser mais’, de busca por humanização” (GARCIA; PEREIRA, 2019, p. 3).

Por isso, o feminismo não é e não pode ser apenas uma questão das mulheres, e sim “da humanidade que se pretende livre” porque a reificação recai sobre todos, homens e mulheres. Afinal, “[...] quem se satisfaz com um objeto, quem não tem necessidade de entrar em relação com outro ser humano, **perdeu toda sua humanidade**” (SAFFIOTI, 1979, p. 73-74, grifo nosso). Assim como Freire (1978 apud GARCIA; PEREIRA, 2019) via, este estudo não é um jogo divertidamente intelectual. Não é distração para tempos

⁴⁹ Indicamos a leitura da coeva dissertação de mestrado de Ribeiro (2020, no prelo), cujo título é *Desenvolvimento da consciência sobre as relações de gênero na idade pré-escolar: o combate aos valores patriarcais na educação infantil*, amiga e pesquisadora-camarada neste mestrado, que debate consciência, desenvolvimento e gênero sob a ótica da Psicologia histórico-cultural.

sombrios, nem puro deleite de pesquisadoras curiosas (embora haja muito prazer em fazê-lo). Essa reflexão, se verdadeiramente reflexão, conduzirá à prática.

Desejamos que essas e outras discussões tão caras a mulheres e homens, meninas e meninos, reverberem com e na realidade concreta, pois, enquanto não nos livrarmos do “pecado do intelectualismo”⁵⁰, seguimos alienada/os pelas bases materiais da vida. A urgência da prática mora na máxima de que apenas “teorias revolucionárias” não garantem revoluções⁵¹. Em prol de uma humanização antipatriarcal, anticapitalista e antirracista, trataremos sobre as contribuições e consequências da crítica ontoepistemológica feminista-marxista da obra de Heleieth Saffioti às teorias pedagógicas marxistas – em especial, à pedagogia histórico-crítica – no âmbito da educação escolar, nosso *objeto de estudo*.

⁵⁰ Em referência a Gilberto Gil na introdução da música *Iansã* do álbum *Cidade do Salvador* (1973). Disponível em: <http://archive.fo/1CyDH>. Acesso em: 15 mar. 2019.

⁵¹ A famosa frase de Vladimir Ulianov (“Sem teoria revolucionária, não há ação revolucionária”), também conhecido como Vladimir Lênin, realizar-se-á à medida que deixe de adornar nossos textos e se empregue nas lutas pela emancipação geral.

“Rigorosamente, todas estas notícias são desnecessárias para a compreensão da minha aventura; mas é um modo de ir dizendo alguma coisa, antes de entrar em matéria, para a qual não acho porta grande nem pequena; o melhor é afrouxar a rédea à pena, e ela que vá andando, até achar entrada. Há de haver alguma; tudo depende das circunstâncias, regra que tanto serve para o estilo como para a vida; palavra puxa palavra, uma ideia traz outra, e assim se faz um livro, um governo, ou uma revolução; alguns dizem mesmo que assim é que a natureza compôs as suas espécies.”

(Machado de Assis)⁵²

1 “PONDO-SE TODAS AS COISAS NO SEU LUGAR”: ESTRUTURA, CONJUNTURA E MULHERES BRASILEIRAS

Neste capítulo, dedicaremos nossos esforços em circunscrever as mulheres na conjuntura atual que data do golpe de 2016 ao primeiro ano do governo Bolsonaro. Com ele, objetivamos tratar sobre a conjuntura atual, a reconfiguração das forças do capital internacional, as especificidades de uma economia dependente, semiperiférica e subimperialista como a nossa. Afinal, como bem disse Mesquita (2018, p. 6), “posicionamentos não são fenômenos subjetivos ou políticos autônomos, mas sintomas da qualidade de determinadas relações sociais, desdobramentos perversos de um mundo em crise”, por isso a presença (e a necessidade) de um panorama amplo. Por fim, trataremos sobre a materialidade da vida das mulheres brasileiras.

Realizamos essa incursão, como palco da cena. Um dos ensinamentos de Saffioti iniciais é que não é possível analisar a condição abstrata de uma mulher abstrata, portanto

⁵² ASSIS, Machado de. Primas de Sapucaia! **História sem data**. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, Livreiro-Editor, p. 132, 1884. Disponível em: <http://archive.fo/XKrD4>. Acesso em: 24 set. 2017.

este capítulo visa justamente dar concretude para o terreno sob o qual edificaremos nossas contribuições acerca do feminismo e da educação escolar. Com ele, abrimos nosso estudo e tecemos um quadro relativamente amplo das condições necessárias de entrar em matéria de nosso objeto para o qual há tantas portas grandes e pequenas que não achamos entrada senão desse jeito.

E a nave vai mais vagarosamente em terras brasileiras porque nosso lugar na dinâmica do capital internacional nos obstaculiza de atingir certos aspectos da humanização possíveis dentro deste modo de produção. Um país periférico, agroexportador, democrático na forma, colonial nos métodos. Depois de uma década pós terceira grande crise do capital – a crise financeira de 2008 –, a conjuntura de arrocho, golpe político, conservadorismo, desmonte e corrosão social selam a segunda década do ciclo. O novo *crash* versão século XXI que se origina no setor imobiliário norte-americano desencadeia uma crise de grandes proporções: uma crise não apenas econômica, mas também da globalização neoliberal. Diferente da Crise da Bolsa de 1929 e da Crise do Petróleo de 1973/74, é importante lembrar que essa crise atinge o coração – o núcleo estadunidense⁵³ – do metabolismo, por isso as medidas foram drásticas.

Diante do cenário, estratégias e medidas foram sendo impostas, visando a reacumulação de capitais para o centro do capital, impactando diretamente nas economias periféricas que ascendiam em função da pulverização de capitais em suas terras em momentos mais vindouros da economia. Todas as promessas neoliberais, desenvolvimento, eficiência, distribuição de renda, aumento do poder de consumo, liberdade e democracia, não apenas não se efetivaram, como também se converteram na “reatualização ampliada de todos os dramas fundamentais da modernidade burguesa” (SILVA, J., 2018, p. 4, grifos nossos). A ver.

Dentro desse cenário de promessas não cumpridas e abrandamento do triunfalismo burguês dos anos de 1990, o mundo encara a mais longa e profunda recessão capitalista desde o estouro da Bolsa de Valores de Nova York em 1929, a crise de 2008 e os processos sociopolíticos contraditórios seguidos: **resgates bilionários dos Estados** em prol dos bancos e seguradoras, **imposição de pacotes de austeridade** nos países europeus, **crises políticas** sequenciadas com implosões de esquemas bipartidários que operavam há décadas, **ascensão da extrema direita**, **crise dos refugiados**, **intensificação das guerras neocoloniais** com destaque para a destruição da Líbia e a guerra contra a Síria, **aumento das lutas sociais**, **ressurgir de protagonismo do sindicalismo** nos enfrentamentos de resistências e **criação/renovação de diversos operadores políticos** que se propõem a uma práxis anticapitalista

⁵³ Levando em consideração que os Estados Unidos assumem uma posição dirigente no centro do capital, que seu grau de endividamento era alto e que está presente em grande parte dos fluxos do capital internacional, sua quebra, inquestionavelmente, teve impacto em escala global.

recolocando na cena política os temas da “grande política” e até a questão da estratégia socialista.

“Lá (nos EUA), ela é um tsunami; aqui, se ela chegar, vai chegar uma marolinha que não dá nem para esquiar”⁵⁴ dizia Luiz Inácio Lula da Silva, ex-presidente e atual preso político (afinal todos os presos são), em 2008 pensando sobre os impactos sistêmicos da crise no centro. Os agravos por aqui derivam do esgotamento do projeto petista que abandonou qualquer objetivo socialista (presente em sua formação) e programa nacional-reformista empreendido, por exemplo, no pré-1964 (SILVA, J., 2018). De modo que a estratégia democrático-popular do PT de outrora se converteu em agente da dominação burguesa, aprofundando a dependência e o subdesenvolvimento capitalista, temas que desenvolveremos adiante. Não por inocência, e sim por estratégia, Lula não demonstrou imaginar como a crise desencadearia uma recomposição econômica que aprofundasse os princípios liberais, criando as bases sólidas para um agravo político significativo muito bem traduzido pela jornalista Naomi Klein em seu livro de 2007 (imaginem se ela tivesse analisado o andar da carruagem até aqui) *A doutrina do choque: a ascensão do capitalismo de desastre*.

Não é nova a ideia de que a política trabalha com a produção de alardes sociais para aplacar medidas que corroem ainda mais o tecido social. Mas, Naomi inova ao organizar, a partir de seu ponto de vista jornalístico, uma tese que versa sobre como a burguesia lucra com as dores que ela mesma produz em escala global. Já no início, ela nos conta sobre o tragédia socioambiental de Nova Orleans de 2005⁵⁵ e as manifestações de diversos políticos e lobistas à época.

“Nós finalmente fizemos a limpeza dos prédios públicos de Nova Orleans. Nós não podíamos fazer isso, mas Deus fez” (por Richard Baker, congressista republicano).

“Acho que nós temos um terreno limpo para começar de novo. E com esse terreno limpo, temos algumas oportunidades muito grandes” (por Joseph Canizaro, rico empreendedor de Nova Orleans)

“A maior parte das escolas de Nova Orleans está em ruínas, [...] assim como os lares das crianças que estudavam ali. As crianças agora estão espalhadas por todo o país. Isso é uma tragédia. É também uma oportunidade para reformar radicalmente o sistema educacional” (por Milton Friedman, arquiteto do liberalismo econômico, para no editorial do *Wall Street Journal*) (KLEIN, 2007, p. 13-14).

⁵⁴ Disponível em: <http://archive.fo/Uwdi2>. Acesso em: 13 abr. 2018.

⁵⁵ Relembrar é viver: há 13 anos, passava no sul dos Estados Unidos o furacão Katrina, um dos mais avassaladores da história do país, que devastou o estado de Louisiana, deixando mais de 1500 mortos. Disponível em: <http://archive.fo/blhhL>. Acesso em: 20 abr. 2018.

Dito e feito, logo o então presidente George W. Bush investiu milhões na educação com vistas à sua privatização, isto é, fomentou as “escolas licenciadas” que eram criadas pelo Estado e dirigidas pela iniciativa privada. O que o golpe de Pinochet no Chile, o massacre da Praça de Tiananmen na China, o colapso da União Soviética, o 11 de setembro de 2001, a guerra contra o Iraque, o tsunami asiático e o furacão Katrina têm em comum? A receita de esperar uma grave crise para vender partes do Estado enquanto as pessoas comuns tentam se recuperar do choque e ainda tomar medidas paliativas em permanentes tem sido estratégia comum das novas roupagens do capital. A isso Klein nomina de *doutrina do choque*, como sendo “a tática nuclear do capitalismo contemporâneo” (KLEIN, 2007, p. 16). Em seu livro, então, Klein vai descrevendo como países ficam impactados com guerras (exemplo: Guerra do Iraque), ataques terroristas (exemplo: Estados Unidos e a guerra ao terror), golpes de Estado (exemplo: ditadura de Pinochet no Chile) e desastres naturais (exemplo: furacão Katrina em Louisiana), e, assim, são submetidos a novos choques: privatizações, cortes de políticas públicas, desregulamentações.

Eis aqui a fina flor da *doutrina neoliberal*⁵⁶ desenvolvida pelo professor da Escola de Chicago, Milton Friedman: o capitalismo de desastre⁵⁷. Um projeto político transnacional do capital que visa garantir patamares crescentes de lucro por meio da acumulação flexível, financeirização da produção e de nova ofensiva colonial na redefinição da divisão mundial do trabalho (SILVA, J., 2018). Friedman (1962 apud KLEIN, 2007) dizia que apenas uma crise produz mudanças reais, ao passo que a função primordial é desenvolver políticas alternativas impossíveis às existentes que se tornem inevitáveis. Ainda, dizia que, assim que uma crise se instaurava, devia-se agir com prontidão, de seis a nove meses para promover as principais mudanças. Cada época tem o Maquiavel que lhe convém.

O Chile, laboratório da experiência neoliberal – também conhecida como a “revolução da Escola de Chicago” –, sob tortura, pavor, ameaça e morte da ditadura de

⁵⁶ Concordamos com David Harvey que compreende o *neoliberalismo* como um projeto político da burguesia com o objetivo de reduzir a força da classe dominada do final dos anos 60 e 70. “A classe capitalista ficou então verdadeiramente com medo e se perguntou o que fazer. Ela não era onisciente, mas sabia que havia um certo número de frentes nas quais devia lutar: o front ideológico, o front político e acima de tudo a necessidade de reduzir por todos os meios possíveis o poder da classe trabalhadora. É a partir de lá que emergiu o projeto político que chamarei de **neoliberalismo**.” Disponível em: <http://archive.fo/OAiS>. Acesso em: 21 maio 2018.

⁵⁷ “Eu chamo esses ataques orquestrados à esfera pública, ocorridos no auge de acontecimentos catastróficos, e combinados ao fato de que os desastres são tratados como estimulantes oportunidades de mercado, de ‘capitalismo de desastre’.” (Ibid., p. 15)

Pinochet – iniciada em um outro 11 de setembro –, é agraciado pelo projeto de Friedman para sanar uma severa hiperinflação por meio de uma reforma econômica bastante severa⁵⁸. Então, em 1973, enquanto Allende, um socialista democrático de amplo apelo popular, era morto no Palácio de La Moneda pelo complô orquestrado por Nixon e as forças armadas chilenas, Pinochet assumia o Estado chileno e os *Chicago boys*, sua economia. Cortes de taxas, livre comércio, privatizações, fim de projetos sociais e desregulamentação; o que explica porque, não à toa, até dois anos atrás⁵⁹ o ensino público superior chileno era pago (nos moldes que os privatistas brasileiros tanto sonham). Essa tragédia de nossa história nos mostra que deter o governo não implica em deter o poder, o metabolismo do capital se impôs sobre os anseios populares por reformas de base, visando atenuar as desigualdades e as mazelas sociais.

Estudos com eletrochoques extremos, dietilamida do ácido lisérgico ou “ácido” (LSD), fenciclidina ou “pó de anjo” (PCP), privação sensorial e sobrecarga sensorial foram desenvolvidos para analisar como se davam os mecanismos de controle mental e lavagem cerebral (KLEIN, 2005). Alguns depoimentos coletados pela jornalista apontam como essas estratégias, utilizadas inclusive nas prisões de Guantánamo (Cuba) e de Abu Ghraib (Iraque), constituíam-se em técnicas de tortura que visam desfazer e regredir personalidades a fim de manipular ideias, valores, memórias (KLEIN, 2005). Ugo Cerletti, psiquiatra que foi precursor na terapia de eletrochoque, contou a fonte de tal inspiração.

Eu fui ao matadouro para observar a denominada “matança elétrica”, e vi que os porcos tinham as têmporas amarradas com grandes aros de metal que eram conectados a uma corrente elétrica (125 volts). Assim que os porcos eram amarrados com os aros, eles ficavam inconscientes, enrijecidos, e após alguns segundos eram sacudidos por convulsões, do mesmo jeito que os cachorros que usávamos em nossas experiências. Durante esse período de inconsciência (como epilético), o açougueiro perfurava e sangrava os animais sem nenhuma dificuldade. (CERLETTI, 1954 apud KLEIN, 2005, p. 37)

No final dos anos 40, o eletrochoque havia se popularizado entre psiquiatras nos Estados Unidos e Europa graças aos danos inferiores que produzia se comparados ao da lobotomia. Todavia, os efeitos colaterais eram incontestáveis, porém pouco estudados e

⁵⁸ Recomendamos a trilogia *A Batalha do Chile (Parte I – A Insurreição da Burguesia, Parte II – Golpe de Estado e Parte III – Poder Popular)* de Patricio Guzmán (1979, 1977, 1975) que é considerado um dos mais completos documentários políticos do mundo. Nela, Patricio retrata desde a subida da Unidade Popular ao poder com a eleição de Salvador Allende (fim dos anos 60) até as consequências do golpe de Estado de 1973 de Augusto Pinochet. A trilogia é um excelente retrato para compreender como o neoliberalismo ganhou terreno e como se instaurou na América Latina graças à aliança conservadora-liberal de Pinochet com Friedman. Disponível em: <http://archive.fo/skAxd>. Acesso em: 18 maio 2018.

⁵⁹ Disponível em: <http://archive.fo/8Xeb1>. Acesso em: 18 maio 2018.

contestados que iam desde perda de memória, comportamentos infantis (chupar dedo, deitar em posição fetal, comer de colher feito bebês, gritar pelas mães, confundir profissionais com seus pais, desaprender a falar e a andar), alteração na noção de espaço e tempo a mudança de afetos e sentimentos. Aniquilando memórias e destruindo informações sensoriais, o eletrochoque produzia um cidadão desprovido de seu próprio passado, a sua própria história. Um vazio agonizante (KLEIN, 2007).

A genialidade da obra *A Doutrina do Choque: a ascensão do capitalismo de desastre*, aqui abordada muito aquém de sua grandeza e valor, reside na compreensão de que um episódio como o 11 de setembro foi tão desorientador, regressor e ansiogênico, produzindo efeitos semelhantes à terapia de choque. A suscetibilidade e o medo eram dominantes de modo que a administração de Bush pode arquitetar todo um discurso xenófobo e produzir um plano econômico de ataque sobre o Iraque com permissividade, aceitabilidade e legitimidade popular. O medo movimenta e organiza políticas, isto é, a doutrina do choque como todas as doutrinas é uma filosofia de poder sobre como conseguir objetivos político-econômicos das classes dominantes. Não importando os meios – seja um ataque terrorista, uma guerra, seja um desastre natural – a imposição de ideias sofisticadas e avançadas de livre mercado só são possíveis com o deslocamento e a desorientação das pessoas, abrindo o precedente para que a “terapia do choque econômico” se imponha sobre qualquer moral, qualquer ética, qualquer desejo genuíno.

Em “O Sistema” do livro *Dias e noites de amor e de guerra*, Eduardo Galeano (2001) amarra o cenário compósito do liberalismo econômico que tem compromisso unicamente com seu projeto não humano de liberdade, mas de mercado. As indagações finais explicam um pouco como a teoria do choque se consolida há tantos anos em nossas terras latino-americanas e nas periferias do mundo a fora.

A única coisa livre são os preços. Em nossas terras, Adam Smith precisa de Mussolini. Liberdade de investimentos, liberdade de preços, liberdade de câmbio: **quanto mais livres são os negócios, mais presa a gente está.** A prosperidade de poucos amaldiçoa todos os outros. Quem conhece uma riqueza que seja inocente? Em tempos de crise, não se tornam conservadores os liberais, e fascistas os conservadores? A serviço de quem cumprem suas tarefas os assassinos de pessoas e países? [...] Orlando Letelier escreveu em *The Nation* que a economia não é neutra, nem os técnicos. Duas semanas depois, Letelier voou aos pedaços numa rua de Washington. As teorias de Milton Friedman significam, para ele, um Prêmio Nobel: para os chilenos, significam Pinochet. [...] Um ministro de Economia declarava no Uruguai: “A desigualdade na distribuição da renda é o que gera a poupança”. Ao mesmo tempo, confessava que as torturas o horrorizavam. **Como vencer essa desigualdade se não for a golpes de choque elétrico?** A direita ama as ideias gerais. Ao generalizar, absolve. (GALEANO, 2001, p. 155)

1.1 O anjo da história

Quando olhamos para nossas terras brasileiras, o cenário devastado e bárbaro que nos encontramos é composto por esses ditames do capital internacional, bem como pelas contradições imanentes à manutenção do capitalismo. Nosso choque, a famigerada “crise”, vestiu-se para caçar chavistas, feministas, comunistas, corruptos, petistas, pobres, privilegiados, e explode no impeachment da presidenta Dilma Rousseff. Intentamos ser a análise de conjuntura – nossa escala de tempo: os episódios pós golpe ao primeiro ano do novo governo eleito – os prolegômenos deste estudo, pois é impraticável pensar que os estudos e os escritos deste tempo não sejam marcados pelo acirramento na correlação de forças em função da “reorganização neoconservadora” ocorrida diante de nossos olhos (SOLANO, 2018), mas não sem contradição⁶⁰. Como então debater sobre a liberdade e a ética feminista em uma pátria fraturada (IASI, 2018)⁶¹, *corroída* (BRUM, 2018)⁶² e *assaltada* (ATTUCH, 2018)⁶³ como a brasileira? Ora, como pensar a emancipação geral humana, assim como debatia Marx em *Sobre a questão judaica*, em tempos de arrocho, choque, crise, cortes, polarização?

Ora, mas que tarefa árdua e ingrata é tecer considerações de uma conjuntura em movimento (uma caminhada civilizatória certa ao abismo) ao passo que a palavra fotografa um cenário, deixando-o congelado em um espaço de tempo. Mas, é no “rompimento com a passividade da leitura” – que oferece uma apreensão de mundo – e na entrada do “movimento da escrita” que ultrapassamos os limites de uma percepção de vida porque “escrever pressupõe um dinamismo próprio do sujeito da escrita, proporcionando-lhe a sua auto inscrição no interior do mundo” (EVARISTO, 2007, p. 20-21). Outrossim, escrevemos enquanto é possível, enquanto há vida. Não podemos nos esquecer da afirmação de Theodor Adorno ([1949] 2001, p. 26 apud COMIN, 2017, p. 162): “escrever um poema após Auschwitz é um ato bárbaro, e isso corrói até mesmo o conhecimento de porque se tornou impossível escrever poemas”. O espanto diante de um

⁶⁰ A correlação de forças das primeiras décadas do século XXI no Brasil é composta por inúmeras mobilizações das classes subalternas que imprimem as contradições de um tempo de austeridade econômica e subjetiva: jornadas de junho de 2013, movimentos “Não vai ter copa” de 2014, intensificação nas lutas sindicais com o aumento no número de greves (diversos setores – metalurgia, limpeza urbana, construção civil, universidades públicas, bancos, metrô, terceirizadas etc.), ocupação de escolas pelo movimento de secundaristas, mobilizações por moradias, resistências e retomadas quilombolas e indígenas, movimento LGBT, movimento feminista, coletivos contra a privação da saúde (DURIGUETTO; DEMIER, 2017, p. 16), movimentos negros e antirracistas, luta antimanicomial, greve nacional dos caminhoneiros etc.

⁶¹ Disponível em: <http://archive.fo/Ee4wP>. Acesso em: 10 set. 2018.

⁶² Disponível em: <http://archive.fo/G4kuy>. Acesso em: 19 ago. 2018.

⁶³ Disponível em: <http://archive.fo/Z8XLo>. Acesso em: 10 jun. 2018.

mundo esfacelado não é uma proibição, senão uma reação de choque diante das capacidades bárbaras do ser humano, tanto é que o autor revê sua posição *a posteriori*. Na contradição entre os riscos das palavras imobilizadas, da barbárie desoladora da poética e as necessidades de sobreviver para lutar, damos início a construção de um retrato dinâmico, como uma foto de um filme em movimento, de uma *civilização rodeada pelo abismo*⁶⁴.

Na luta de classes, as “veias abertas”⁶⁵ brasileiras explodem ódio, amor, sangue, democracia, ditadura, ignorância, intolerância, morte. Encontramo-nos defrontados com uma crise que se instaura (mas que não nasce dele) no processo do pré-golpe de Dilma Rousseff, no impeachment, nas eleições presidenciais de 2018 e nos primeiros anos do governo de Bolsonaro, momento em que escrevemos essas análises. A escolha por esse período histórico (2016-2020) se deu em função da agudez e da explicitação de relações de classe que não são novas, ao contrário, pulsavam também nos governos petistas. Não compactuamos com a retórica da esquerda liberal de que a caixa de pandora se abriu com a derrubada do “único governo popular do poder”, de modo que temos inúmeras críticas a seu passado, presente e futuro que não caberão nesse estudo. Apesar das tímidas e significativas reformas sociais de Lula e Dilma, ambos os governos mantiveram seu acordo de classe ao lado dos dominantes, acirrando e aprofundando o neoliberalismo no Brasil.

Exemplificando, Lula (2011) ao dizer que “a América Latina não precisa mais da espada de Bolívar [em alusão a Simón Bolívar que propunha, para lutar em prol da *decolonização*⁶⁶ da América Latina, a formação de uma “pátria grande” latino-americana]; precisa de crédito”⁶⁷, explicita os conchaves com o imperialismo do centro e seu desprezo pela soberania nacional, aprofundando nossa condição de periferia do capital subdesenvolvida, superexplorada e dependente. Silva, J. (2018, p. 5), preciso, não nos deixa fantasiar com as ilusões da centro-esquerda brasileira: “o ‘melhorismo’ petista,

⁶⁴ Referência à Wislawa Szymborska (2016), primeira poeta polaca a receber o Nobel de Literatura, em 1996, marca uma posição existencial de um país marcado por um estado de exceção na poesia “Autotomia”. Cf. SZYMBORSKA, W. Autotomia. In: SZYMBORSKA, W. **Um amor feliz**. Seleção, tradução e prefácio de Regina Przybycien. São Paulo: Cia das Letras, 2016, p. 142-145.

⁶⁵ Parfrasendo o título do livro *Veias Abertas da América Latina* de Galeano (1978).

⁶⁶ Preferimos o uso do termo “decolonial” ao invés de “descolonial”, usualmente utilizado. Concordamos com Catherine Walsh (2009) que a supressão do “s” indica um caminho de luta contínua contra a colonização, mas que não se ilude em crer em uma reversão do momento colonial para um não colonial que o termo usual “descolonização” remete. Cf. WALSH, C. **Interculturalidad, Estado, Sociedad**: Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Ediciones Abya-Yala, 2009. 254 p. Disponível em: <http://archive.fo/kW6V3>. Acesso em 26 maio 2019.

⁶⁷ Disponível em: <http://archive.fo/G9BIn>. Acesso em: 23 ago. 2018.

a despeito de sua importância relativa na contração do pauperismo absoluto, tinha como contraface necessária o apassivamento das lutas sociais e a burocratização das entidades da classe trabalhadora”. Pois bem, tudo isso culmina em uma crise que, pelo choque, aplacou inúmeros retrocessos no sentido civilizatório e avanços no projeto burguês em nossa política nacional. Mais uma vez na História, “nossa pátria mãe tão distraída” – agora por notícias falsas e ilusões – vai sendo subtraída, sem perceber, “em tenebrosas transações” (BUARQUE, 1984).

Safatle (2018), no artigo *O Estado do mal-estar social*⁶⁸, vemos que faz parte da retórica neoliberal dizer que, “diante dos choques de austeridade, não há escolhas”, ou seja, a máxima: diante de crises, cortes são inevitáveis. Seguindo os passos de implementação de um ultraliberalismo que está diretamente atrelado ao desmonte de políticas públicas e programas sociais e ao agravamento do Estado de mal-estar social, descrito por Safatle (2018) como o modo de “gerir a população através do medo do colapso econômico individual, já que não haveria mais nenhuma forma de amparo do Estado”. Mais uma vez a doutrina do choque demonstrando sua força e atualidade.

Luis Felipe Miguel (2016, p. 592-593) elucidou que a “ideologia ultraliberal libertariana”, termo cada vez mais presente nas análises de conjuntura brasileiras, deriva da Escola Austríaca de Economia (Ludwig von Mises e Friedrich Hayek são os nomes mais conhecidos), ainda tão influente em meios acadêmicos, ativistas estadunidenses e governos latino-americanos. Prega o Estado mínimo e justifica as desigualdades na defesa do mercado, diga-se de passagem, uma doutrina capitalista que vai de vento em popa nos países periféricos, como Chile, Peru e Argentina. No Brasil, temos alguns de seus “laboratórios de ideias, de pensamento”, os chamados *think tank*, que são institutos financiados pela burguesia nacional e internacional, como o Instituto Millenium que tem como um de seus fundadores, o Friedman brasileiro: Paulo Guedes, atual ministro da Economia⁶⁹.

Universidades públicas sucateadas, farmácias populares fechadas, direitos sexuais e reprodutivos negados, extinção de direitos trabalhistas, direitos previdenciários desumanos, entrega das riquezas nacionais ao capital estrangeiro, Plano Nacional de Educação (2014-2024) vago e abstrato, ensino médio reformado para o mercado, ensino religioso de modelo confessional nas escolas públicas, “cura gay” novamente na ordem de pauta, redução da maioria penal desengavetada, golpes políticos, genocídio da

⁶⁸ Disponível em: <http://archive.fo/M93hZ>. Acesso em: 13 abr. 2018.

⁶⁹ Disponível em: <http://archive.fo/TAVmB>. Acesso em: 12 abr. 2019.

juventude negra, genocídio de povos indígenas e quilombolas, genocídio no campo de trabalhadores rurais, morte de militantes e trabalhadores urbanos, luta antimanicomial e reforma psiquiátrica atacadas, feminicídio em ascensão, desmonte do SUS e do SUAS (Sistema Único da Assistência Social), arte e cultura sob mira conservadora, patrimônio nacional incinerado etc. Eis aqui um resumo das marcas desse período histórico que vivemos no Brasil. Diante disso, a partir do presente ano de 2018, o processo de perda de direitos se aprofunda com os gastos federais sendo corrigidos apenas pela inflação, declinando os investimentos em saúde e educação segundo a Emenda Constitucional 241/55 aprovada em 2016 – também chamada de PEC do Teto ou da Morte que congela investimentos em políticas públicas por 20 anos. Com isso, o futuro do Brasil caminha no mesmo passo do projeto arquitetado de desmonte de políticas públicas e, por isso, reconhecer seu valor e sua potência implica em nos unir coletivamente contra os ataques deste governo de pouca legitimidade.

Sob retórica neoliberal do “diante dos choques de austeridade, não há escolhas”, começa aqui o *choque à la brasileira*: ultraliberais na economia, conservadores nos hábitos e coloniais no pensamento⁷⁰. Nossas especificidades de país aspirante à imperialista periférico reside também no que Miguel (2016, p. 594) sintetizou: “o ultraliberalismo original, fiel à ideia de que cada um é proprietário de si mesmo, tenderia a assumir uma agenda ‘progressista’ em relação a temas como liberação das drogas, direito ao aborto, arranjos familiares heterodoxos ou direitos dos homossexuais”. Contudo, a frente criada no Brasil pela unidade entre ultraliberalismo, fundamentalismo religioso e anticomunismo culmina em rejeição ou aceitação conservadora de tais pautas. “O discurso familista, homofóbico e antifeminista não é uma sobrevivência excêntrica: é componente essencial para conquistar apelo popular às suas posições” (MIGUEL, 2016, p. 617).

O avanço dessas vozes conservadoras alcançou o Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014 depois de longa tramitação, e os planos de educação votados em 2015 nas assembleias legislativas estaduais e nas câmaras municipais (ambos devem reger o ensino por um prazo de dez anos). Acusando a pauta de gênero e sexualidade de “doutrinação ideológica”, a direita, de maneira organizada e intencional, afirmava que crianças e famílias seriam prejudicadas caso tais assuntos fossem incluídos e/ou mantidos nas políticas educacionais brasileiras (PASTANA, 2018). Em março de 2015, o professor

⁷⁰ Referência à matéria de Samuel Radaelli, *Liberal na economia, conservador nos costumes... colonial no pensamento*. Disponível em: <http://archive.fo/gEAT4>. Acesso em: 05 abr. 2019.

Felipe Nery, ativista patriarcal, dirigente do Observatório Interamericano de Biopolítica e liderança do Movimento Pró-Vida da Igreja Católica, lançou a cartilha *Você já ouviu falar sobre a “Ideologia de Gênero”?*⁷¹ que foi distribuída por parlamentares conservadores na ocasião das votações dos Planos Municipais de Educação (PASTANA, 2018; FURLANI, 2016).

O material, colorido, ilustrado, informativo e formativo, dizia que,

a “Ideologia de Gênero” afirma que ninguém nasce homem ou mulher, mas deve construir sua própria identidade, isto é, o seu gênero, ao longo da vida. Quer dizer que essas pessoas acham que “ser homem” e “ser mulher” são papéis que cada um representa como quiser? Exatamente. Para eles, não existe “homem” ou “mulher”, é cada um que deve inventar sua própria personalidade, como quiser. [...] Existem organizações muito ocupadas em destruir nossas famílias. [...] todas as nossas crianças deverão aprender que não são meninos ou meninas. Para isso, receberão materiais didáticos destinados a deformarem sua identidade. E isso seria obrigatório, por lei. [...] Faça sua parte, ajude na conscientização desse risco. As futuras gerações da sua família agradecem! (NERY, 2015, p. 2-7)

Conforme dito no início do trabalho, 2004 foi o ano de fundação do *Movimento Escola Sem Partido* (MESP) pelo advogado Miguel Nagib, cujas finalidades eram fomentar projetos de lei que legalizam fiscalizações, vigilâncias, constrangimentos, censuras e sanções por parte de estudantes, cuidadores, gestores contra professores “doutrinadores”, afinal política não pode ser ciência. Está mais que evidente que a proposta é posicionada, partidária: é a própria direita organizada. São projetos de criminalização da docência e de legitimação à censura da liberdade de cátedra, por isso chamadas de “leis da mordaza”. Inconstitucionais até aos olhos do Ministério Público Federal, elas desafiam o discurso dos direitos (que balizava a disputa política), ao passo que escancaram a exitosa aliança entre “o conservadorismo moral e o ultraliberalismo”⁷² econômico” (MIGUEL, 2016, p. 617).

Ao vetar do vocabulário escolar os termos “gênero” e “orientação sexual”, o projeto impede que vastos setores do conhecimento produzido na sociologia e na psicologia cheguem ao ensino. A meta é evitar qualquer questionamento da percepção naturalizada dos papéis sexuais. Com isso, **fica impedido o combate a formas recorrentes de violência ocasionada por gênero, dentro e fora da instituição escolar, culminando no feminicídio e no assassinato de gays, lésbicas e travestis**. A defesa da instituição familiar, a “base da sociedade”, é um objetivo que parece compensar tais problemas – que ficam completamente invisibilizadas. (MIGUEL, 2016, p. 596, grifo nosso)

⁷¹ Disponível em: <http://archive.fo/vTBkm>. Acesso em: 11 abr. 2018.

⁷² “A partir de 2014 o país se viu diante de um avanço das ideias oriundas daquilo que se convencionou chamar de neoliberalismo selvagem ou **ultraliberalismo**.” (ROCHA, 2018, destaque do autor) Disponível em: <http://archive.fo/ngJ9a>. Acesso em: 11 set. 2018.

O que o MESP turva a visão com a moral e os bons costumes, a realidade não deixa esconder. Essa instituição mediadora do passado acumulado e das novas gerações, a escola, pode reconstruir valores morais e éticos e modos de pensar a condição social, sendo a neutralidade um caminho impensável (TUCKMANTEL, 2009). Há potência na escola em se formar mulheres e homens conscientes sobre a realidade, as condições de nossa existência e os limites e problemas do modo de vida atual (ABRANTES, 2011 apud PASQUALINI, 2016).

Em verdade, desde 2013, movimentos de direita apropriaram-se dos movimentos de massa, foram às ruas de verde e amarelo, articularam-se em uma rede global, hegemonizaram a imprensa e pautaram a agenda política do país. Ela soube se apropriar muito bem, por exemplo, utilizando o rótulo de “sem bandeiras e partidos” e “meu partido é o Brasil”, tendo a mídia exercido um papel fundamental nessa fermentação por meio de coberturas extensivas praticamente livres de criticidade. Em 2015, “descobrimos” uma direita organizada, militante e desavergonhada de seu caráter autoritário e antidemocrático (SOLANO, 2018). 2015 condensa a experiência histórica deste começo de século com o espetáculo de horrores na ocasião da votação do *impeachment* da ex-presidenta Dilma Rousseff, na qual “[...] o fantasma da ideologia de gênero e da partidarização do ensino foram evocados” (MIGUEL, 2016, p. 611). Citamos aqui algumas falas da sessão do 17 de abril de 2016 de deputados, tristes memórias de um Estado de pouca (ou quase nenhuma) legitimidade. Rogério Marinho (PSDB-RN) justificou votar contra o PT pois ele financia “ditaduras bolivarianas sanguinárias” e se utiliza “da educação para doutrinar e assediar nossas crianças). Delegado Éder Mauro (PSD-PA) usou o nome do filho para defesa do voto pelo *impeachment* e para banir “propostas de que criança troque de sexo e aprenda sexo nas escolas, com seis anos de idade”. Givaldo Carimbão (PHS-AL) bradou “contra o aborto, contra a eutanásia, contra o infanticídio, contra a ideologia de gênero” (MIGUEL, 2016, p. 611-612).

Pouca legitimidade porque foi tomado de assalto. Quando falamos golpe trabalhamos com a ideia da reconfiguração das forças da burguesia nacional ao papel que os governos do PT desempenharam que não cabia mais no dado momento histórico. Golpe porque houve uma mudança significativa institucional no que tange à “distribuição do poder entre as instituições políticas”, na qual uma parcela do Estado assumiu o protagonismo do movimento (LINO; ARRUDA, 2018, p. 27). Estamos, então, descrevendo um cenário marcado pela retirada de direitos sociais que atinge principalmente aqueles que vivem do trabalho e dos menos favorecidos economicamente,

lembrando sempre que “[...] o que move a burguesia é a defesa de seus interesses e não um projeto coletivo” (LINO; ARRUDA, 2018, p. 10). Vê-se, assim, que a reorganização das direitas no Brasil foi porta-voz de um projeto mais amplo.

Se há algo que aprendemos com os anos 70, isto é, com a derrocada do socialismo no Leste europeu e as crises dos regimes de bem-estar social, é que a existência da democracia no capitalismo está subordinada aos “[...] ordenamentos políticos democráticos minimalistas, restritos e funcionais à expansão e valorização do capital” (DURIGUETTO; DEMIER, 2017, p. 8). É importante situar o golpe recente de nossa história em um mecanismo lógico que data dos processos mesmos da reestruturação produtiva pós a segunda crise estrutural, a crise do petróleo. O padrão de acumulação e regulação social do modelo fordista-keynesiano andava bem – elevada produção e cerceamento dos movimentos de trabalhadores – até que começou a dar sinais de esgotamento em função do declínio do crescimento econômico, da queda das taxas de lucro, da hipertrofia do capital financeiro e do desemprego (DURIGUETTO; DEMIER, 2017). Com isso, um novo modelo de acumulação flexível que pautada na desregulamentação e flexibilização dos processos de produção nos traz ao que vivemos hoje no Brasil: um naufrágio daquela que pode ser sua maior crise (VIEIRA, 2018).

Aquela retórica neoliberal então é besuntada e protegida pelo conjunto das ideias democráticas ainda que dela tenha que ter se distanciado para se firmar, é o que nos ensinou Klein (2007). De modo que no centro da imposição do padrão flexível reside a defesa intransigente do neoliberalismo que erradica elementos verdadeiramente democráticos de sua composição. Isso só é possível porque vivemos *democracias blindadas* (DEMIER, 2012) – o que Florestan Fernandes chamou de “autocracia burguesa” – que abordaremos adiante –. Trata-se de

[...] “democracias liberais de novo tipo”, as quais optamos por nomear de **democracias blindadas**. [...] Distintamente das democracias do *welfare state*, nas quais os movimentos sociais organizados conseguiam penetrar de forma mediada (majoritariamente por meio de representações políticas social-democráticas) nas instâncias institucionais do regime e pressionar pela implementação de suas posições, as tais democracias blindadas têm seus núcleos políticos decisórios (ministérios, secretarias, parlamentos, tribunais etc.) praticamente impermeáveis às demandas populares, mesmo as de viés reformista. (DEMIER, 2012, p. 8, grifo nosso)

Blindadas das demandas populares e auto gestadas pelos interesses dominantes. Um ótimo conceito para entender um pouco mais o país dos bancos, da bíblia, da bala, da

betoneira e do boi – as *forças BBBBB*⁷³. Destarte, o acirramento neoliberal vem conforme a toada: com o objetivo principal de reverter queda de lucros, manter o *status quo*, valorizar o capital e desmobilizar as contraofensivas dos trabalhadores.

Interessante notar também que o governo do PT, que opta pela via parlamentar em um momento de sua trajetória, não apenas governa em prol do neoliberalismo, como também passa a abandonar sua “tímida resistência” ao projeto na medida em que se torna seu defensor. Não podemos esquecer que a democracia blindada é repulsiva às organizações de base e às tentativas de conciliação de classes. Ainda que o governo do PT houvesse se lançado a uma campanha de atenuação das desigualdades sociais, não podemos perder o caráter de classe de seu governo. Isso pode ser ilustrado pelo aumento de 8,7 milhões de trabalhadores terceirizados nos governos Lula e Dilma (CUT, 2014), bem como pela sanção da Lei antiterrorismo no governo Dilma que é uma investida direta ao direito de expressão e manifestação do povo, atacando a democracia e criminalizando os movimentos sociais.

José Henrique Bortoluci (2016) sistematizou três fases históricas do partido. A primeira em que o PT foi o agregador fundamental das forças de esquerda no país: de sua fundação em 1980 até a derrota de Lula em 1989. A segunda que foi oposição parlamentar ao longo dos anos 1990. E a terceira, que data do início dos 2000 até o golpe de 2016, que é o PT no governo, assumindo um papel de agregador que coexistia com “[...] um pacto conservador que, no mínimo, manteve intocados os interesses do agronegócio, de setores conservadores das igrejas evangélicas, forças policiais e da chamada ‘bancada da bala’, construtoras e do setor financeiro” (BORTOLUCI, 2016, p. 5). Trocando em miúdos, a eleição de Lula coroa o processo de transformação do PT, de partido socialista e democrático em operador da burguesia, tendo sua atuação limitada nos marcos do neoliberalismo (SILVA, J., 2018)⁷⁴.

⁷³ Uma referência aos setores dominantes de nossa política e economia: as chamadas forças BBBBB. Trata-se do setor financeiro, da bancada conservadora evangélica e católica, das forças policiais e setor armamentista, do setor da construção civil e da bancada ruralista/agronegócio (BORTOLUCI, 2016).

⁷⁴ “A conveniente divisão entre ‘neoliberais’ e ‘desenvolvimentistas’ mantinha a crítica radical cativa do liberalismo político na mesma medida em que tornava proscrita a tradição importante representada pela teoria marxista da dependência. No entanto, na medida em que **ambos os bandos executam a mesma economia política**, não há mais razões para ilusões de qualquer natureza. No momento em que nem mesmo a famosa ‘questão social constitui motivo de divisão entre as distintas frações do capital, e em consequência, todos os partidos da ordem (especialmente PT e PSDB) concordam com a necessidade de continuar ‘programas sociais’ destinados a **manter os pobres na condição de pobre (porém sem capacidade de protesto organizado)**, não resta senão a digestão moral da pobreza representada pela ideologia da emergência de um país de classe média garantida por políticas públicas de transferência de renda.” (OURIQUES, 2014, p. 101 apud SILVA, J., 2018, p. 5, grifos nossos)

Contraditoriamente, afinal a realidade assim o é, foi esse progressismo cerceado que possibilitou que milhões de brasileiros saíssem da miséria e também ampliou o acesso à escolarização em todos os níveis (LINO; ARRUDA, 2018). Isso não significa, contudo, que tais governos apostaram em uma educação emancipadora, ao contrário: do ponto de vista pedagógico-ideológico foram políticas centradas na ideologia do aprender a aprender inteiramente concatenadas com os ditames do mercado (discussão que aprofundaremos no Capítulo 2.6).

Essas tímidas e conformadas medidas enfureceram os donos da bola. Nossas elites, que outrora falavam francês e repudiavam as terras brasileiras, atribuíram os males estruturais do capital ao demoníaco PT. Com seu elevado grau de intolerância à atenuação das desigualdades, sustenta-se no tripé “privilégio – hereditariedade – mérito” que a maneira pela qual se produz, silencioso e larapiamente, o sucesso dos poucos privilegiados e o fracasso dos muitos excluídos (LINO; ARRUDA, 2018, p. 16). Há aí uma falta de identificação com a realidade pobre, o passado escravocrata, as desigualdades sociais, a baixa escolarização e qualificação para o trabalho. Elas seguem sendo escravocratas nos meios e pensamentos e sinceramente desejam a volta dos tempos em que eram donas de gente. Comem feijoada, arrotando *cassoulet*; compram filão, imitando *baguettes*; engolem caipirinha, degustando *cosmopolitan*. Vivem em um “regime colonial do espírito”⁷⁵ de frente para o mar, de costas para o Brasil⁷⁶.

Nesse momento de transferência do patrimônio nacional ao capital internacional, a educação é ofertada de bandeja – *modus operandi* também dos governos petistas –, tendo o Novo Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular como carros-chefes de uma formação que explicita ao que veio: estrita ao trabalho, garantindo a força de trabalho superexplorada e mal remunerada das periferias do capital, e de currículo mínimo, por consequência, esvaziada de criticidade (LINO; ARRUDA, 2018). É a ideia mesma de

⁷⁵ Em árdua crítica ao “cosmopolitismo” das elites brasileiras, Euclides da Cunha, em *Contrastes e Confrontos de 1907*, aponta seu caráter mimético e servil ao analisar o livro *Ideal Americano* de Roosevelt (um claro alerta às elites da necessidade de organizar-se contra o imperialismo): “Ao patriotismo diferenciado alia-se, pior, o cosmopolitismo - essa espécie de regime colonial do espírito que transforma o filho de um país num emigrado virtual vivendo, estéril, no ambiente fictício de uma civilização de empréstimo. Mas não há explicar-se a insistência do escritor neste ponto. O americano do norte é um absorvente e um dominador de civilizações. Suplanta-as, transfigura-as, afeiçoa-as ao seu individualismo robusto e ao seu bom senso incomparável; americaniza-as.” (SEVCENKO, 2003, p. 175-176 apud DE CARLI, 2011, p. 9)

Cf. DE CARLI, C. A identidade nacional brasileira no dilema de duas perguntas sem fim. **O Cabo dos Trabalhos**: Revista Electrónica dos Programas de Mestrado e Doutoramento do CES/FEUC/FLUC, Coimbra, n. 6, p. 1-27, 2011. Disponível em: <http://archive.fo/n9Uam>. Acesso em: 03 set. 2019.

⁷⁶ Paráfrase do título de Américo Parada: “A elite brasileira vive na praia, de costas para o Brasil”. Disponível em: <http://archive.fo/YCdGf>. Acesso em: 05 set. 2018.

uma escolarização que atenda ao “mínimo necessário para consumir e trabalhar”. Contra as ilusões e as fantasias das propagandas governamentais sobre o Novo Ensino Médio, colocamos a questão: como pode ser vendido como liberdade se é um projeto limitar e mesquinho? Sendo mais um exemplo de que as elites reafirmam sua obscenidade ao intensificar o processo de exclusão das camadas populares e obstaculizar o pleno exercício de seus direitos civis.

O golpe está armado: uma democracia blindada, uma elite raivosa disposta às mais atrozes alianças, uma narrativa impecável de crise, uma burguesia ávida por lucro, uma nação cindida pelo ódio e um sentimento coletivo genuíno de indignação sequestrado pelo oportunismo. Por meio de cortes e ajuste fiscal, a burguesia acelera um aprofundamento liberal que o PT não o faria “no grau, na intensidade e na velocidade exigidos pela crise econômica”. No segundo mandato de Dilma, o agravamento da crise estancou qualquer possibilidade de prosseguimento dos projetos reformistas, abrindo caminho para a recomposição das forças de diferentes frações do capital para a recuperação do crescimento e do lucro (DURIGUETTO; DEMIER, 2017).

O golpe à brasileira foi sobre o governo, diferente de 1964 que foi no regime político e isso só foi possível por uma democracia que seja suficientemente restrita. A atualidade de Klein, novamente, faz-se incontestável: é a revelia dos processos democrático-populares que são aplacadas reformas destrutivas. Parte dos aparelhos do Estado (Parlamento, Judiciário e Polícia Federal), oligopólios da mídia (que não televisionam revoluções, apenas *impeachments*), classes dominantes e setores médios (DURIGUETTO; DEMIER, 2017). Tal projeto é submisso aos interesses dos interesses da burguesia nacional e internacional, reafirmando o papel subalterno do Brasil na divisão internacional do trabalho.

Nesses novos tempos, descortinaram-se aspectos do capitalismo internacional assustadores com a ascensão da extrema direita. Nosso fascismo⁷⁷ (neofascismo ou

⁷⁷ “[...] O fascismo é uma tendência que surge na fase imperialista do capitalismo, que procura se fortalecer nas condições de implantação do capitalismo monopolista de Estado, exprimindo-se através de uma política favorável à crescente concentração do capital; é um movimento político de conteúdo social conservador, que se disfarça sob uma máscara “modernizadora”, guiado pela ideologia de um pragmatismo radical, servindo-se de mitos irracionistas e conciliando-os com procedimentos racionalistas-formais de tipo manipulatório. O fascismo é um movimento chauvinista, antiliberal, antidemocrático, antissocialista, antioperário. Seu crescimento num país pressupõe condições históricas especiais, pressupõe uma preparação reacionária que tenha sido capaz de minar as bases das forças potencialmente antifascistas (enfraquecendo-lhes a influência junto às massas); e pressupõe também as condições da chamada sociedade de massas de consumo dirigido, bem como a existência nele de um certo nível de fusão do capital bancário com o capital industrial, isto é, a existência do capital financeiro.” (KONDER, 2009a, p. 53 apud MESQUITA, 2018, p. 7-8)

movimento reacionário, como desejar), ou a versão brasileira de fascismo, é colorido de verde e amarelo, revestido com o véu positivista da “ordem e progresso” e marcado por coreografias ritmadas e coordenadas, assim como os interesses de nossa burguesia nacional com os da internacional. Sua lógica é resumida em alguns pontos por Safatle (2018): 1) culto à violência; 2) culto do Estado-Nação paranoico; 3) insensibilidade absoluta com as classes vulneráveis; 4) culto a um líder cômico fora-da-lei. Embora não desejemos afirmar que vivemos tempos fascistas, essas reflexões nos importam para pensar o lugar das mulheres e da educação nesse país.

O anjo da história deve estar aterrorizado com o presente-passado-futuro brasileiros os quais anunciam as mais tristes cenas da barbárie contemporânea. Na nona tese do livro *Teses sobre o conceito da história*, Walter Benjamin ([1940] 1987) vê a obra de Paul Klee, *Angelus Novus*, e vai construindo uma imagem de um anjo que vê o passado de costas para o futuro com a compreensão de que há uma única catástrofe histórica – enquanto o que vemos são episódios aparentemente desarticulados entre si. Seus olhos fixos no passado expressam seu estarecimento com a barbárie humana. É o anjo da história de Benjamin (1987, p. 3): com o rosto voltado ao passado, vê uma catástrofe única onde vemos episódios; embora deseje voltar para “acordar os mortos e juntar os fragmentos”, têm suas asas presas por uma tempestade (chamada de progresso) que o impele sempre para o futuro às costas. Um anjo em choque com o que foi e o que será.

1.2 “Admirável Brasil Novo”: a hipoutopia brasileira

Pouco antes de ser expulso da Argélia pelo governo francês em 1957, Frantz Fanon⁷⁸ escreve uma das cartas mais lindas pela liberdade decolonial e mental ao Sr. Ministro Residente, Governador-Geral da Argélia. Fanon, psiquiatra do Hospital Psiquiátrico de Blida-Joinville na função de médico-chefe, fala da impossibilidade do trabalho clínico na situação colonial, das impossibilidades de tratamento em um país onde o árabe era “[...] alienado permanente no seu país, [...] [vivia] num estado de despersonalização absoluta” sob o estatuto de “uma desumanização sistematizada” (FANON, [1956] 1980, p. 58).

⁷⁸ Frantz Omar Fanon (1925-1961) foi psiquiatra e pensador marxista envolvido com as lutas de libertação da Argélia do colonialismo francês e a defesa da revolução africana. Autor de envergadura que se dedicou a analisar os efeitos da colonização e da decolonização em suas dimensões filosóficas, sociológicas e psiquiátricas em *Pele negra, máscaras brancas* (1952) e *Os condenados da Terra* (1961).

Vivendo e testemunhando a violência de Estado durante a Guerra de Independência Argelina (ou Revolução Argelina, 1954-1962), Fanon alinhava as relações sociais com as mentais, ratificando ser a loucura um meio de se perder a liberdade. Sua dedicação, seus esforços e seu entusiasmo não eram páreos ao tamanho desgaste no tecido social, no qual “[...] chega um momento em que a tenacidade se torna perseverança mórbida. Então, a esperança já não é a porta aberta para o futuro, mas a defesa ilógica de uma atitude subjectiva [*sic*] em ruptura organizada com o real” (FANON, 1980, p. 57-58). Podemos aprender com a sapiência de Fanon: em uma pátria decolonial, sob a égide do liberalismo, do fundamentalismo e do autoritarismo não há esperanças possíveis para a liberdade. Enquanto homens e mulheres viverem sob o esse modo de produção e reprodução da vida⁷⁹, seguiremos alienados de nossa própria humanidade. Um revolucionário negro de Martinica, que lutou pela independência não apenas de seu povo, mas também da classe trabalhadora, dos errantes, dos desvalidos, da África.

Fanon expõe o cerne das estruturas sociais coloniais que, por mecanismos de alienação, produzem adoecimento e sujeição indissociadamente – mas singularmente diferentes – da estrutura capitalista. Para ele, o verdadeiro humanismo só seria possível com o fim de todas as hierarquias, como aponta para a necessidade da “decolonização das mentes” em *Os condenados da terra* (1961) para a superação do racismo dos costumes e dos sistemas sociais. Fanon fala muito, indiretamente, sobre um país que “é o segundo país em população negra do mundo, só perdendo para a Nigéria”, no qual mais da metade de seu povo descende de povos africanos (TRIUMPHO, 2004, p. 21). Estamos falando do Brasil.

Em sociedades em que o contingente negro compõe, pelos critérios de classificação racial oficial, quase 50% da população⁸⁰, e que para os padrões de classificação racial internacional estaria muito acima de 50%, o problema do racismo adquire um **caráter estrutural** em qualquer análise das desigualdades existentes nessa sociedade. (CARNEIRO, 2003a, p. 16, grifo nosso)

E vamos, mais uma vez, às atividades do dia. Um país, em 2016, assassinou 62.517 pessoas (30 pessoas a cada 100 mil habitantes), um recorde nacional. Não bastasse

⁷⁹ Federici (2017) traça a origem do conceito de *reprodução social*.

⁸⁰ A autodeclaração de pessoas negras (soma de pardos e pretos conforme o IBGE) cresce desde 2003, ano em que fala Carneiro. Segundo dados do IBGE, em sete anos, o número de pretos e pretas cresceu 32% no país. Em 2018, 19,2 milhões de pessoas se autodeclararam pretas, fenômeno crescente também entre aqueles que se identificam como pardos, a maior parcela da população (46,5%): em 2018, havia 96,7 milhões de pardos no Brasil. Embora consideremos delicada essa classificação – afinal apaga outras etnias, como os povos indígenas –, ela é de grande valia para analisarmos a conjuntura e a estrutura do Brasil. Disponível em: <http://archive.fo/vses7>. Acesso em: 22 maio 2018.

o absurdo da quantidade exorbitante de mortos, ainda temos más notícias: 43.855 negros (70,15%). País em que “meritocracia pra pobre é só se a frase for: morreu porque mereceu!”⁸¹ Brasil: onde negro morre de farda e sem farda, como falava Marielle Franco.

A desigualdade escancara estrutura putrefata colonial que rege a dinâmica do país: *ser negro no Brasil significa ter 2,5 vezes mais chances de ser morto*. Isso representa um aumento, entre 2006 e 2016, de 23,1% na taxa de mortes negras (“pretos e pardos”). Na mesma década, observa-se uma redução de 6,8% entre a população não negra (“brancos, amarelos e indígenas”⁸²) (CERQUEIRA *et al.*, 2018, p. 40). Sergipe (79,0%), Rio Grande do Norte (70,5%) e Alagoas (69,7%) apresentam as maiores taxas de homicídios de negros. O caso de Alagoas é peculiar, pois comporta extremos: a elevada taxa de morte negra e a menor taxa de homicídios de não negros (4,1%).

Em uma aproximação possível, é como se os não negros alagoanos vivessem nos Estados Unidos, que em 2016 registrou uma taxa de 5,3 homicídios para cada 100 mil habitantes, e os negros alagoanos vivessem em El Salvador, cuja taxa de homicídios alcançou 60,1 por 100 mil habitantes em 2017. (TRIUMPHO, 2004, p. 21)

Figura 3 – Taxas de homicídio de negros e não negros (2006-2016)



Fonte: Infográfico do Atlas da Violência 2018.

Somando a isso, 33.590 *jovens de 15 a 29 anos* (53,7% dos assassinatos), sobretudo homens (94,6%)⁸³, morreram no Brasil em 2016. Entre os jovens, isso

⁸¹ Referência à música *Deus e o Diabo na Terra do Sol* de Djonga do álbum *Ladrão* (2019).

⁸² O país em questão também é genocida de indígenas, como vimos sobre o feminicídio de mulheres indígenas. Entendemos que a classificação do IBGE contribui muito para visualizarmos o racismo estrutural, contudo se perdem as especificidades das populações ágio-brasileiras e indígenas nesse estudo feito pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea).

⁸³ “Houve aumento na quantidade de jovens assassinados, em vinte UF’s, com destaque para Acre (+84,8%) e Amapá (+41,2%), seguidos pelos grupos do Rio de Janeiro, Bahia, Sergipe, Rio Grande do Norte e Roraima, que apresentaram crescimento em torno de 20%, e de Pernambuco, Pará, Tocantins e Rio Grande do Sul, com crescimento entre 15% e 17%. Em apenas sete UF’s verificou-se redução, com destaque para Paraíba, Espírito Santo, Ceará e São Paulo, onde houve diminuição entre 13,5% e 15,6%” (Ibid., p. 32)

representa um aumento de 23,3% em dez anos, de 2006 a 2016. Muitos daqueles e desses casos são subnotificados na categoria de intervenções legais e operações de guerra do *Sistema de Informações sobre Mortalidade (SIM)* quando comparados com os dados policiais⁸⁴. O *Anuário Brasileiro de Segurança Pública* concluiu que, entre 2015 e 2016, 76,2% das vítimas de violência letal pela polícia eram negras.

Também o *Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência (2005)* demonstrou que o risco de um jovem negro ser vítima de homicídio é 2,7 vezes maior que o de um não negro (TRIUMPHO, 2004). O Estado brasileiro não apenas se omite ao não criar políticas públicas para essa barbárie, mas sim assume o papel de próprio algoz. A juventude negra, alvo de genocídio, segue sendo perseguida e enquadrada nos perfis prisionais. Não trazemos dados inéditos, infelizmente, apenas atualizamos aquilo há tempos comunica o movimento negro. E, afinal, “o que vale mais: um jovem negro ou uma grama de pó?”⁸⁵

Figura 4 – Taxa de homicídio de jovens por 100 mil jovens no Brasil em 2016



Fonte: Infográfico do Atlas da Violência 2018.

Kauan Peixoto, adolescente negro de 12 anos, saiu para comprar um lanche na comunidade da Chatuba, Baixada Fluminense do RJ, com seu irmão e foi baleado pela PM. Seu irmão advertiu para correr, mas ele, correto, disse: “correr nada. Eu não fiz nada. Correr para que? Eu não fiz nada”. A polícia alegou troca de tiros com criminosos que não foi testemunhada por ninguém, que inclusive não deixou cápsulas das balas no chão (recolhidas pelos policiais, segundo testemunhas). Um garoto de 12 anos baleado e algemado pelas mãos do Estado. Contudo, as três marcas em seu corpo não correspondem

⁸⁴ O SIM registrou 1.374 casos de mortes pela polícia, enquanto o *Anuário Brasileira de Segurança Pública* estima em 4.222 vítimas no ano de 2016 (Ibid., p. 28).

⁸⁵ Referência à música *Bené* de Djonga do álbum *Ladrão* (2019).

à “uma bala perdida”. O caso segue sem solução, suspeitos estão sendo investigados enquanto o Estado segue “com licença para matar” sua juventude⁸⁶. Kauan sonhava em ser policial, o que nos lembra Marielle Franco (2004, p. 123):

[...] o mais correto, se estivesse em jogo uma alteração qualitativa na política de Estado e de Segurança Pública, seria nominar as UPPs de Unidades de Políticas Públicas, por se tratarem de uma necessária mudança cultural em territórios nos quais a presença do Estado não ocorre na completude.

Do outro lado da linha, mulheres negras, mães, periféricas das “baixadas da vida”, sobrevivem no trabalho informal, seguram a barra familiar e tardam a dormir quando seu marido, irmão ou filho tardam a voltar para casa. Eis outra face da solidão histórica das mulheres negras, observada por Gonzalez (1984, p. 231), a partir de suas bases afetivo-materiais. São eles “[...] objeto de perseguição policial sistemática (esquadrões da morte, “mãos brancas estão aí matando negros à vontade; observe-se que são negros jovens, com menos de trinta anos. Por outro lado, que se veja quem é a maioria da população carcerária deste país)”, Mas, a política não é a única responsável pela redução populacional negra, ela deriva de um processo histórico marcado pela esterilização em massa, progressão de AIDS/HIV, abuso de álcool e outras drogas, novas biotecnologias genéticas, dentre outros desafios imperiosos ao movimento negro, como alertou Carneiro (2003b).

Por que mais uma vez recuperar tragédias já sabidas? Os mortos e as violências integram nossas lutas. Eles são ressuscitados em discurso, para afirmar a necessidade permanente delas. Vem, como diria Marx acerca das personagens históricas mortas em antigas batalhas, “glorificar as novas lutas” (MARX, 1997 *apud* EFREM FILHO, 2016). Os mortos conjugam verbos no presente e no futuro, marcando também a vida dos vivos, afinal nem aqueles estão em segurança se o inimigo vencer (e há muito ele tem vencido) (BENJAMIN, 1987)⁸⁷. Essa é a explicação para as tantas mortes de Marielle: desde calúnias a destruição de uma placa que levava seu nome. Sobre essa última, o jornalista Luiz Fernando Vianna (2019) indaga: “Quantas mortes mais serão? A foto [da placa partida por Rodrigo Amorim, atual deputado estadual pelo RJ, e Wilson Witzel, presente governador do estado], porém, não morrerá jamais. Quando a história do Brasil de agora for contada, ela será um dos ícones mais representativos”.

⁸⁶ Disponível em: <http://archive.fo/8UtWR>. Acesso em: 23 mar. 2019.

⁸⁷ Sexta tese de *Teses sobre o conceito de história* de Benjamin (1987).

Figura 5 – Uma das mortes de Marielle Franco



Fonte: *Época* (2019)⁸⁸.

Nossos mortos explicam muito sobre a formação do Estado brasileiro e a composição de forças que arquitetaram o golpe, as eleições de 2018 e a “nova era” de Jair Bolsonaro, aqui nomeada de *distopia brasileira*, um projeto de espoliação, exploração e retirada de direitos. É patente que nem toda população usufrui dos mesmos direitos sociais, principalmente quando pensamos a questão da/o negra/o no país. Nas palavras de Gonzalez (2011, p. 12, grifos nossos),

[...] o texto da lei de **13 de maio de 1988** (conhecida como Lei Áurea), simplesmente declarou como abolida a escravização, revogando todas as disposições contrárias e... nada mais. Para nós, mulheres negras e homens negros, nossa **luta pela liberdade** começou muito antes desse ato de formalidade jurídica e se estende até hoje.

Não houve uma política de integração real dessa população no pós-escravidão (FERNANDES, [1965] 2008; 1972)⁸⁹. Tanto os escravocratas, o Estado, a Igreja, quanto outras instituições foram “[...] eximidos da responsabilidade pela manutenção e segurança dos libertos” (FERNANDES, 2008, p. 29). Essa “condição sub-humana de existência” tem como efeito uma “disfarçada servidão eterna” que continua a acorrentar negras e negros aos “grilhões invisíveis de seu passado” (FERNANDES, 2008, p. 309). Um exemplo contemporâneo é a chamada *guerra às drogas*, financiadora de comunidades

⁸⁸ Disponível em: <http://archive.fo/D9qr3>. Acesso em: 13 mar. 2019.

⁸⁹ Cf. FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes: Volume 2 – No limiar de uma nova era**. São Paulo: Globo Livros, [1965] 2008.
Cf. FERNANDES, F. **O negro no mundo dos brancos**. Difusão Européia do Livro, São Paulo, 1972. 286 p.

terapêuticas, desmanteladora do serviço público de saúde e dos esforços do movimento antimanicomial, justificadora do genocídio da juventude negra e periférica e recrutadora do sistema penitenciário.

Portanto, como sintetiza Sabrina Fernandes (CAPITALISMO À BRASILEIRA, 2018), trata-se de um capitalismo que mantém suas bases coloniais junto com a dinâmica da sociedade de classes moderna, isto é, mesmo em uma sociedade competitiva, meritocrática e dinâmica, mais de metade da população brasileira é regida por leis estamentais. Na formação econômica brasileira, três processos de acumulação distintos (*capital comercial, capital industrial competitivo e capital industrial monopolista*) coexistiram, dando o tom de nossa complexidade. “E, ‘coincidentemente’, os mais **baixos níveis de participação na força de trabalho** pertencem à população negra brasileira”, conforme ironizou Gonzalez (1979, p. 2).

Em outras economias, como as potências capitalistas imperialistas, essa mobilidade social é mais flexível à revelia da espoliação, da miséria e das iniquidades sociais vividas pelas economias dependentes. Esse é o tom do *desenvolvimento desigual e combinado* do capitalismo que explicita relações e contradições da dinâmica global, formulada por Marx e Engels, popularizada por León Trotsky e desenvolvida em nossas terras pelo pai da sociologia, Florestan. Utilizaremos algumas de suas contribuições do capitalismo dependente para a teoria do desenvolvimento capitalista, salvos os limites colocados por uma dissertação de mestrado.

Conforme Silva, J. (2018), nos anos 60, a classe trabalhadora brasileira vivia seu auge em termos organizativos, de ganhos reais, de ampliação da cultura e de crescimento das instituições do Estado. Na Universidade de Brasília (UnB), forjava-se as bases da *teoria marxista da dependência*⁹⁰, sob direção de Darcy Ribeiro, intelectuais orgânicos como Ruy Mauro Marini, Teotônio Santos, Vânia Bambirra, André Gunder Frank, entre outros, encabeçavam “[...] um projeto radical de universidade popular que visava combater o subdesenvolvimento e a dependência e formulando uma crítica radical à estratégia dos partidos comunistas oficiais da época” (SILVA, J., 2018).

Em *Noiva da Revolução*, Francisco de Oliveira (2008)⁹¹ testemunha em uma narrativa autobiográfica os eventos que marcaram o país e a cidade de Recife, palco de

⁹⁰ Sobre a trajetória histórica da teoria marxista de dependência ver: PRADO, Fernando Correa. História de um não-debate: a trajetória da teoria marxista da dependência no Brasil. *Comunicação & política*, v. 29, n. 2, p. 68-94, 2011. Disponível em: <http://archive.fo/moFJH>. Acesso em: 10 abr. 2019.

⁹¹ Cf. OLIVEIRA, F. de. *Noiva da Revolução/Elegia para uma re(li)gião*. São Paulo: Boitempo, 2008. 280 p.

seu ensaio, dos anos 50 ao golpe empresarial-militar. Para ele, o golpe esmagou o “cheiro de nova estação”⁹² desse projeto socialista em curso. Apesar de suas metáforas patriarcais, Oliveira (2008, p. 60) nos ajuda experienciar aquilo que chamou de “o último namoro da cidade com a revolução”, o período rico das Ligas Camponesas, do Partido Comunista, do Movimento de Cultura Popular (MCP), da Sudene, de Celso Furtado, de Paulo Freire etc. Para ilustrar tais relações, Oliveira se dedica, ao longo de todo o livro, a demonstrar porque Recife e a revolução estavam prestes a casar naquele contexto, história que diz muito sobre a *revolução brasileira*.

“Uma noiva requer um noivo, que nesse caso é a revolução, também feminina”, que não veio para a cerimônia marcada, deixando uma noiva que chora eternamente pela sua falta (OLIVEIRA, 2008, p. 23). Havia tudo: flores, buquê, grinalda, alianças, vestido, convidados, música, presentes, salão, cerimonialista, festa, comes e bebes, exceto a noiva. Diferente de causos do cotidiano, esta noiva foi impedida, interdita, apesar de todas as condições favoráveis.

Cerimônia marcada, na undécima hora sempre chegavam sinistros homens, deixando para trás amargas lembranças vestidas de luto. Desde 1964, parece que a revolução a abandonou, ou foi ela que, pós-modernisticamente, rejeitou seu antigo amado, seu antigo amor? (OLIVEIRA, 2008, p. 25).

Que aprendamos a lição: por isso não se marca hora com a revolução!

A passagem dos anos 50 para os 60 representou um momento único na luta de classes brasileira em favor dos movimentos revolucionários o qual nos inspira e reivindicamos para reconstruí-lo com novos ares e antigas aspirações: a revolução socialista-comunista. Afinal, “se não defendermos criticamente a nossa história, ninguém o fará. O nosso passado será expropriado – como é a mais-valia dos trabalhadores – e o futuro, interdito” (SILVA, J., 2019)⁹³. Aquele movimento configurou em uma situação pré-revolucionária no Brasil – os estudos falavam sobre a formação nacional e a revolução brasileira, termos que depois desvaneceram do pensamento da época – que foi natimorta

⁹² Referência à música “Como nossos pais” de autoria de Belchior (1976) no álbum *Alucinação*.

⁹³ Para Silva, J. (2019), muitas das críticas da esquerda brasileira ao comunismo estão besuntadas de ideologia dominante anticomunista e também é nossa tarefa, enquanto revolucionários, desmitificarmos isso e defendermos a história da classe trabalhadora mundial. Contudo, isso não significa negar a necessidade da *autocrítica* que é diferente da *autofobia*, fenômeno no qual grupos derrotas assimilam a ideologia dos vencedores. O historiador se apoia em Domenico Losurdo (2004, p. 15 apud SILVA, J., 2019, grifos nossos) para melhor explicar: “Porém, apesar das assonâncias, autocrítica e autofobia constituem duas posições antitéticas. Em seu rigor, e até mesmo em seu radicalismo, a **autocrítica exprime a consciência da necessidade de acertar as contas com a própria história**; a **autofobia é uma fuga vil desta história e da realidade da luta ideológica e cultural** que sob ela ainda arde. Se a autocrítica é o pressuposto da reconstrução da identidade comunista, a autofobia é sinônimo de capitulação e de renúncia da identidade autônoma”.

pelo golpe empresarial-militar. Muitos deles foram perseguidos, torturados e exilados, bem como suas organizações (como o que ocorreu com o *Instituto Superior de Estudos Brasileiros*, o ISEB) e iniciativas, abrindo um vazio cultural. Oliveira (2008, p. 113) conta que os agentes da ditadura

maquiaram tudo para fingir que era “Revolução” o que era uma contra-revolução [sic], numa pirataria semântica que depois foi levada ao paroxismo – FHC é seu pirata-mor. Inventaram o Mobral, um factóide [sic] criado pela deformação das idéias [sic] de Paulo Freire, do MCP [Movimento de Cultura Popular] e das reformas de base. Fizeram um Estatuto da Terra, para simular uma reforma agrária.

Vazio esse logo preenchido, em 1969, pela criação do *Centro Brasileiro de Análise e Planejamento* (Cebrap) com verbas da Fundação Ford. Fernando Henrique Cardoso, seu principal nome, Francisco Weffort, José Arthur Giannotti, Paulo Renato, dentre outros, vieram da USP (o que ficou conhecido como o *pensamento uspiano*⁹⁴), passaram a produzir teoria para combater o nacionalismo popular e o trabalhismo de esquerda do pré 1964 e lançaram as bases da *teoria da dependência liberal e weberiana* que defendia que nossa dependência poderia ser negociada. Sem dúvidas, filiamo-nos àquela e combatemos o pensamento uspiano, afinal trata de combater a hegemonia do pensamento liberal no Brasil (SILVA, J., 2018).

Ruy Braga (2017) explica que, desde sua fundação, o Brasil amalgama diferentes ritmos sociais que se modernizam, todavia, sempre repondo o passado monopolista, o exclusivismo clientelista sobre o aparelho de Estado e os costumes patriarcais e racistas. Oliveira, na crítica ao pensamento cepalino⁹⁵ e às teses nacional-desenvolvimentistas do pós-segunda guerra no Brasil, nomeia esse fenômeno como a *reinvenção do atraso*: um capitalismo fordista na permanente reinvenção das formas anteriores de relações de produção e de formas de trabalho, acrescentamos aqui as relações de reprodução social (adiante voltaremos a elas). Justamente esse atraso da estrutura social brasileira que ceifa a promessa/miragem de superação do subdesenvolvimentismo pela via da industrialização. Arriscamos dizer ser essa uma leitura dialética que carece à ideia do

⁹⁴ Florestan Fernandes e Octavio Ianni foram do grupo de estudo O Capital da USP, mas são exceção. Tanto é que Fernandes passou a ser isolado por seus alunos que defendiam o oposto de suas contribuições.

⁹⁵ “[...] conjunto de proposições teóricas e de políticas econômicas deu substância ao que passou a ser chamado de desenvolvimentismo cepalino, referindo-se ao termo às teses dos autores da CEPAL [Comissão Econômica para a América Latina] que propunham que a industrialização apoiada pela ação do Estado seria a forma básica de superação do subdesenvolvimento latino-americano.” (Renato COLISTETE, 2001, p. 21)

*patrimonialismo*⁹⁶, a qual defende que no Brasil não há um capitalismo real porque, por conta de nossa herança colonial portuguesa, estabeleceu-se um estamento burocrático que nos domina, burgueses e proletários, até agora de forma relativamente engessada (SILVA, J., 2018). Se pensarmos hoje, o cenário se agrava em meio à toada da desindustrialização⁹⁷, isto é, nos marcos do capitalismo periférico, a industrialização repõe o atraso, fomentando o subdesenvolvimento.

Uma ressalva à esquerda que brada sobre os retrocessos do atual governo. *Atraso* significa morosidade para alcançar, desenvolver; diferente de *retrocesso* que é o ato de deslocar para atrás, de onde se saiu. Trata-se da continuidade da lógica capitalista, do processo de desenvolvimento de continuidade da lógica sistêmica que governa desde o começo seus constantes processos de mudança, assim como foi com a globalização dos anos 80 e 90 (MORAES, 2000, p. 93). Concordamos com Maria Orlanda Pinassi (2018, grifo nosso): o “novo governo não é retrocesso; é renovação ampliada da dependência brasileira”.

O nome disso não é retrocesso e sim desenvolvimento, progresso, uma racional, arrojada e impiedosa forma de o capital liberar e potencializar forças de produção e de reprodução destrutiva. Não é unanimidade nem mesmo nos centros de decisão do capital. Mas fato é que, no mundo inteiro, as novas instituições ultraneoliberais tendem a extinguir regulações e direitos; nelas pouco resta de valores como tolerância, cidadania, diversidade, “empoderamentos” e outras prendas liberais, neoliberais.

Pelas mãos do ultraneoliberalismo, o **Brasil será reconduzido ao seu lugar histórico, onde a burguesia se internacionaliza e enriquece mais ainda**, e ainda mais indígenas, negras e negros, pobres e favelados são cercados e exterminados, sem terras e quilombolas expropriados, trabalhadores e trabalhadoras superexplorados e em situação de miséria absoluta.

O fio que nos une enquanto países colonizados é a miséria (MACEDO, 2017). A miséria aqui tratada refere-se à uma condição *sine qua non*, o “germe maldito da colônia”, que qualifica a particularidade de nosso capitalismo à brasileira que “no interior de sua história não logrou sucesso na construção de vias civilizatórias capitalistas de escape dessa condição, menos ainda comunistas” (MACEDO, 2017, p. 273). Nosso atraso estrutural, portanto, é projeto de nação da burguesia monopolista, que avança (não retrocede) com o ultraliberalismo de Bolsonaro e companhia.

Para uma economia *dependente, semiperiférica e subdesenvolvida* como a nossa, o que falávamos sobre a sujeição da população negra, é uma receita ideal: ao se evitar ganhos

⁹⁶ Cf. FAORO, R. **Os donos do poder**: Formação do patronato político brasileiro. 5. ed. São Paulo: Globo, [1958] 2012. 929 p.

⁹⁷ Disponível em: <http://archive.fo/ksJFK>. Acesso em: 07 abr. 2019.

de participação popular na mobilidade entre as classes, a burguesia nacional assegura sua extração máxima de lucros na tentativa de competir com outros países como o nosso (o estreitamento de laços com o Chile e a Declaração de Santiago⁹⁸ são exemplos de unidade de economias dependentes). Por não ter condições de competir, em condição de igualdade, com outras burguesias internacionais, ela se limita a uma postura reativa ao mercado. Um exemplo disso é a nossa economia *dependente de bem primário*⁹⁹: seguimos exportando comódites (recursos minerais, agrícolas e vegetais correspondem a 63% de nossas exportações) e comercializando excedentes.

Também Ruy Mauro Marini (1973) desenvolveu os conceitos de superexploração do trabalho e subimperialismo que requalificou o debate sobre a *Teoria da dependência* no Brasil¹⁰⁰. Aquela deriva da dependência tecnológica: economias submetidas ao monopólio tecnológico internacional são duplamente exploradas (ocorrem os fenômenos de extração e transferência de mais-valia). Para compensar seu atraso, as burguesias locais compensam aquela mais-valia que foi expropriada pelas potências, explorando mais mais-valia. Isso requer aumento nas jornadas de trabalho, reduções salariais, aumento na intensidade da produção e sem remuneração equivalente à força de trabalho dispendida. Então, a *superexploração do trabalho* seria “[...] a grande explicação dos altos níveis de desigualdade, dos baixos salários, dos baixos níveis de qualificação da força de trabalho e das fortes restrições nas sociedades latino-americanas a democracias estáveis e de massa (FACHIN, 2017). Um exemplo, é a dissimilitude entre o nível salarial e social de um trabalhador da produção no setor da aeronáutica da Boeing estadunidense e de outro da atual *joint-venture* Embraer-Boeing.

Já o *subimperialismo* é uma condição especial de alguns países dependentes que possibilita explorar outros dependentes em função de seu “maior nível de integração tecnológica ao capital estrangeiro”. Isso significa que seu poder econômico e político sobre outras nações depende de sua própria relação com o *real imperialism* (o imperialismo das grandes potências, o real) (FACHIN, 2017). Simplificando e ilustrando, a ameaça não dita de Bolsonaro de intervenção militar na Venezuela só poderá ser

⁹⁸ Documento para a criação do Foro para o Progresso da América do Sul (Prosul), fórum de desenvolvimento e integração regional, que deve substituir a União das Nações Sul-Americanas (Unasul). Disponível em: <http://archive.fo/9T02R>. Acesso em: 29 mar. 2019.

⁹⁹ “A pesquisa da agência da ONU analisa as economias consideradas dependentes de bens primários. Um país é classificado desta forma [...] quando mais de 60% do valor de suas exportações de mercadorias vem da venda de commodities para outras nações”. Disponível em: <http://archive.fo/CRjui>. Acesso em: 30 mar. 2019.

¹⁰⁰ Cf. MARINI, R. M.; SADER, E. **Dialética da dependência**: uma antologia da obra de Ruy Mauro Marini. São Paulo: Vozes, [1973] 2000. 295 p.

possível sob os comandos do empresário-presidente Donald Trump. Aqui, a burguesia nacional precisa se “castelar no Estado” porque não cumpriu com seu papel histórico enquanto classe. Antes, falamos em democracias blindadas e agora aprofundamos marxistamente. Em nosso entendimento, essa blindagem é um sintoma de uma burguesia que, para existir, concentra o poder real em uma única classe – o que Florestan chama de *autocracia burguesa* – e se acomoda na dependência do desenvolvimentos de outros países centrais.

O efeito disso é uma “democracia piorada”, que recusa qualquer forma de organização popular para além dos marcos restritos da democracia burguesa (CAPITALISMO À BRASILEIRA, 2018). Com o controle da vida política, garante-se em igual medida condições duras à população, como a retração dos programas sociais e do controle social. Segundo Miriam Limoeiro-Cardoso (1997), essa característica também blinda a própria dinâmica do capitalismo dependente, pois, ao deprimir e tentar anular o conflito e o confronto entre as classes, cerceia transformações necessárias do desenvolvimento capitalista e do exercício pleno dos dominantes.

Destarte, o capitalismo dependente se consolida sobre expropriação e autocracia, o que Florestan chama de “capitalismo selvagem”: “conjuga crescimento econômico dependente com miséria e exclusão despóticas, além da ausência de direitos fora dos setores sociais dominantes” (LIMOEIRO-CARDOSO, 1997, p. 5). Contudo, mesmo que as gestões de Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso (nas quais setores mais à direita estiveram à frente do governo, assim como hoje) tiveram como objetivos de governo “o aprofundamento da igualdade política e a defesa dos direitos humanos” (MIGUEL, 2016, p. 592), não se pode perder de vista que a contradição central dos capitalismo periféricos é que são incompatíveis com “a universalidade dos direitos humanos” (LIMOEIRO-CARDOSO, 1997, p. 7).

Chocamo-nos com o atual governo justamente por essas contradições estarem postas à mesa, assegurando manutenção e benefícios “de uma reduzida minoria privilegiada e dos interesses estrangeiros com os quais ela se articula institucionalmente” (LIMOEIRO-CARDOSO, 1997, p. 7). Isso se espalha também no terreno das relações internacionais. Bolsonaro foi aos EUA, por exemplo, articular a entrega da Base de Alcântara e das riquezas da Amazônia à luz do dia. Em termos de política externa, vivemos uma realidade sem precedentes para Dawisson Lopes (2020). Em outros momentos de nossa história, como nos governos de Gaspar Dutra, Castelo Branco e Fernando Henrique Cardoso, ela era feita com base em nosso “realismo periférico”,

conceito liberal-democrático de Escudé (1992)¹⁰¹. Abdicávamos de certos elementos e aceitávamos outros, já que não conseguíamos competir com o poder político e militar do centro, disso extraíamos as migalhas possíveis. A novidade da atual política externa está nas concessões sem barganhas, como visto na Organização Mundial do Comércio, no campo consular, na base de Alcântara etc. Esse grau de alinhamento (de baixa criticidade e sem fazer ressalvas), parece novidade para Lopes (2020). Quem apenas cede, não negocia, por isso a entrada do Brasil na Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico ou Económico (OCDE) segue incerta.

A burguesia nacional brasileira, uma “classe dominante dominada” como falava Bambirra (1972 apud RAICHELIS, 2014), blinda-se compulsoriamente em função da história de formação do país. Como aqui não houve uma revolução burguesa (FERNANDES, [1974] 2006)¹⁰², essa classe não cumpriu seu papel histórico, por isso o país vive o *Estado de contrarrevolução permanente*. Em suas palavras,

a burguesia de uma sociedade capitalista subdesenvolvida concentra o melhor de suas energias, de seu talento e de sua capacidade criadora na luta por sobrevivência econômica. [...] Assim, a economia capitalista subdesenvolvida engendra uma **burguesia que é vítima de sua própria situação de classe**. Ela possui poder para resguardar sua posição econômica e os privilégios dela decorrentes no cenário nacional. Mas é impotente noutras direções fundamentais, a tal ponto que induz e fomenta um crescimento econômico que a escraviza cada vez mais intensamente ao domínio dos núcleos hegemônicos externos. (FERNANDES, 1975, p. 77-78 apud CAPITALISMO À BRASILEIRA, 2018, grifo nosso)

Vítima dela própria e do capital imperialista. Delongamo-nos dada a marca de Florestan na vida e obra de Saffioti. O sociólogo foi orientador de Heleieth em sua tese de livre-docência intitulada *A mulher na sociedade de classes: Mito e realidade*, pioneira nos estudos sobre a mulher e o trabalho de fundamentação materialista histórico-dialética, além de ser uma teoria verdadeiramente brasileira que nos auxilia em análises de conjuntura a curto, médio e longo prazo. Os “100 dias de retrocesso”, completados aos 13 de abril de 2019, que marcaram o início da gestão Bolsonaro (2019-2022) ilustram como nunca a atualidade de Florestan Fernandes.

A reinvenção do atraso é projeto nacional financiado pela tacanha burguesia local extremamente temerosa com os avanços mínimos galgados pela população com os governos do PT, que também fez inúmeras conciliações de classe para seguir no poder.

¹⁰¹ Cf. ESCUDÉ, Carlos. **Realismo Periférico**: fundamentos para nueva política exterior argentina. Buenos Aires: Planeta, 1992.

¹⁰² Cf. FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: Ensaio de interpretação sociológica. 5. ed. São Paulo: Globo Livros, [1975] 2006. 512 p.

Bolsonaro, assim como Trump, são gestores do desgoverno acima de qualquer moral, ética e lei. Quem o financia está pouco preocupado com seus tropeços e o inatismo da frase “não nasci para ser presidente”¹⁰³, sua curiosidade sobre *golden shower* (banho dourado, prática fetichista de urinar na/o parceira/o), sua falta de traquejo para um estadista, se o nazismo era de esquerda ou direita¹⁰⁴. Por isso, a reforma da previdência precisava passar – para benefício dos bancos, sobretudo, jamais da população –, senão um plano de substituição desse fantoche político da burguesia entrará em cena.

Como bons liberais, pensam que, ao reformar a Previdência, privatizar estatais e reformar instituições para desregular e abrir mercados, tem a solução para o problema (mote da campanha eleitoral bolsonarista de 2018). Contudo, um estudo da Organização Internacional do Trabalho (OIT) apontou que, dos 30 países que fizeram a transição para a capitalização da previdência (a qual que deixa o trabalhador à sua própria sorte), 18 voltaram atrás por seu fracasso social e econômico (FIORI, 2019). A própria Argentina não nos deixa mentir: três anos sob o cabresto liberal produziu crescimento negativo no PIB (2,5% em 2018, 3,1% previsto para 2019), taxa de inflação de 47%, desemprego de 9,1% e 32% da população abaixo da linha da pobreza. Tais economistas não consideram o que Florestan nos ensinou sobre a dinâmica interna e externa da luta de classes ao proporem “[...] políticas e medidas que não foram concebidas para promover o crescimento acelerado de países ‘atrasados’ ou ‘imatuross’” (FIORI, 2019).

O que preocupa a burguesia é uma economia que parece marchar para o colapso. José Luís Fiori (2019) alerta que “em apenas três meses, o mercado reduziu quatro vezes seguidas seu prognóstico com relação ao crescimento do PIB de 2019, que caiu de 3% para 1.8%”. A aposta e o otimismo dos empresários começam a ser questionados em um cenário em que a gasolina subiu 28,3%; capacidade ociosa da indústria química chegou a 25% e da economia, 40%; o número de desempregados chegou aos 13 milhões (11,6% para 12,4%) e de subdesempregados, 27,9 milhões; 21% da população abaixo da linha da pobreza. Para romper com a tragédia, tendo em vista a estagnação mundial da economia, “[...] o Brasil terá que contar com seus próprios recursos e estímulos, para poder crescer de maneira contínua, a taxas de 3 e 4%, em um período de pelo menos 5 a 10 anos”.

Uma dessas fontes de recursos seria a efetivação da promessa caviar que faz o Estado brasileiro desde 2016: geração de empregos. Que nem caviar, o povo nunca viu,

¹⁰³ Disponível em: <http://archive.fo/2Lgxj>. Acesso em: 05 abr. 2019.

¹⁰⁴ Debate presente no cenário público brasileiro, onde muitos acreditam que o nazismo era de esquerda. Disponível em: <http://archive.fo/4gGr5>. Acesso em: 02 abr. 2019.

nem comeu, só ouve falar, como disse Zeca Pagodinho na canção homônima. Caso se tornasse realidade o aumento do emprego, o Estado arrecadaria mais e geraria dividendos para a previdência. Eis aqui uma contradição importante da questão: vivemos em um país que envelhece cada vez mais cujos jovens não poderão arrecadar para manter esse mesmo seguro social que hoje é desmantelado... Com esse exemplo pode-se ver a arquitetura da projeto burguês contemporâneo.

A crise funcional aberta com a austeridade possibilitou esses tantos ultrajes. Temer, com o projeto *Ponte para o futuro*¹⁰⁵, desmontou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) (vide a reforma trabalhista e a lei de terceirizações) e aprovou a PEC 95, que “[...] congela por 20 anos o valor real dos gastos públicos, destruindo substantivamente a capacidade do Estado de fazer políticas públicas” (PAULANI, 2019). Sob o comando de Guedes, a única coisa que não será *fake news*, será a tragédia humana. Com essa agenda, dar-se-á continuidade à construção daquela ponte para o abismo, realizado as obscenidades que ainda não foram feitas: reforma da previdência, retomada das privatizações, enterro da Constituição Cidadã etc. (FIORI, 2019; MACEDO, 2017).

“Em um país onde [...] ter carro é um luxo, não podemos escrever sobre ficção científica tecnológica, para dar explicações sobre naves que vão até as estrelas ou falar sobre impérios galácticos” (PAZ, 2008, p. 99 *apud* FERREIRA, 2017). Mas, podemos escrever sobre a política de nosso *Admirável Brasil Novo*¹⁰⁶, muito refinada e, infelizmente, pouco ficcional. Se antes as ficções distópicas eram lidas e/ou vistas nas salas de cinema por apreço artístico, por curiosidade, “[...] por insegurança, porque o absurdo da vida é insuportável para a vastidão dos desvalidos que povoa a Terra” (UBALDO, 2016, p. 2-3), hoje elas povoam nossos dias. As ficções clássicas (distopias e utopias), como a propaganda anticomunista de *1984*, ainda alertavam para os perigos de um mundo que não existiria, propondo até uma saída esperançosa, como vemos na saga *Star Wars*, o combate do totalitarismo pela resistência popular e organizada.

De acordo com Ferreira (2017), hoje há um movimento chamado de *hipoutopia* que é um movimento no interior da produção de conteúdo que aponta para um presente-futuro que é fatalista em si, sem saídas e alternativas. Isto significa que nas hipoutopias o futuro não se realiza nem positivo, nem negativamente. É a marca da insuficiência de

¹⁰⁵ Disponível em: <http://archive.fo/RYTOM>. Acesso em 30 ago. 2018.

¹⁰⁶ Repetidamente, o atual governo fala na “nova era”, “novo Brasil”. Aqui aludimos a isso, mas também ao romance distópico *Admirável Brasil Novo* do escritor baiano Ruy Tapioca (2000) no qual o Brasil, em 2045, é governado por um presidente-bispo e suas praias são reguladas com catracas. Disponível em: <http://archive.fo/NJtk5>. Acesso em: 18 fev. 2019.

perspectivas. Ao contrário de distopias como *1984* onde o *Big Brother* integra obrigatoriamente os indivíduos como necessidade econômica de uniformização e controle, o novo *Big Brother* da hipoutopia faz o inverso: exclui compulsoriamente. Por isso, temas sobre a alta tecnologia sendo aplicada à exclusão de gente, tais como: desperdícios de vidas, exclusão compulsória e segregação social são recorrentes nas tramas. “A relação de estranhamento com um futuro totalmente outro é substituído pelo mal-estar da familiaridade com o presente.” (FERREIRA, 2017)

Somos como Bella, personagem central do episódio *Metalhead* (quinto episódio da quarta temporada da série de antologia *Black Mirror*). Bella perdeu dois colegas e foge de um robô-cachorro por conta de uma caixa de usos de pelúcia que tinha de entregar a uma criança. Ela corre, lutando pela sobrevivência e fugindo de algo que não entendemos bem, rumo a um “não lugar”. Essas são as únicas informações que ela e nós sabemos. A angústia da cena e da não compreensão das motivações da caça a ela, paralisam-nos diante da inevitabilidade da morte. “Sobreviver, no entanto, não é humano. É somente animal. Um mundo que só nos dá a possibilidade de sobreviver nos desumaniza” (RODRIGUES, 2018)¹⁰⁷. *Star Trek* nos fazia devanear; *Black mirror* nos assombra.

1.3 Mulheres brasileiras

Esta descrição/análise conjuntural é apenas amostra da prática social da qual nasceu a necessidade deste estudo. E, onde estão as mulheres nisso tudo? Por motivos similares e, por vezes, iguais, as mulheres seguem, relativamente à sua raça e etnia, também aquelas leis estamentais. A reinvenção do atraso de um país relaciona-se com a reposição do passado nas relações presentes de produção, trabalho e reprodução da vida, como Saffioti (2002, p. 107, grifo nosso) explicou.

Se é verdade que este fenômeno se deve parcialmente ao fato de o Brasil depender econômica, política e culturalmente de países imperialistas, não é menos verdadeiro que o **patriarcado-racismo-capitalismo constitui, em si próprio, um limite muito estreito na realização da justiça social.**

É um pouco da ideia de que “o feminismo foi longe demais”, “as mulheres morrem porque afrontam os homens”, “o verdadeiro lugar da mulher é na cozinha, assim como o da/o negra/o é senzala” e outros tantos absurdos que pouparemos a/o leitora/r. Essa última conversa bastante com o nascimento do Brasil, marcado pela violência, pelo estupro e pelo genocídio de tantas/os indígenas – embora alguns autores como Paulo Ribeiro e

¹⁰⁷ Disponível em: <http://archive.fo/z5VkD>. Acesso em: 12 fev. 2019.

Regina Bedin (2013) e Bedin *et al.* (2013) persistam em contar a história racista dos vencedores.

A carta de *Pero Vaz de Caminha*, por exemplo, é o primeiro documento escrito sobre as terras que mais adiante viriam a ser nomeadas de Brasil. Em Ribeiro, P. e Bedin (2013, p. 153), tem-se a leitura de que o documento exprime a “primeira impressão sexual que um europeu teve de nossos liberais costumes” endereçada ao rei Dom Manuel.

[...] Ali andavam entre eles três ou quatro moças, bem moças e bem gentis, com cabelos muito pretos, compridos pelas espáduas, e suas vergonhas tão altas, tão cerradinhas e tão limpas das cabeleiras que, de as muito bem olharmos, não tínhamos nenhuma vergonha... e certo era tão bem feita, e tão redonda, e sua vergonha (que ela não tinha) tão graciosa, que a muitas mulheres da nossa terra, vendo-lhe tais feições, & zera vergonha, por não terem a sua como ela. (CAMINHA, 1939, p. 6 apud BEDIN; RIBEIRO, P., 2013, p. 156).

É um documento escandaloso para analisarmos a cultura sexual surgida com a colonização, mas é insuficiente para pensar a diversidade que aqui já existia, pois, a História real não está escrita apenas em documentos reais e oficiais, mas é aquela também que circula pelas narrativas dos povos de nossa terra. Todavia, consideramos não ser possível uma homogeneização das culturas e práticas dos milhões que aqui habitavam apenas por esse documento, como faz os autores em questão. Em Bedin *et al.* (2012), nota-se essa perspectiva de dominação justamente porque compreende que a vinda dos portugueses representou uma *troca* de diferentes culturas. Trocamos quando escolhemos assim fazê-lo. Sob dominação e exploração, não há trocas, sim imposições, como defendeu Saffioti (2005, p. 51 e 64, grifos nossos).

A rigor, as mulheres detêm parcelas infinitamente menores de [...] poder que os homens. É exatamente por isso, como afirma Mathieu, que, diante das ameaças de violência, as **mulheres cedem, mas não consentem**, pois o ato de consentir exige autonomia [...].

[...] Considera-se errôneo não enxergar no patriarcado **uma relação**, na qual, obviamente, atuam as duas partes. Tampouco se considera correta a interpretação de que, sob a ordem de gênero patriarcal, as mulheres não detêm nenhum poder. Com efeito, a cumplicidade exige **consentimento** e este só pode ocorrer numa **relação par**, nunca díspar como é o caso da relação de gênero sob o regime patriarcal (MATHIEU, 1985).

A cultura sexual brasileira – que se institucionalizou, a partir do século XIX/XX, e tem em José de Albuquerque o seu pioneiro com o livro *Educação Sexual* – nasce da imposição da sexualidade portuguesa no contexto da violência. O Brasil é fruto do estupro e do genocídio, herança que se arrasta desde 1500 até hoje. Como se vê na passagem: “A índia não via o ato sexual com o pudor da mulher européia [*sic*] e isto era estímulo para

os portugueses. De inocente ela não tinha nada, prevalecia à visão de propensa aos deleites sexuais, já que indistintamente se entregava com a maior naturalidade” (RIBEIRO, P.; BEDIN, 2013, p. 157).

Nada mais neurótico que ocultar um sintoma. Isso traz benefícios à medida que “[...] o liberta da angústia de se defrontar com o recalçamento” (GONZALEZ, 1984, p.232). Para a autora, o racismo é a sintomática da *neurose cultural brasileira*, a qual coloca negros e indígenas na lata de lixo da sociedade brasileira. Pois, ao mesmo tempo em que os desqualifica, ela celebra, oculta e releva suas marcas africanas e indígenas, nos costumes, rituais, vocábulos, hábitos, alimentos etc. Marielle morta hoje se tornou um ícone da esquerda, um artigo de mercado, que vai além da importância de sua memória para as lutas. Essa mercantilização vem para folclorizar e personificar sua persona, enquanto uma massa anônima de Marielles é esquecida, recalçada, parafraseando Gonzalez (1984, p. 233). E, assim, “[...] tudo continua legal nesse país tropical. Elementar, meu caro Watson.”

Carneiro (2003a, p. 12, grifos nossos) combate a *ideologia do branqueamento* – essa “[...] crença de que as classificações e os valores da cultura ocidental branca são os únicos verdadeiros e universais” (GONZALEZ, 2011, p. 15) –, contida na ideia acima, e defende que o *estupro colonial*

perpetrado pelos senhores brancos sobre negras e indígenas é responsável por um dos **pilares estruturantes da decantada democracia racial** que é a miscigenação, e está na **origem de todas as construções sobre a identidade nacional e das hierarquias de gênero e raça** presentes em nossa sociedade, configurando aquilo que Angela Gilliam (Gilliam, 1996) define como “a grande teoria do esperma da formação nacional”, através da qual (1) “o papel da mulher negra na formação da cultura nacional é rejeitado; (2) a desigualdade entre homem e mulher é erotizada; (3) a violência sexual contra as mulheres negras é romantizada.”

É de se considerar que as diferentes concepções morais, religiosas e sexuais traziam choques também aos colonizadores, como vemos nas cartas do Padre Manoel de Nóbrega que condenava o comportamento e as atitudes sexuais observadas, inclusive acusando determinados padres de serem “useiros de índias”. O Brasil Colônia que é conhecido pelo primeiro momento histórico da educação sexual no Brasil nos mostra que as práticas sexuais via dominação não expressam liberdade. O olhar feminista nos permite reler essa história da “colonização” e requalificar esse olhar para recontar a história das vencidas, “[...] desconstruindo as imagens e representações construídas pelos viajantes sobre as formas de organização dos indígenas, sobre a sexualidade das mulheres, supostamente fogosas e promíscuas, instituindo sua amoralidade” (RAGO, 1998, p. 16).

Portanto, feministas ou não, as mulheres forçaram reinterrogar o passado, como propôs Rago (2001). Logo, vê-se que as indígenas, tão pouco as africanas, não eram representantes de uma vida sexual livre, mas sim vítimas da violência da colonização de sua terra e de seus corpos. “Para que pudessem ser cúmplices, dar seu consentimento às agressões masculinas, precisariam desfrutar de igual poder que os homens” (SAFFIOTI, 1999d, p. 86). Foi o homem branco quem criou o mito hiper sexualizado da mulher negra porque lhe interessa mantê-las como objeto de seu prazer sexual (SAFFIOTI, 2002).

Um dito popular brasileiro sintetiza essa situação ao afirmar: “**branca para casar, mulata para fornicar, negra para trabalhar**”. Que se atenda aos papéis atribuídos as amefricanas (preta e mulata); **abolida sua humanidade**, elas são vistas como **corpos animalizados**: por um lado são os “burros de carga” (do qual as mulatas brasileiras são um modelo). Desse modo, se constata como a socioeconômica se faz aliada a super-exploração sexual das mulheres amefricanas. (GONZALEZ, 2011, p. 19)

No carnaval, um rito subversivo de suspensão da ordem, da moralidade, dos bons costumes, o mito da democracia racial é exaltado, se atualiza e fortalece: a mulher negra, doméstica no dia-a-dia, vira rainha, “mulata deusa do meu samba”, “produto de exportação” (GONZALEZ, 1984, p. 228 e 239). Subversivo porque de marginal, o negro se transforma em símbolo da alegria; a negra, do sexo. É a mulher para a esbórnica e os serviços domésticos, jamais para o casamento. É histórica, portanto, a questão da solidão da mulher negra amplamente discutida pelos movimentos de mulheres negras de hoje. Uma solidão histórica... Discutir a sexualidade no Brasil requer uma atitude benjamiana de “escovar a história a contrapelo”¹⁰⁸ para desmitificar a ideologia da “sensualidade tropical”, característica fundamental das mulheres, das índias nuas às mulatas carnavalescas de Sargentelli” que historicamente justifica a dominação branca e masculina e a exclusão das mulheres (PARKER, 1993 *apud* RAGO, 2001, p. 65). Em suma, liberdade e dominação são palavras que não ocupam a mesma sala para nós.

Quando Braga (2017) fala na reinvenção do atraso, vemos as bases arcaicas do patriarcalismo brasileiro com força nos dias atuais. As desigualdades sociais, étnico-raciais e de gênero atualizam o passado: o predomínio de uma elite branca, proprietária, europeia e agrária, nos mais de três séculos de escravidão, “[...] produziu profundas violências para as mulheres e especialmente para as mulheres negras e indígenas. O patriarcalismo e a escravidão são constitutivas da sociabilidade burguesa, possuindo expressões específicas em [...] territórios colonizados” (PETRONE, 2019, p. 14).

¹⁰⁸ Sétima tese de *Teses sobre o conceito de história* de Benjamin (1987, p. 2).

O assassinato de Marielle, o *impeachment* de Dilma sob o rótulo de “tchau, querida”, a composição ministerial de Temer, a enlevação do coronel Ustra etc. são provas de que ainda não superamos um passado que é presente (PINHEIRO-MACHADO, 2019; RIBEIRO, S., 2018). Esses episódios retratam um movimento singular de legitimação e mobilização da misógia que antes estava dispersa e tímida para Pinheiro-Machado (2019). Como bem argumentou Stephanie Ribeiro (2018, p. 135, grifo nosso):

[...] não superamos as capitânias hereditárias, os “homens bons” do Brasil colônia e muito menos a corrupção, que é estrutural e não uma questão de caráter de alguns. São esses “homens bons” que almejam uma retomada e estão se organizando para isso, agindo de forma explícita ao colocar nossos direitos em risco, inclusive os direitos de votarmos e ser votadas. [...] **Não existe cidadania plena para mulheres no Brasil.**

O que hoje as/os indígenas é um “[...] convívio sem dominante e nem dominado, com complementação e nunca exploração, cultivando relações colaborativas, coletivas, reestruturando a noção de poder e direcionando nosso pensamento para a igualdade – política, econômica e social” (WAPICHANA, 2019, p. 3). Na contramão das necessidades do capital imperialista que, para se consolidar, impõe o modelo dominante de ser do “homem, branco, patriarcal, heterossexual, cristão, proprietário”, que exclui a diversidade étnica, racial e cultural latino-americana (PETRONE, 2019, p. 14-15). Romper com a “*nostalgia colonial*”, que permeia direita e esquerda, também é preciso na construção de uma práxis feminista que tenha no seu bojo o entendimento de que “[...] as opressões de gênero e raça são estruturais e estruturantes para a configuração nacional e mundial” (RIBEIRO, S., 2018, p. 133).

Ángeles Maestro (2013) dá o tom sobre essa dinâmica da crise estrutural e de seus mecanismos resilientes¹⁰⁹, ao explicar que essa busca desesperada: “[...] de ‘nichos’ de lucro traz de novo à tona velhas/novas formas de acumulação do capital nas quais as relações de opressão e exploração se entrecruzam: escravagismo, patriarcado, racismo, dominação cultural e luta de classes”. A palavra resiliência, jargão amplamente usado pelo liberalismo e suas teorias de competências socioemocionais para legitimar a exploração, deriva da física (Thomas Young a inaugura) e é utilizada para se referir à capacidade de certos materiais em acumular energia quando submetidos à força externa sem sofrer alterações significativas em sua forma – como ocorre com molas e varas para salto, por exemplo. Articulado com o campo educacional, esses mesmos mecanismos

¹⁰⁹ Disponível em: <http://archive.fo/czNWm>. Acesso em: 17 fev. 2019.

ideológicos povoam as políticas educacionais com a finalidade de educar os sentimentos, as emoções e os comportamentos de crianças e jovens. As chamadas “competências socioemocionais”, termo que penetra a galope na educação escolar, compõe parte dos braços do capital dispostos a capturar e a moldar a subjetividade das filhas e dos filhos da classe trabalhadora a seu bel-prazer, de modo a assegurar seu *status quo* (MAGALHÃES, 2018). Isso significa que ao nos tratar como uma mola, objetificando-nos, imputa-se a ideologia do “sofra, mas volte a sua forma normal, feliz e disposta ao trabalho”.

Nesse momento de austeridade e prolongamento da crise do capital, acentuam-se as desigualdades globais e locais, reconcentrando capitais e desconcentração renda por consequência. Com isso, projetos à extrema direita e neofascistas ganharam fôlego no centro e periferia do capital, buscando recompor as margens anteriores de lucro à revelia das/os dominadas/os. Marine Le Pen (França), Donald Trump (EUA), Mauricio Macri (Argentina) e Jair Bolsonaro (Brasil) são alguns desses agentes que representam os interesses da burguesia internacional, assim o horizonte de ameaças aos 99% do mundo (PETRONE, 2019, p. 15-17).

O capitalismo à brasileira aceita, parcialmente, a mulher no espaço público do trabalho, da educação e da política, contudo revela seus contornos ao nomear Damares Alves, como ministra das mulheres. Primeiro, seu nome é útil para cumprir a cota mínima de mulheres na política, isto é, serve de bastião contra o rótulo de machista do presidente (mesma função que o discurso de Michelle Bolsonaro na posse presidencial¹¹⁰). Segundo, garante-se que o patriarcado continue a reger as relações e as políticas sob as leis da bíblia, da moral conservadora e do capital, já que ele pode ser exercido por mulheres¹¹¹ (não quem elas se beneficiem tanto assim). Terceiro, alimenta-se o sentimento antifeminista na população a partir da voz de mulheres, é a ideia de que o feminismo degenera mulheres. Quarta, é a contrarrevolução masculina sobre nossos corpos das mulheres porque deseja as mulheres apenas nos lares, isso é a reposição no hoje desse passado colonial. Nas palavras da representante do capitalismo, racismo e patriarcado:

¹¹⁰ Episódio inédito na história de posses presidenciais no Brasil, na qual Michelle Bolsonaro abre discursando em libras, público que dedica seu trabalho como intérprete. Disponível em: <http://archive.fo/UIUgx>. Acesso em: 15 jan. 2019.

¹¹¹ A perversidade do patriarcado pode ser vista também em suas contradições. Mesmo as agentes da ordem também têm suas experiências como mulheres negadas, como se vê na triste história de abuso infantil que a ministra sofreu durante anos na infância por dois pastores. Episódio em que Jesus foi uma companhia para suportar os abusos que a tornou estéril. Disponível em: <http://archive.fo/Zip9G>. Acesso em: 18 jan. 2019. Essa mesma mulher, anos depois, é acusada por indígenas da etnia *Kamayurá* de sequestrar uma criança. Após deixar sua morada, aos seis anos, Kajutiti Lulu Kamayurá, hoje com 20, para fazer um tratamento dentário, nunca fora devolvida a seu povo pelas missionárias Damares e Márcia Suzuki. Disponível em: <http://archive.fo/etmY0>. Acesso em: 06 fev. 2019.

Me preocupo com a ausência da mulher de casa. Hoje, a mulher tem estado muito fora de casa. Costumo brincar como eu gostaria de estar em casa toda a tarde, numa rede, e meu marido ralando muito, muito, muito para me sustentar e me encher de joias e presentes. **Esse seria o padrão ideal da sociedade.** Mas, não é possível. Temos que ir para o mercado de trabalho. (ALVES, 2018)¹¹²

É desrespeitosa essa declaração em tantos níveis, mas iremos nos ater ao fio que vimos alinhavando. Nos bolsões de pobreza do Brasil, a miséria avança à galope: em 25 anos, a extrema pobreza declinou 73%, porém, desde 2015, ela cresceu 40%. Segundo a *Síntese de Indicadores Sociais* (SIS), IBGE, entre 2016 e 2017, houve um aumento de 2 milhões de pobres (de 25,7% para 26,5% da população) e de 1,7 milhões de extremamente pobres, ou seja, aqueles que têm renda inferior a R\$ 140,00 por mês (de 6,6% para 7,4%) (ALVES; ELEUTÉRIO, 2019). No estado do Rio de Janeiro, um em cada seis domicílios vive estado de insegurança alimentar grave de acordo com dados divulgados em 2014, é o que demonstra a Escala Brasileira de Insegurança Alimentar (Ebia) (TORRES, 2019)¹¹³.

“Muitas vezes coloquei meus filhos para dormir para esquecer a fome, como minha mãe fazia”, Sônia, 61 anos, tem dez filhos e 14 netos. “Alimentei meus filhos com maxixe e maracujá do mato, com banana verde, angu com mato [capim] e com talo [haste] de pena de galinha assado no fogão a lenha. Passei e ainda passo muita fome. Tem dia que eu queria comer um pão, e não posso”, Fátima, 53 anos, criou seus seis filhos sozinha. “Morei na favela do Jacaré [no Rio de Janeiro] quando menina. Vi muitas mortes, muitos tiroteios e fiquei com a cabeça ruim. [...] Tenho ajuda da igreja e do presídio¹¹⁴. É lá e cá”, Luzia, 41 anos, quatro filhos, vive sem nenhuma renda e tem depressão. “As crianças pedem um iogurte, mas não posso dar”, Luciene, analfabeta, quatro filhos e suspensa do programa Bolsa Família. “Pensava que seria muito melhor [seu futuro], mas farei tudo o que puder para que meus filhos tenham uma situação melhor que a minha”, Joice, 29 anos, seis filhos, mãe solteira. “[Alimento os filhos] com a ajuda dos outros, dou arroz e feijão. Às vezes, as pessoas me dão um litro de leite”, Suelen, 24 anos, cinco filhos, mãe solteira, perdeu o benefício do Bolsa Família por ter perdido os documentos em uma enchente que inundou sua casa. “Meu sonho é ter uma casa de tijolos. Mas sou caprichosa e mantenho tudo limpo”, Marcela, 25 anos, três filhos, mora com o marido. “Sempre quis

¹¹² Disponível em: <http://archive.fo/uGOn5>. Acesso em: 03 dez. 2018.

¹¹³ A Agência Pública em conjunto com a Oxfam Brasil investigou recentemente a volta da fome no Brasil e seu efeito na vida das mulheres nas séries *Microbolsa Fome* e *Fome, substantivo feminino*. Disponível em: <http://archive.fo/so9OQ>. Acesso em: 15 mar. 2019.

¹¹⁴ Família vive da doação de pães e sobras das refeições de presídio vizinho.

estudar e ser cuidadora de idosos, mas minha mãe não deixou. Ela dizia: se eu não pude ir à escola, você também não pode. [...] “Sou supermãe. Meus filhos estão sempre em primeiro lugar na minha vida”, Marcela, 36 anos, cinco filhos, analfabeta.

Elvira Lobato *et al.* (2019) narrou sobre a dilacerante realidade de oito mães de Japeri, na Baixada Fluminense do RJ, município com o pior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da região metropolitana, e seus relatos da luta diária pela sobrevivência. Em meio a miséria, violência, desemprego, tráfico, facções, solidões e redes de solidariedade, desafiam a própria vida para garantir a sobrevivência dos seus. É a dor e a culpa de não ter o que dar de comer para seus filhos, um sofrimento profundo. Japeri está por toda parte em um país que, sob aquele pretexto de crise, impõe cortes e ausência de políticas públicas. As famélicas são também as responsáveis pelo cuidado do lar, trabalho historicamente desvalorizado moralmente, mas de tamanho valor para a reprodução do capital. São elas, protagonistas do lar, mulheres, pobres, periféricas, negras, faveladas, nordestinas, mães solteiras, que “lutam para evitar que a fome se instale dentro de casa ou, pelo menos, tentam amenizá-la” (ALVES; ELEUTÉRIO, 2019).

No quadro das profundas desigualdades sexuais e raciais na América Latina, Gonzalez (2011) atentou para as mulheres não-brancas da região, *amefricanas* e *ameríndias*, as quais sentem na carne esse “duplo caráter de sua condição biológica” em sob governos de *capitalismo patriarcal-racista dependente*. Elas são, em sua maioria, parte das classes trabalhadoras afrolatinamericanas, que sentem primeiro e sofrem mais brutalmente os efeitos nefastos das crises. Assim, prevalência da política de austeridade, coloca em risco a satisfação das necessidades humanas seja do estômago, seja da imaginação (MARX, 2015b)¹¹⁵, como a autonomia dessas pessoas.

Angelina Nunes e Ana Lúcia Araújo (2019) relataram a história da fome no campo. Para sobreviver, mulheres do quilombo *Cafundá Astrogilda* no Parque Estadual da Zona Branca, zona oeste do Rio de Janeiro, uniram-se pela agricultura familiar para driblar a fome. Ao criar essa rede de solidariedade, muitas, que antes viviam em situação de extrema pobreza, romperam com essa condição e resgataram sua identidade cultural com a terra. Se antes, suas avós e mães extraíam da terra e do artesanato seus meios de vida, hoje muitas padecem na pobreza por não ver neles uma forma de saída.

¹¹⁵ “O desejo faz parte das necessidades; ele é o apetite do espírito, e tão naturalmente como a fome para o corpo, [...] a maioria (das coisas) tem seu valor, porque satisfaz as necessidades do espírito.” (BARDON, [1696], p. 2-3 apud MARX, [1867] 2015b, p. 119)

O quilombo leva o nome da negra escravizada liberta Astrogilda da Rosa Ferreira Mesquita, parteira e rezadeira, que se abrigou naquelas matas na segunda metade do século XIX. Neta de Astrogilda, Maria Lúcia conta que, na infância, a comida tinha relação com o que se plantava na roça: sopa de banana, bertalha, picadinho de mamão verde. “Minha avó plantava. Hoje, mudou tudo e as pessoas esqueceram a importância da roça. A vida era apertada, mas tinha verdura”. Além desse resgate cultural orientado para a sobrevivência, a família conduz a escola e a biblioteca da comunidade que conta com mais de três mil pessoas. As descendentes de Astrogilda resgatam sua força e sua história. Maria Lúcia conclui: “a gente precisa preservar nossa história. Eu falo pras [sic] minhas netas: vamos plantar, fazer um artesanato. **É preciso sair dessa situação de pobreza.** Às vezes, uma horta ajuda muito. As crianças precisam voltar a ter contato com a natureza” (NUNES; ARAÚJO, 2019, grifo nosso).

Na mesma trilha, Walquíria Rêgo, autora de *Vozes do Bolsa Família – autonomia, dinheiro e cidadania*, estuda a condição de mulheres do sertão de Alagoas e Ceará. Programas, como o Bolsa Família (sem entrar nos méritos paliativos do programa), devolveram a muitas a autonomia, o protagonismo, a cidadania perdida e a existência digna. O aprofundamento de cortes, sob o pretexto de combate a fraudes, nessas políticas representa uma ameaça à vida delas e de seus filhos, “um verdadeiro genocídio” que atinge diretamente as moradoras das cidades, pois no campo ainda se pode extrair o mínimo (ALVES; ELEUTÉRIO, 2019). Também a miséria é responsável por uma “perda permanente de experiências do saber” legados por suas mães e avós que, antes, bordavam, esculpam, pintavam, mas que tiveram esses saberes expropriados para os mercados de luxo do Sudeste, por exemplo. Com menos trabalho e autonomia, a pobreza se instaura com mais força, agravando o quadro de fome, desnutrição e mortalidade infantil em todo território nacional.

Segundo Alves e Eleutério (2019), a *desnutrição* e a *mortalidade infantil* voltaram a crescer na levada da pauperização da população, da precarização de políticas públicas e do sucateamento na saúde. Dados do ameaçado Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional revelam que aumentou o número de crianças desnutridas: de 12,6% para 13,1% de 2016 para 2017. Segundo o Ministério da Saúde, a taxa de mortalidade subiu, pela primeira vez desde 1990, 4,8% em relação a 2015. Isso representa *14 mortes a cada mil nascidos vivos* em 2016. Não por acaso, o termo “feminização da pobreza”, surgido nos anos 1970 e difundido nos 90 (PNUD, 2008), ganha novo fôlego no quadro total da pobreza e da desigualdade de gênero no Brasil. Ele diz respeito às mudanças nos níveis

de pobreza, enquanto falta de recurso, perícia e/ou liberdade, da população feminina e dos domicílios chefiados por elas. Para Carneiro (2003b), os processos de globalização, determinado pela ordem neoliberal, acentuaram o processo de feminização da pobreza, repondo a necessidade de uma luta internacionalista.

Parece-nos que “[...] quando se trata de produzir abismos, principalmente sociais, somos bastante mais competentes que os seres regidos pelas leis do universo” (MACHADO, 2019). Não é notável uma sociedade mirar para o espaço, mas não conseguir se dar conta do abismo social que a cerca? O buraco negro da galáxia M87 – que teve sua sombra fotografada pela primeira vez na História – equivale a três milhões de planetas Terra e está a 50 milhões de anos-luz. Isso representa uma distância quase impensável já que equivale a 4.7302642024397E+20 km. Todavia, os dados das tragédias que vimos até agora nos parecem anos-luz mais abissais. Sobre isso, as palavras de Machado (2019) cortam a carne: “Quem sabe lá, no buraco negro, onde o tempo como conhecemos acaba, onde a realidade nos suga para dimensões ainda desconhecidas, nós encontremos as lágrimas que esquecemos de chorar por nossos irmãos mortos”.

27 de maio... Percebi que no Frigorífico jogam creolina no lixo, para o favelado não catar a carne para comer. Não tomei café, ia andando meio tonta. A tontura da fome é pior do que a do álcool. A tontura do álcool nos impele a cantar. Mas a da fome nos faz tremer. Percebi que é horrível ter só ar dentro do estomago. Comecei a sentir a boca amarga. Pensei: já não basta as amarguras da vida? Parece que quando eu nasci o destino marcou para passar fome. (JESUS, 1993, p. 39-40).

O choque da fome. Palavras de Carolina Maria de Jesus, autora brasileira que viveu de perto os abismos da autocracia burguesa. É na força de suas palavras que Talíria Petrone prefacia o manifesto internacional que abre essa dissertação, *Feminismo para os 99%: Um manifesto* (ARRUZZA; BHATTACHARYA; FRAZER, 2019). Petrone, atualmente deputada federal do PSOL pelo Rio de Janeiro, atenta para a construção de uma luta popular que abarque todas mulheres de nossa terra. Em diálogo com as teses do manifesto¹¹⁶, vai ilustrando e argumentando em favor da compreensão da realidade brasileira.

¹¹⁶ **Tese 1:** Uma nova onda feminista está reinventando a greve. **Tese 2:** O feminismo liberal está falido, É hora de superá-lo. **Tese 3:** Precisamos de um feminismo anticapitalista: um feminismo para os 99%. **Tese 4:** Vivemos uma crise da sociedade como um todo: e sua causa originária é o capitalismo. **Tese 5:** A opressão de gênero nas sociedades capitalistas está enraizada na subordinação da reprodução social à produção que visa ao lucro. Queremos subverter as coisas na direção certa. **Tese 6:** A violência de gênero assume muitas formas, sempre enredadas nas relações sociais capitalistas. Prometemos combater todas elas. **Tese 7:** O capitalismo tenta regular a sexualidade. Nós queremos libertá-la. **Tese 8:** O capitalismo nasceu da violência racista e colonial. O feminismo para os 99% é antirracista e anti-imperialista. **Tese 9:**

Petrone (2019) conta que, nas cidades, 34,5% da população urbana do Brasil vive em assentamentos precários, ocupados em sua maioria por mulheres e negras, a cara da pobreza no Brasil. Mais de 30 mil jovens, mais de 70% negros e pobres, são mortos no Brasil, interrompendo vidas e mães nas mãos da militarização (seja da polícia, do exército, do fazendeiro, seja da milícia) da vida. No campo e nas florestas, 157 pessoas foram assassinadas nos últimos 30 anos em conflitos no campo, no estado do Maranhão, segundo a Comissão Pastoral da Terra. No país que mais mata defensores de direitos humanos no mundo, sobretudo aqueles que lutam em defesa de terras, territórios e meio ambiente, nosso feminismo é sobre “mulheres indígenas, caiçaras, camponesas, ribeirinhas, quilombolas” (PETRONE, 2019, p. 12).

Em defesa do bem viver, da soberania e saberes dos povos tradicionais, da justiça ecológica e da unidade entre homens, mulheres e natureza, diz Petrone (2019), esse manifesto é um contraponto ao avanço do agronegócio, da monocultura extrativista, das mineradoras, enfim, da lógica predatória e expropriadora da terra que ceifa a reforma agrária e as demarcações de terras indígenas e quilombolas. Onde transexuais e travestis não tem direito à vida, lésbicas são estupradas para “correção” e que bissexuais tem sem direito de amar negado. O país do “quartinho de empregada” e das novas manifestações da escravidão, no qual apenas em 2015 as trabalhadoras domésticas conquistam direitos trabalhistas básicos (sempre ameaçados). Um chamado à liberdade, à dignidade, à felicidade da maioria das mulheres, o manifesto nos convoca a construção de um *feminismo vivo, anticapitalista, antirracista, ecossocialista, antilgbtfóbico, interseccional/consubstancial e internacionalista* (PETRONE, 2019). Também ao combate dos feminismos de “microcrédito”, “[...] que alega “emponderar mulheres do Sul global ao emprestar-lhes montantes irrisórios de dinheiro” (ARRUZZA; BHATTACHARYA; FRAZER, 2019, p. 5-6).

A reunião desses elementos pode ser vista nas/os milhões às ruas, em mais de 30 cidades no Brasil e outros países (Alemanha, Argentina, França, Londres, Inglaterra, Portugal, EUA e Espanha), nas mobilizações da Primavera Feminista de 29 de setembro de 2018, anterior às eleições: o *Movimento #EleNão*¹¹⁷. O movimento nasceu nas redes sociais (no grupo do *Facebook* “Mulheres Unidas Contra Bolsonaro”, que chegou a

Lutando para reverter a destruição da Terra pelo capital, o feminismo para os 99% é ecossocialista. **Tese 10:** O capitalismo é incompatível com a verdadeira democracia e a paz. Nossa resposta é o internacionalismo feminista. **Tese 11:** O feminismo para os 99% convoca todos os movimentos radicais a se unir em uma insurgência anticapitalista comum. (ARRUZZA; BHATTACHARYA; FRAZER, 2019)

¹¹⁷ Disponível em: <http://archive.fo/HxK2E>. Acesso em: 30 set. 2019.

contar com 3,88 milhões de membros), mas foi nas ruas que floresceu. As expressões “Ele não” e “Mulheres contra Bolsonaro” deram o tom do *maior movimento de mulheres da História do país*, além de ser uma das maiores manifestações contra um candidato à presidência¹¹⁸. É notável a popularização da luta em prol das mulheres que levantou bandeiras pela democracia e pelos direitos humanos e contrárias a ditadura, racismo e fascismo. A heterogeneidade do movimento chama atenção (esquerda, centro-esquerda, centro, liberais, torcidas organizadas, policiais, movimentos pela terra, trabalhadoras urbanas, indígenas, artistas, celebridades, políticas etc.), bem como a diferença das intenções de votos femininos e masculinos que não era vista, dessa forma, desde a ditadura.

Evidentemente, apenas o movimento não foi páreo às mobilizações bolsonarista que vinham sendo chocadas há tempos pela internet, igrejas, manifestações, mídias. Posto que conflitos sociais manifestam contradições da estrutura social agravadas pela conjuntura, como falou Galvão (2011). Contudo, sua força surpreendeu e promoveu alguns saltos no que tange à construção da democracia. Além dele, a retomada do trabalho de base, os chás com bolo nas avenidas, as panfletagens, as passeatas reascenderam a chama da esperança até nos mais desanimados e céticos. O Movimento Ele Não alertou sobre a capacidade organizativa e aglutinativa do feminismo, demonstrando que “[...] a luta feminista não é uma questão de interesse apenas das mulheres, mas da humanidade que se pretende livre” (CISNE, 2013, p. 115).

“Pondo-se todas as coisas no seu lugar” (histórico e específico), descobre-se uma “situação revolucionária complexa”. Somos os herdeiros da humilhação das/os negras/os escravizados, das/os libertas/os, dos homens livres pobres, dos imigrantes, dos miseráveis da terra nos campos e nas cidades. Florestan dizia que o acúmulo dessas histórias produziu em nós, periféricos, um ódio complexo e um impulso à emancipação coletiva e na estrutura social uma possibilidade de estabelecer uma nova ordem. Aquele ódio “[...] não se formou como uma objetivação coletiva. Mas existe como coisa palpável, pesadamente no ar... [...] uma base social fértil à fermentação e amadurecimento desse equivalente histórico do ódio” (FLORESTAN, 1985, p. 78-79 *apud* LIMOEIRO-CARDOSO, 1997, p. 10).

Somente de condições favoráveis não se faz uma revolução, porém, diante do caos, é um alimento, um horizonte para as lutas. Se as experiências exploratória,

¹¹⁸ Disponível em: <http://archive.fo/cG7zP>. Acesso em: 30 set. 2019.

predatória, espoliativa, opressiva e humilhante constituem “condições potencialmente revolucionárias”, dispomos de um pesado arsenal. Quase quarenta anos depois, parecem ser as mulheres, a vanguarda, a expressão mais forte de

[...] uma **revolução silenciosa em marcha**, uma revolução ligada aos deslocamentos internos de milhões de miseráveis, que esfacelam pura e simplesmente a ordem existente (a qual não se move para absorvê-los — pois não tem como!), e ao clamor dos que se proletarizam (também aos milhões), vinculando entre si várias formas de população excedente, o exército ativo dos trabalhadores e o imenso, incontável, exército industrial de reserva. Uma história que parece sem bússola, mas que caminha rapidamente na direção de uma sociedade nova, como produção social dos oprimidos. (FLORESTAN, 1985, p. 82 apud LIMOEIRO-CARDOSO, 1997, p. 11)

Tecidas as considerações conjunturais e estruturais da sociedade capitalista brasileira, discutiremos a seguir quais são as especificidades e as características de um feminismo que se nutre dessa “coisa pesada no ar” e norteia suas práticas pela necessidade revolucionária: o feminismo marxista.

*“A descoberta/construção de um novo ponto de observação, a partir do qual a perspectiva feminista vem tomando contornos crescentemente mais precisos, tem dado uma contribuição inestimável não só às ciências humanas, mas também às demais áreas do conhecimento científico, na medida em que coloca em xeque a própria razão cartesiana [...]. Em outros termos, a mulher está deixando de ser a **face oculta da história** na medida em que esta vai sendo cada vez menos registrada somente pelos vencedores e passando a sê-lo também pelos vencidos.”*

(Heleieth Saffioti)¹¹⁹

2 “A FACE OCULTA DA HISTÓRIA”: FEMINISMOS E FEMINISMO MARXISTA

Os feminismos, que são teoria e prática política, são plurais e sumarizaremos seus principais aspectos de modo a circunscrever aquele que, depois, aprofundaremos, o feminismo marxista. Enquanto uma práxis social, o feminismo – nas suas *dimensões científico, filosófico e políticas* – tem contribuições ainda pouco exploradas em sua profundidade. Ao lado da crescente entrada das mulheres na esfera pública, ele questiona significados e explicações já cristalizadas na sociedade. Ao demonstrar a dimensão misógina de nossa cultura, o feminismo causou um abalo nas referências, tradições e relações ao longo do século XX, especialmente nas últimas seis décadas. A entrada das mulheres no espaço público permitiu também que o levante machista ganhasse coros também entre elas.

Nem todas as mulheres são feministas e nem devem ser, essa não é uma bandeira dos feminismos. Quanto mais forte o movimento e sua ética continuam a se espalhar na

¹¹⁹ Ibid., 1992d, p. 113-114, grifo nosso.

sociedade, ora visando a emancipação, ora visando o cerceamento, maior é também sua reação.

Apresentando baixa cultura geral e ínfima capacidade crítica, a maioria das brasileiras pode ser enquadrada na categoria *conservadoras*, ainda separando mulheres femininas de mulheres feministas [...]. Isto dificulta a disseminação das teses feministas, cujo conteúdo pode ser resumido em: *igualdade social para ambas as categorias de sexo.*” (SAFFIOTI, 2015, p. 49, destaques da autora)

“Mulheres anti-feministas [*sic*] são mais que conservadoras — são reacionárias” (ARONOVICH, 2014). Elas querem voltar aos anos 50 quando os homens eram cavalheiros, as mulheres podiam cuidar da casa e dos filhos, todos se casavam virgens e não havia as libertinagens de hoje (adultério, prostituição, divórcio) ... em suas tórridas fantasias encasteladas de princesas da Disney. A fala da deputada federal Carla Zambelli (Partido Social Liberal, PSL/SP), em sessão que homenageava os 131 anos da Lei Áurea, aos 14 de maio de 2019, ilustra bem a face perversa desse “feminismo de Estado” (BAGGENSTOSS; GONÇALVES, J., 2019).

Eu visto essa bandeira [da monarquia brasileira] pra [*sic*] lembrar nossa princesa Isabel, [...] **uma mulher emponderada** de verdade [...]. Foi nossa princesa Isabel que deu liberdade aos negros e que, se hoje, os negros podem participar de eleições, foi graças a essa mulher maravilhosa. E se Marielle pode ser vereadora foi graças à princesa Isabel.¹²⁰

Sua voz representa o lado obscuro de um feminismo excludente e violentador, o *feminismo liberal* ou *pequeno-burguês* (BAGGENSTOSS; GOLÇALVES, 2019; GONÇALVES R., 2011b). Como definiu Saffioti (2002, p. 113),

os limites do feminismo liberal-burguês são dados pelo próprio capitalismo. [...] Ainda que o feminismo liberal possa alargar os espaços de atuação das mulheres, a cidadania feminina será sempre limitada. [...] Ainda que não se possa negligenciar a relevância desta e de outras conquistas, o feminismo liberal esgota-se na luta por liberdades formais.

A voz de Zambelli é sua expressão, que ecoa e reverbera com o cenário de avanço da exploração e da dominação capitalista sobre nossos corpos e subjetividades. A voz de uma mulher que agrada outras vozes e silencia tantas outras. Não é porque é liberal que liberta, ao contrário: é a expressão mesma de um feminismo que deixa corpos pelo caminho (PETRONE, 2019). Ademais, “[...] o feminismo liberal transforma o privilégio masculino numa questão individual apenas remotamente vinculada a esquemas de

¹²⁰ Disponível em: <http://archive.fo/uHVss>. Acesso em: 14 maio 2019.

exploração-dominância mais amplos, que o promovem e o protegem [...]” (SAFFIOTI, 2015, p. 130).

Cada vez mais, faz-se imperiosa a investigação dos mecanismos de ação do patriarcado que agem e controlam homens e mulheres, afinal

[...] não é porque a pessoa é mulher que ela *ouvirá* e *compreenderá* todas as mulheres; não é porque uma pessoa aparentemente (*estética*) representa um grupo que ela, de fato, o representará (*ética*). Alguns chamam de feminismo liberal; outros, de feminismo de Estado, em que se invoca a quantidade em detrimento da qualidade. É o lado obscuro do que sim, também pode se compreender como feminismo, mas um feminismo excludente e violentador, pois aponta para uma voz de uma única mulher, cujo conteúdo exclui as reivindicações de diversas pluralidades das mulheres. (BAGGENSTOSS; GOLÇALVES, 2019)

Parece-nos que vivemos o que Rago (2001, p. 59) chamava de uma “autonomização das ideias”, pois memória e história se descolam, passado e presente se desconectam e se descontextualizam, borram-se os movimentos de origem e os acontecimentos posteriores. Vive-se tempos mais feministas no Brasil. Para citar, divórcios, escolarização, trabalho, direitos reprodutivos e sexuais, voto, lutas, participação na política, ciência entre outros, são alguns dos temas que permeiam o debate público quando falamos em mulheres no país, “contudo, poucas vezes o feminismo é invocado como sendo o produtor principal das mudanças positivas” (RAGO, 2001, p. 60).

Mas, por quê? Ribeiro, S. (2018, p. 134) descreve esse fenômeno a partir da modelagem ideológica que os interesses do capital produzem sobre nossos discursos. Também transformados em mercadoria, são vendidos como *pop* pela indústria da moda, alimentícia, farmacêutica, estética, midiática, cultural, enfim, a cultura do *empowerment* (empoderamento)¹²¹ também precisa ser politizada. E isso se deve também, segundo ela, “[...] pelo distanciamento mútuo da nossa luta emancipatória dos movimentos políticos partidários”. Indo a seu encontro, Saffioti (2015, p. 121, grifo nosso) perscrutou que

empoderar-se equivale, num nível bem expressivo do combate, a possuir alternativa(s), sempre na **condição de categoria social**. O empoderamento individual acaba transformando a empoderada em mulheres-álibi, o que joga água no moinho do (neo)liberalismo [...].

Ao indagar sobre as razões do fenômeno, Rago diz que, apesar dos inúmeros ataques da ofensiva liberal e conservadora, vivemos tempos muito mais libertários e

¹²¹ Apesar de pouco ter tratado sobre o tema, Saffioti (2015, p. 99) conceituou as chamadas “políticas de empoderamento”. “Empoderamento é a tradução literal do inglês *empowerment*. Significa atribuir poder às mulheres, elevando, por exemplo, sua autoestima. Também se empoderam mulheres por meio de ações afirmativas estatais.”

feministas do que aqueles de 50 anos atrás (RAGO, 2001), mas não em todas direções, como as de caráter racial (GONZALEZ, 2011). Otimista, no começo dos anos 2000, a autora destacava a aceitação que as mulheres obtiveram em diversos espaços antes proibidos, o que afetou também a *masculinidade* em suas formas de ser e pensar. Quase duas décadas depois, a figura de Jack Donovan é exemplar para tal reflexão. Conforme análise de Pinheiro-Machado (2019), ele é o responsável pela radicalização da misoginia nesse espectro ideológico, tendo sido considerado como um dos mais influentes pensadores da extrema direita.

Suas ideias? O globalismo e a civilização feminilizam a humanidade, **enfraquecendo a natureza viril do homem** que encontra sua essência na hostilidade. [...] Donovan é homossexual, mas repudia a cultura gay. [...] O autor se coloca como um “evolucionista”, reivindicando a volta a um passado em que a **mulher teria uma função apenas reprodutiva**, e as relações sexuais entre os homens seriam as desejadas. Mulheres são meros troféus da bravura desses guerreiros. [...] [Para ele,] as mulheres estão tendo um papel dominante no mundo em todas as esferas da vida social. **Elas estão atacando os homens, que são vítimas**. Desse modo, ele faz também um chamado revolucionário: os homens estão confusos e perdidos em sua essência. Eles precisam se unir para **resgatar a honra e reencontrar o propósito da existência**. (PINHEIRO-MACHADO, 2019)

Donovan está por todos os lados, desde os grupos organizados de masculinistas até os homens comuns, trabalhadores, “de família”. Pinheiro-Machado (2019) destacou que a ascensão e legitimação da misoginia no Brasil passa pelo temor masculino da perda de controle sobre a realidade e os outros, partindo da tese de que a crise econômica é também a “crise do macho”. Isso porque, em tempos de crise, o que há são pessoas endividadas, desempregadas, sem perspectivas e esperanças de um futuro vindouro. A antropóloga argumentou que, no caso dos tradicionais homens, a crise abala o elemento “ser provedor”, estruturante da identidade de muitos. Em um cenário desses, faz sentido a retração do “eu”, portanto, quando falamos de uma crise identitária masculina, vê-se uma reação à ascensão social feminina. O inimigo da hora e da vez, assim, são as mulheres. “A ideia de que existe um plano de dominação feminista pode fazer todo sentido para um sujeito desempregado, frustrado e destituído de sentido”, como falou Pinheiro-Machado (2019).

No estudo etnográfico “Da esperança ao ódio: Juventude, política e pobreza do lulismo ao bolsonarismo”, Pinheiro-Machado e Scalco (2018)¹²² encontravam essas vicissitudes que analisaram em dois planos.

¹²² Cf. PINHEIRO-MACHADO, Rosana; SCALCO, L. M. Da esperança ao ódio: juventude, política e pobreza do lulismo ao bolsonarismo. *Cadernos IHU ideias*, v. 16, n. 278, p. 3-13, 2018.

No **plano prático**, motoristas de aplicativos diziam querer se armar para se defender do **assaltante**. No **plano simbólico** – rodeado de uma narrativa moral acerca de um mundo perdido –, ficava evidente que eles queriam se armar contra uma **realidade que liam como desgovernada** e, principalmente, que não governavam mais. (PINHEIRO-MACHADO, 2019, grifos nossos)

Assim, para ela, votar em Trump ou em Bolsonaro significou, além de “um voto de raiva”, “um ato de fé” no retorno a um tempo em que o poder do macho era quase absoluto. Esse ataque masculino é nada mais que uma reação às conquistas históricas das mulheres. Ridicularizam, portanto, para fugir da angústia, daquilo que os provoca visceralmente, como acertou Gonzalez (1984). Vê-se, então, que o feminismo atingiu as bases da constituição da racionalidade, que norteia práticas sociais e sexuais, a partir de sua crítica da misoginia do mundo, como falou Rago (2001). Dificilmente, podemos atribuir essa trajetória ascendente de conquistas somente a um feminismo diante da pluralidade de definições, táticas e estratégias. Apesar de nossas diferenças, concordamos com a destruição desse regime no pensamento e nas práticas sociais; lutamos, portanto, por uma terra livre de reis e rainhas (RAGO, 2001, p. 65)¹²³.

2.1 Feminismos

Mulheres lutam porque erigiu-se contra elas um sistema longínquo que foi incorporado pelas formações sociais capitalistas. E lutam de diferentes maneiras há tempos porque almejam saídas múltiplas e posicionam-se distintivamente nas contradições de gênero, raça/etnia e classe social. “Em nenhum país do mundo pode-se falar em feminismo no singular [...]”, pois há diferenças de bandeiras, ênfase em certas reivindicações e estratégias de luta (SAFFIOTI, 2002, 1987a, p. 105). Múltiplas são as taxionomias utilizadas – a autora destacou: conservantismo, liberalismo, marxismo dogmático, feminismo radical e feminismo socialista – que variam conforme a perspectiva teórico-metodológica do autor e/ou do movimento. A farsa da “homogeneidade” só ocorre quando se deseja desqualificar posturas feministas e/ou camuflar divergências entre grupos.

Segundo Galvão (2011, p. 119, grifos nossos),

a diversidade dos feminismos tem, portanto, um **fundamento social que se cristaliza em ideologias distintas** que, todavia, **têm em comum um objetivo emancipador**” (Mouriaux, 1995, p.184). Em outras palavras: “quando se fala em feminismo, utiliza-se uma expressão aproximativa, pois há vários

¹²³ Em referência à metáfora: “[...] longe de pretender destronar o ‘rei’ para colocar em seu lugar uma ‘rainha’, o feminismo propõe a destruição da monarquia no pensamento e nas práticas sociais, inclusive dentro de si mesmo.” (Ibid., p. 65)

feminismos: o feminismo burguês existe e não tem nada a ver com o feminismo de origem popular. Antes de mais nada, não são as mesmas organizações. É surpreendente que se coloque na categoria **novos movimentos sociais** o movimento feminista, que é um movimento **bastante antigo**, que remete a contradições que são anteriores ao capitalismo” (entrevista de Mouriaux a Galvão, 2002, p. 165).

Feministas “são seres humanos sem consciência dominada, que lutam sem cessar pela igualdade social entre homens e mulheres, entre brancos e negros, entre ricos e pobres” (SAFFIOTI, 2015, p. 100). Suas lutas, quando comprometidas com a transformação radical do mundo, visam mudar o atual cenário e construir uma democracia plena por meio de um processo lento e gradual que envolve diversos agentes sociais. O conhecimento da “dialética da história das mulheres” (LERNER, 1986)¹²⁴ – entre experiência histórica e exclusão dos esquemas de pensamento – permite empoderar sua categoria, não somente de mulheres singulares, e apreender o caráter histórico do patriarcado (SAFFIOTI, 2015) os quais trataremos nesta seção.

As militantes do final dos anos 1960 iniciaram a cronologia do movimento feminista por meio da metáfora das “ondas”. Para fins didático-históricos, a periodização das ondas serve para abrir caminho no debate entre diferentes motivações, organizações e disputas de hegemonia no interior dos movimentos, contudo movimentos negros e indígenas consideram-na como inócua porque excluiu grande contingente de mulheres, em especial, as negras, as indígenas, as migrantes, as periféricas. Até Saffioti (2002), partícipe desse movimento em certa medida, atentou sobre a baixa presença de mulheres negras nos movimentos feministas em função do preconceito racial, que desconsiderava suas especificidades, no final dos anos 80.

A exemplo, Gonçalves (comunicação verbal)¹²⁵ destacou o absurdo de se afirmar que o *feminismo negro* tenha começado somente na terceira onda dos anos de 1990. Esse conjunto de ideias e experiências de mulheres afro-americanas, há tempos, comunica sobre o legado de sua história, a natureza interseccional de gênero, raça e classe social e o enfrentamento a estereótipos. Oferecem, assim, uma perspectiva particular acerca das experiências próprias, comunitárias e societárias (BAIRROS, 2000 *apud* CARNEIRO, 2003b). Esperança Garcia, a exemplo, já no século XVIII lutava pelos direitos humanos, tendo sido a primeira pessoa a fazê-lo no Brasil e a primeira advogada do Piauí (GUMIERI, 2017). Salvo a dificuldade de registro intrínseca aos movimentos coletivos,

¹²⁴ Cf. LERNER, Gerda. **The creation of patriarchy**. Nova Iorque: Oxford University Press, 1986.

¹²⁵ Fala da professora Renata Gonçalves na mesa “A atualidade do pensamento de Heleieth Saffioti”, USP, em 11 nov. 2019.

em especial, dos feminismos, há um silenciamento intencional de uma parcela significativa dessas lutas.

A origem branca e ocidental do feminismo estabeleceu sua hegemonia na equação das diferenças de gênero e tem determinado que as mulheres não brancas e pobres, de todas as partes do mundo, lutem para integrar em seu ideário as especificidades raciais, étnicas, culturais, religiosas e de classe social. **Até onde as mulheres brancas avançaram nessas questões?**

Respondendo à Carneiro (2003b, p. 52), ainda hoje, o feminismo brasileiro não reconhece essas especificidade de mulheres não-brancas, reproduzindo um feminismo branco e insosso acadêmico, como visto na obra *Uma história do feminismo no Brasil* de Pinto (2003)¹²⁶. Gonzalez (2011) foi pioneira em questionar o racismo e o elitismo do feminismo hegemônico, atribuindo a esse fenômeno duas causas centrais: uma inclinação eurocêntrica e neocolonial dos feminismos de cá – que fortalece o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento – e um distanciamento da realidade das mulheres negras, o qual se relaciona com o motivo anterior. Propondo a *descolonização dos nossos feminismo*, Gonzalez (2011) via, no protagonismo negro e indígena, o caminho para a refundação de um *feminismo verdadeiramente afrolatinamericano*.

Diante disso, não se pode esperar que diferentes mulheres congreguem em torno das mesmas pautas e bandeiras, o que não exclui a existência de outras – como o movimento de luta por creches na cidade de São Paulo nos anos 80 – capazes de “irmanar”, ou seja, unificar um grande número de mulheres (SAFFIOTI, 2002, p. 87). Nessa luta é preciso, portanto, “[...] desmistificar a ideologia do branqueamento, cuja função consiste em assegurar o domínio do branco. [...] **A questão da mulher negra deve ser central em todas as lutas feministas** que realmente visem à destruição do patriarcado-racismo-capitalismo. (SAFFIOTI, 2002, p. 108, grifo nosso).

Então, mais importante que periodizações brancas, são as mobilizações reais, não ideais. Graças ao *enegrecimento* do movimento feminista brasileiro que desnuda o peso das questões raciais e étnicas (CARNEIRO, 2003b), discordamos da sistematização das “ondas feministas”, porém, em alguns momentos, referimo-nos a elas em função das ideias originais de algumas/uns autoras/es. Ainda, as tipologias parecem ter utilidade no exercício político de se diferenciar dos feminismos dominantes e para se aproximar dos aliados. Dito isso, apoiamo-nos na proposta em construção de Sabrina Fernandes (2019),

¹²⁶ Cf. PINTO, Céli Regina Jardim. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.

baseada em três instâncias distintas: *vertentes, epistemologias e metodologias*. A primeira refere-se à *localização da origem da opressão das mulheres, à base teórica e à orientação política da ação e do pensamento*. Tem-se como exemplos: Feminismo anarquista, Feminismo existencialista, Feminismo pós-moderno, Feminismo radical, Feminismo liberal, Feminismo marxista. A segunda constitui o grupo que expressa *lugares de saber e experiências que informam, interagem e confrontam as vertentes*. Tais como: Feminismo cristão, Feminismo negro, Ecofeminismo, Feminismo indígena, Feminismo decolonial, Feminismo lésbico (Lesbofeminismo), Putafeminismo, Transfeminismo etc. A terceira se refere às metodologias dos feminismos epistêmicos que se apresentam como *forma das vertentes entenderem essas relações*, como a interseccionalidade e a consubstancialidade das relações sociais, as quais tratamos na seção [2.3.3.2](#).

A despeito de classificações e periodizações, que pouco ajudam o movimento real avançar, ater-nos-emos aos aspectos históricos, teóricos e políticos dos feminismos e, depois, do feminismo marxista comunista. Enquanto movimento organizado, o feminismo nasce na metade do século XIX. Isso não significa dizer que antes não houve resistência e discussão sobre o tema, ao contrário, a história é repleta de figuras que compõe os antecedentes do feminismo, para citar algumas: Ada Lovelace, Artemisia Gentileschi, Ching Shih, Flora Tristan, Hipátia de Alexandria, Jane Austen, Luísa Mahin, Salomé Alexandra, dentre muitas outras. Na periodização corrente, o período compreendido entre o fim do século XIX até meados do XX foi marcado pela reivindicação por direitos já debatidos e conquistados pelos homens: o voto (as *suffragettes*), a participação política, o lugar na vida pública e a abolição da escravatura. Neste mesmo período, nascia e se consolidava o movimento operário, a socialdemocracia alemã, formação de sindicatos e partidos socialdemocratas e comunistas na Europa e nos EUA. Filosoficamente pautada no liberalismo e no universalismo, as feministas defendiam oportunidades iguais aos iguais (homens e mulheres), isto é, a igualdade legal. Sua palavra de ordem era “igualdade de capacidades e direitos” (ARRUZZA, 2019).

Por outro lado, vê-se a vinculação de algumas com a teoria marxista e as lutas socialistas, tais como Alexandra Kollontai, Emma Goldman, Rosa Luxemburgo. Além do que as classes trabalhadoras sempre dispuseram do dever de trabalhar, isto é, a luta por esse “direito” denota um posicionamento de classe que não exclui sua importância histórica para o conjunto da categoria social e da humanidade. Ilustrando, o Brasil vivia sob a égide uma sociedade anacrônica, blindada, autocrática etc., onde a escravização de povos africanos só teve fim, legalmente, no final do século XIX. Aqui, as mulheres negras

não lutaram nesse período pelo direito ao trabalho porque ele se impunha pela força e violência; elas se suicidavam, matavam, fugiam, resistiam, enfim.

Adiante, as décadas de 1950 a 90 (seu auge se dá nos 60 e 70), no bojo da Nova Esquerda no centro e das lutas anticoloniais e de libertação nacional na periferia (ARRUZZA, 2019), o movimento feminista pautava-se nas reivindicações em prol da igualdade social, direitos reprodutivos e sexuais e pela politização da vida privada (“O pessoal é político!”). A consciência feminista e a luta das mulheres constituíram a força motriz de protesto social e de radicalização da política da época (CISNE, 2013). A ideia central, hoje quase obviedade nos movimentos, localiza-se na compreensão da gênese da opressão, na distinção entre sexo e gênero e da defesa da irmandade entre mulheres (*sisterhood*, hoje nomeamos de sororidade). Sua palavra de ordem: “diferença” (ARRUZZA, 2019). Audre Lorde e Adrienne Rich são representantes que se enveredaram na discussão da sexualidade, mais especificamente, sobre a heterossexualidade e a lesbianidade. Já autoras como Patricia Collins, Dorothy Smith e Angela Davis construíam as bases de uma epistemologia feminista, sendo que essa última trouxe à cena o feminismo negro classista.

Por fim, os anos 90, o surgimento dos movimentos punks femininos (*riot grrrl* ou “garota rebelde”) e o fortalecimento dos discursos identitários são as tônicas do atual movimento de mulheres. Nascido do pós-estruturalismo, mas não só, critica grandes estruturas e pensamento categóricos, preferindo se ater às performances. Ao rejeitar quaisquer formas de identificação comuns, também não se reconhece enquanto um movimento coletivo. Diferente do movimento anterior, a prostituição e a pornografia saem do espectro da violência para o da sexualidade, enquanto possibilidades de libertação. Alguns, apontam para a existência de um novo ascenso, iniciado com o uso em massa das redes sociais, contudo ainda não há um consenso.

Em *Feminismo e Política*, Flávia Biroli e Luís Felipe Miguel (2014) debateram sobre temas caros à luta feminista, demonstrando que sua pressão e sua força promoveu avanços significativos em termos de sociedade no que se refere a política, público e privado, justiça e família, igualdade e diferença, identidade e diferença, autonomia, aborto, pornografia e prostituição. Biroli e Miguel (2014, p. 7) afirmam que “toda teoria feminista é ‘política’, na medida em que é fundante, no feminismo, a compreensão de que os limites convencionais da política são insuficientes para apreender sua dinâmica real”. Por não ser um produto de *lifestyle* e sim uma luta coletiva,

toda vez que vejo alguém defendendo a existência de um **feminismo sem comprometimento com outras mulheres, ou de um feminismo que não precisa ter um posicionamento político**, penso que um feminismo pautado em ascensão individual e não em rompimento com estruturas opressoras **nega totalmente as bases do feminismo**. (RIBEIRO, S., 2018, p. 134)

Para eles (2014, p. 17), como corrente intelectual, os feminismos combinam militância e pesquisa sobre a dominação masculina, por isso caminham na mesma senda do socialismo: seu “[...] o ímpeto para mudar o mundo está sempre colado à necessidade de interpretá-lo”. Também partilham de mesma origem, a partir do nascimento do capitalismo industrial, haja vista que as mudanças da nova sociedade impactaram diretamente nas relações sociais de produção e de reprodução (CISNE, 2013). Dadas suas venturas e desventuras, Saffioti (1987a, p. 141) sintetizou que “cada feminismo tem a sorte que merece, ao fim e ao cabo. Aquele que só sabe atirar pedras, não evolui, não constrói; petrifica-se. O que pretende construir também erra, mas procede à autocrítica, desmancha o erro, refaz o caminho de outra forma.”

No campo científico-filosófico-artístico, a constituição de um campo de estudos feministas em muitas universidades possibilitou inovar na reorganização do olhar. “O acesso ao conhecimento – fruto de suas lutas e conquistas nos últimos cinquenta [sic] anos – permitiu que as mulheres entrassem nos campos da ciência institucional, das universidades e academias, bem como desenvolvessem novas abordagens e problemáticas” (MORAES, 2000, p. 92). Por exemplo, o campo dos estudos da subjetividade foi refinado e aprofundado com questões relativas à criança e à sexualidade feminina de Melanie Klein à Piera Aulagnier (RAGO, 1998).

Isso incidiu não apenas na necessidade da representatividade das mulheres nos espaços públicos, mas também no refazer de nossas compreensões acerca de outras narrativas históricas que foram “generificadas” (marcadas desigualmente pelo gênero) (RAGO, 1998, p. 64). Contudo, nosso ponto de partida é fundamental na determinação do nosso ponto de chegada, por isso vamos até certo ponto com as contribuições de Rago (1998; 2001) e outros pensamentos, como discutiremos a seguir. Em suma, “tanto a nível da prática política em movimentos sociais, quanto a nível da produção científica, são mulheres que empunham a picareta no processo de demolição do patriarcado-capitalismo[-racismo]” (FERRANTE; SAFFIOTI, 1985b, p. 280-281).

2.2 Epistemologia e Ontologia

Enquanto uma teoria nascida de um movimento social, o feminismo torna explícita a relação entre pensamento social e sua aplicação prática. Em outras palavras, ao reivindicar em favor dos direitos das mulheres, abre-se um campo de saberes próprios a dar sequência nesse projeto pela emancipação e libertação. Isso deriva da ideia, iluminista na partida, de que a emancipação se dá via esclarecimento, pela razão, e de que os sujeitos não apenas conhecem o mundo ao entrar em contato com tais saberes, mas também podem transformá-lo (HAMLIN, 2008). Logo, o feminismo inaugura uma *epistemologia* e uma *ontologia* as quais investigaremos neste trabalho de forma geral, mas também específica na obra de Saffioti.

O pensamento filosófico requer elaborar boas questões: o que vem a ser uma epistemologia e uma ontologia feministas? A que elas vêm? No que se diferenciam? O que propõem? É mais uma disciplina que se pressupõe detentora da verdade? Sem a pretensão de esgotá-las nessa apresentação, intentamos dialogar com seu lugar na história da ciência e do feminismo. Por trás da superficial visão de “azul para meninos, rosa para meninas”, reside um modo de pensar tão longínquo quanto presente: o pensamento cartesiano. Pensá-lo requer uma investigação filosófica mais profunda para pensarmos suas consequências às mulheres.

Hessen ([1935] 2003, p. 10) definiu que a Filosofia é a tentativa do espírito humano de atingir uma visão de mundo, mediante a autorreflexão sobre suas funções valorativas teóricas e práticas. Como uma disciplina filosófica, também a *Teoria do conhecimento* mira uma compreensão do real que corresponde à dimensão material (enquanto a lógica à formal) da Teoria da ciência nas subdivisões das disciplinas filosóficas (a saber: Teoria da ciência, Teoria dos valores, Teoria da visão de mundo e Teorias do Estado). Mas, antes, o que é conhecimento? Entendemos como um encontro da consciência (sujeito) com o objeto que pressupõe uma dupla dinâmica: sujeito e objeto apreendem-se mutuamente e, ao adentar na esfera do objeto, o sujeito cria uma imagem dele na sua consciência cognoscente (HESSEN, 2003). Todo conhecimento pressupõe uma ontologia (que é construída via linguagem e pensamento), ou seja, “o que eu posso conhecer acerca de um dado objeto depende, em larga medida, das propriedades que considero próprias a ele.” (HAMLIN, 2008, p. 74-75)

Além disso, a essência do conhecimento está estreitamente ligada ao conceito de verdade. Para responder a essas questões profundas, a filosofia investiga o conhecimento à luz de cinco questões: i) sua *possibilidade* (o sujeito realmente é capaz de apreender o

objeto?); ii) *origem* (qual a principal fonte em que a consciência cognoscente – aquela capaz de conhecer – busca seus conteúdos?); iii) *essência* (qual das duas interpretações, sujeito x objeto, do conhecimento humano é a correta?); iv) *tipos* (existe um outro tipo de conhecimento, em contraposição ao racional-discursivo, que poderíamos chamar de intuitivo?); v) *critério de verdade* (se existe conhecimento verdadeiro, como podemos reconhecer sua verdade?) (HESSEN, 2008).

Em outras palavras, “qualquer epistemologia ou teoria do conhecimento tem que se basear minimamente em uma **ontologia do senso comum que leva a sério a existência do mundo**” (HAMLIN, 2002 apud HAMLIN, 2008, p. 74, grifo nosso). O que discutiremos sobre filosofia feminista conversa, em grande medida, com a origem do conhecimento humano, pois essa questão é basal na formulação do projeto societário e de ser humano porque implica em métodos e valores. Na tentativa de esquadrihar as respostas para essas questões fundamentais (no sentido mesmo de fundamento da existência humana), tem-se a Teoria do Conhecimento, enquanto uma disciplina filosófica, que pode ser definida como uma teoria (isto é, uma interpretação e uma explicação filosófica do conhecimento humano) “[...] que estuda as relações entre sujeito e objeto no ato de conhecer” (CALVELLI; LOPES, 2011, p. 348). Já a *lógica* se dedica à correção do pensamento, a teoria do conhecimento é a teoria do pensamento verdadeiro.

Conforme Calvelli e Lopes (2011, p. 349), elaborada pelos gregos, a teoria nasce marcada por “[...] uma oscilação entre a razão e os sentidos”. Na Idade Média, inverte-se o centro das investigações, centralizando a questão do conhecimento no sujeito, como falam as autoras.

Questões como: O que é o conhecimento? Ocorre o conhecimento quando o pensamento que o sujeito tem do objeto concorda com o objeto. Mas qual é o critério para se ter certeza de que o pensamento concorda com o objeto? Quais são os critérios, as maneiras, os métodos que o homem pode recorrer para saber se um conhecimento é ou não é verdadeiro? Sendo as soluções para essas questões fornecidas por duas correntes da modernidade o Racionalismo e o Empirismo.

É em *Ensaio acerca do Entendimento Humano* (1690) de John Locke que se marca o início da teoria, mas é em Immanuel Kant que se consolida pela obra *Crítica da razão pura* (1781) (HESSEN, 2003). A partir dele, transferem-se as preocupações para o âmbito da validade do conhecimento, em detrimento de sua gênese psicológica. Em outras palavras, a filosofia passa a investigar se “é possível o conhecimento?” ao invés de “como surge o conhecimento?”. Kant propõe que para conhecer as coisas é necessária uma experiência sensível que seja organizada por formas apriorísticas da nossa sensibilidade.

O que também significa dizer que “[...] o conhecimento não é reflexo do objeto exterior: é o próprio espírito que constrói o objeto do seu saber”. Com isso, ele supera a falsa dicotomia razão x empírico, propondo uma “revolução copernicana no âmbito do conhecimento” (CALVELLI; LOPES, 2011, p. 350)

A filosofia depois de Kant, ao invés de caminhar para a conciliação razão-experiência, inaugura duas linhas divergentes: o *realismo* (materialistas e positivistas) e o *idealismo* (influenciado pelo Romantismo Alemão). A crítica ao racionalismo começa no século XIX com Søren Kierkegaard e Friedrich Nietzsche que viam o conhecimento como uma “[...] interpretação e de uma atribuição de sentidos, jamais uma explicação da realidade” (CALVELL; LOPES, 2011, p. 347). Depois, ao defenderem todo conhecimento como parcial e peregrino, Michel Foucault, Jacques Derrida, Jean-François Lyotard, Jean Baudrillard e Paul Ricœur decretam a crise da ciência e da razão, rompendo “[...] com a visão mecanicista do mundo uma herança cartesiana” (CALVELL; LOPES, 2011, p. 350).

Na origem, a epistemologia e a ontologia feministas seguem esta trilha ao criticar os aspectos particularistas, ideológicos, racistas e sexistas da ciência ocidental que “[...] opera no interior da lógica da identidade, valendo-se de categorias reflexivas, incapazes de pensar a diferença” (RAGO, 1998, p. 4). Apontam

para a necessidade da **descentralização do foco da atenção da masculinidade no interior do pensamento e nas práticas sociais**: o masculino, embora instituído culturalmente, deveria deixar de ser o único padrão existente para o assim chamado ser humano, uma vez que os homens não são os únicos habitantes humanos do planeta. Centrar a atenção exclusivamente nas necessidades masculinas, nos seus interesses, desejos, concepções, garante apenas uma compreensão distorcida e parcial das práticas sociais. (RAGO, 2001, p. 64)

A formulação da categoria gênero ajuda a pensar o sujeito do conhecimento (por isso retomamos as ideias centrais da teoria do conhecimento) porque desnaturaliza identidades, dá luz ao movimento que compõe as diferenças entre os sexos (SCOTT, 1991 apud CALVELLI; LOPES, 2011). Os estudos sobre as mulheres, geralmente desenvolvidos por elas, tiveram como ingredientes fundamentais as vivências pessoais, a militância organizada, a percepção seletiva etc., de acordo com Saffioti (1987a). Isso significa dizer que o feminismo requalificou os critérios de objetividade e neutralidade basais para o cartesianismo, trazendo ao debate a dimensão subjetiva, emotiva, intuitiva e sensível e os temas da sexualidade, vida privada, emoção, loucura, prostituição, maternidade, masculinidade, enfim, das plurais formas de ser e estar no mundo sem

pretender ser a única e absoluta forma de pensá-lo. Afinal, “[...] sem um sujeito do conhecimento, não há epistemologia possível” (HAMLIN, 2008, p. 72).

A proposição de novos pontos de observação da realidade, que focaliza o sujeito do conhecimento feminino, vem produzindo a “falência dos modos cêtricos – faloeuroetnocêtricos – de agir e pensar” (RAGO, 2001, p. 60). Indubitavelmente, foram as mulheres que deram luz à experiência de uma “economia não competitiva”, a economia doméstica. Um lugar “[...] em que as crianças têm precedência, em que os velhos estão assistidos porque são velhos, em que cada qual dá o que pode e consome o que necessita, isto é a economia doméstica” (FABBRI, 1996 *apud* RAGO, 2001, p. 63). Na política, o feminismo questionou os conceitos liberais de universalismo, liberdade e igualdade. Na defesa de uma esfera pública autônoma, feministas denunciaram a exclusão necessária a eles, propondo a perspectiva da diferença e não da igualdade.

No Brasil, por exemplo, a atuação desses setores forçou a incorporação de demandas pela ampliação do espaço de representatividade feminina, salvas as inúmeras limitações de uma luta que se encerra aqui. A representatividade importa, mas não nos basta porquanto não promove necessariamente a inversão dos fenômenos: mulheres protagonista no parlamento e na cultura *pop* não asseguram a vida daquelas que morrem abortando, trabalhando, amando, existindo¹²⁷. Contudo, contraditoriamente, construir representações faz parte do “fazer história” das/os vencidas/os, ato esse potencialmente subversivo, uma vez que mina as imagens hegemônicas de mulher, indígena, trabalhadora/r, LGBT+, asiática/o, negra/o etc. (ALMEIDA; SAFFIOTI, 2003a).

Também, esse movimento amplia a compreensão do conceito de *cidadania* que espraia um novo entendimento da prática política nos espaços institucionais e cotidianos, como defendeu Rago (2001, p. 64, grifos nossos).

As mulheres **politizaram praticamente o privado**, desfazendo as tradicionais barreiras que opõem o público-masculino ao privado-feminino. Ao trazerem as questões privadas para o espaço público, ao assumirem a discussão pública de sua sexualidade, entre os anos 70 e 80, forçaram sua incorporação e

¹²⁷ Sobre isso, Andrea D’Atri (2011, p. 151, grifo nosso) disse que, enquanto há tantas mulheres no parlamento e nos organismos internacionais, “[...] tantas outras morrem de fome, por abortos clandestinos e por bombas de urânio empobrecido, a reflexão se faz urgente e mais necessária que nunca. Por que não se trata de violência simbólica e, inclusive, porque a revolução cultural que reclama a maioria das feministas não pode se limitar a uma simples conversão das consciências e das vontades, já que o fundamento dessa opressão não reside nas consciências enganadas para o que bastaria iluminá-las, senão no que Pierre Bourdieu (2000) chama ‘uma inclinação modelada pelas estruturas de dominação que as produzem’. Algo que nos obriga a por [*sic*] em questão a necessidade de uma transformação radical das condições sociais de produção dessas inclinações. Por isso, acreditamos que não observar a relação estreita entre capitalismo e patriarcado a esta altura da história, além de miopia teórica, é cegueira política.”

produziram uma profunda transformação naquilo que era considerado os **direitos de cidadania**.

Embora esse processo não seja uniforme em todas as camadas sociais, segue se ampliando velozmente, produzindo mudanças e conflitos. A ampliação da cidadania feminina provocou sérios choques entre homens e mulheres, uma vez que introduz fissuras na assimetria das relações de gênero, típicas de processos de transição (SAFFIOTI, 1994d). Rago (1998), ao tratar sobre diferentes modos de investigação em História inauguradas pela mulher, analisou em Michelle Perrot, pesquisadora do movimento operário francês, um modo de investigação próprio do olhar feminino. Sobre diferenças, Perrot destacava as “[...] de registro da memória feminina, mais atenta aos detalhes do que a masculina, mais voltada para as pequenas manifestações do dia-a-dia, geralmente pouco notadas pelos homens” (RAGO, 1998, p. 1-2). Apesar disso não houve alteração radical na forma de se estudar e recortar o objeto.

Desde os anos 70, a teoria feminista alerta sobre os perigos das generalizações¹²⁸ da classe dominante que sugere que valores, experiências, objetivos e interpretações são a resposta natural, única e originária para entender o mundo e suas relações (LAWSON, 1999 *apud* HAMLIN, 2008). Adiante, no final nos anos 90, Rago tinha poucas certezas sobre a existência de uma teoria feminista do conhecimento no Brasil. Por vezes, as ideias vinham prontas do Norte global e havia quem dizia que nossos problemas eram mais urgentes que os filosóficos, por isso não eram foco das investigações do “feminismo dos trópicos” (RAGO, 1998, p. 2-3). O feminismo se localizava na ampla crítica cultural, teórica, política e epistemológica, e andava ao lado da psicanálise, da hermenêutica, da teoria crítica marxista, do desconstrutivismo e do pós-modernismo¹²⁹ no objetivo da crítica à racionalidade burguesa, que universalizam particularidades (RAGO, 1998, p. 4). Contudo, isso não significa que essas vertentes partilham visão de mundo e de ser humano e projeto político.

No bojo da crítica da racionalidade burguesa e ocidental que ignora a dimensão da sexualidade, Rago também insere os estudos marxistas. Por também o marxismo se

¹²⁸ Na defesa do *realismo crítico* (um tipo de realismo científico que tem Roy Bhaskar como um de seus principais pensadores), ontologia que se aproxima da lukacsiana, acrescenta que “[...] para diversas autoras (Flax, 1990; Harding, 1990; Fraser, 1995 e, de uma perspectiva bastante crítica, Benhabib, 1990, 1995), esse tipo de alerta para os perigos da supergeneralização tem criado uma “afinidade eletiva” entre a epistemologia feminista e diversas vertentes de epistemologia pós-moderna, embora a definição deste último termo não seja isenta de ambigüidades [*sic*] ou universalmente aceita (cf. [Judith] Butler, 1995).” (HAMLIN, 2008, p. 72)

¹²⁹ Item que tratamos na seção [2.52.5](#).

tratar de um campo ensimesmado que não dá conta de pensar a diferença, o feminismo parece convergir com a crítica do sujeito de Derrida e Foucault, pois evidencia as *relações de poder imanescentes à produção dos saberes*. Encontra-se com o pensamento pós-moderno ao se contrapor à “[...] concepção dominante na cultura ocidental de que o conhecimento, a produção da verdade se daria pela coincidência entre o **conceito e a coisa**, no movimento de superação da distância entre a **palavra e a coisa**, entre a **aparência e a essência**” (RAGO, 1998, p. 5, grifos nossos).

Por essa razão, o solo pós-moderno foi ideal para a categoria de gênero, pois ambos contribuem às ciências ao desnaturalizar identidades e olhar para as relações como constitutivas da diversidade e da diferença. Completou ainda que

a filosofia pós-moderna propõe, a partir de um solo epistemológico que se constitui fora do marxismo, novas relações e novos modos de operar no processo da produção do conhecimento: a “descrição das dispersões” (Foucault) e não a “síntese das múltiplas determinações” (Marx); revelar o processo artificial de construção das unidades conceituais, temáticas supostamente “naturais”: a **desconstrução** das sínteses, das unidades e das identidades ditas naturais, ao contrário da busca de totalização das multiplicidades. (RAGO, 1998, p. 5)

Na luta pela visibilidade da questão das mulheres, pela conquista e ampliação de direitos, pelo fortalecimento de suas identidades, que emerge um campo feminista do conhecimento ou “um contradiscurso feminista”. Por séculos, o discurso masculino imputou sobre nossos corpos a inferioridade física e mental, o que definiu a partilha “[...] ‘aos homens, a madeira e os metais’ e ‘às mulheres, a família e o tecido’”, base da divisão sexual do trabalho até hoje, circunscrevendo tipos de ocupação, lugar na hierarquia profissional e baixas remunerações às mulheres (SCOTT, 1991, p. 428 apud RAGO, 1998, p. 7).

Esse projeto feminista de ciência, ou a constituição de uma epistemologia feminista, colocou em relevo nova linguagem, premissas, temas, sistemas, teoria e voz, em outras palavras, “[...] o pensamento feminista trouxe a subjetividade como forma de conhecimento”, propondo uma nova relação entre teoria e prática (RAGO, 1998, p. 10-11). Ainda, conforme Wainwright (1981 apud CISNE, 2013), foi o movimento de mulheres que deu luz à compreensão da subjetividade da opressão e dos componentes emocionais da consciência. Trabalhadoras, militantes, ribeirinhas, lésbicas, bruxas, anarquistas, prostitutas, freiras, bissexuais, parteiras, ambientalistas, musas, loucas, domésticas, professoras, travestis, cientistas etc. invadiram as ruas e as ciências e

transformam os processos de produção de conhecimento, o conceito de cidadania, o direito à história e à memória (RAGO, 1998, p. 14).

As definições correntes de universalidade, objetividade, neutralidade e racionalidade próprias do cartesianismo e do positivismo foram postos em xeque, bem como a visão de mundo que as sustentavam (masculina, ocidental, burguesa e branca) (HIRATA, 2014). Por fim, não só de crítica epistemológica vive a ciência e a prática política, dependendo também da ontologia (dentre outras coisas). Por isso, Saffioti (2005) observou que a maioria das teorias feministas não ultrapassam a gnosiologia (ou a epistemologia), isto é, permanecem no terreno lógico e teórico, não abarcando a riqueza e a diversidade da existência. Assim, patenteiam ser incapazes de resolver aquilo que o cartesianismo cindiu: a unidade, a totalidade, o movimento e a dialética. Com vistas à superação dialética da condição sócio-histórica do ocultamento das mulheres na história, apresentaremos a vertente feminista que abarca tais dimensões e propõe a revolução como saída ao atual estado de coisas: o feminismo marxista.

2.3 Feminismo marxista

Nesta terceira seção, dedicamo-nos a apresentar parte da perspectiva teórico-metodológica que orienta este trabalho, bem como alguns movimentos sociais feministas. Embora ainda careça uma teoria marxista desenvolvida e articulada dos movimentos sociais, como defendeu Galvão (2011), a referida teoria dispõe de elementos de sobra para esta tarefa. No que tange à questão da identidade, tão difundida na atualidade, a tradição marxista posiciona-se a partir da luta coletiva e enfrenta perspectivas centradas exclusivamente nas diferenças, no indivíduo e no corpo. Posto que as relações capitalistas são de exploração porque as de dominação tornam essa última possível, logo a estratégia central é findar todas as formas de opressão, ao invés de buscar quem é mais oprimido. Porém, a relação histórica entre marxismo e movimentos sociais não é tranquila, tão pouco harmoniosa, mas é possível, como defendeu Galvão (2011), autora em que nos apoiamos neste tema.

Com frequência, confunde-se a questão do *identitarismo* (ou *política de identidade*) com a das *lutas anti opressão* (ou *lutas de identidade*) aqui defendida, como explicou Fernandes, S. (2018a, 2018b). Originalmente conceituada por Brown (1995)¹³⁰, Aquela se orienta pela perspectiva liberal e tem o sofrimento como elemento aglutinador

¹³⁰ Cf. BROWN, Wendy. **States of injury**: Power and freedom in late modernity. Princeton University Press, 1995.

de seus membros. Este é tido como uma virtude do grupo, por isso configura critério de pertencimento grupal que reforça ressentimentos e objetifica a figura da opressão. Pautada nas diferenças, o identitarismo focaliza o âmbito individual e perverte pautas coletivas em lutas por oportunidades nas sociedades competitivas contemporâneas.

É inegável que os movimentos sociais vem discutindo, cada vez mais, temas ligados a identidade o que não é ruim *per si*. Ao contrário, as lutas anti opressão admitem a impossibilidade de se criticar um tipo de opressão, descartando as/os demais. Sobre isso, Fernandes, S. (2018b) questionou: imaginem se a esquerda nos anos de 1940 tivesse abandonado os judeus durante o nazismo? Um exemplo histórico de luta de identidade revolucionária foi o *Partido dos Panteras Negras* (1966-1982), movimento comunista leninista-maoísta, que unia reconhecimento e visibilidade da população negra e pobre estadunidense com luta política coletiva.

Diferente desse, o que ocorre é que os movimentos sociais estão cada vez mais liberais. Suas demandas centradas na visibilidade, empoderamento e representatividade abriram espaço político para pautas e projetos coletivos de minorais sociais, bem como auxiliou dismantelar narrativas discriminatórias, segundo Almeida (2018)¹³¹. Embora tais pautas importem, não se trata de poderes substantivos, mas sim simbólicos (FERNANDES, S., 2018a, 2018b), como falou Fraser (2009, p. 28) sobre os movimentos de mulheres.

O destino do feminismo na era neoliberal apresenta um paradoxo. Por um lado, o movimento contracultural relativamente pequeno do momento anterior se expandiu exponencialmente, disseminando com sucesso suas ideias pelo mundo. Por outro lado, as ideias feministas se submeteram a uma mudança sutil de validade no novo contexto econômico. [...] Afinal de contas, é mais interessante a esse capitalismo confrontar reivindicações por reconhecimento em vez de reivindicações por redistribuição, na medida em que constrói um novo regime de acumulação sobre a pedra angular do trabalho assalariado das mulheres e busca separar os mercados de uma regulamentação social, a fim de operar ainda mais livremente em escala global.

Mesmo que nem sempre conscientes e organizadas frente a esse paradoxo, a resistência empenhada pelos movimentos sociais “identitários” contra a exploração-dominação patriarcal, racista e capitalista pode provocar efeitos significativos na luta de classes, fato atentado por Galvão (2011) ao tratar sobre novas configurações nos movimentos sociais. Dito isso,

[...] todo movimento social é portador de um **desafio político**, por isso, deve ser analisado em sua relação com o **poder político**. Assim, “o movimento social será definido, em última instância, por sua **capacidade de transformar**

¹³¹ Cf. ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

o sistema socioeconômico no qual surgiu (LOJKINE, 1981, p. 298 apud GALVÃO, 2011, p. 117, grifos nossos)

Nessa toada, se todo movimento social contém em si um *potencial anticapitalista* que pode ser desenvolvido ou mitigado conforme seu *projeto político* e sua articulação com outros (GALVÃO, 2011), tem-se que o desafio político do feminismo socialista é a derrocada da amálgama social. Essa vertente ainda em construção, logo, vislumbra o fim da sociedade de classes, do patriarcado, do racismo e de toda e qualquer forma de dominação e exploração. Na dialética entre teoria e prática, limites e potencialidades, Estado e sociedade civil, público e privado, luta política e econômica, reforma e revolução, hegemonia e contra hegemonia (GALVÃO, 2011), reside seu poder. Pois, “o movimento socialista pode não nascer de um manifesto político, mas crescer na radicalização das lutas até chegar a uma plataforma revolucionária, declaradamente anticapitalista.” (MORAES, 2004, p. 97)

2.3.1 “Nós, o lixo marxista”¹³²

Todo socialismo, quer na sua forma utópica, quer na sua expressão científica, tentou mostrar à mulher os caminhos de sua libertação. Já **Saint-Simon** empreendera embora timidamente, a defesa da mulher. [...] A preocupação com o problema da mulher apresenta-se como uma constante do **pensamento socialista**. Na verdade, o **socialismo utópico**, representado principalmente por Saint-Simon, Fourier e Owen, preocupava-se muito mais com toda a humanidade do que com qualquer categoria social especial. [...] **Fourier**, entretanto, vai muito além de Saint-Simon, propondo [...] que a sociedade ofereça à mulher educação idêntica à do homem e que a liberte definitivamente dos trabalhos domésticos através da organização de uma cozinha central e de um infantário que se ocupe das crianças. [...] E Fourier denuncia não apenas a submissão das mulheres, mas também a alienação do homem. [...] Com o **socialismo científico**, a solução para o problema da mulher passa a ser buscada na destruição total do regime capitalista e na implantação subsequente da sociedade socialista. Em 1842, **Marx** expõe, em artigos da Gazeta Renana, suas primeiras idéias [*sic*] a respeito do casamento e da situação social da mulher. (SAFFIOTI, [1967] 2011a, p. 82-84)

A interlocução entre lutas das mulheres e socialismo não iniciou com Marx, mas a partir de sua teoria social se requalificou. Charles Fourier, socialista utópico, foi o primeiro a afirmar que o desenvolvimento de uma sociedade se mede pela condição das mulheres, após Marx e, sobretudo, Engels encamparam tal perspectiva (SAFFIOTI,

¹³² Referência ao artigo de Vladimir Safatle à Folha de São Paulo à ocasião da posse do atual presidente da república, Jair Messias Bolsonaro, que prometeu combater o marxismo nas escolas brasileiras: “Uma das metas para tirarmos o Brasil das piores posições nos rankings de educação do mundo é combater o **lixo marxista que se instalou nas instituições de ensino**. Junto com o ministro de Educação e outros envolvidos vamos evoluir em formar cidadãos e não mais militantes políticos”. Disponível em: <http://archive.fo/4NA8I>. Acesso em: 14 jan. 2019.

2015). Também, para a autora, Juliet Mitchell (1966) é nome de destaque no tema, tendo analisado por uma perspectiva marxista althusseriana em *Women: The Longest Revolution*.

Para Moraes (2000) e para nós, o *marxismo* nos permite compreender a lógica do desenvolvimento e da natureza capitalista, as quais revolucionaram de forma permanente a relação capital e trabalho. Não obstante, blindou-se por muito tempo desse ponto de vista feminista que requalificou seu método. Rago (1998, p. 8-9) afirma que a entrada dos estudos de gênero no marxismo “[...] só foi possível porque este, ao dar sinais de esgotamento, estava sendo amplamente criticado, vários conceitos se mostravam insuficientes, e os marxistas partiam em busca de renovações conceituais, temáticas, de atualização”.

Entre matrimônios e casamentos (HARTMAN, 1979), deu-se a história do marxismo feminista ou feminismo marxista que aprofundaremos agora ao iniciar pelo marxismo. Reivindicamos seu patrimônio categorial – a totalidade, a teoria do valor, o trabalho, a consciência e luta de classes e a perspectiva revolucionária – enquanto uma teoria potente que elucida e desvela as bases concretas da dominação e da exploração capitalista, racista e patriarcal (CISNE, 2018). A tradição marxista nos permite um entendimento da condição das mulheres na sociedade, que não se restringe ao plano da cultura, bem como enfatiza sua participação política, como componente da classe trabalhadora, para a construção de um novo modo de viver.

Andrade (2011) teceu significativas relações entre os campos de estudo de nosso interesse. De acordo com ela, Marx e Engels fundamentaram sua teoria na realidade, contudo olharam para uma parcela dela. Geralmente, tende-se a atribuir a seu legado um olhar estritamente economicista, no qual o machismo seria o resultado imediato das exigências do capitalismo (ANDRADE, 2011). Essa é mais uma das confusões teóricas – ou seriam deturpações ideológicas? – que se direciona ao marxismo, em grande parte, extraídas do livro *Socialismo utópico ou científico* de Engels.

Seria um erro olhar para a questão da mulher sob uma interpretação meramente econômica porque “[...] o economicismo anula a política ao derivar o comportamento político da situação objetiva de classe.” (GALVÃO, 2011, p. 108-109). Destarte,

a análise de classes é um belo instrumento de trabalho, mas é limitada. Apesar de correta num sentido linear, ela não se aprofunda o suficiente. Há todo um **substrato sexual da dialética histórica que Engels algumas vezes percebe obscuramente**. Mas por ver a sexualidade somente através de um filtro econômico, reduzindo tudo a isto, não é capaz de avaliá-la por si mesma. (FIRESTONE, 1976, p. 14 apud ANDRADE, 2011, p. 83, grifo nosso)

Na indagação das imputações à teoria que mora um dos problemas desta pesquisa: o marxismo, enquanto uma teoria revolucionária, também o é ou pode sê-lo para a humanidade como um todo? Acusam-na de relevar a opressão e a desigualdade entre homens e mulheres em favor da centralidade da categoria classe social, pilar de seu método. Ainda, de que para ela “[...] no capitalismo apenas as mulheres burguesas são oprimidas, apresentando uma ‘visão romântica’ das relações de gênero no interior da classe trabalhadora, como se nesta houvesse igualdade nas relações de gênero” (ANDRADE, 2011, p. 12-13).

Nota-se que discutir o lugar da mulher no marxismo não é tarefa fácil, e também não se limita à catalogação das passagens que Marx e Engels citam a questão. Em verdade, trata-se de um trabalho mais profundo de olhar as bases do materialismo histórico-dialético como uma teoria potente para quaisquer temáticas que se queira. Justamente por que o marxismo não se limita a um sistema teórico fechado, como Rago (1998) afirmou, é possível a entrada de temas postos à luz pelas/os teóricos pós-modernistas e pós-estruturalistas.

Para além do lugar-comum de “homem de seu tempo”, analisaremos esse lugar do feminino nos prolegômenos e na teoria de Marx e Engels. Inegável é a importância de Hegel, pai da dialética moderna, na formulação do materialismo histórico dialético que, vulgarmente, fala-se que Marx e Engels promoveram uma inversão de Hegel (ou colocaram a teoria hegeliana de ponta cabeça) na formulação das bases de seu sistema filosófico. Foi Hegel quem apontou os limites da lógica formal aristotélica (instrumento que ajudava os filósofos a eliminar as contradições de seus raciocínios e a classificar todas as coisas da natureza), reconhecendo seu valor, mas apontando para a retomada da dialética de Heráclito e dos estoicos e a compreensão da processualidade da natureza. Por ser idealista sua concepção filosófica, ele explica a realidade como constituída pela marcha do pensamento, ou seja, “o Ser é a Idéia [*sic*] que se exterioriza, manifestando-se nas obras que produz, e que se interioriza, voltando para si e reconhecendo sua produção” (EGRY, 2006, p. 3). Na ruptura com a dialética idealista de Hegel, Marx requalifica a dialética ao acrescentar a dimensão histórica e material da realidade social.

Por seu idealismo, Hegel afirmava que mulheres poderiam até ter boas ideias, gostos e elegância, contudo elas não seriam capazes de desenvolver pensamento conceitual e autoconsciência (ANDRADE, 2011). Somente a masculinidade garantiria cidadania, direitos e deveres, por ser capaz de cindir emoção e razão. “Todas as atividades

humanas que afastariam os indivíduos do instinto natural em direção à autodeterminação e realização da liberdade – isto é, o trabalho, a luta e a filosofia – seriam vedadas às mulheres” (ANDRADE, 2011, p. 16). Como plantas (sendo os homens os animais de sua metáfora)¹³³, plácidas, inertes e decorativas, o destino das mulheres seria, definitivamente, a maternidade e a administração do lar.

Apesar de rejeitar a concepção idealista hegeliana e a própria religião, Marx avança teoricamente, mas mantém a defesa ética do casamento e da família em dado momento. Antes, ao bradar contra o divórcio dizia que, em geral, significava “[...] a ruptura de uma família e que mesmo do ponto de vista puramente jurídico as crianças e suas propriedades não podem depender da sua **vontade arbitrária e seus caprichos**” (MARX, 1842 apud ANDRADE, 2011, p. 18, grifo nosso). Depois revisa sua posição ao se aproximar do movimento operário e entrar em contato com as ideias de reformadores sociais, como Charles Fourier. Notório dizer que o socialista utópico foi o primeiro a afirmar que o desenvolvimento de uma sociedade se mede pela condição da mulher, ideia encampada *a posteriori* por Marx (SAFFIOTI, 2005, p. 35). Ao contrário da visão de algumas feministas contemporâneas, é na aproximação dos estudos sobre as contradições das relações concretas que a teoria marxista amplia sua capacidade de abarcar as opressões em sua análise (ANDRADE, 2011, p. 19).

Cronologicamente, discutiremos a presença da mulher no legado marxiano a partir de breves comentários e também relações possíveis. Em *A questão judaica* ([1844] 1969), o autor discute que, sob o manto ideológico da universalidade, tanto o Estado quando as instituições liberais abrigam interesses próprios e definições dominantes do que vem a ser riqueza, religião, ocupação, educação, raça, classe etc. Marx se dedica a pensar o par *emancipação política e geral*, dizendo que aquela está restrita pelos limites mesmos que o próprio Estado impõe. De outro lado, a emancipação humana corresponderia à plena liberdade dos seres humanos, por conseguinte, o Estado não poderia levar a essa mesma liberdade plena, pois ele nos cinde em cidadãos (esfera pública) e indivíduos (privado). Nele, Marx apresenta “[...] uma desconstrução radical da perspectiva hegeliana que enxerga a esfera pública como força unificadora da razão e da liberdade e o Estado como paradigma moral e objetivação do espírito universal” (ANDRADE, 2011, p. 20). Isso

¹³³ “Os homens corresponderiam a animais, já que seriam forçados a se opor à natureza exterior a eles próprios, estando imiscuídos em uma série de conflitos e contradições que engendraria um processo de diferenciação mais sofisticado no domínio do espírito. As mulheres, por sua vez, corresponderiam a plantas, apresentando um desenvolvimento mais plácido, de dentro para fora, permanecendo incompletas, presas nos processos repetitivos e não dirigidos da diferenciação natural.” (ANDRADE, 2011, p. 16)

implica em uma crítica contundente às cisões entre família (reprodução social), economia (produção material) e política (regulação) que confinam a mulher no lar.

Nos *Manuscritos econômico-filosóficos* ([1844] 2004), Marx demonstra preocupação com as novas configurações do trabalho que legou à mulher novos afazeres. Sua nova posição, mais autônoma economicamente, desenvolveu novas qualidades nas relações sociais. Segundo ele (2004 apud ANDRADE, 2011), a relação imediata e necessária é a relação do homem com a mulher, sendo a mais natural do conjunto das relações humanas. Uma posição embebida com uma dose tanto patriarcal quanto essencialista. Sua preocupação deriva das condições degradantes das trabalhadoras, em especial, as da indústria têxtil na Inglaterra, chamando essas formas de trabalho de “prostituição da carne não-proprietária sobre todas as formas”¹³⁴.

Marx e Engels em *A sagrada família* ([1845] 2003) abordam os aspectos da desumanização da mulher na sociedade de sua época, bem como sinalizam uma mudança em seu olhar moralista sobre a família, o casamento e o adultério. Ainda que olhem seu objeto de estudo sob a ótica da desonra moral, do adultério e da sedução, sinalizam um avanço na compreensão das relações históricas entre os sexos. Sob influência de Fourier, é aqui que passam a vislumbrar a emancipação humana como dependente da emancipação de homens e mulheres. Conforme a autora (2011, p. 27), “[...] abre-se, então, espaço para a compreensão das causas históricas da opressão feminina, em lugar de aceitá-la como fato naturalmente dado, inscrito na “feminilidade” ou “masculinidade” humanas”.

Na contramão com esse avanço teórico, em *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra* ([1845] 2008), Engels aponta sobre as consequências devastadoras sobre a família do trabalho feminino. Indaga que

“[...] com a mulher trabalhando diariamente doze ou treze horas na fábrica e com o homem também ocupado, na mesma fábrica ou em outro lugar, quais podem ser os resultados para as crianças? Crescem sem cuidados, como ervas daninhas. [...] [As mulheres se tornam] completamente inexperientes e incapazes de se tornarem boas donas-de-casa. Não sabem costurar, cozinhar ou lavar, desconhecem as atividades mais elementares da vida doméstica e ignoram totalmente como lidar com crianças. (ENGELS, 2008, p. 181-185 apud ANDRADE, 2011, p. 23).

Além das sequelas à família (as quais reconhecemos a partir da injusta divisão sexual do trabalho que trataremos no item próximo, mas discordamos em gênero, número

¹³⁴ “A prostituição é somente uma expressão particular da prostituição universal do trabalhador e, posto que a prostituição é uma relação na qual entra não só o prostituído, mas também o prostituidor – cuja infâmia é ainda maior – assim cai também o capitalista etc., nessa categoria”. (MARX, 2004, p. 107 apud Ibid., p. 23)

e grau com o autor), Engels põe em relevo as “[...] nefastas consequências morais, que atingiriam os cônjuges e as crianças” (ANDRADE, 2011, p. 23). Já aqui Engels ([1884] 2000) revela sua nostalgia para com os modelos familiares pré-industriais – que se explicitarão em *A origem da família, da propriedade e do Estado* – e o caráter sexista de sua crítica à sociedade capitalista. Ratificando papéis sociais atribuídos a homens e mulheres, o autor reivindica um retorno da tradição da mulher no lar, na maternidade e nos cuidados conjugais (ANDRADE, 2011).

Avançam, mas não rompem com o sexismo essencialista anterior, em *A ideologia alemã* ([1845-46] 2009) ao remontar às origens da divisão sexual do trabalho. É nessa obra que Engels e Marx afirmam ser a escravidão na família a primeira forma de propriedade privada. Contudo, ainda partiam da premissa da “[...] divisão “natural” do trabalho na família, que resulta na distribuição quantitativa e qualitativamente desigual do trabalho e de seus produtos, teria um fundo biológico, calcado na diferenciação de funções” (ANDRADE, 2011, p. 27). Ainda, a obra contribui na reflexão: sabendo que o patriarcado se sustenta sobre essas determinações materiais, como entendemos a reprodução dessa lógica na cultura e na educação? Um caminho é retomar as valiosas palavras de Engels e Marx (2009, p. 67, destaques dos autores *apud* CISNE, 2018, p. 215):

As ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes, ou seja, a classe que é o poder *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, o seu poder *espiritual* dominante. [...] As ideias dominantes não são mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes [...]; portanto, as relações que precisamente tornam dominante uma classe, portanto as ideias do seu domínio.

Sobre o suicídio ([1846] 2006) (artigo original de 1846 chamado “Peuchet: sobre o suicídio”) é uma organização de textos tão interessantes quanto esquecida do “jovem Marx”. Nela, Marx trata de quatro casos de suicídio (três deles femininos), uma poderosa crítica à sociedade burguesa e suas instituições e uma acusação à opressão contra as mulheres. Uma jovem noiva humilhada pela família que se suicida às vésperas do casamento; uma mulher recém-casada que cuidava de seu esposo enfermo, suicida-se em decorrência de suas crises de ciúmes e agressividade; uma moça grávida que, diante da frustração de não poder abortar, afoga-se; um rapaz desempregado que finda sua vida para não sobrecarregar sua família.

Sua leitura sociológica da questão aponta os limites de uma leitura puramente psicológica do fenômeno, o que nos faz lembrar dos dados atuais de suicídios entre a

população LGBT. Nele, Marx demonstra que “a família patriarcal, que estabelece o poder arbitrário paterno ou marital, conduziria à tirania familiar e à subjugação moral e econômica das mulheres” (ANDRADE, 2011, p. 21). Ainda sob o julgo de servas e propriedades, o jovem Marx mais tarde muda seu olhar para a mulher trabalhadora, conforme o crescimento do trabalho feminino.

No caminhar do tempo, de uma *visão moralista, antropológica e filosófica*, Marx e Engels vão caminhando para uma compreensão *materialista, histórica e crítica* da opressão às mulheres. Já em *A miséria da Filosofia* ([1847] 1976), Marx recusa tratar fatos econômicos (vinculados ao funcionamento do modo de produção capitalista) do ponto de vista moral, ou seja, classificá-los como justos ou injustos. Apesar de não tocar diretamente na questão da mulher, “[...] o viés materialista sublinhado por Marx marcará uma **nova linha analítica** da condição feminina sob o capitalismo, para além da sua condenação moral” (ANDRADE, 2011, p. 28, grifo nosso).

No mais potente manifesto da classe trabalhadora, o *Manifesto do Partido Comunista* ([1848] 2005), os autores apontam que a existência da família burguesa é pautada sobre ganhos individuais e interesses econômicos, contudo sem rejeitar plenamente a instituição. Ao bradar pela união ampla e internacional dos trabalhadores em um partido político, Marx e Engels apontam na dissolução de particularidades internas à classe. O que nos faz pensar que muitos “marxistas” de hoje que reivindicam a esquerda ainda estejam paralisados nessa concepção de luta de classes, sem se permitir avançar sobre essa sólida plataforma (ANDRADE, 2011).

Em *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte*, Marx ([1852] 2015) além de se mostrar um exímio historiador, demonstra como a historicidade e a materialidade possibilitam pensar [...] “as práticas sociais, a construção das instituições, assim como os valores transmitidos através das gerações, como processos mutáveis, que ocorrem via uma agência humana ativa e dinâmica, embora não determinista” (ARAÚJO, 2000, p. 65). Essa perspectiva nos ajuda a combater enfoques essencialistas que naturalizam as desigualdades sociais entre os gêneros.

Na toada de *A miséria da Filosofia*, em *O Capital* (livro 1, capítulo XII, seção 4, [1867] 1985), obra síntese de Marx, avança-se na compreensão da mulher proletária ao dar luz às condições de vida das trabalhadoras e aos efeitos sociais da substituição da força de trabalho masculina pela infantil e feminina (ANDRADE, 2011). Nas palavras do autor: “dentro de uma família, e com desenvolvimento ulterior dentro de uma tribo, origina-se uma divisão do trabalho que evolui naturalmente das diferenças de sexo e de

idade, portanto sobre uma base puramente fisiológica” (MARX, 1985, p. 277 apud ANDRADE, 2011, p. 27-28). Esse arranjo social passa a ser concebido a partir do papel ativo social, político e economicamente das mulheres sob o modo de produção capitalista.

Nas *Cartas escritas à Kugelmann* ([1868]), Marx expressa opiniões conflitantes sobre a importância das mulheres na política que são encontradas em qualquer partido político, sindicato, organização, coletivo etc. de nossos tempos. Ao passo que defende a posição de paridade, da mulher com o homem, na realização de grandes revoluções, o autor também adverte que, antes de se preocuparem com sua auto-organização, as mulheres deveriam cooptar seus maridos para a luta, como se vê nos trechos a seguir da carta de Marx ([1868], tradução nossa).

Diga à sua querida esposa que nunca “suspeitei” que ela servisse sob o comando de Madame General Geck. Eu perguntei apenas em tom de brincadeira. A propósito, as senhoras não podem se queixar da “Internacional”, uma vez que nomeou uma senhora, Madame Law, como membro do Conselho Geral. Brincadeiras à parte, grandes progressos foram demonstrados no último congresso da American Labor Union [...], pelo fato de tratar as mulheres trabalhadoras com plena paridade; em contrapartida, os ingleses e, em maior medida, os galantes franceses estão exibindo uma acentuada estreiteza de espírito a esse respeito. **Todos que conhecem alguma coisa da história também sabem que grandes revoluções sociais são impossíveis sem o fermento feminino. O progresso social pode ser medido precisamente pela posição social do belo sexo [...].**

[...] A sua mulher também está ativa na grande campanha de emancipação das senhoras alemãs? Eu acho que as mulheres alemãs deveriam começar levando seus maridos à auto-emancipação [*sic*].¹³⁵

Até agora esboçamos um quadro geral da presença intranquila da temática da opressão feminina na teoria marxiana. Certamente o livro *A origem da família, da propriedade e do Estado* de Engels ([1884] 2000) possui maior repercussão e, sistematicamente, tem sido utilizado por autoras e autores para a crítica marxista ao patriarcado. Nele, encontra-se uma crítica à família burguesa, bem como a tentativa de compreensão histórica e antropológica do patriarcado que não se restringe ao capitalismo (ANDRADE, 2011). Ao tratar sobre o surgimento e a evolução da família, Engels

¹³⁵ Do original: “Tell your dear wife that I never ‘suspected’ her of serving under Madame General Geck. I queried only in jest. Incidentally, the ladies cannot complain about the “International”, since it has appointed a lady, Madame Law, as a member of the General Council. Joking aside, very great progress was demonstrated at the last congress of the American “Labor Union”, inter alia, by the fact that it treated the women workers with full parity; by contrast, the English, and to an even greater extent the gallant French, are displaying a marked narrowness of spirit in this respect. Everyone who knows anything of history also knows that great social revolutions are impossible without the feminine ferment. Social progress may be measured precisely by the social position of the fair sex (plain ones included).” Disponível em: <http://archive.fo/CMmkJ>. Acesso em: 14 abr. 2019.

[...] Is your wife also active in the German ladies’ great emancipation campaign? I think that German women should begin by driving their husbands to self-emancipation”. Disponível em: <http://archive.fo/TPB6t>. Acesso em: 14 abr. 2019.

descobre que o início da humanidade foi marcado por uma organização social nômade, coletivista e matrilinear. A obra apresenta alguns limites nos referenciais antropológicos, principalmente, por pressupor a existência de um padrão universal de família e por simplificar a origem da divisão sexual do trabalho, todavia segue sendo um referencial para pensar as relações entre condições materiais, propriedade privada, instituições burguesas e patriarcado (ARAÚJO, 2000).

Nas sociedades pré-capitalistas o cuidado das crianças cabia a todos, as mulheres tinham vários parceiros sexuais e o parentesco era somente baseado na linhagem materna. De acordo com Hamlin (2008, p. 72, grifo nosso), “[...] o pensamento binário impediu durante muito tempo que se concebesse a existência de sociedades com uma **relativa igualdade de gênero** dado que, segundo os termos do binarismo, a única alternativa possível ao patriarcado seria o matriarcado”. Complementando, Balthazar (2001, p. 2, grifos nossos) analisou que,

[...] conforme apontado por **Françoise d’Eaubonne** (1977: 7), as feministas se voltaram para teorias antropológicas que definiam a existência de uma **forma de comunida [sic] ou cultura humana que, sendo anterior [sic] a essa forma social do patriarcado, estava centrada na mulher e na sua fecundidade**, que classifica-se em duas formas: **o matriarcado e a matrilinearidade**. A primeira é a forma social na qual o poder é exercido pelas mulheres, em especial pelas mães, e a última é uma estrutura social na qual a tradição sócio-cultural é transmitida e assegurada pela figura da mulher. [...] Segundo Carolyn Fluehr-Lobban (1979: 341) a questão da existência ou não de estruturas pré-patriarcais não [sic] foi resolvida desde que foi introduzida por Johann Bachofen em 1861. Durante o século XIX, diversos escritores voltaram sua atenção para esta temática e defenderam a existência de estruturas sociais matriarcais, como Lewis Morgan. Já no início do século XX, a antropologia estabeleceu duras críticas ao matriarcado, rejeitando-o [sic] de tal forma que transformam a temática em mera curiosidade da história da disciplina. Contudo, o movimento feminista trouxe à baila novamente os debates acerca de sociedades patriarcais, como Joan Branberger.

Por isso, falamos em sociedades relativamente igualitárias, não em matriarcado, tendo em vista que carecem de provas de sua existência (D’EAUBONNE, 1977; SAFFIOTI, 2005)¹³⁶. A lógica dualista força que se há patriarcado é porque houve matriarcado, o que não passa de um tremendo silogismo. Destarte, “ainda que não se possa aceitar a hipótese de sociedades matriarcais prévias às patriarcais, por falta de comprovação, há evidências apreciáveis, sobretudo de natureza arqueológica, de que existiu outra ordem de gênero, distinta da sustentada pela dominação masculina.” (SAFFIOTI, 2005, p. 41)

¹³⁶ Cf. D’EAUBONNE, F. **As mulheres antes do patriarcado**. Lisboa: Vega, 1977. 260 p.

Naquela organização social, a paternidade era desconhecida e os filhos não herdavam o que era dos pais, porém, quando a riqueza aumenta, vê-se um desmonte do direito de herança pela ascendência feminina que é suplantado pelo direito hereditário paterno. A economia doméstica comunista é suplantada pelo modelo de família pré-monogâmica a partir da produção de excedentes. Se antes, a igualdade entre os gêneros regia as relações (a alimentação, baseada na caça e na coleta, era garantida por homens – caça era mais incerta – e mulheres – que garantiram a sobrevivência da espécie com a agricultura), com a produção de excedentes (há cerca de 11 mil de anos), a descoberta da participação masculina na gravidez e a consolidação do patriarcado (inicia em 3.100 a.C., consolida-se em 600 a.C.), o domínio masculino passa a exercer poder na figura do patriarca.

Sob a égide das famílias monogâmicas, há complexificação do trabalho humano e sedentarização, valorização dos bens (gado, agricultura, ferramentas, utensílios etc.). Andrade (2011, p. 32) discute que a *monogamia* entra para dar o tom das uniões, garantindo a transmissão dos bens, a consolidação do modelo patriarcal e a submissão das mulheres e dos filhos. Isso significa dizer que a monogamia não é fruto do amor romântico e/ou sexual, mas sim de condições econômicas de garantia e transmissão de propriedade privada. A família pressupõe o controle da sexualidade da mulher na garantia da seguridade dos bens, autorizando a infidelidade masculina e impondo a castidade feminina. Nas palavras de Engels (2000, p. 71 apud ANDRADE, 2011, p. 32, grifo nosso),

a monogamia, portanto, não entra de modo algum na história como uma reconciliação entre o homem e a mulher e, menos ainda, como a forma mais elevada de casamento. Pelo contrário, surge sob a forma de **subjugação de um sexo pelo outro**, como proclamação de um conflito entre os sexos, ignorado, até então, em toda a pré-história.

Portanto, a base material histórica da monogamia diverge da livre união de vontades. É, na gênese, a expressão da exploração e dominação de um sexo pelo outro disfarçado de natureza, amor, cuidado e proteção. Contudo, diferente da classe dominante que vive sob o jugo da acumulação de capital, os casamentos dos dominados expressariam mais fielmente uma livre união de desejos. Andrade (2011, p. 33-34) defende que “[...] não se trata de uma visão romântica da classe operária, mas antes a constatação de que aos trabalhadores masculinos na sociedade capitalista industrial vêm perdendo sua posição social dentro da família, à medida que seu poder econômico decai”.

Nessa passagem, a família, como *unidade econômica*, medeia a passagem da propriedade comum fruto do trabalho coletivo em propriedade privada dos meios de produção. Eis aqui o triunfo da propriedade privada sobre a comum primitiva. Para Engels, isso representou o *marco inicial das lutas de classes*¹³⁷: “[...] o “grande progresso histórico” representado pela monogamia, que permitiu o acúmulo privado de riquezas, viria acompanhado do desenvolvimento do antagonismo entre o homem e a mulher” (ANDRADE, 2011, p. 32). Portanto, Engels concebe o patriarcado como a derrota histórica da mulher, de modo que apenas o fim das relações capitalistas ceifaria a escravidão doméstica.

Temos certo de que a unidade complexa formada por capitalismo-racismo-patriarcado requer medidas igualmente complexas. Não foi natural, ao contrário, que as mulheres galgaram conquistas – como direito ao divórcio, creches públicas, restaurante coletivos, lavanderias comunitárias, participação da vida política etc. – na Rússia revolucionária de 1917 (GOLDMAN, 2015)¹³⁸. Por isso concordamos com o conceito de *âncoras pré figurativas* de Millán (2014), que são elementos do presente que tentam criar e estabelecer novas relações sociais de humanidade e fraternidade, lançando as bases de uma sociedade pós capitalista, ou seja, forjar as bases do novo mundo já no velho. São os elementos do novo mundo plural, igualitário e justo que construímos em nossas práticas cotidianas que criam e recriam os sentidos societários, orientadas pela preservação, cuidado e ética da vida humana sobre o valor abstrato da acumulação do capital (MILLÁN, 2014)¹³⁹.

¹³⁷ Na íntegra: “Num velho manuscrito inédito, redigido em 1846 por Marx e por mim [“A Ideologia Alemã”], encontro o seguinte: “**A primeira divisão do trabalho é a que se fez entre o homem e a mulher para a procriação de filhos**”. Hoje posso acrescentar que **a primeira oposição de classes que apareceu na história coincide com o desenvolvimento do antagonismo entre o homem e a mulher, na monogamia e que a primeira opressão de classe coincide com a opressão do sexo feminino pelo masculino**. A monogamia foi um grande progresso histórico, mas, ao mesmo tempo, inaugura, juntamente com a escravidão e as riquezas privadas, aquele período que dura até nossos dias, no qual cada progresso é simultaneamente um relativo retrocesso e no qual o bem-estar e o desenvolvimento de uns se realizam às custas da dor e da repressão de outros.” (ENGELS, 2000, p. 80 apud ANDRADE, 2011, p. 33, grifo nosso)

¹³⁸ Cf. GOLDMAN, W. **Mulher, Estado e Revolução**: política da família soviética e da vida social entre 1917 e 1936. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015. 400 p.

¹³⁹ Tradução nossa de *Feminismos descoloniales, reconstrucción de lo común y prefiguración de una modernidad no capitalista* do trecho que segue: “Esa modernidad “realmente existente” conlleva en su interior lo que hemos denominado anclajes pre-figurativos de otras modernidades. Modernidades poscapitalistas, que crean y re-crean de sentidos la vida humana, centradas en la vida misma del todo social-natural. Modernidades que se orientan en todo momento a la preservación de la cualidad plural y concreta de la vida por sobre el valor abstracto de la acumulación de capital.” (MILLÁN, 2014, p. 34-35)

Em outras palavras, nas de Lênin (1920 apud D’ATRI, 2011, p. 150), “a igualdade ante a lei não é igualdade frente à vida”¹⁴⁰. Ideia próxima ao que Marx ([1859] 2013, p. 48) defendeu em *Contribuição à crítica da economia política*:

Uma sociedade jamais desaparece antes que estejam desenvolvidas todas as forças produtivas que possa conter, e as relações de produção novas e superiores não tomam jamais seu lugar antes que as condições materiais de existência dessas relações tenham sido incubadas no próprio seio da velha sociedade.

Fato é que o modelo de família sempre dependerá das exigências do tempo histórico, então não sabemos seu futuro, mas Engels arriscou algumas pistas. Segundo Andrade (2011, p. 35), Engels apontou que “[...] a indústria doméstica se converteria em indústria social e o tratamento e a educação das crianças passariam a ser uma questão pública”, fenômeno que ocorreu de fato na formulação das novas bases da sociedade russa soviética, como já mencionamos. Por fim, Engels e Marx ao analisarem a família, a mulher e o capital sob a ótica histórica e materialista, abandonam o idealismo moralista visto em Hegel e em sua época. É o pensar feminista que, ao olhar cientificamente para a vida privada, que complementa a análise dos processos de produção capitalista, acrescentando a dimensão da reprodução da vida e da força de trabalho. Com isso, as mulheres passam de vítimas submissas e servis ao lugar que é seu por direito: sujeitas políticas de sua emancipação e de sua classe (ANDRADE, 2011).

De tudo, Moraes (2004, p. 99, grifos nossos) sintetizou que

Marx nos dá o **modelo abstrato do desenvolvimento capitalista**, na dura realidade prática, o capital tira lucro como pode e quando pode. **Se os capitalistas puderem pagar menores salários para mulheres e negros, aproveitando-se do sexismo e do racismo, porque deixariam de fazê-lo?** Se puderem diminuir os custos de reprodução da força de trabalho, aproveitando-se da dupla jornada das mulheres, por que investiriam em creches e equipamentos coletivos que minorem os trabalhos domésticos?

Intentamos aqui discutir alguns pontos de potência e crítica para avançarmos coletivamente na construção da teoria marxista – destacamos mais estes por aqueles já serem amplamente apresentados –. O materialismo histórico dialético ainda é extremamente útil na orientação da práxis revolucionária e serve de contrapeso aos estudos e às práticas que “[...] tendem a conduzir os movimentos sociais à impotência

¹⁴⁰ Citação completa: “a igualdade ante a lei não é igualdade frente à vida. Nós esperamos que os trabalhadores conquistem não somente a igualdade perante a lei, mas frente à vida, frente ao trabalhador. Para isso é necessário que as trabalhadoras participem mais da gestão das empresas públicas e na administração do Estado. [...] O proletariado não poderá emancipar-se completamente sem ter conquistado a liberdade completa para as mulheres (LÊNIN, 1920 apud D’ATRI, 2011, p. 150).

política, despindo-lhes de sua base material” (MORAES, 2004, p. 99). A quantidade de críticas e ataques que essa teoria (que já sofreu tantas transformações desde sua criação) recebe é proporcional a seu poder. Não seria casual que, mesmo dois séculos depois, seu fantasma se mantém vivo e temeroso. Em não se prestar a cumplicidades com o *status quo*, as críticas a ela dirigidas, no passado e no presente, são superficiais, não atingindo sequer sua epistemologia (SAFFIOTI, 2009a).

2.3.2 História de um processo em construção: o feminismo marxista

Embora gostaríamos, não é tarefa deste trabalho esmiuçar as diferenças teórico-práticas entre as diferentes vertentes, epistemologias e metodologias dos feminismos. Por isso, limitar-nos-emos a sintetizar as relações entre marxismo e feminismo, entendendo ser esse lugar que fala Saffioti. Concordamos com Cisne (2018, p. 228), em *Feminismo e marxismo: apontamentos teórico-políticos para o enfrentamento das desigualdades sociais*: “para nós, feminismo e marxismo possuem a mesma aspiração, qual seja, a construção de um novo sistema de relações humanas pautadas na liberdade e na igualdade substantivas entre todos os sujeitos sociais”.

Hartmann (1979, p. 1) chegou a dizer, no famoso artigo *O casamento infeliz de marxismo com feminismo: uma progressiva união*¹⁴¹, que feminismo marxista é o mesmo que marxismo¹⁴². Discordamos parcialmente, haja vista que “[...] sob a denominação de marxismo, não se encontra uma corrente homogênea e monolítica. Para começar, há de se diferenciar entre reformistas e revolucionários, algo que não é menos importante quando se trata da opressão das mulheres” (D’ATRI, 2004, p. 7)¹⁴³. Adiantamos ainda que traremos uma visão do feminismo marxista mais próxima daquilo que defendia Saffioti (uma marxista revolucionária), em razão de ser nosso objeto de estudo, por isso não excluimos outros aspectos, temas e críticas, que aqui não couberam.

As primeiras análises sobre a relação entre patriarcado e capitalismo (propriedade privada e luta de classes) emergiram do pensamento marxista e seu acúmulo histórico de experiências de luta e de conhecimento por parte da classe trabalhadora. Se a história do

¹⁴¹ Tradução nossa do original: *The unhappy marriage of marxism and feminism: towards a more progressive union*. Disponível em: <http://archive.fo/tzmCR>. Acesso em: 16 out. 2018.

¹⁴² Do original: “The ‘marriage’ of marxism and feminism has been like the marriage of husband and wife depicted in English common law: marxism and feminism are one, and that one is marxism.” (HARTMANN, 1979, p. 1)

¹⁴³ Do original: “Las controversias serían menos si, en todo caso, las diversas corrientes del feminismo radical reconocieran que, bajo la denominación de marxismo, no se halla una corriente homogénea y monolítica. Por empezar, habría que diferenciar entre reformistas y revolucionarios; algo que no es de menor importancia cuando tratamos la cuestión de la opresión de las mujeres.” (D’ATRI, 2004, p. 7)

feminismo é marcada por duas grandes tendências que afirmavam a opressão das mulheres e a necessidade de sua superação – liberal (capitalista) e socialista (anticapitalista) – (MORAES, 2004), a trajetória do feminismo marxista não seria diferente. Segundo Maestro (2013), sua história está atravessada por debates sobre a participação política, a opressão e a libertação das mulheres. Para contar parte de sua história, ater-nos-emos à cronologia e aos eventos europeus e estadunidenses.

Como observou Castro (2000, p. 98-99), “o marxismo, nos debates feministas, é aquele texto fantasma, o outro, que se aceita, critica-se, mas que não se ignora, porque epistemologicamente está imbricado com seus princípios identitários”. Engels e Marx localizaram a raiz da opressão das mulheres em seu papel na reprodução social no interior da família burguesa. A centralidade da teoria de Marx está na afirmação de que sem base material não há História e nós, feministas marxistas, estamos construindo uma teoria social que tem na totalidade sua centralidade.

Desde os tempos da *Primeira Internacional Comunista* (1864), o movimento confrontou posições duras e inconciliáveis – de um lado, anarquistas proudhonianos franceses contra o trabalho da mulher na indústria; de outro, o relatório britânico de Marx que reivindicava por melhores condições de trabalho às trabalhadoras (como a jornada de 8 horas para todos) –, como Zetkin conta em *A questão feminina e a luta contra o reformismo* sobre as polêmicas em torno da questão das mulheres. Em 1866, ano do Congresso da 1ª Internacional dos Trabalhadores, o movimento revolucionário de trabalhadores foi contrário ao trabalho feminino, desencadeando mobilizações feministas que levou, em 1868, à formação da *Primeira Liga das Mulheres* (CISNE, 2013). Esses eventos demonstram o conservadorismo da esquerda, a incompreensão da luta das mulheres e as contradições iminentes ao movimento do real.

Outrossim, “a história da Associação Internacional de Trabalhadores (AIT) é também a da organização e participação das mulheres, do papel das suas greves e das caixas de resistência apoiadas pela Internacional”, como se vê a *liga das costureiras da Inglaterra* (1867), a primeira a aderir à internacional (MAESTRO, 2013). Mulheres operárias e pequeno burguesas também estiveram à frente da primeira grande revolução da história de controle operário do Estado”: a *Comuna de Paris*. De acordo com Dunayevskaya (2003, p. 109 apud CISNE, 2013, p. 96), “[...] 3.000 mulheres do Comité [sic] para a Defesa de Paris, em sua maioria trabalhadoras, não só ocuparam postos nas barricadas, mas mantiveram seu local aberto as vinte e quatro horas do dia, incluindo

durante as jornadas mais críticas da batalha”. Demonstraram, portanto, um compromisso de classe com a luta socialista (GURGEL, 2011 apud CISNE, 2013).

Em 1889, Zetkin apontava para a questão naquela que foi considerada a *primeira declaração política da classe trabalhadora europeia sobre a questão da mulher*, a conferência *Pela libertação das mulheres* (GONZÁLEZ, 2010 apud MAESTRO, 2013). Essas lutas do século XIX, fortaleceram e ampliaram a organização e a consciência do movimento operário. Um exemplo vemos em Engels que apoiou o socialista August Bebel¹⁴⁴, autor de *Mulher e o Socialismo* (1878) – considerada a primeira obra escrita por um marxismo sobre a questão da mulher – a fundar um movimento socialista de mulheres trabalhadoras¹⁴⁵ dentro de seu partido, o Partido Social Democrata Alemão. A partir disso, formou-se, em 1891 (sendo que apenas em 1902 a participação política de mulheres na Prússia é legalizada), uma secretaria de mulheres que Zetkin coordenou até a *Segunda Internacional* (SMITH, 2014). Em 1907, a precursora organizou a primeira conferência internacional de mulheres socialistas, evento que antecedeu o congresso da Internacional – Zetkin, Luxemburgo, Kollontai, Inessa Armand e Eleanor Marx eram dirigentes e responsáveis pela agitação contra a primeira guerra mundial – em que se votou pelo *sufrágio universal*.

Além de Zetkin, Emma Goldman, feminista anarquista, foi um nome central na história das mulheres. Em 1906, já ressaltava a importância da auto-organização do movimento para a libertação que não se daria apenas com igualdade social no trabalho ou nas eleições (CISNE, 2013, p. 97) – um século depois, muitas feministas persistem nesse erro tático e estratégico porque não tornam seus olhos para a História –. Para não dizer que não falamos das rosas, Luxemburgo foi, de longe, “[...] a mulher mais importante da história do movimento operário” (D’ATRI, 2011, p. 154). Para não ser isolada dos rumos de seu partido, Luxemburgo e negou a se dedicar às tarefas da seção feminina, estratégia da ala direita para consolidar o revisionismo. Como uma exímia estrategista, para convencer mulheres socialdemocratas sobre a guerra mundial e suas críticas aos rumos

¹⁴⁴ Como um bom patriarca e revisionista, proferiu “[...] os mais duros epítetos misóginos a Rosa Luxemburgo [...]” (D’ATRI, 2011, p. 154), como se vê a seguir em suas palavras (BEBEL, 1910 apud D’ATRI, 2011, p. 154-155). “Há algo raro nas mulheres. Se suas parcialidades, paixões ou vanidades entram em cena e não são consideradas ou até são desdenhadas, então até a mais inteligente delas se retira do rebanho e se torna hostil até o ponto do absurdo. Amor e ódio estão um ao lado do outro e não há uma razão reguladora. [...] A cadela raivosa ainda causará muito prejuízo, ainda mais se lembrarmos que é ágil como um macaco. [...] Com toda a carga de veneno dessa mulher condenada, eu não queria que ela não estivesse no partido”.

¹⁴⁵ D’Atri (2011, p. 154) nos lembra que, na II Internacional, o revisionista Eduard Bernstein do Partido Socialdemocrata Alemão defendia a igualdade legal para as mulheres, mas dirigiu ataques à organização militante encabeçada por Zetkin.

do partido, a revolucionária participou dos Congressos Internacionais de Mulheres Socialistas. Contrária à guerra e defensora da revolução soviética, Rosa abalava a socialdemocracia alemã e as posições moderadas e reformistas de seu partido (a inimizade histórica com Karl Liebknecht deriva daqui) por isso foi morta pelo embrião do nazismo alemão, os *Freikorps* (paramilitares do governo socialdemocrata) (SMITH, 2014). Morta há 100 anos atrás, não conseguiram aniquilar seu pensamento e seu legado.

Os anos que antecederam a revolução russa foram marcados por intenso movimento feminista dirigido por Inessa Armand (agitadora daquela primeira conferência internacional de mulheres junto a Zetkin) e Kollontai. Em 1909, essa última, única mulher membro do comitê central do Partido Bolchevique e primeira embaixadora da história¹⁴⁶, escreve *As bases sociais da questão da mulher*, uma contribuição substancial à teoria marxista e ao feminismo, no qual aponta as diferentes classes – burguesia e proletariado – no interior no “mundo das mulheres”. Ela dizia que “[...] ainda que os dois campos sigam o slogan de ‘libertação das mulheres’, [...] cada grupo inconscientemente tem como ponto de partida as aspirações de sua classe, o que dá um colorido específico, de classe, para as tarefas e objetivos que definem para si...” (HOLT, 1977, p. 59 apud SMITH, 2014)¹⁴⁷. Mais tarde, em 1914, também Kollontai fomentava a pauta de igualdade salarial entre trabalhadoras/es. Embora tomassem partido pela classe trabalhadora, Zetkin e Kollontai expressavam empatia por mulheres de classe média e até burguesa que eram subjugadas pela família.

Na Segunda Conferência Internacional de mulheres, em 1910, Zetkin – inspirada nas trabalhadoras vestuárias de Nova York – propõe a criação de uma resolução que declarava o *Dia Internacional das Mulheres* um feriado anual socialista. A greve das trabalhadoras de Nova York (1901-10), conhecida como “o levante dos 20.000”, envolveu imigrantes e mulheres adolescentes que lutaram por reconhecimento e melhores condições de vida. Em 1910, o Partido Socialista, apoiador ativo da greve junto às sufragistas e à *Liga Sindical das Mulheres*¹⁴⁸, organizou a marcha do “Dia das Mulheres”

¹⁴⁶ Segundo Mary Alice Waters (1979, p. 66 apud CISNE, 2013, p. 97), Kollontai “[...] se tornou a primeira mulher a ocupar o cargo de ministra [do Bem-Estar Social] e, posteriormente, a primeira embaixadora da história, ‘o aristocrático corpo diplomático do mundo estremeceu’”.

¹⁴⁷ Do original: “Thus, although both camps follow the general slogan of the ‘liberation of women’, their aims and interests are different. Each of the groups unconsciously takes its starting point from the interests and aspirations of its own class, which gives a specific class coloring to the targets and tasks it sets for itself...”.

¹⁴⁸ *Women’s Trade Union League* (WTUL), uma organização de mulheres de classe média que sustentaram apoio às trabalhadoras até certa medida. Como se ilustra na passagem: “Uma participante

que expressou a unidade da classe trabalhadora e das mulheres: contou com grande contingente de mulheres trabalhadoras, “[...] incluindo um grande contingente das vestuárias, que apresentavam suas demandas de aumento salarial, melhores condições de trabalho junto à reivindicação de direito ao voto” (SMITH, 2014)¹⁴⁹. Então, sob o lema “contra a guerra, os altos preços e a situação da mulher trabalhadora”, as trabalhadoras têxteis de Petrogrado organizaram uma manifestação massiva no Dia Internacional das Mulheres que culminou em greve e na queda do Czar. Esse dia se tornou, efetivamente, no *primeiro dia da Revolução Russa*¹⁵⁰.

A vitória da revolução de outubro de 1917 inaugurou mudanças radicais na sociedade e, por consequência, no lugar social das mulheres que, até hoje, inspira-nos as vitórias e nos alerta os fracassos. Divórcio, pensão infantil, aborto, igualdade salarial, cantinas públicas, creches, lavanderias, casas comunais, abolição das leis contra a homossexualidade, não interferência na atividade sexual consentida, proteção à maternidade, proibição do turno noturno e horas extra para grávidas, licença maternidade plenamente remunerada, descansos para amamentação, serviços médicos gratuitos (MAESTRO, 2013).

Os avanços além de materiais, eram também vistos nas ideias da época. Trotsky, também outros teóricos marxistas do final do XIX e começo do século XX, fomentou a questão ao debater sobre os problemas da vida em *Contra a burocracia, progressismo e conservadorismo* (tradução nossa de: *Against Bureaucracy, Progressive and Unprogressive*). Discutindo sobre um episódio em que Kartchevsky, ao propor uma solução arquitetônica para as casas comunais, desconsiderou as necessidades das mulheres por creche e cozinha comunitária¹⁵¹.

enfurecida do WTUL fez uma proposta de ‘começar uma campanha contra o socialismo já que o socialismo é uma ameaça... ele apenas faz com que imigrantes ignorantes e descontentes se posicionem contra o governo querendo destruí-lo’” (SMITH, 2014).

¹⁴⁹ Do original: “But the inspiration of the garment workers was profound. When the Socialist Party organized ‘Women’s Day’ marches in 1910, their march through the streets of New York City was a massive display of solidarity and class consciousness among women workers, including sizeable contingents of garment workers, putting forward demands for higher wages, better working conditions, along with the demand for the right to vote.”

¹⁵⁰ Do original: “In February 1917, women textile workers in Petrograd organized a demonstration for International Women’s Day under the theme ‘Opposition to the war, high prices, and the situation of the woman worker,’ resulting in a massive strike movement which, in turn, overthrew the tsar. This day became, effectively, the first day of the Russian Revolution.” (SMITH, 2014)

¹⁵¹ Do original: “‘You only think about yourselves,’ said the women to comrade Kartchevsky, ‘and you have no thought for us’. It is quite true that there are no limits to masculine egotism in ordinary life. In order to change the conditions of life we must learn to see them through the eyes of women. This, however, is another story, and I hope to have a talk about the matter on some other occasion”. Disponível em: <http://archive.fo/RjhS6>. Acesso em: 20 abr. 2019.

Lênin pensa a totalidade da defesa do conjunto dos dominados. Para ele, a verdadeira consciência política só poderia ser assim chamada se respondesse a todo tipo de opressão, violência, abuso ou tirania, independente de classe. Os bolcheviques não aderiram às ilusões utópicas de que uma revolução socialista vitoriosa bastaria para ceifar com todas as formas de opressão. Foram eles que ensinaram a práxis feminista, com limitações históricas, de que velhos costumes se modificam com novas formas de gestão e organização do Estado, da vida, das relações (SMITH, 2014).

Tais conquistas, mais tarde, foram suplantadas pelo regime de Josef Stalin, cenário de guerra civil, comunismo de guerra, vitória soviética sobre o nazismo e conflitos da guerra fria. Ainda, “a insistência da propaganda oficial no papel da mulher mãe, em função da família e a proibição do aborto durante a época estalinista na U.R.S.S., supuseram um grande retrocesso ideológico que marcou a maior parte dos partidos comunistas” (MAESTRO, 2013). Bem como a condenação da prostituição, a criminalização da homossexualidade, a volta do matrimônio civil como a única forma de união legal, a supressão da seção feminina do Comitê Central, o desrespeito à família torna-se conduta burguesa ou esquerdista, os salário-família aumentam, a criação da ordem da Glória Maternal (mães de sete a nove filhos) e do título de Mãe Heroica (mães com mais de dez filhos etc.) (D’ATRI, 2011).

Apontamos aqui algumas críticas ao regime estalinista no que tange à questão das mulheres, mas sem ilusões com o discurso anticomunista que se ergueu sobre ele tanto na direita, quanto na esquerda. Silva, J. (2019) dá o tom sobre a ideologia dominante anticomunista.

Não importa se durante a liderança de Stálin na URSS houve um firme apoio aos movimentos de libertação nacional, combate ao racismo e ao *apartheid*; se a URSS, sob Stálin, foi o primeiro país do mundo a criminalizar o racismo na Constituição de 1936 e a pôr em prática uma eficiente política educacional e cultural de promoção da igualdade racial; ou se a URSS tornou-se, no auge do stalinismo, um centro mundial de formação política, cultural e militar totalmente gratuita para milhares de pessoas quebrarem as correntes do colonialismo; ou se toda periferia do sistema capitalista, da África do Sul passando pela Argélia, Vietnã até o gueto negro dos EUA, Stálin era símbolo de libertação e emancipação [...].

Salvos esses inúmeros entraves, as mulheres soviéticas desfrutavam de uma abertura nunca antes vista no capitalismo, superando, inclusive, a condição de mulheres sob a batuta do Estado de bem-estar social. Por aqueles motivos, o feminismo vinculado à *Terceira Internacional* – formado em 1919 pelos revolucionários russos, composta por 19 organização e partidos – teve repercussões negativas (MAESTRO, 2013; SMITH,

2014). A onda de revoluções disparada pela Rússia finda-se com a derrota da revolução alemã em 1923, o isolamento econômico da Rússia, a ascensão do estalinismo e a consolidação do fascismo na Europa. Smith conta que os anos 20 foram duros à tradição marxista: nos EUA, com a perseguição e deportação de socialista e anarquistas; na Europa, com a divisão da esquerda socialista entre pró Stalin e pró Trotsky (racha que se mantém até a emergência da nova esquerda dos anos 60).

Nos anos 30, inaugurados pela primeira crise estrutural do capital (a Grande Depressão), foram marcados pelos movimentos em prol do reconhecimento da sindicalização, diluindo reivindicação exclusivamente feministas. Suas lutas foram incorporadas no curso da luta de classes, como é o exemplo da *Brigada de Emergência das Mulheres de Flint* que assegurava e protegia o movimento de greve de trabalhadores contra a General Motors (GM) em 1936-37 (SMITH, 2014). Também no período, mulheres negras comunistas começaram a organizar trabalhadoras, como foi o caso das mulheres de Harlem que protestaram, junto aos filhos, contra os preços altos dos alimentos. Elas reivindicavam uma redução de 25% no preço da carne nas ruas que favorecia reuniões espontâneas em que também discutiam os preços, o desemprego, as moradias, os serviços sociais etc.

Com vitória, o movimento organizado por mulheres negras e indígenas, como Bonita Williams e Audley Moore (dirigentes de base do Partido Comunista, ou PC, cujas lutas se direcionavam para a libertação das/os negras/os), conhecido por *Comitê de Ação do Harlem Contra os Altos Preços dos Víveres*, é mais um exemplo de luta organizada por mulheres. Apesar de não se tratar de ações estritamente feministas, tais eventos de cunho classista demonstram a transformação do sujeito político da mulher. Nas palavras de Janice Hassett (1994 apud SMITH, 2014), eles mostraram “[...] à nação, e às mulheres, que elas não eram apenas aquilo que lhes era ensinado que deveriam ser, elas eram capazes de atuar de forma conjunta, orquestrada e, as [*sic*] vezes, até heroica. [...] nenhuma delas nunca mais seria ‘apenas uma mulher’.”

Nas décadas de 40 e 50, o interesse político no tema se renovou com o fim da Segunda Guerra Mundial. Nela, mulheres brancas galgaram postos bem remunerados na indústria que logo perderam com seu fim; enquanto mulheres negras retornavam para o trabalho doméstico de período completo de baixa remuneração (SMITH, 2014). Também no período, passou-se a revisar as teorias sobre a condição da mulher sob a ótica da classe, da raça e da história. Como é o caso do artigo de Claudia Jones (1949), comunista negra do PC, *Um fim à negligência dos problemas das mulheres negras!* (do original: *An End*

to the Neglect of the Problems of the Negro Woman!) que aborda a questão da mulher negra, como sendo “[...] o estrato mais oprimido de toda a população”. Para ela, o caminho para a solução seria a construção de uma América socialista, projeto esse natimorto no interior do PC graças à perseguição do governo que logo a deportou (Jones era tobaguiana) e, apesar disso, outras mulheres seguiram nas lutas, como Rosa Lee Ingram (denunciava o estupro sistemático das mulheres negras) e Rosa Parks (ativista dos direitos civis) (SMITH, 2014).

Nesse mesmo ano, na Europa, Simone de Beauvoir (1949) publica *O segundo sexo*, obra clássica do feminismo que denuncia o patriarcado sob o capitalismo ocidental imperialista. Embora não seja marxista, citamos seu legado como fundamento para a práxis feminista como um todo. Beauvoir defende na obra “[...] que a incorporação das mulheres no trabalho abrisse um caminho de progresso continuado que culminara na sua libertação” sem vincular a emancipação total da mulher com uma revolução social (MAESTRO, 2013). Selma James (1952; 1954) e Evelyn Reed (1954) atuam nesse contexto e são mais algumas mulheres socialistas dignas de nota. Aquela, trotskista, escrevia sobre as diferenças entre trabalho assalariado e doméstico, bem como sobre os padrões eurocêntricos em concursos de beleza. Esta, discorria sobre a inferiorização do trabalho materno em todos aspectos da vida em comparação com os homens. A dramaturga Lorraine Hansberry (1957), feminista lésbica, negra e socialista, autora de *O Sol tornará a brilhar* (do original: *A Raisin in the Sun*) também merece destaque em sua atuação na primeira organização lésbica dos EUA, *Filhas de Bilitis* (do original: *Daughters of Bilitis*) (MAESTRO, 2013).

Relembramos essas mulheres e suas marcas no mundo também para homenageá-las e, principalmente, para demonstrar o caldo da segunda levante feminista. Isso posto, algumas mulheres da “velha esquerda” se tornaram teóricas dos movimentos de libertação nas décadas seguintes, como Gerda Lerner e, já mencionada, James – que depois abandona o movimento trotskista – (MAESTRO, 2013). Os movimentos dos 60 e 70 não nasceram por si mesmos, pois vários grupos de mulheres “[...] inspiraram e foram inspiradas pelos esforços da **velha esquerda** em levar a sério as questões concernentes às mulheres antes de 1945.” (WEIGAND, 2001 apud SMITH, 2014, grifo nosso)

Sob os calorosos anos 60 e 70, potentes análises teóricas feministas nasceram com referência no marxismo na Europa, nos EUA e também na América Latina (MAESTRO, 2013; CASTRO, 2000). A vitoriosa revolução cubana, os movimentos de libertação nacional, a revolução cultural chinesa, o maio de 1968, a vitória do Vietnã sobre o

imperialismo estadunidense e o fim de ditaduras no sul da Europa foram alguns dos elementos importantes desse ponto de inflexão no interior do feminismo. Ainda segundo a espanhola, setores do *feminismo radical* – vertente de grande destaque na época – souberam utilizar ferramentas teóricas do marxismo, da psicanálise e das lutas decoloniais e antirracistas, tais como e Kate Millet (em *Política Sexual* de 1969, do original: *Sexual Politics*) e Shulamith Firestone (em *A Dialética do Sexo* de 1970, do original: *The Dialectic of Sex*). O lema das autoras, clássico do feminismo radical da época, “o pessoal é político”, traz luz aos pilares ideológicos da dominação e sua relação com as estruturas de classe, gênero e dominação sobre os povos, além de socializar e politizar as relações menores em extensão, privadas e singulares.

Se antes, o feminismo teve como interlocutor o movimento revolucionário burguês, na segunda, ele se torna ao diálogo – turbulento – com o marxismo (D’ATRI, 2011, p. 144). Nas palavras de Cisne (2013, p. 98),

foi a partir de 1968 que tivemos uma ruptura mais significativa com esses limites [conservadorismo das organizações de esquerda], contudo, não podemos afirmar que foram completamente superados. Como nos esclarece Souza-Lobo (2011, p. 214), a partir de 1968 há uma “ausência de uma distinção ordenada entre o que era político, o que era reflexão e o que era pessoal” nos e pelos grupos feministas.

No movimento como um todo, “algumas feministas sustentavam que o gênero era uma forma de classe, enquanto que outras afirmavam que se podia falar das mulheres como classe em razão da sua posição dentro da rede de relações de produção ‘afetivo-sexuais’” (BENHABIB; CORNELL, 1990 apud D’ATRI, 2011, p. 145). Grande parte das radicais provinham da esquerda¹⁵², mais especificamente da marxista, com o intuito de combater a ortodoxia em seu interior. Chegaram a formular a tese de que as mulheres conformam uma classe social, nascendo o *feminismo socialista* em oposição a isso.

Conforme D’Atri (2011, p. 144-145), o feminismo radical (que tão mais plural que esse breve recorte), em sua origem, dedicou-se a pensar as relações de opressão e exploração das mulheres, os valores patriarcais nas organizações de esquerda e as experiências socialistas no mundo. Parte de seu impulso deriva de um desencanto com o socialismo em função da burocratização dos trabalhadores e da retirada de avanços sob a batuta de Stalin, como a proibição do aborto, perseguição a homossexualidade e valorização da família tradicional. Trotsky, antes das feministas radicais, concluiu que “o

¹⁵² Tem origem na classe média, mas não deve ser entendido como feminismo burguês, afinal se trata de mulheres que militavam em movimentos progressistas e esquerdistas, mas que não encontraram respostas às suas reivindicações e pautas (ASTELARRA, 2003 apud D’ATRI, 2011, p. 145).

socialismo real era antifeminista, tendo denunciado a situação das mulheres soviéticas na obra *A Revolução Traída* (D’ATRI, 2011). Enquanto Stálin bradava, como os atuais conservadores brasileiros, pela família, pela vida e contra o aborto, Trotsky defendeu os direitos cívicos das mulheres conquistados pela revolução. Em suma: “filosofia de padre que dispõe, além disso, da mão do militar” (TROTSKY, 1938 apud D’ATRI, 2011, p. 156).

Cabe aqui uma nova ressalva. Partindo de uma postura declaradamente autofóbica, D’Atri que nega a história e se apropria do discurso dominante (diferente de autocrítica, como já argumentamos antes), o feminismo repudia o passado da esquerda desistindo do futuro (LOSURDO, 2015)¹⁵³. Com pesar, isso não é exclusivo desse movimento, haja vista a penetração da autofobia na esquerda contemporânea no que diz respeito às experiências socialistas do século anterior. Losurdo (2015) alertou que, “[...] quando o pensamento dominante busca que a esquerda tenha a mesma visão do Século XX que eles, essa esquerda deve perceber que isso se trata de uma grave capitulação histórica e ideológica, que prepara uma capitulação política para a transformação do presente”.

Baseado nesses retrocessos contraditórios, Millet (1969) escreveu *Política Sexual* que permitiu ao feminismo radical definir sua orientação política pela desconfiança com a revolução e o socialismo. A autora, baseando-se nessas experiências do regime estalinista, generalizou de modo equivocado que uma revolução socialista poderia dar lugar a uma contrarrevolução feminista. Isso significa dizer que para essa vertente não haverá transformação na sociedade sem uma revolução cultural anterior, uma mudança que vai do sujeito para a sociedade (D’ATRI, 2011). Porém,

[...] o feminismo, como movimento que aspira à emancipação das mulheres de toda opressão, deve **necessariamente dialogar com as correntes teóricas e políticas que expressam as tendências revolucionárias da época**. É nesse sentido que o feminismo teve que eleger o marxismo como um interlocutor necessário – ainda que num enfrentamento agudo de posições divergentes –, como reconhecimento implícito de que a classe trabalhadora, a luta de classes e o socialismo são categorias que dão conta do modo de produção em que vivemos, baseado na exploração de milhões de seres humanos por poucos, os capitalistas. Este é o horizonte da discussão e das controvérsias suscitadas entre feminismo e marxismo, enquanto não desapareça a propriedade privada dos meios de produção.¹⁵⁴

¹⁵³ Disponível em: <http://archive.fo/EYjfP>. Acesso em: 20 abr. 2019.

¹⁵⁴ Ibid., p. 145-146.

Inúmeras publicações dos anos 70 se apoiaram em categorias do materialismo histórico, tais como: mercado de trabalho capitalista, teoria do valor e trabalho produtivo e não produtivo, produção e reprodução, valor do trabalho doméstico e divisão social e sexual do trabalho. Após esse momento de intenso diálogo entre marxismo e feminismo, vêm os anos 80 imprimindo uma dinâmica de declínio em diversos países no centro do capital – fenômeno esse observado em terras brasileiras nos anos 90, como explicaremos adiante –. O *corpus* analítico que antes privilegiava as estruturas sociais passa a olhar para práticas culturais, corpo, poder, discurso, linguagem, prazer etc. Amparado pelos desencantos com a transformação social e os socialismos reais, o materialismo passa a ser incorporado por alguns feministas através de uma perspectiva culturalista¹⁵⁵ que via a cultura como um dos campos da vida social, mas não como totalidade (CASTRO, 2000). Apesar disso, no final dos anos 80 e no meio dos 90, outras duas autoras de peso utilizaram o método do marxismo “[...] como elemento explicativo fundamental dos processos sociais, marcam o feminismo marxista de finais do século XX e começos do século XXI: Silvia Federici e Gerda Lerner” (MAESTRO, 2013).

Retomando, as divergências que fala D’Atri (2011), durante os quase 50 anos de controvérsias entre feminismo e marxismo, seriam menores se também o feminismo radical reconhecesse a pluralidade prático no interior do marxismo. Entre reformistas e revolucionárias, há abismos. Há uma conexão histórica e íntima entre antifeminismo proletário e revisionismo, bem como entre feminismo radical e teoria ortodoxa socialista. Sobre isso, o feminismo marxista se localiza nas fileiras revolucionárias que lutam contra o reformismo, o revisionismo, o economicismo, a ortodoxia e toda e qualquer forma de feminismo burguês e/ou liberal.

Como alertou Arruzza (2011, p. 168), reconhecemos os limites históricos do marxismo e “[...] a necessidade de superar os atrasos acumulados [...] em face da opressão das mulheres para propor uma teoria à altura da situação torna-se cada vez mais urgente à medida que a globalização capitalista afeta mais profundamente a vida das mulheres”. Isso posto, caminhamos para as causas do enfraquecimento do feminismo radical da segunda onda: um feminismo que rejeita posição de classe é facilmente incorporado pela

¹⁵⁵ Para Castro (2000, p. 102), é importante destacar que não se confunda com o debate de feministas marxistas sobre a cultura, afinal esse novo modo de compreensão aplicava um deslocamento sociológico na análise. Em suas palavras, “no materialismo culturalista rejeita-se uma análise sistêmica, anticapitalista e a relação entre a história da cultura e a construção de significados em um sistema social de classes” (Hennesy, Rosemary e Ingraham, Chris, op. cit., p. 5). As autoras notam que muitas das feministas que hoje defenderiam essa corrente antes eram identificadas como feministas socialistas, como Michelle Barret, Drucilla Cornell, Nancy Fraser, Donna Haraway, Gayle Rubin e Iris Young.”

lógica do capital e transformado em seu favor por ela (MAESTRO, 2013). De tudo, o período dos anos 60 e 70 foi marcado por marxistas e socialistas se aproximando do mesmo objetivo: “[...] usar a teoria marxista para melhorar a compreensão do trabalho não pago dentro da família e a sua conexão com a opressão da mulher na sociedade capitalista” (SMITH, 2014). No cenário mundial, Moraes (2000) destacou que o feminismo enfrentou a Igreja Católica e os conservadores, na Itália e França, galgando o direito ao divórcio e ao aborto, além de ganhar visibilidade nos quadros da nova esquerda.

Conforme Biroli e Miguel (2014), no Brasil, o pensamento feminista ganha terreno nos anos 1960 e 70, sem esquecer das pioneiras anteriores como Bertha Lutz (1894-1976). As obras *A mulher na sociedade de classes: Mito e realidade* (SAFFIOTI, 1969d), *Mulher, objeto de cama e mesa* (STUDART, 1973), *A classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência* (SOUZA-LOBO, 1991) e *Sexualidade da mulher brasileira: corpo e classe social no Brasil* (MURARO, 1983) formam a base da tradição feminista no Brasil. O feminismo contemporâneo nasce do diálogo com suas ideias, mas também com movimentos internacionais de luta das mulheres.

Nos anos 70 e 80,

[...] a história da região foi marcada por momentos representativos de **resistência e de luta contra as ditaduras militares**, nos quais os movimentos sociais (trabalhadores/as, universitários/as, feministas, dentre outros setores sociais) tiveram participação ativa. Lutavam pela liberdade, pelos direitos humanos e pela democracia, o que impulsionou os processos de redemocratização. Neste caminho desvelaram as desigualdades e injustiças sociais que grande parte da população sofria. (BRABO, 2015, p. 113, grifo nosso)

O crescimento da participação das mulheres no mundo do trabalho e das organizações de base propiciaram a formação política individual e coletiva da categoria neste período (BRABO, 2015). Para Saffioti (1980c), a consolidação do feminismo no Brasil pode ser datada do ano internacional da mulher, 1975, período em que o movimento se articula nacionalmente com o processo de abertura democrática. Naquele momento, conforme Moraes (2000), as teses das feministas marxistas e socialistas penetraram com facilidade junto aos movimentos sociais, como os clubes de mães, os movimentos de base, as alas progressistas da Igreja Católica.

Em luta por anistia, liberdades democráticas, dignidade e democracia, feministas (também acadêmicas) de São Paulo, Rio de Janeiro e Recife lutaram, unindo-se ao coro das ruas (BRABO, 2015). Suas principais referências eram Marx, Engels, Kollontai, Beauvoir e Mitchell e seus temas centrais pairavam em torno do destino inevitável da

maternidade, do combate à defesa da família, da emancipação econômica da mulher, do direito ao trabalho, da luta contrária às desigualdades salariais e ocupacionais etc. Sob o lema “Igual salário para igual trabalho”, as feministas brasileiras inauguravam suas reivindicações econômicas, além de relevar a influência do marxismo em suas leituras – como se vê no jornal paulista *Nós Mulheres* (76/79) (MORAES, 2000; TELES, 2011).

Moraes (2000, p. 93) sumariza que os anos 1970-80 foram dominados pelos estudos sobre a mulher e sua motivação se relacionava a dimensões contestadoras e políticas: “no Brasil, as feministas de vanguarda militavam na esquerda e participavam da resistência à ditadura militar brasileira”. Saffioti (1987a) analisou que os feminismos brasileiros nasceram de uma ligação indissociável entre militância e produção intelectual, espaços onde enfrentaram as diversas faces do machismo. Para ela, havia um mutualismo entre movimentos sociais e academia (GIRALDI, 2010), postura divergente de algumas feministas da época.

Não me agrada nada, nada, esta divisão: feminismo acadêmico *versus* feminismo militante. No Brasil, a academia abriu, sem resistência digna de nota, suas portas à temática de gênero e, ademais, há um trânsito fácil entre acadêmicas e militantes, sem contar o fato de que muitas militantes são também acadêmicas ou, pelo menos, leem e discutem suas leituras, não sendo, por conseguinte, apenas militantes. (SAFFIOTI, 2011b, p. 156)

Como muitas delas haviam se exilado em capitais europeias, é de destaque, para Moraes (2000), a influência de teses e temas do feminismo europeu, próximo das correntes marxistas e socialistas, marcando a primeira fase do feminismo brasileiro e seu *corpus teórico*. Enquanto isso, o feminismo norte-americano seguiu o rumo, mais alheio ao marxismo, dos movimentos de insubordinação civil, tendo um tom mais ideológico e cultural que político. Não obstante, os feminismos brasileiros precisaram encontrar seu próprio espaço na sociedade civil e método para dialogar com o Estado, elementos que não vêm em cartilhas de acordo com Saffioti (1987a, p. 141, grifo nosso).

Enfim, **tiveram que construir seus próprios caminhos à medida que os percorriam**. E mesmo nos momentos considerados de refluxo, as mulheres conscientizam-se, organizam-se. Na área fluida dos movimentos sociais, enquanto as lideranças de classe média hibernam, na base da pirâmide social as mulheres continuam em movimento, pois já aprenderam a manejar o espaço público. De outra parte, aquelas que optaram por pressionar o aparelho de Estado a partir de seu próprio interior vão avançando, não obstante os recuos táticos, vão aproveitando as brechas do sistema, vão se utilizando de contradições mais ou menos invisíveis, visando à construção de um mundo onde grande parte do sofrimento possa dar lugar ao prazer.

Nos ambivalentes anos 80 em que Saffioti teceu essas ideias, auge da abertura democrática da República Nova, o movimento de mulheres juntamente com o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM) estiveram à frente da campanha da constituinte que originou a *Constituição Cidadã* de 1988 (BRABO, 2015). Provaram a capilarização das lutas feministas por meio de conquistas de creches públicas, alterações legislativas, inclusões na Constituição Cidadã no tocante às mulheres, ou seja, “as sementes plantadas pelas feministas deixaram raízes [...]” (MORAES, 2000, p. 93). Para Brabo (2015), este momento, além de luta pela redemocratização, representou o aprofundamento do debate sobre *igualdade e diferença*, contudo, apesar das especificidades das tantas mulheres e movimentos, mantiveram unidade política e participaram ativamente na redemocratização do país.

Contudo, é também no período que se consolida a hegemonia estadunidense, o neoliberalismo e o ataque ao Estado de bem-estar social – projeto que o Brasil nunca alcançou, apenas foi esboçado pelo PT – com a queda (derrubada) do muro de Berlim, o fim da URSS e a vitória do capitalismo na Guerra Fria. Seguida pela era das privatizações e dos ataques massivos às conquistas históricas do povo, os anos 90 arrefeceram as vitórias do movimento sob a batuta de Fernando Henrique Cardoso. Políticas monetaristas, privatizações do patrimônio público, desmonte dos direitos dos trabalhadores, flexibilização do trabalho, incremento do número pessoas sem carteira de trabalho (de 1990 a 1998, cresceu 13%) e sem direitos, elevação no desemprego (em 3%), aprofundamento da desigualdade de classe (33% da população abaixo da linha da miséria e 1% dos mais ricos concentrando renda superior aos 50% dos mais pobres) (MORAES, 2000).

Contudo, o movimento seguiu resistindo também pela via institucional, aposta de grande parte dos movimentos sociais do período – que se articula com o que falamos na seção [1.1](#) sobre o processo de transformismo do PT, ocorrido em sua segunda fase histórica segundo Bortoluci (2016) –. Brabo (2015, p. 114, grifos nossos) ressaltou que, nos anos de 1990,

[...] assistimos à continuidade dos processos de elaboração das legislações complementares, dentre elas, a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** [(LDB)] e o **Plano Nacional de Educação** [(PNE)], tendo sempre as feministas como protagonistas Além destes documentos, temos a elaboração do **Programa Nacional de Direitos Humanos**, bem como, na sequência, do **Programa Estadual de Direitos Humanos**, nos quais a educação estava presente.

É interessante notar nessa história que a expansão dos movimentos feministas foi seguida do surgimento de jornais, panfletos e livros sobre os “estudos sobre a mulher” (MORAES, 2000, p. 94). Paulatinamente, também instituições de pesquisa e ensino foram incorporando-os em seus currículos e temas, abrindo caminho para o novo ponto de observação e ação no mundo. Isso significa dizer que os “estudos sobre a mulher” – ligados à militância feminista nas ruas – antecederam o que hoje costumamos chamar de “estudos de gênero” – ligados à entrada na academia de uma perspectiva analítica –. Esse campo não se restringiu em denunciar as opressões, mas também se propôs a, conforme Moraes (2000, p. 94), “[...] entender, teoricamente, a dimensão ‘sexista’ de nosso conhecimento e os riscos das generalizações. [...] Atualmente, temos menos estudos sobre a mulher e mais estudos de gênero que podem se referir aos homens – ou ao ‘gênero masculino’ – [...]”. Contrária à suplantação dos estudos das mulheres pelos de gênero, Saffioti (2015) argumentou que: a maior parte da história daquelas ainda está a ser estudada; é necessário empoderar a categoria social das mulheres; e a dialética da história das mulheres (entre experiências históricas contemporâneas e exclusão dos esquemas de pensamento) há de ser superada.

Na virada do milênio, com os governos de Lula e Dilma, o feminismo brasileiro alcançou um novo nível de institucionalização por meio da criação da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres em 2003. Com ela, iniciou-se a construção de conferências em todos níveis da federação, as quais contaram com a participação de mulheres de diferentes regiões e locais sociais: camponesas, indígenas, intelectuais, políticas, militantes, ONGs, redes etc. Disso nasceram quatro Conferências Nacionais de Políticas para as Mulheres, em 2004, 2007, 2011 e 2016, e o primeiro Plano Nacional de Política para as Mulheres em 2004. Também, a representação de mulheres na política cresceu com a consolidação da Lei nº 9.504/97 que estabeleceu normas para as eleições, dentre as quais postula que cada partido ou legenda deve ter, no mínimo, 30% de candidatas para disputar as eleições¹⁵⁶.

Com o governo de Jair Bolsonaro, a secretaria foi transferida para a pasta do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos que, por enquanto, é comandada por uma das agentes políticas da teocracia patriarcal¹⁵⁷, Damares Alves. Desmanteladora de políticas públicas protetivas e educativas, a ministra segue a tônica de

¹⁵⁶ Disponível em: <http://archive.ph/BO5CN>. Acesso em: 23 out. 2019.

¹⁵⁷ Somam-se a ela as figuras femininas do governo: Ana Caroline Campagnolo, Carla Zambelli, Joice Hasselmann, Michelle de Paula Bolsonaro e Tereza Cristina Corrêa da Costa Dias.

um governo que vê as mulheres e, principalmente, seus movimentos sociais como inimigos. Um exemplo, foi a tentativa frustrada do senador Angelo Coronel de revogar da lei de cotas de gênero para as eleições¹⁵⁸. Os esforços por sua desinstitucionalização e marginalização não são páreos à organização real dos movimentos, considerado o movimento de mulheres mais bem estruturado do mundo, como demonstrado nas mobilizações “Ele Não” de 2018.

De tudo, os feminismos continuaram se expandindo no começo do século XXI no Brasil e no mundo e hoje está na ordem do dia da imensa maioria de movimentos sociais, universidades, mídias, mercados, órgãos internacionais, instituições etc. Igualmente, as disputas de narrativa e projeto político mobilizam energias e afetos sob novas embalagens, mantendo antigos interesses, como os vistos ao longo da trajetória histórica do feminismo marxista.

2.3.3 Fundamentos teórico-políticos

Detalhados os episódios históricos de formação e transformação dos estudos patriarcais e de gênero no marxismo, atentaremos agora para os fundamentos que constituem o campo com vistas a responder à pergunta: afinal, o que pensam tais feministas marxistas? Para tal, nossas referências centrais foram o livro *Feminismo e consciência de classe no Brasil* de Cisne (2013) e o acúmulo de nossas leituras de Saffioti. Com vistas a circunscrever a vertente, trataremos sobre: gênero, patriarcado, interseccionalidade, consubstancialidade das relações sociais, divisão social, sexual e racial do trabalho, esfera produtiva e reprodutiva, família, matrimônio, modo de produção racista-patriarcal-heteronormativo-capitalista, naturalismo e ideologia naturalista.

2.3.3.1 Gênero, patriarcado e ordem patriarcal de gênero

Os estudos de gênero nascem da academia estadunidense e seu conceito mestre foi introduzido por teóricas/os adeptos do ideário liberal com vistas a superar o estigmatizado campo dos estudos sobre a mulher. Assim, sua defesa esteve conjugada a pressupostos culturalistas presentes nos EUA. Com ele, houve uma “renovação teórica”, a qual pretendia ser uma alternativa à visão naturalista, ao apontar para as relações sociais e permitir fugir das dicotomias presentes no tema (específico x universal, produção x reprodução, subjetivo x objetivo etc.) (CASTRO, 2000; CISNE, 2013). Conceituado por

¹⁵⁸ Disponível em: <http://archive.ph/G0Dda>. Acesso em: 22 out. 2019.

Robert Stoller (1968) e prosperado por Gayle Rubin (1975), o conceito de gênero ganhou terreno no Brasil nos anos de 1990, a partir do texto “Gênero: uma categoria útil de análise histórica” de Joan Scott (1983, 1988), que circulava aqui desde o final dos 80 (SAFFIOTI, 2015)¹⁵⁹. Com esse advento, o binômio feminismo/mulher passou a ser rejeitado e representar ideias do passado, como destacou Piscitelli (2002 apud CISNE, 2013).

Desde a penetração do conceito em nossas sociedades, atribuímos, de modo geral, as categorias de sexo (homem e mulher) ao biológico e os gêneros (masculino e feminino) ao social (MATHIEU, 2009; SAFFIOTI, 2015). Contudo, a questão do gênero e da sexualidade não se encerram no essencialismo biológico, nem no social, do gênero e a dicotomia sexo-gênero é mais falsa do que aparenta. Pois, o gênero é a dimensão da cultura pela qual o sexo se expressa e, por conseguinte, a sexualidade de forma ampliada. Na ontologia do ser social, da perspectiva de Saffioti (2005, p. 70, grifos nossos),

[...] o **gênero inscreve-se no plano da história**, embora não possa jamais ser visto de forma definitivamente separada do sexo, inscrito na natureza. Ambos fazem parte desta totalidade aberta, que engloba natureza e ser social. Corpo e psique, por conseguinte, constituem uma unidade. [...] O gênero independe do sexo apenas no sentido de que não se apóia necessariamente no sexo para proceder à formatação do agente social. Há, no entanto, um **vínculo orgânico entre gênero e sexo**, ou seja, o vínculo orgânico que torna as três esferas ontológicas uma só unidade, ainda que cada uma delas não possa ser reduzida à outra. Obviamente, o gênero não se reduz ao sexo, da mesma forma como é impensável o sexo como fenômeno puramente biológico. Não seria o gênero exatamente aquela dimensão da cultura por meio da qual o sexo se expressa? Não é precisamente por meio do gênero que o sexo aparece sempre vinculado ao poder?

Por essa e outras razões, o termo gênero ganhou terreno na academia e na política ao recusar o essencialismo biológico e a imutabilidade da máxima “a anatomia é o destino”, debate cadente naquele momento (SAFFIOTI, 2015, p. 117).

Mas, a que vem o *gênero*? Conforme Saffioti (2002), ele diz respeito às representações imagéticas de feminino e masculino (que são diferentes, não opostos), construídas ao longo da história pela vida gregária. Isso está na base do desenvolvimento e da complexificação da cultura desde os hominídeos, o que significa dizer que é

¹⁵⁹ A tese de doutoramento de Moschkovich (2018) é muito feliz em discutir o processo de incorporação dos estudos de gênero no país à luz dos processos globais de produção e circulação de conhecimento que são desiguais, inconsistentes e voláteis.

Cf. MOSCHKOVICH, Marília Bárbara Fernandes Garcia. **Feminist gender wars: the reception of the concept of gender in Brazil (1980s-1990s) and the global dynamics of production and circulation of knowledge**. Orientador: Ana Maria Fonseca de Almeida. 2018. 202 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018. Disponível em: <http://archive.fo/ouq0W>. Acesso em: 10 mar. 2019.

impensável conceber ordenamentos sociais sem tais representações. Enquanto ferramenta analítica e histórica que é para Saffioti (2015, p. 117), o gênero “[...] pode representar uma categoria social, histórica, se tomado em sua dimensão meramente descritiva [...]”.

Nas Teses sobre Feuerbach, Marx afirma que “a essência humana não é o abstrato residindo no indivíduo único. Em sua efetividade é o conjunto das relações sociais” (MARX, 1978, p. 52). Essas relações devem ser pensadas em seu “curso histórico”, não abstraídas, dessa maneira, de seu tempo ou contexto. É nesse sentido que deve ser concebida a sexualidade, como uma **relação social cujas formas e expressões são construídas de maneira determinada em cada sociedade ou período histórico**. (TOITIO, 2015, p. 5-6, grifo nosso)

Nesse sentido, gênero não, necessariamente, aponta para a igualdade ou para a desigualdade, seu oposto. Dito isso, como se articulam os conceitos de igualdade, desigualdade, diferença e diversidade nesse debate?

De ordem política (reino da História), igualdade faz parte com desigualdade as quais produzem fissuras sociais profundas que só poderão ser superadas na negação do estado atual. Essas devemos *combater*. De ordem ontológica (reino da Filosofia), identidade faz par com diferença/diversidade, marcas constitutivas do ser social na unidade formada pelas três esferas ontológicas de Lukács (inorgânica, orgânica e cultural)¹⁶⁰. Já essas, deve-se *respeitar*, pois “amar o outro não constitui uma obrigação, mesmo porque o amor não nasce da imposição. Respeitar o outro, sim, constitui um dever do cidadão, seja este outra mulher, negro, pobre.” (SAFFIOTI, 2015, p. 83)

Trocando em miúdos,

entender que as diferenças pertencem ao reino da natureza, por mais transformada que esta tenha sido pelo ser humano, enquanto a igualdade nasceu do domínio do político, parece fora do horizonte de uma **ideologia de gênero**, que naturaliza atribuições sociais, baseando-se nas diferenças sexuais.” (SAFFIOTI, 2015, p. 81, grifo nosso)

Por exemplo, traços e elementos de dada etnia/raça representam menores oportunidades nos trabalhos e maiores riscos de morte, como ocorre com negras/os no Brasil ou com palestinas/nos em Israel. Em termos de ordem patriarcal de relações sociais, as diferenças históricas entre mulheres e homens derivam de uma história de desigualdades. Diversidade torna-se sinônimo de desigualdade (DELLA FONTE, 2012;

¹⁶⁰ “**Identidade e diferenciação não são senão faces de um mesmo processo**, razão pela qual não se admite que as relações sociais tenham lugar no terreno exclusivo da semelhança. [...] As relações humanas são permeadas pelo poder, é preciso se ressaltar que a diferença o lado da analogia, participa do caráter íntimo do ser social. [...] Por outro lado, o que poderia ser objeto de troca, se os seres humanos não fossem individuados? Desta sorte, a diferença não constitui senão a outra face da identidade. (SAFFIOTI, 1991, p. 168, grifo nosso)

SAFFIOTI, 2015). Portanto, a insígnia do feminismo radical, “o pessoal é político”, condensa a lógica da inversão da lógica.

Nathália Santos (2017) sugeriu que há uma “desistência do projeto de igualdade” nos programas e políticas educacionais (do Banco Mundial e companhia, conforme mencionados antes) e na produção acadêmica a partir de 1990. Justamente em momento de agravos sociais e ambientais de todas as ordens, tenta-se extirpar o conceito de igualdade que, embora seja promessa irrealizável nos marcos do capital, explicita antagonismos insuperáveis desse. Em função disso, feministas resgatam-no e reivindicam-no porque central às suas lutas; diferente do discurso da diferença que o esgarça (MIGUEL; BIROLI, 2014) – a exemplo de Saffioti (1991, p. 156) que apontava em uma “igualdade que repousa em diferenças” –.

O gênero, enquanto *categoria ontológica* porque versa sobre as diferenças, não diz respeito sempre a desigualdade, violência e hierarquia. Desse modo, é uma categoria geral que data do início da humanidade, ou seja, existe há cerca de 250, 300 mil anos. Como as classes sociais são um fenômeno estritamente ligadas ao capitalismo, pode-se afirmar que são, desde a gênero, um *fenômeno gendrado* (SAFFIOTI, 2015). No presente período da humanidade, vivemos uma ordem de gênero pautada pelo patriarcado, que é uma *categoria histórica*, isto é, por um regime de dominação-exploração das mulheres pelos homens de 6 a 7 mil anos (SAFFIOTI, 2015). Fazendo das palavras de Saffioti (2015, p. 147, grifo nosso), “como a teoria é muito importante para que se possa operar transformações profundas na sociedade, constitui tarefa urgente que as teóricas feministas se indaguem: **a quem ser serve a teoria do gênero utilizada em substituição à do patriarcado?**”¹⁶¹

Trazendo para o hoje, dentro do feminismo brasileiro está debate está quase que esquecido, no qual suas teóricas e militantes despojaram o termo e aderiram ao gênero crítico e não criticamente. Indo ao encontro de Toitio (2015), Saffioti (2015, 2005), crítica ferrenha ao uso exclusivo do conceito de gênero, dizia ser um conceito muito palatável porque “[...] excessivamente geral, a-histórico [*sic*], apolítico e pretensamente neutro. Exatamente em função de sua generalidade excessiva, apresenta grande grau de extensão,

¹⁶¹ No início de sua trajetória intelectual, Saffioti ([1969] 2013) trabalhava com a ideia de *patriarcalismo*, um embrionário do conceito de patriarcado adotado adiante. Ainda, falava em “dominação patriarcal” (SAFFIOTI, 2013) que foi substituído pelo de “dominação-exploração” ou “exploração-dominação” (SAFFIOTI, [1987] 2002), conforme a pesquisa de Modda (comunicação verbal) sobre o trajeto do conceito de patriarcado no pensamento de Heleieth. Fala da mestre Viviane Modda na mesa “A atualidade do pensamento de Heleieth Saffioti”, USP, em 11 nov. 2019.

mas **baixo nível de compreensão**” (SAFFIOTI, 2015, p. 138, grifo nosso). Vê-se, com isso, que o conceito de gênero comporta em si certa dose de ideologia patriarcal, como atentou Saffioti (2015). De fácil deglutição pelo capital, o conceito é “[...] tão palatável, que o Banco Mundial só financia projetos com recorte de gênero. Se fizermos referência à ‘ordem patriarcal de gênero’, os projetos, certamente, não serão contemplados com as verbas solicitadas” (SAFFIOTI, 2011b, p. 154). Mais cedo em sua obra, a socióloga negava o uso do termo, mas adiante indicou o equívoco do uso da expressão sozinha porque se pode cair em um constructo weberiano.

Mais tarde, Saffioti aprimorou o gênero ao acrescentar o *patriarcado* – conceito utilizado antes da década de 70 e reivindicado pelas feministas radicais do período – à análise, pois aquele é muito vago ao não apontar o sentido do vetor dominação (SAFFIOTI, 2008). Inspirada nas materialistas francófonas, referência constante de seus estudos, preferia o uso de *ordem patriarcal de gênero* que atualiza o debate sobre o patriarcado, enquanto esse sistema milenar de seis, sete mil anos, e ainda mostra o sentido da exploração-dominação masculina sobre o feminino enquanto um par de um mesmo fenômeno. Questionava-se sobre a impossibilidade de isolar o conceito de gênero de seu contexto econômico, social e político e, por essa razão, utilizava cada vez menos o termo “gênero” (SAFFIOTI, 2011b, p. 154). No artigo “Ontogênese e Filogênese do Gênero”, Saffioti (2006b, p. 40) acertou contas com seu passado e reviu seu uso, afirmando que [...] “não se trata de abolir o uso do conceito de gênero, mas de eliminar sua utilização exclusiva”.

Também por essas razões, Cisne (2013) preferiu o uso de ordem patriarcal de gênero, uma vez que: acentua a dimensão relacional e social das relações entre homens e mulheres (enquanto o gênero mais ajuda na categorização do sexo), nomeia explicitamente os sujeitos (enquanto o gênero ajuda a escondê-los) e precisa o fenômeno social (enquanto o gênero é uma palavra polissêmica que pode levar a uma definição vaga ou incerta). Seria injusto não dizer que o termo gênero comunica sobre um problema social vivido por mulheres e LGBTs, contudo não traz consigo os agentes e as estruturas antagônicas próprias destas relações sociais, como aprofundaremos a seguir.

Segundo Delphy (2009, p. 174), a palavra patriarcado vem da combinação das palavras gregas *pater* (pai) e *arke* (origem e comando), ou seja, é literalmente a autoridade do pai, do patriarca. Esse “pacto masculino para garantir a opressão das mulheres” (HARTMANN, 1979), recebe ainda outros nomes, tais como viriarcado, androcentrismo, falocracia, falologo-centrismo etc., sumarizados por Saffioti (2015). A partir deste

regime, besuntado de medo e controle, asseguram-se os meios necessários à produção e à reprodução da vida aos homens e seus dependentes. É a pretensão do poder, baseado entre controles e medos, sobre vida e morte de seus súditos, esposa e filhos. É o pretensão poder que autoriza, enquanto ato, que um pai espanque um bebê até a morte por ter nascido “menina”, como ocorreu recentemente em Recife (PE)¹⁶². Poder esse que traz enorme custo a todos envolvidos e marca um desencontro amoroso entre homens e mulheres (SAFFIOTI, 2002, 2015).

Se consideramos o início de sua consolidação, ele data cerca de 5.203 a 4 mil anos, já se olhamos para o fim do processo de transformação dessa relação social, ele possui apenas 2.603 a 4 mil anos (SAFFIOTI, 2015). Ainda que seja um tempo colossal diante da pequenez de nossas vidas singulares, isso não representa nem 2% dos 250 a 300 mil anos da humanidade. Por analogia, se a história humana equivalesse a um ano de 365 dias, o patriarcado teria *começado no dia 18 de dezembro e se consolidado no dia 22 do mesmo mês*. Sob forte resistência feminina, o patriarcado se erigiu sobre as mulheres, controlando seus corpos e suas vidas até hoje, como podemos ver nas palavras de Saffioti (2003b, p. 36, grifos nossos).

É freqüente [*sic*] ouvir e ler que as discriminações sofridas pelas mulheres são resquícios de um patriarcado que existira em sociedades sem Estado. Na verdade, a história estava(está) sendo mal contada. **A humanidade tem entre 250 mil e 300 mil anos e não nasceu patriarcal**, uma vez que se tem feito um enorme esforço para mostrar que o gênero é socialmente construído. Efetivamente, não há sociedade que não construa imagens do feminino e do masculino. Isto é gênero. Claro que daí decorre uma divisão sexual do trabalho. Embora seu conteúdo possa variar, ela sempre está presente. Entre as atividades femininas e masculinas não há, necessariamente, uma hierarquia do ângulo do prestígio, do poder etc. Não se vive dizendo e escrevendo que as desigualdades sociais foram construídas? Ora, é preciso ser coerente. Comparado à humanidade, **o patriarcado é um recém-nascido**, pois, segundo Johnson (1997), **sua construção teve início entre os anos 5000 a.C. e 4500 a.C.**, em decorrência de dois importantes fatos históricos: a produção do excedente econômico e a descoberta da participação masculina no ato de fecundação. Até então, as mulheres eram consideradas seres mágicos, poderosos por serem capazes de engendrar, sozinhas, uma nova vida. Com a produção ampliada, criadora de desigualdades socioeconômicas, e sabendo-se imprescindíveis na procriação, os homens passaram a diminuir as mulheres, e a construir seu domínio sobre elas. Aos poucos, foram eles consolidando seu projeto de dominação-exploração das mulheres. Já Lerner (1986) apresenta outro tipo de datação. Recorrendo a evidências paleontológicas e arqueológicas, ela situa o **início da construção da ordem patriarcal de gênero no ano 3100 a.C.**, afirmando ter sido tão forte a resistência das mulheres que a nova estrutura de poder precisou de **2.500 anos para se consolidar**. Assim sendo, o patriarcado tem cerca de **5.100 anos de idade**, se o princípio de sua construção for tomado como referência, ou apenas 2.600 anos, se se preferir tomar sua consolidação como momento histórico para contagem do tempo. (SAFFIOTI, 2003c, p. 36)

¹⁶² Disponível em: <http://archive.fo/Hi7X7>. Acesso em: 20 maio 2019.

Ainda apoiada nesses estudos paleontológicos, antropológicos e arqueológicos de Lerner (1986)¹⁶³ e Johnson (1997)¹⁶⁴, Saffioti (2005, 2015) elencou a produção de excedentes econômicos (mãe da propriedade privada) e a descoberta da participação masculina na *antropoprodução*¹⁶⁵ ou na produção de seres humanos (elemento central para Lerner) como fatores históricos decisivos nas bases de seu nascimento. Em sua origem, para as classes proprietárias, a garantia de controle sobre os filhos era sinônimo de força de trabalho e, com isso, mais possibilidade de produção de riqueza, bem como a segurança de que seu patrimônio continuaria na família (herança geracional). Enquanto a coleta era atividade cotidiana, a caça ocorria esporadicamente, duas a três vezes na semana. Com isso, o tempo das mulheres era ocupado pela coleta, preparação de alimentos, maternagem e outros, já os homens desfrutavam de mais tempo livre o que os permitiu desenvolver criatividade, habilidades, rituais, excedentes, ou seja, isso tudo propiciou a criação de sistemas simbólicos para “destronar” as mulheres (LERNER, 1986 apud SAFFIOTI, 2005; SAFFIOTI, 2015).

O patriarcado – resultado de um processo histórico de garantia, controle e perpetuação da propriedade privada – representou uma derrota histórica das mulheres que as transformou em objetos para: satisfação sexual, reprodução de herdeiros, força de trabalho e produção de novas reprodutoras (CISNE, 2013). Há de se reter, evidentemente, a permanente transformação que estão sujeitos todos os fenômenos sociais para não incorrer em anacronismos. Saffioti (2015, p. 107) argumentou que se presume que nenhuma/m estudiosa/o séria/o pensaria que o patriarcado de Roma antiga ou da Atenas clássica (onde o patriarcado detinha poder de vida e morte sobre esposa e filhas/os) seja o mesmo das sociedades urbano-industriais atuais (onde os alarmantes casos de feminicídio segue ocupando os boletins policiais no Brasil). Outros motivos para sua defesa:

1. não se trata de uma relação privada, mas civil;
2. dá direitos sexuais aos homens sobre as mulheres, praticamente sem restrição [...];
3. configura um tipo hierárquico de relação, que invade todos os espaços da sociedade;
4. tem uma base material;

¹⁶³ Cf. LERNER, Gerda. **The creation of Patriarchy**. Nova York/Oxford: Oxford University Press, 1986.

¹⁶⁴ Cf. JOHNSON, Allan G. **The Gender Knot: Unraveling our Patriarchal Legacy**. Filadélfia: Temple University Press, 1997.

¹⁶⁵ Conceito de Bertaux (1977 apud SAFFIOTI, 2015) adotado por Lerner (1986), que consiste na produção de humanos em âmbito biológico e cultural.

5. corporifica-se;
6. representa uma estrutura de poder baseada tanto na ideologia quanto na violência. (SAFFIOTI, 2015, p. 57-58)

Disso, o sistema patriarcal é também expressão do poder político, por isso foi amplamente reivindicado pelas feministas radicais dos anos 70s, ao se tratar do único conceito da teoria política feminista específico sobre a sujeição das mulheres pelos homens (SAFFIOTI, 2015). O direito patriarcal dos homens sobre as mulheres foi firmado por meio do contrato original ou sexual. Em outras palavras, “[...] *o contrato não se contrapõe ao patriarcado; ao contrário, ele é a base do patriarcado moderno*”, que se erigiu sobre leis que garantem direitos sexuais aos homens sobre as mulheres quase sem restrição (SAFFIOTI, 2015, p. 135, destaque da autora).

O contrato representa uma troca de promessas por meio da fala ou de assinaturas. [...] A parte que oferece proteção é autorizada a determinar a forma como a outra cumprirá sua função no contrato. [...] O direito sexual ou conjugal [no qual o poder político masculino se assenta] estabelece-se antes do direito da paternidade. (SAFFIOTI, 2015, p. 137)

Por meio desse, segundo Saffioti (2015) as mulheres oferecem obediência e os homens, proteção que, com o tempo, converte-se em exploração-dominação. Porém, aquelas não dispõem de iguais condições (*status* de indivíduo livre) para firmar o contrato com estes, resultando na sentença: casamento = um indivíduo (homem) + uma subordinada (mulher) (SAFFIOTI, 2015, p. 136-137). Sob tutela do “regime político” da *heterossexualidade compulsória*, mulheres seguem sendo dominadas e exploradas, seja para a sexualidade, seja para o trabalho, conforme Falquet (2009). A heterossexualidade organiza alianças, filiações e heranças, bem como constrói e naturaliza os sexos, as raças, as etnias e as classes sociais. Não à toa, em grande parte das sociedades, mulheres trabalham mais do que homens, mas são as que menos recebem, desfrutam de riquezas e acessam crédito, conhecimento e informação (ELSON, 2010 apud CISNE, 2013). Em verdade, a cidadania no Brasil é precária mesmo nos marcos burgueses, afinal nem mesmo direitos básicos (alimentação, educação, habitação, saúde, lazer etc.) são respeitados (SAFFIOTI, 2002).

Para ilustrar a face moderna desse sistema longínquo, citamos uma das maiores aberrações do antigo Código Civil Brasileiro de 1917, o *débito conjugal*. Segundo ele, à mulher recaía a obrigação legal de prestar serviços sexuais a seu companheiro quando

solicitado, a despeito de seu desejo, ou seja, autorizava estupro dentro do casamento¹⁶⁶. O que levou Saffioti (2002, p. 19) a afirmar que “o poder é, inegavelmente, o pólo [sic] oposto do prazer”. Ainda, antes do *estatuto da mulher casada* (Lei 4.121), a mulher não podia trabalhar fora de casa sem o consentimento de seu esposo.

Esses exemplos próximos temporalmente explicitam que, enquanto o contrato social é sobre uma história de liberdade, o sexual é sobre uma de sujeição. De acordo com Pateman (1993 apud SAFFIOTI, 2015), a liberdade civil tem gênero, raça/etnia e classe social, jamais é universal, pois depende do direito patriarcal. A teoria do contrato de Pateman patenteia, enfim, que: embora a lei do pai reja a vida, é o marido seu agente social por excelência; o patriarcado estrutura a sociedade civil, a família, o Estado, a economia, a política etc.; mulheres integram e não integram a ordem civil, pois não possuem *status* de indivíduo; embora diga respeito ao gênero em específico, ele expande-se por todo corpo social; sua base material ainda não foi destruída; e, portanto, ele está muito vivo (SAFFIOTI, 2015). De tudo, a tática de Saffioti (2015, p. 140) para transformar esse estado de coisas visava estabelecer um novo contrato social que incorpore as mulheres, pois “[...] somente o contrato gera relações livres.”¹⁶⁷

Volvendo, ao utilizar o conceito de patriarcado, portanto, “**perde-se em extensão, porém se ganha em compreensão**. Entra-se, assim, no reino da História. Trata-se, pois, da falocracia, do androcentrismo, da primazia masculina. É, por conseguinte, um conceito de ordem política” (SAFFIOTI, 2015, p. 139, grifos nossos). Assim, seu uso não implica em cristalizar essa dominação, afinal não foram os estudos de gênero e sexualidade que o produziram; ao contrário: porque o patriarcado se impõe sobre nossas vidas que nasceu a práxis feminista. Sendo uma forma específica, particular, das relações de gênero, que pressupõe relações verticais entre seres socialmente desiguais, o gênero comporta a possibilidade de relações igualitárias e abre a possibilidade para explicar possíveis mudanças sociais porque de “[...] **grande grau de extensão, mas de baixo nível de compreensão**.” (SAFFIOTI, 2015, p. 148)

¹⁶⁶ [...] O débito conjugal explícito nos códigos civis inspirados no Código Napoleônico e a ausência sistemática do tipo penal **estupro no interior do casamento**, nos códigos penais. Há apenas uma década, e depois de duas de muita luta, as francesas conseguiram capitular este crime no Código Penal, não se tendo conhecimento de se, efetivamente, há denúncias de maridos que violentam suas esposas. (SAFFIOTI, 2005, p. 62-63)

¹⁶⁷ “Tem razão Pateman, pois o *status* de indivíduo constitui condição para a constituição do sujeito em cidadão. A Revolução Francesa foi um marco importante desta transição, cabendo lembrar que as mulheres foram deixadas à margem da Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão. Quando Olympe de Gouges resolveu protestar, redigindo o correspondente feminino daquela declaração, foi condenada e executada na guilhotina.” (SAFFIOTI, 2005, p. 64)

Quando se nega o patriarcado enquanto instância real, dá-se dois passos para trás: um no sentido de alimentar o sistema, já que não ataca o cerne do nó e outro, permitir que homens assumam a vanguarda do processo (SAFFIOTI, 2015). Apesar de algumas/uns autoras/es (ALONSO, 1995¹⁶⁸; PEREIRA, 2005¹⁶⁹; CORTEZ, 2006¹⁷⁰; BRITO; PAULA, 2013¹⁷¹) terem avançado no entendimento dos mecanismo de socialização do patriarcado, entendemos que ainda temos muito a avançar para produzir teoria para decodificar essa chave. É complexo porque o patriarcado opera mesmo sem seus beneficiários diretos presentes, os homens cisgêneros e heterossexuais. Sua hegemonia habita as mulheres que o reproduzem entre si e na educação de seus filhos, em outras palavras, “[...] as mulheres são sínteses das relações que estabelecem, mediadas por uma sociedade alienante a alienadora” (CISNE, 2013, p. 67-68).

Um exemplo é a questão da educação, que muito nos importa. Até Vigotski ([1926] 2013), pai da psicologia marxista (a Psicologia Histórico-Cultural), ao tratar sobre a natureza psicológica do trabalho docente em *Psicologia pedagógica*, localizou um perigo nele ser predominante feito pelas mãos femininas. Concordava que “se a educação dos meninos pequenos durante os anos em que suas características viris se desenvolvem estiver a cargo de mulheres, isso não pode deixar de representar um **perigo para os melhores interesses da comunidade**” (MÜNSTERBERG, 1909, p. 320 apud VIGOTSKI, 2013, p. 298, grifo nosso). Afinal, exige-se do professor “certo temperamento emocional inato” que as mulheres não detêm aparentemente. Ele, que raramente abordou a questão da mulher, reiterou o machismo de seus tempos apesar de estar no calor da experiência soviética e de defender uma educação mista e sexual¹⁷²,

¹⁶⁸ Cf. ALONSO, L. Gênero e processo de socialização em creches comunitárias. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 93, p. 12-21, 1995. Disponível em: <http://archive.fo/qdvpD>. Acesso em: 15 abr. 2019

¹⁶⁹ Cf. PEREIRA, F. P. “**Seja Homem**”: Produção de masculinidades em contexto patriarcal. Curitiba: CRV, 2014. 212 p. Disponível em: <http://archive.fo/J1I4X>. Acesso em: 15 abr. 2019.

¹⁷⁰ Cf. CORTEZ, M. B. **Maridos dominadores, esposas (in)subordinadas**: as implicações do empoderamento feminino e da masculinidade hegemônica na violência conjugal. Orientador: Lídio de Souza. 2006. 137 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006. Disponível em: <http://archive.fo/kggpP>. Acesso em: 15 abr. 2019.

¹⁷¹ Cf. BRITO, G. F. de; PAULA, J. V. de. A masculinidade e a ideologia: a socialização masculina. *OPSIS*, Catalão, v. 13, n. 2, p. 173-188, 2013. Disponível em: <http://archive.fo/qg2IP>. Acesso em: 15 abr. 2019.

¹⁷² Vigotski ([1926] 2013, p. 93-95) alertava à psicologia de sua época que os psicólogos deveriam reavaliar profundamente os valores da “pedagogia sexual”. “O problema sexual foi oficialmente desterrado da vida escolar e considerado inexistente. Essa ignorância do problema fez com que se lutasse contra todas as manifestações do sentimento sexual e se declarasse que todo esse campo era sujo e ruim; a isso os educandos respondem com neuroses, com graves dramas ou colocaram na clandestinidade essa magnífica força do corpo humano; [isso fez com que] a educação e a instrução sexual passassem às mãos

contrariando o conservadorismo da época. O que Vigotski não percebeu é que, mesmo com poucos professores homens nas salas de aula do ensino básico, a lógica patriarcal se espalha na escola, regendo e controlando condutas, corpos, desejos e existências.

Isso ocorre porque a ordem patriarcal do gênero se configura como uma relação social estrutural e superestrutural muito sólida que, enquanto viver, manter-se-á a ideologia sexista em todas esferas da vida privada e pública (CISNE, 2013; SAFFIOTI, 2008). Contudo, como observou Oberti (2000 apud CISNE, 2013), não se trata de um sistema hermético, impenetrável, mas sim um composto por formas hegemônicas de poder porosos, com fissuras e falhas que podem ser exploradas e aprofundadas pelos feminismos. Uma vez derrubada sua estrutura material, junto ele despenca, sendo possível transformá-lo em muito menos tempo do que o dispendido em sua estruturação (SAFFIOTI, 2008, 2015).

2.3.3.2 *Interseccionalidade, consubstancialidade das relações sociais e nó das contradições sociais*

Compreender as imbricações e relações entre as distintas estruturas e os marcadores sociais da diferença (gênero, idade, classe social, raça, etnia, religião, geração etc.) requer um método. Atualmente, a *interseccionalidade*, um marco teórico-crítico, tem despontado enquanto ferramenta política, analítica, epistêmica e teórica para compreender a constituição e a experiência dos sujeitos (COLLINS, 1998)¹⁷³. De acordo com Hirata (2014), o conceito foi inscrito no pensamento acadêmico pela jurista afro-americana Kimberlé W. Crenshaw (1995)¹⁷⁴, mas sua prática política é anterior. Sua origem data do movimento do final dos anos de 1970 – conhecido como *Black Feminism*, que criticava o feminismo branco, de classe média e heteronormativo – e a expansão de

de criados e colegas corruptos. Daí provêm todas as formas de anormalidades sexuais que tão tragicamente cortaram as próprias raízes da vida e encontraram guarida na escola. [...] Devemos contrapor à velha escola duas teses fundamentais relacionadas à questão. Em primeiro lugar, a rejeição do critério de que a infância é uma idade angelical assexuada e que, portanto, o problema sexual não existe nessa faixa etária. Em segundo, a eliminação da educação sexual do sistema comum de influências educativas, a total anulação desse âmbito vital na juventude e a mera proibição burocrática imposta a essas questões é a pior de todas as saídas. [...] Entretanto, temos de rejeitar a valorização exagerada da instrução sexual, pois seu significado é limitado e, com frequência, convencional. Acima de tudo é impossível considerar a instrução sexual como um recurso fundamental da educação sexual. O ser humano pode ser muito instruído e muito mal educado no aspecto sexual. Os instintos são demasiado complexos e sutis para que possam ser combatidos e submetidos apenas com conhecimento”.

¹⁷³ Cf. COLLINS, Patricia Hill. **Fighting Words: Black Women and the Search for Justice**. Minneapolis: Univ. of Minnesota, 1998.

¹⁷⁴ Cf. CRENSHAW, Kimberlé. The intersection of race and gender. In: CRENSHAW, K.; GOTANDA, N.; PELLER, G.; THOMAS, K. (orgs). **Critical race theory: writings that formed the movement**. Nova York: New Press, 1995, p. 357-383.

seu uso se deu na segunda metade dos 2000, sendo Patricia Hill Collins uma porta-voz expressiva. A problemática foi desenvolvida nos países anglo-saxônicos por Crenshaw e pesquisadoras inglesas, estadunidenses, canadenses e alemãs desde o início dos 90, focalizando as relações entre raça e gênero e abordando, parcialmente, classe e sexualidade.

Era uma proposta que abarcava as múltiplas fontes da idade, sem a pretensão de propor uma teoria globalizante (CRENSHAW, 1994 *apud* HIRATA, 2014), com interesses jurídicos e políticos ao redor. Crenshaw (2010 *apud* HIRATA, 2014) ilustrou-os por meio do caso movido por mulheres afro-americanas que acusavam a General Motors dos EUA de discriminação racial e de gênero. O que ocorria é que a empresa recrutava somente homens afro-americanos, mas não mulheres. No Brasil, segundo Gonçalves (2019) foi Lélia Gonzalez quem antecipou muitos dos debates da interseccionalidade ao trazer os determinantes ideológico e políticos para a análise econômica. Demonstrou como o racismo corporifica-se no conjunto das práticas sociais, principalmente àquelas relacionadas com a produção e reprodução sociais, imputando “[...] uma divisão racial e sexual do trabalho que leva à tríplice discriminação sofrida pelas mulheres negras” (GONÇALVES, 2019, p. 195). Com a pergunta “e a trabalhadora negra, cumé que fica?”, denunciou também as desiguais oportunidades aos postos de trabalho que demandavam “boa aparência”, isto é, a branca.

Assim, o conceito colocou-se como uma necessidade material de demonstrar a articulação entre diferenças que são convertidas em desigualdades, com vistas a conquistar judicialmente contratações também destas. Podendo ser definida como

[...] uma teoria transdisciplinar que visa apreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por intermédio de um enfoque integrado. Ela refuta o enclausuramento e a hierarquização dos grandes eixos da diferenciação social que são as categorias de sexo/gênero, classe, raça, etnicidade, idade, deficiência e orientação sexual. O enfoque interseccional **vai além do simples reconhecimento da multiplicidade dos sistemas de opressão** que opera a partir dessas categorias e postula sua interação na produção e na reprodução das desigualdades sociais. Sirma Bilge (2009, p. 70 *apud* HIRATA, 2014, p. 62-63, grifo nosso)

Ainda, é subdividida em *interseccionalidade estrutural* (posição das mulheres não-brancas¹⁷⁵ e suas experiências no par raça e gênero) e *interseccionalidade política* (posição das políticas feministas e das políticas antirracistas). Difundida,

¹⁷⁵ Empréstamos o termo de Galastri (2017) para designar populações negras, indígenas, asiáticas, ciganas etc. Embora seja uma referência pela branquitude, desconhecemos outro termo que abranja as diferentes raças e etnias subalternas nas sociedades atuais, por isso seu uso.

majoritariamente, pelo feminismo negro atual, ela não é exatamente uma nova vertente, como muitas acreditam, pois uma vertente comunica sobre a visão de homem e mulher, de sociedade e política. Dessa maneira, a interseccionalidade enquadra-se melhor enquanto metodologia (forma de as vertentes entenderem as relações entre classe, deficiência, sexualidade, idade, corpo, gênero, raça/etnia etc.),

Países coloniais onde a opressão racial foi uma questão, como os EUA e o Brasil, análises antirracistas despontaram bem antes do que na França. Fica evidente que esse interesse epistemológico e teórico parte da necessidade de se compreender uma sociedade profundamente fissurada pelo racismo. No Brasil, estudos destinados a compreender as desigualdades salariais e ocupacionais entre homens brancos, homens negros, mulheres brancas e mulheres negras foi um exemplo. E, apesar de algumas teóricas debaterem o tema desde 1970 na França, “[...] como Colette Guillaumin [...], essa conceitualização não se fez em termos interseccionais ou de ‘coextensividade’ da raça, do sexo e da classe social” (HIRATA, 2014, p. 63). É o clássico exemplo de como as bases materiais forjam as ideias de um tempo, de um lugar. Assim como criticamos o feminismo liberal que desterra a classe e a raça do gênero e discursa sobre uma mulher genérica, também o fazemos no interior do feminismo marxista quando ele se pauta em uma mulher proletária genérica (CASTRO, 2000)¹⁷⁶.

Como escreveu o poeta Aimé Cesaire, há duas formas de se perder: “por segregação, sendo enquadrado na particularidade, ou por diluição no universal” (CARNEIRO, 2003b, p. 53). Os feminismos não-brancos questionam, há tempos, a unidade e a integridade do sujeito feminista, que marginaliza a experiência e a existência de grande parcela da humanidade. No contexto dessas sociedades multirraciais, pluriculturais e racistas, como a nossa, o feminismo negro e latino-americano “[...] tem como principal eixo articulador o racismo e seu impacto sobre as relações de gênero, uma vez que ele determina a própria hierarquia de gênero em nossas sociedades”, como falou Carneiro (2003b, p. 50). A própria interseccionalidade é a materialização de como essas lutas vêm delineando novos contornos para os movimentos feministas e negros, enegrecendo aquelas e feminizando estes (CARNEIRO, 2003b).

¹⁷⁶ Nas palavras da autora: “A referência no feminismo de corte liberal e social-democrata [*sic*] é a uma mulher genérica, desterrada da classe e da classe-e-raça. Mas, em tendências do feminismo socialista que se pautam por leituras acrílicas do marxismo, também se aporta a uma mulher proletária genérica, sem circulação na raça ou em outras identidades marcadas por sistemas político-econômico-culturais de opressão.” (CASTRO, 2000, p. 99)

Tomando emprestado a ideia de que identidade e opressão estão concatenadas, a *consustancialidade das relações sociais* de Kergoat (1978)¹⁷⁷ prosseguiu, tentando demonstrar “[...] como essas relações continuamente se remodelam, marcam-se e produzem umas às outras” (ARRUZZA, 2017, p. 44). Para ela, tais relações são *consustanciais* (mesma substância) e *coextensivas* (igual extensão) porque não se pode dissociar apropriação e exploração de classe dos corpos que são apropriados e explorados (CISNE, 2013). Interessante notar que Crenshaw parte da intersecção entre sexo e raça, enquanto Kergoat da entre sexo e classe (mais tarde avança na imbricação entre classe, sexo e raça). Essa diferença de partida trouxe consequências teórico-políticas significativas, apesar de ambas concordarem com a não hierarquização das formas de opressão (HIRATA, 2014).

Nas palavras de Kergoat (2010, p. 93),

desde os anos de 1970-1980 mobilizo os conceitos de consustancialidade e coextensividade para procurar compreender de maneira não mecânica as práticas sociais de homens e mulheres frente à divisão social do trabalho em sua tripla dimensão: de classe, de gênero e origem (Norte/Sul). Tais práticas não se deixam apreender por noções geométricas como imbricação, adição, intersecção e multiposicionalidade — elas são móveis, ambíguas e ambivalentes. No entanto, não basta afirmar que compreendemos a sociedade em termos de relações sociais — é preciso antes definir tais relações, e suas propriedades. Utilizando as metáforas de “círculo” e “espiral”, procurarei esclarecer minha maneira de apreender os fenômenos sociais a partir de uma perspectiva materialista, histórica e dinâmica, e retomarei às definições de consustancialidade das relações sociais e sua propriedade essencial: a coextensividade.

Pintar a classe de gênero e o gênero de classe foi tarefa da socióloga e de muitas outras, como a própria Hirata, que esteve na criação do Grupo de Estudos sobre a Divisão Social e Sexual do Trabalho. A primeira vez em que Kergoat (2010) criticou explicitamente a categoria da interseccionalidade, em 2006 (debate corrente), ela destacou a noção geométrica implícita na multiposicionalidade que tende a naturalizar e a mascarar as contradições das categorias analíticas raça, gênero e classe (ARRUZZA, 2017; HIRATA, 2014). “[...] Pois não há propriamente ‘posições’ ou, mais especificamente, estas não são fixas; por estarem inseridas em relações dinâmicas, estão em perpétua evolução e renegociação” (KERGOAT, 2010, p. 98).

Além, as múltiplas categorias (casta, religião, idade, nação etc., não apenas raça, gênero e classe) – que nem sempre versam sobre relações sociais – fragmentam e

¹⁷⁷ Cf. KERGOT, D. Ouvriers = ouvrières? Propositions pour une articulation théorique de deux variables: sexe et classe sociale. *Critiques de l'Économie Politique*, Paris, n. 5, p. 65-97, 1978.

dissolvem as violências iminentes das relações. Por fim, suas teóricas persistem em pensar em termos de categorias (não de relações sociais), privilegiando uma ou outra, deixando de historicizá-las e de considerar a materialidade da exploração-dominação (HIRATA, 2014). Trocando em miúdos, os pontos centrais de sua crítica são: a interseccionalidade não parte das dinâmicas, complexas e fundamentais das *relações sociais* (sexo, raça e classe são transversais) e invisibiliza a classe por sua “geometria variável”, que inclui além da tríade a sexualidade, a idade, a religião, a nacionalidade etc. (HIRATA, 2014).

A saída dialética apontada por Hirata (2014, p. 69) é a incorporação da potência da metodologia interseccional de Crenshaw – enquanto “projeto de conhecimento” e “arma política” (COLLINS, 2014)¹⁷⁸ – com a radicalidade da consubstancialidade das relações sociais de Kergoat. Além das qualidades já destacadas da interseccionalidade, trata-se de um conceito de fácil entendimento e aplicabilidade, que se espalha até entre as feministas mais jovens. Porque está em disputa, a interseccionalidade não é em si liberal, podendo ser situado à direita ou à esquerda. Com isso, vê-se a existência de alinhamento político e a confluência teórica entre ambas as metodologias, sendo possível sua unidade e desnecessária a eleição de uma em detrimento da outra.

Entre elas, situamos o *nó das contradições sociais*, metáfora e ferramenta analítica de Saffioti (1985) para pensar os marcadores sociais da diferença e as estruturas sociais, as quais carregam em seu bojo interesses inconciliáveis (entre mulheres e homens, brancos e não-brancos, trabalhadores e burgueses) que não encontram solução neste regime. Resultado da *simbiose* entre patriarcado, racismo e capitalismo (SAFFIOTI, 2002)¹⁷⁹, surpreende pela enorme capacidade de produzir lucros e tragédias.

[...] O patriarcado é o mais antigo sistema de dominação-exploração. Posteriormente, aparece o racismo, quando certos povos se lançam na conquista de outros [...]. Desta sorte, **não foi o capitalismo, sistema de dominação-exploração muitíssimo mais jovem que os outros dois, que ‘inventou’ o patriarcado e o racismo.** Com a emergência do capitalismo, houve a simbiose, a fusão, entre os três sistemas de dominação-exploração. (SAFFIOTI, 2002, p. 60, grifo nosso)

¹⁷⁸ Cf. COLLINS, P. H. Intersectionality: a knowledge project for a decolonizing world?. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL INTERSECTIONNALITÉ ET COLONIALITÉ: DÉBATS CONTEMPORAINS, mar. 2014, Paris. *Anais* [...] Paris: Université Paris Diderot, v. 28, 28 mar, 2014.

¹⁷⁹ Em *O Poder do Macho*, Saffioti ([1987] 2002) ainda não falava no conceito de nó das contradições sociais, o qual ganha sua forma mais completa em *Gênero Patriarcado Violência* (SAFFIOTI, [2004] 2015).

Esses três projetos de longa data preenchem todos os poros do mundo, dos quais nasceram a fome, o medo, a morte precoce, a ausência de solidariedade, a intolerância à diferença e a desesperança. “Embora, a curto prazo, os interesses de cada contingente humano destinado a realizar tais projetos possam não coincidir, a longo prazo, tudo conduz à manutenção de sua supremacia, operando sempre no sentido de dominar-explorar.” (SAFFIOTI, 2003b, p. 37). Ademais, embora uno, os sistemas preservam suas especificidades. O projeto da burguesia visa o regozijo eterno às custas das classes trabalhadoras; o dos homens, a subordinação de mulheres e a normatização de minorias sexuais; e o dos brancos, a manutenção da supremacia sobre negras/os e indígenas (SAFFIOTI, 2015, 2003b).

Assim, aqueles três configuram eixos estruturantes das sociedades desta particularidade histórico-social. A dialética nos permite afirmar que o todo não é a mera soma das partes, por isso, se tomadas isoladamente, apresentam características distintas daquelas que apresentam quando enoveladas no todo (SAFFIOTI, 2015). Essa “realidade compósita e nova”, “[...] apresenta uma qualidade distinta das determinações que a integram. Não se trata de somar racismo + gênero + classe social, mas de perceber a realidade compósita e nova que resulta desta junção” (SAFFIOTI, 2005, p. 48). Porquanto, não se divide a sociedade em fatias porque compõe uma “totalidade orgânica” (SAFFIOTI, 2002d, p. 12).

Isso significa dizer que as três hastes deste tripé não alcançam todos com mesma profundidade (SAFFIOTI, 2003b). Para melhor explicar, acompanhemos o raciocínio de Saffioti (2015, p. 133, grifo nosso).

Não se trata da figura do nó górdio nem apertado, mas do **nó frouxo**, deixando mobilidade para cada uma de suas componentes (Saffioti, 1998). Não que cada uma destas contradições atue livre e isoladamente. No nó, elas passam a apresentar uma **dinâmica especial**, própria do nó. Ou seja, a dinâmica de cada uma condiciona-se à nova realidade, presidida por uma **lógica contraditória** [...].

Para Hirata (2014, p. 61), a imagem do nó frouxo nos permite visualizar facilmente a “unidade indissociável” entre gênero, raça e classe social, os quais mantêm entre si certa mobilidade entre os eixos entrelaçados. Diferente da imagem produzida pela ideia de intersecções, representada por fatias ou “recortes”, como usualmente se fala, que resvalam em alguns pontos.

A grande vantagem do instrumental é que ele permite pensar as articulações e não as hierarquias entre as contradições sem, contudo, abandonar seus sistemas estruturantes.

O nó frouxo, então, comporta a um só tempo certa mobilidade e estrutura. Visto que frouxo, outras linhas podem atravessá-lo e modificar tais relações que se dão em âmbito micro e macro, tais como: geração, nacionalidade, religiosidade, sexualidade etc., segundo Motta (comunicação verbal)¹⁸⁰. O que Saffioti (2003b) chamou de *contradições de caráter secundário*, as quais concorrem, cada uma a sua forma, na constituição da estrutura social em um momento histórico determinado. A exemplo, Saffioti (2003b, p. 33) tratou sobre a questão das mulheres.

[...] Há mulheres bonitas, feias, altas, baixas, casadas, solteiras, divorciadas, chefes de família, com filhos, sem filhos, com alto ou baixo nível de escolaridade, profissionais, donas-de-casa e mais um sem-número de características ou condições que corroboram para situá-las na sociedade, isto é, a estrutura social acolhe-as em dadas posições, variáveis, e não em outras.

Configura, assim, um salto metodológico por perpassar a estrutura (foco da *consustancialidade das relações sociais*) e o contexto (foco da *interseccionalidade*), configurando em uma chave para interpretar e explicar a trama social brasileira. Desse nó, nasce um *outro nó*. Para Gonçalves (informação verbal)¹⁸¹, Saffioti, ao reconhecer o escravismo como fundamental para a estruturação do patriarcado brasileiro, estabeleceu um debate fundamental com pensadores da época, principalmente, com Gilberto Freire, cujas pensamento romantizava o estupro colonial. Assim, o pensamento da autora ajuda-nos a entender que o lugar das mulheres negras no pós-escravidão seguiu sendo o mesmo de exploração e dominação de outrora.

Entretanto, Gonçalves e Motta (informação verbal)¹⁸² criticaram que Saffioti emudeceu-se em relação às/aos teóricas/os negras/os, embora tenha dialogado com muitos deles, como Sueli Carneiro e Lélia Gonzalez, grandes intelectuais e intérpretes do “Brasil ‘amefricano’” (GONÇALVES, 2019, p. 193). Isso denota que, em alguma medida ainda a ser investigada, ela silenciou para um tema cadente em sua própria teoria e na prática social global. Afinal, a socióloga morou nos EUA na passagem dos anos 60 para os 70, momento de grande efervescência do feminismo negro estadunidense. O fato de não dialogar com aquelas e outras tantas, no Brasil e no mundo, que estavam trabalhando

¹⁸⁰ Fala da dra. Daniele Cordeiro Motta na mesa “A atualidade do pensamento de Heleieth Saffioti”, USP, em 11 nov. 2019.

¹⁸¹ Fala da professora Renata Gonçalves na mesa “A atualidade do pensamento de Heleieth Saffioti”, USP, em 11 nov. 2019. Essa intelectual tem se dedicado ao estudo de intelectuais negras e negros no grupo de estudos Reflexos de Palmares, tangenciando alguns diálogos com a obra de Saffioti na Unifesp Baixada Santista.

¹⁸² Fala das professoras Renata Gonçalves e Daniele Motta na mesa “A atualidade do pensamento de Heleieth Saffioti”, USP, em 11 nov. 2019.

a ideia do nó, a exemplo de Angela Davis, inquietamo-nos demasiadamente. Portanto, embora crítico, trata-se de um feminismo hegemônico na medida em que exclui o feminismo negro, o transfeminismo e tantos outros. De tudo, Gonçalves (2019) indicou que precisamos de um salto político para acabar com todo esse emaranhado.

2.3.3.3 Crise do cuidado

Tentando desatar ao menos uma parte desses nós, o cuidado no Brasil é negro. Conforme Carneiro (2003b), foram as mulheres negras que trabalharam há séculos nas lavouras, nas ruas, nas casas-grandes, enquanto escravas, vendedoras, quituteiras, amas-de-leite, prostitutas etc., dedicando suas vidas às atividades de cuidado de todo ordenamento social. Eram elas quem cozinhavam, passavam, lavavam, limpavam, saciavam, serviam e ninavam os filhos da casa-grande em seus sonos injustos, parafraseando Evaristo (2007). E ainda são. Conforme Beatriz Nascimento (1976, p. 2, grifos nossos),

devido ao caráter patriarcal e paternalista, atribui-se à **mulher branca o papel de esposa do homem, mãe dos seus filhos e dedicada a eles**. [...] Contrariamente à mulher branca, sua correspondente no outro polo, a mulher negra, pode ser considerada como uma mulher essencialmente produtora [...]. [...] Como **escrava, ela é uma trabalhadora, não só nos afazeres da casa grande como também no campo, nas atividades subsidiárias do corte e do engenho**. Por outro lado, além da sua capacidade produtiva, pela sua condição de mulher, e, portanto, mãe em potencial de novos escravos, dava-lhe a função de **reprodutora de nova mercadoria**, para o mercado de mão-de-obra interno.

A figura da “ama negra”, “mãe preta” ou “bá” é cara do cuidado na história brasileira. Gonzalez (1984) analisou que, somente por ela, negras/os são vistas/os como boa gente porque é, efetivamente, *a mãe*; a branca é a outra, como ocorre com as babás anônimas de famílias ricas atualmente. Ao exercer essa maternagem, a mãe preta passou todos seus valores para a criança brasileira, parindo uma outra língua, *o pretuguês*.

Em razão disso, é equívoco pensar que as mulheres só penetraram no mundo do trabalho com o advento do capitalismo, retórica corrente na História oficial, já que isso significa que não exerciam tarefas produtivas em outros modos de produção (SAFFIOTI, 2002). Falamos, então, na divisão social, sexual e racial do trabalho, as quais tangenciaremos nesta seção e aprofundaremos na seguinte.

Vejamos alguns anúncios de emprego de um portal que expõe vagas de emprego desatinadas.

ADMITE-SE: Moça de 18 a 35 anos, solteira, educada, realmente bonita para trabalho de relacionamento pessoal remunerado (estilo namorada) com

Empresário região da Savassi. Salário R\$2 mil. Sigilo Absoluto. Iniciar contato já enviado [sic] fotos recentes. Dispensa garotas de programa.¹⁸³

Procuo mulher para panfletar (magra, jovem, boa aparência, não poder ser feminista para não assustar as crianças do local). Diária a combinar. Limite máximo da balança de 55kg.¹⁸⁴

PRECISA-SE DE UMA DOMÉSTICA para trabalhar na casa de um idoso, que não fume, 45 a 60 anos, manequim 36 a 42 e que seja da Penha ou Vila Manhães.¹⁸⁵

O que nos salta aos olhos são exigências comportamentais, anatômicas, psicológicas, raciais e políticas que os cargos em questão não requerem. Em segundo lugar, todos os anúncios contém no subtexto “exige-se boa aparência” (CARNEIRO, 2003b), a qual não há espaço para mulheres pobres, negras, nordestinas, faveladas, indígenas, com deficiência, transexuais, imigrantes, travestis, prostitutas etc. Outro elemento notório nessas e outras tantas ofertas de trabalho é a indissociabilidade entre o ser trabalhadora e o ser cuidadora. Tronto (2009, p. 156 apud HIRATA, 2014, p. 66) disse que “[...] não é apenas o gênero, mas também o pertencimento de classe e de raça que, na nossa cultura, permite identificar quem pratica o *care* [os cuidados] e de que maneira”. Idem revela as relações de poder, afinal os que detém recursos podem pagar pelos cuidados independente de necessitarem. O projeto (em execução) neoliberal, sicário do Estado de bem-estar social pleno, promove esse deslocamento dos serviços do Estado para o setor privado e o lar.

Algumas autoras, como Grecco (2017), apontam que, em função do descompasso deficitário entre demanda crescente e oferta variável desse trabalho, vivemos uma “crise do cuidado”¹⁸⁶. Para a autora, esse déficit é tanto público – com os inúmeros cortes em políticas públicas – quanto privado – na esfera do lar onde mães que trabalham não encontram ajuda de parceiros e parentes –. Ele ocorre em função do aumento de empregos mal remunerados, enfraquecimento de sindicatos, afluxo de migrantes (principalmente no Norte global), queda nas taxas de natalidade, aumento da população de idosos e de famílias monoparentais, aumento da taxa de divórcios, desmonte dos serviços públicos etc. Diante desse cenário, mulheres redistribuem os cuidados dos mais novos, dos mais velhos, dos adoecidos, entre si em função do poder: “mulheres ricas e pobres; imigrantes

¹⁸³ Disponível em: <http://archive.fo/kNNgP>. Acesso em: 13 maio 2019.

¹⁸⁴ Disponível em: <http://archive.fo/oZiQf>. Acesso em: 04 mar. 2019.

¹⁸⁵ Disponível em: <http://archive.fo/MeVHI>. Acesso em: 23 mar. 2019.

¹⁸⁶ Nas palavras de Grecco (2017, p. 2), “é difícil precisar em qual contexto o termo ‘crise do cuidado’ foi cunhado. Mas, até onde a pesquisa realizada para a construção deste texto alcançou, o termo tem maior uso, nas Ciências Sociais, nos últimos dez anos. Uma das bases deste uso parece ser um texto de Arlie R. Hochschild (1995), que é uma das principais autoras na área dos estudos sobre os cuidados.”

ou não; brancas e negras; de regiões ricas e regiões pobres”, formando uma cadeia mundial da crise dos cuidados (GRECCO, 2017, p. 6).

Evidente que as raízes do fenômeno coincidem com uma contradição fundamental do capital: ao passo que o sistema depende delas para existir, também é ele que o desestabiliza. Segundo Fraser (2016 apud GRECCO, 2017), a cada nova fase do capital há uma nova expressão dessa contradição. O primeiro momento foi marcado por uma domesticação das mulheres no seio do regimento liberal competitivo do século XIX. O segundo, pós crise de 29 e segunda guerra mundial, representa o poder do Estado na reprodução social a partir de um paradigma administrado e interventor. Por último, atualmente, vive-se a expressão das contradições de um capitalismo financeirizado: mercantiliza-se a quem pode pagar, privatiza às que não podem (as mesmas que fornecem tais serviços).

Abramo e Valenzuela (2016 apud GRECCO, 2017), ao analisarem Brasil e América Latina, constataram a crise deriva da crescente entrada de mulheres no mercado de trabalho e também de uma visão tradicional dos papéis sociais do cuidado, sendo sempre as mulheres identificadas como “uma força de trabalho secundária”. Alguns fatores explicativos: proteção à maternidade e à paternidade que não alcançam todas trabalhadoras/es; dificuldades no acesso a creches e pré-escolas; percepção de que o cuidado infantil é tarefa da família; combinação entre queda da natalidade e envelhecimento da população; padrão de gênero do uso do tempo (sempre menor para as mulheres mesmo elas trabalhando mais); situação das trabalhadoras domésticas como o “elo mais fraco” da cadeia de cuidado embora sejam elas as principais agentes. Para o problema brasileiro, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) defendeu proteção do mercado, proteção provida pelo Estado, redistribuição da carga do cuidado e proteção entre homens e mulheres e entre as distintas gerações nas famílias (modelo de conciliação entre trabalho e família) e soluções coletivas não estatais (ONGs e formas comunitárias).

A provisão dos cuidados (*care* – do inglês, “cuidado” – é expressão utilizada nesses estudos) consiste em um “[...] dos paradigmas possíveis da consubstancialidade”, afinal a provisão dos cuidados tem explícita conotação de sexo, de classe e de raça (HIRATA, 2014, p. 66-67). Em sua pesquisa *Teorias e práticas do care: comparação Brasil, França, Japão*, realizada entre 2010 e 2011, Hirata sustentou a tese anterior. Comparativamente, divisão social, sexual e racial se articulam e demonstram a inegável realidade: “as cuidadoras são em sua maioria as mais pobres, as menos qualificadas, de classes subalternas, imigrantes” (HIRATA, 2014, p. 67). No Brasil (mais de 95% delas

são mulheres), metade da população entrevistada era de fora de São Paulo (imigração interna), estado onde fizeram a pesquisa. Na França (quase 90% mulheres), a maioria das cuidadoras de Paris são imigrantes da África Negra e do Norte. No Japão (65% mulheres e 35% homens), devido a barreiras nos processos migratórios¹⁸⁷, “[...] as mulheres são o “equivalente funcional” dos imigrantes e se sujeitam ao mesmo tratamento imposto aos imigrantes estrangeiros nos outros países” (UENO, 2013 apud HIRATA, 2014, p. 68).

O que unifica essas/es trabalhadoras/es em pontos tão diferente do globo é a precarização e a vulnerabilidade: “no Brasil, trata-se do trabalho informal; na França, da migração; no Japão, é o desemprego e a crise que levam os homens a exercer essa profissão” (HIRATA, 2014, p. 68). De um lado, podemos entender esse fenômeno pelo prolongamento da desvalorização do trabalho doméstico e do cuidado com a família. Por outro, a própria deterioração do lugar social dos mais velhos, das crianças, dos adoecidos e das pessoas com deficiência, como se fossem uma “segunda categoria”, deteriora, por conseguinte, o trabalho do cuidado (PAPERMAN, 2013 apud HIRATA, 2014, p. 67).

O hiato entre demanda e oferta de cuidados, sendo as mulheres ainda eleitas como responsáveis por isso, é o que produz a crise que recai sobre todo o conjunto da sociedade, mas que sobrecarrega, principalmente, as mulheres negras, imigrantes e pobres (GRECCO, 2017). Essas tensões sobre o cuidado indicam a podridão da sociedade capitalista em si. O que ocorre é que essas relações são afetadas pelos processos da globalização (desigualmente entre Norte e Sul global) que resultam em mais trabalho e mais precariedade, como observou Hirata (2005)¹⁸⁸ nos estudos de Japão (Ásia), França (Europa) e Brasil (América Latina). A tendência global é que o modelo de delegação (onde os cuidados são transferidos para as/os mulheres/homens mais vulneráveis) suplante o modelo de conciliação trabalho-família defendido pela OIT.

Sob a ótica feminista, as saídas à crise passam por uma aposta na via estatal – aumento da oferta de escolas em tempo integral com refeições, de centro de cuidados para idosos e de creches públicas –, na convocação aos homens para que assumam parte das responsabilidades da vida e na via revolucionária, articulando esses três dialeticamente. Contudo, tememos que tais pautas sejam ainda mais pervertidas aos interesses do capital,

¹⁸⁷ Hirata (Ibid., p. 68) explica: “No caso do Japão, embora acordos de cooperação econômica com Indonésia (em 2007) e Filipinas (em 2008) tenham sido concluídos a fim de trazer imigrantes para trabalhar no setor do *care*, essa imigração, dificultada pela legislação japonesa e pela língua, sobretudo escrita, não prosperou.”

¹⁸⁸ Cf. HIRATA, H. Globalização, Trabalho e Gênero. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 9, n. 1, p.111-128, jul./dez. 2005.

processo em curso, isto é, que ao invés de fornecer os serviços públicos, gratuitos, de qualidade e universal. Orozco (2006 apud GRECCO, 2017, p. 6) chamou isso de “perversão das reivindicações feministas”, quando, “[...] no lugar de serviços públicos de qualidade, oferecem-nos serviços privatizados; no lugar de flexibilidade horária e espacial, oferecem-nos uma flexibilidade em benefício das empresas e assim por diante”. De tudo, se o problema parece estar nas relações sociais e no modo de produção da vida, a quem/que serve o modelo de conciliação, que parece negar o conflito social, defendido pela OIT? (GRECCO, 2017, p. 13). Parece-nos ser mais uma investida do reformismo conciliatório das classes, organicamente articulado com o racismo e o patriarcado que deseja negras/os, imigrantes, mulheres e LGBTs no *locus* social da subalternidade.

2.3.3.4 *Divisão social, sexual e racial do trabalho: produção e reprodução*

Como vimos, na base do debate acerca da crise do cuidado, estão as relações entre público e privado e divisão social, sexual e racial do trabalho. Isso significa que há lugares sócio historicamente determinados para homens, mulheres, negras/os, indígenas, LGBTs no Brasil e no mundo, começando pela *família*. A família é a instituição social ¹⁸⁹mais antiga da história e está condicionada pelo tempo, lugar e classe social. O que unifica as diferentes formas de família ao longo do tempo é seu lugar central na reprodução social – tanto de gerar novas vidas, quanto de manter as existentes –, a qual está em constante mudança e contradição. Em Engels ([1884] 2000), a teoria marxista dá um salto na compreensão do surgimento e evolução da família ao ver, por exemplo, que o início da história da humanidade foi marcado por uma organização social que era nômade, coletivista e matrilinear.

Uma instituição econômica, uma unidade de produção e uma chave no entendimento histórico da exploração-dominação de mulheres (CISNE, 2013). Ocupa o local social principal onde o trabalho doméstico ficou, por tantos anos, encarcerado nas paredes do, nem sempre doce, lar. As contribuições das análises feministas politizaram e difundiram o valor do trabalho reprodutivo em toda a cadeia produtiva da sociedade capitalista. Para Delphy (2009), etimologicamente, família designa um conjunto de propriedades (terras, escravos, mulheres e crianças) submisso ao poder do patriarca dominante que detém, inclusive, os produtos da riqueza e do trabalho de suas posses. Por

¹⁸⁹ Quando se fala em uma instituição social, é importante dizer suas características fundamentais para sê-lo: ter força e/ou poder de impor padrões, autoridade moral, duração no tempo, regras e normas, legitimidade e realidade própria para além de si mesma (BERGER, P.; BERGER, B., 1977).

meio do casamento, então, o homem estabelece seu poder de explorar e dominar a mulher, cerceando-a em uma “economia doméstica ou domesticamente organizada”, base econômica da ordem patriarcal de gênero (SAFFIOTI, 2005, p. 42).

Um pilar fundamental do Estado, ela opera em favor da ordem estrutural e superestruturalmente, pois, de acordo com Fougeyrollas-Schwebel (2009, p. 257-258),

o modo de produção familiar regido pelo patriarcado organiza as relações sexuais, a educação das crianças, os serviços domésticos e a produção de certos bens, como pequenas produções mercantis. Rompendo com a oposição frequentemente asseverada entre produção mercantil e não mercantil, a exclusão do trabalho doméstico das mulheres do domínio econômico não decorre da natureza da sua produção. Com efeito, quando os mesmos bens são produzidos fora da família, o trabalho que os produz é remunerado e, inversamente, o trabalho das mulheres permanece gratuito até mesmo quando sua produção é objeto de troca no mercado [...].

Isso porque talvez a maior vantagem que o sistema familiar tenha oferecido à burguesia foi a possibilidade de reproduzir novas gerações de trabalhadores (força de trabalho) da forma mais barata possível. Barato porque a divisão sexual do trabalho, injusta e desigual entre homens e mulheres, responsabiliza um sexo (feminino) por satisfazer as necessidades vitais dos membros da família (seja ela sua própria, seja ela de outrem a quem se presta um favor), sem haver remuneração, reconhecimento, direitos deste trabalho, um dos mais desvalorizados do mundo.

Seu *modus operandi* é autoritário para conformar e orientar sujeitos no sistema de valores conservadores, tais como, competitividade, hierarquia, autoridade, preconceitos, desigualdade, papéis sexuais etc. (CISNE, 2013). É na família, primeiro círculo de sociabilidade, que se internalizam valores sociais importantes ao convívio em uma sociedade competitiva, que se estabelecem relações sociais primordiais na vida de um sujeito, que se produzem os meios de subsistência e produção e reprodução de outros membros e que se reproduz o próprio gênero humano. Onde idem se produzem os sentimentos e as emoções: na contradição entre amor e autoridade, as famílias burguesas nos ensinam que “amar é submeter-se e não amar seria uma alternativa insuportável” (REIS, 1984, p. 112). Assim, a família reúne muito mais condições para criar corvos que anjinhos e educar o desprazer, a rivalidade e a “amargura de viver” que o prazer, o “bom gosto da vida” e a “alegria de viver”; diferente não podia sê-lo, já que suas relações são de dominação e exploração, como criticou Saffioti (2002, p. 38-39).

A família nos dá pistas para a compreensão de uma categoria mais abrangente da condição humana: a *divisão social, sexual e racial do trabalho*. Trata-se da forma, modulada histórico e socialmente, de divisão social do trabalho que decorre das relações

de gênero e raciais as quais expressam as relações de classe entre eles (CISNE, 2013; GONZALEZ, 1979). Marx (2009, p. 43), ao observar parte disso, constatou que “a produção da vida, tanto da própria, no trabalho, quanto da alheia, na procriação, surge agora imediatamente como uma dupla relação: por um lado como relação natural, por outro como relação social [...]”. É ela que determinou que aos homens recaem as tarefas da produção e de poder (*esfera produtiva*) e às mulheres, aquelas da reprodução da vida (procriar, limpar, cozinhar, organizar, viabilizar a vida) (*esfera da reprodução social*).

A **esfera produtiva** é a da valorização, da produção da riqueza e, portanto, é tida como um espaço privilegiadamente masculino. A **esfera da reprodução social** – aqui entendida como as atividades necessárias para garantir a manutenção e reprodução da força de trabalho –, é considerada um espaço feminino. (CISNE, 2013, p. 76-77)

Tanto esfera produtiva, quanto reprodutiva, são indissociáveis e dialeticamente consubstanciais e sua cisão opera em função da preservação do atual estado de coisas vigente no Brasil e no mundo, pleno de injustiças em todas direções (CISNE, 2013; SAFFIOTI, 2002). Os produtos do trabalho reprodutivo são consumidos pelo mercado – garantindo e mantendo a principal mercadoria: a força de trabalho, único meio de produzir a riqueza – e não apenas no interior da família, como aparenta ser (CISNE, 2013). Muitas tendências – tanto no marxismo, quando no feminismo – rechaçam uma reflexão econômica sobre as raízes da opressão das mulheres, o que configura grave erro, pois, ao limitar a análise à classe trabalhadora, torna-a abstrata porque dela se aparta um componente substancial da luta de classes.

Nesta particularidade sócio-histórica, a divisão sexual do trabalho é metabólica ao capital, também relações livres, não monogâmicas e homoafetivas não estão isentas de incorporar a ideologia heteronormativa-patriarcal em suas práticas e afetos (CISNE, 2013). Sendo assim, há apenas um modo de produção, que abarca produção e reprodução do capital: “o **modo de produção racista-patriarcal-heteronormativo-capitalista**” (CISNE, 2013, p. 74, grifo nosso).

A base histórica desse é a imperiosa divisão do trabalho que cindiu e hierarquizou homens e mulheres, brancos e não-brancos, trabalhadores e burgueses. Que estabeleceu o que é trabalho, valor, produção e socialmente aceitável. Sem essa divisão desigual não seria possível o capital atingir suas infinitas margens de lucro e quiçá existir. A primeira categorização social do sexo, que nos dividiu entre homens e mulheres, nasceu desse poder de atribuir normas e regras do que ser, do que sentir, de como se expressar, de como se comportar baseado nas diferenças.

Do ponto de vista do gênero, enquanto representações do feminino e masculino, todos ordenamentos sociais se basearam nele, como introduzimos na seção [2.3.3.1](#). A divisão social do trabalho, conhecida também como divisão sexual do trabalho, orienta-se a partir deles, tendo como critério o sexo. Contudo, isso não implica em desvalorização das atividades femininas em favor das masculinas, como ocorre na contemporaneidade. Nas sociedades de caça e coleta, a exemplo, eram as mulheres que provinham cerca de 60% do necessário ao grupo e, mais ao longe, à sobrevivência da humanidade¹⁹⁰. Por outro lado, em todas as sociedades conhecidas, as mulheres nunca estiveram na vanguarda e no controle das decisões, das normas sexuais e das trocas sexuais (SAFFIOTI, 2015). Por isso, nomeamos aquelas, que não mais existem, de *sociedades com relativa igualdade do ângulo de gênero*, conforme trabalhado por Mellart (1986 *apud* SAFFIOTI, 2005).

Como vimos, sexo e gênero estão imbricados, uma vez que corpo e psique compõem uma unidade. Daí que a hipótese mais plausível para essa diferenciação do trabalho não está na suposta força física do homem, mas sim nos cuidados da prole. Embora muitas/os teóricas/os tenham repulsa pelas diferenças elementares, biológicas, nessa fase do desenvolvimento da civilização, “[...] a unidade mãe-filho era absolutamente fundamental para a perpetuação do grupo” (SAFFIOTI, 2005, p. 54). As mulheres trabalhavam carregando e amamentando seus bebês – bem diferente da terceirização dos cuidados da contemporaneidade –, o que poderia espantar possíveis caças com o choro do bebê (SAFFIOTI, 2015).

Ora, com a consolidação do patriarcado, a mundialização do racismo e a revolução burguesa, aquilo que antes se organizava de modo relativamente igual, converteu-se em barbaridade capitalista. Segundo Saffioti (2002), mulheres compõem maioria no trabalho clandestino no campo, em atividades agrícolas, e na cidade, em “bicos” dentro e fora de casa. A exemplo, somente em 2015, o trabalho doméstico, ocupação majoritariamente feminina, foi regulamentado pela Lei Complementar 150 e ainda tem muito a avançar. No campo, a legislação do trabalho rural discriminava (e ainda o faz) mais profundamente as mulheres: em 1984, somente 9,4% dos homens e 1,8% das mulheres no campo tinham

¹⁹⁰ Segundo Lerner (1986, p. 29 *apud* SAFFIOTI, 2005, p. 53), “as sociedades mais igualitárias são as que se encontram dentre tribos de caçadores/coletores, que são caracterizadas pela interdependência econômica. [...] Nessas sociedades, as mulheres garantem a provisão da maior parte dos alimentos (60% ou mais, p. 22) embora o produto da caça seja considerado, em todas as partes, a comida mais valiosa e a mais usada para a troca de presentes. Tais tribos caçadoras/coletoras acentuam a cooperação econômica e tendem a viver pacificamente com outras tribos. [...] O levantamento de evidências permite a generalização de que em tais sociedades o status relativo de homens e mulheres é ‘separado, mas igual’”.

carteira assinada; em 1987, era vigente lei que previa aposentadoria somente para mulheres não casadas. Sobre esse trabalho desvalorizado, que ocorre a rearticulação neoliberal das relações sociais nos marcos de gênero, raça e classe, conforme analisado na seção [1.3](#) deste trabalho.

A partir desse enlaçamento, a exploração-dominação de mulheres aprofundou a apropriação física de seu corpo, sexualidade e vida, comum às condições das pessoas escravizadas na história. Além disso, como asseverou Gonzalez (2011), tratar sobre divisão sexual do trabalho sem relacioná-la com a racial expressa um “racionalismo universal abstrato”, que é um esquema de pensamento masculino e branco. Por isso, Saffioti (2015, p. 132-133)¹⁹¹ argumentou que *racismo (base do escravismo) e sexismo são irmãos gêmeos*.

Quando um povo conquistava outro, submetia-o a seus desejos e a suas necessidades. Os homens eram temidos, em virtude de representarem grande risco de revolta, já que dispõem, em média, de mais força física que as mulheres, sendo, ainda, treinados para enfrentar perigos. Assim, eram sumariamente eliminados, assassinados. As mulheres eram preservadas, pois serviam a três propósitos: constituíam força de trabalho, importante fator de produção em sociedades sem tecnologia ou possuidoras de tecnologias rudimentares; eram reprodutoras desta força de trabalho, assegurando a continuidade da produção e da própria sociedade; prestavam (cediam) serviços sexuais aos homens do povo vitorioso.

Aquilo que era uma diferença étnica e/ou racial (reino da história) entre povos foi convertida em desigualdade (reino da política), justificando atrocidades e algozes. Trocando em miúdos, “[...] tanto o racismo como o feminismo partem das diferenças biológicas para estabelecerem-se como ideologias de dominação” (GONZALEZ, 2011, p. 13). Em muitas dessas conquistas, o *modus operandi* de explorar e dominar mulheres era estendido aos povos vencidos, como ocorreu na segunda guerra mundial, na guerra do Vietnã, dentre outras (SAFFIOTI, 2002). Tão velho como o racismo, a história do sexismo evidencia algo que falávamos anteriormente: também participa do gênero o corpo (SAFFIOTI, 2015). Se homem, para a força de trabalho; se mulher, para a força de trabalho, a reprodução dessa e o sexo. Ao assegurar a produção de herdeiros, garante-se pelo corpo das mulheres a reprodução do sistema de herança e, em primeira instância, a propriedade privada (CISNE, 2013). Isso explica por que as hastes do tripé patriarcado-racismo-capitalismo alcançam, distintivamente, os indivíduos.

Antes da formação nacional brasileira, Gonzalez (2011) recorreu à de Espanha e Portugal, empenhada na luta contra a invasão moura na Península Ibérica ainda no século

¹⁹¹ Aprofundaremos suas considerações sobre os temas no Capítulo 3.

VIII. Ela sintetizou dois elementos-chave do caldo cultural brasileiro: dimensão racial nas lutas da Reconquista e estrutura social altamente hierarquizada, na qual a igualdade não tem vez (mas tem a violência). Nascimento, B. (1976) demonstrou como a formação histórica das colônias dizem muito sobre nossa própria formação. Segundo ela, o Brasil colônia – herdeiro de uma hierarquia social, racial e sexual (GONZALEZ, 2011) – era estruturado por um sistema de castas, rígido e nascituro: no poder econômico e político, senhores de terras; na mediatriz, homens e mulheres livres despossuídos; na senzala, trabalhadoras/es escravizadas/os. Com a modernização do começo do século XX, flexibilizou-se a estrutura social, mas sem produzir profundas transformações, como falamos na seção [1.2](#).

Um sistema que manteve espaços na hierarquia parte de alguns critérios de seleção, sendo o “*critério racial*” um deles (NASCIMENTO, B., 1976, p. 3). O qual determina à população negra o lugar subalterno, por meio de ideologia do branqueamento, discriminação e interdição de oportunidades, produzindo nela um sentimento de inferioridade. Assim, o senso comum do “quem é racista é o próprio negro” não passa de mais uma ideologia, ou seja, uma perversão que coloca a realidade de cabeça para baixo e culpabiliza os atores sociais pela condição produzida pelo racismo dos brancos. Esses condicionamentos psicológicos reverberam também no espaço, a exemplo, os “rolezinhos” nos shoppings da boçal classe média brasileira só incomodam se forem pretos. Daí Gonzalez (1979) chamou de *divisão racial do espaço*, sendo a prisão o lugar natural do negro.

A esse processo, Gonzalez (1979, p. 2) nomeou de *privilégio racial*, marca característica de nossa sociedade, a qual se organiza com base na *divisão racial do trabalho*. A mulher negra condensa a experiência histórica brasileira, já que segue ocupando os espaços, os papéis e os postos sociais a ela atribuídos desde a escravidão. Com mais intensidade, a elas compete o trabalho informal e o desemprego¹⁹², realizado sob condições de trabalho de mulher: informal, precarizado, abusivo e mal remunerado (CISNE, 2013). Se a década de 1930 significou a entrada efetiva do contingente feminino branco no mercado de trabalho, o mesmo não ocorreu com as mulheres negras porque dispunham de menor escolaridade e destoavam da “boa aparência” exigida nos empregos públicos (CARNEIRO, 2003b; GONZALEZ, 1984; NASCIMENTO, B., 1976).

¹⁹² Mulheres, como um todo, seguem sendo maioria na população de desocupados mesmo com aumento no número de homens nessa população (IBGE, 2018, 2019). Em especial, este fenômeno recai sobre jovens, pretos, pardos e de menor escolaridade (ensino médio incompleto ocupa a primeira posição).

Saffioti (2008), bem como diversas teóricas, alertou que, enquanto o homem entra na força de trabalho como trabalhador, a mulher entra primeiro como mulher, depois como mulher trabalhadora (como são os casos de tantas e tantas mulheres que já cederam às pressões de chefes para se manter no trabalho). Para Gonzalez (2011) e Nascimento, B. (1976), isso ocorre, antes de qualquer coisa, pelo racial, a qual tipifica seu lugar na divisão racial do trabalho (GONZALEZ, 1979). Não à toa, homens negros recebem 25,9% menos que mulheres brancas; dois terços da população desocupada no país são pretos e pardos; da população ocupada, o rendimento médio mensal desses é de R\$ 1608,00, enquanto de brancos é R\$ 2796,00 (73,9% a mais) (IBGE, 2018). Qualitativamente, altera-se tal correlação conforme a posição social¹⁹³.

Porque desnudou seu próprio fundamento econômico, o modo de produção vigente necessitou coser uma ampla e elaborada capa para ocultar suas filhas renegadas, as injustiças sociais (CISNE, 2013). Somente a força não é párea para justificar tal divisão, a ideologia vai bem, como ocorreu na história do racismo (pseudo) científico com a frenologia. A isso vêm os mitos científicos: para preservar a sociedade de classes, certos contingentes precisam ser postos à “margem”; para tal, os mitos científicos entram em ação para mantê-los como tal pela mídia, família, cultura etc. (SAFFIOTI, 1978g). A própria exploração-dominação sexual da qual mulheres negros foram vítimas de seus senhoras era determinada, majoritariamente,

pela moral cristã portuguesa, que atribuía à mulher branca das classes mais altas o papel de esposa ou de “solteirona” dependentes economicamente do homem, e limitadas – quando esposa – ao papel de procriadora, ou seja, sua vida sexual limitava-se à posterior maternidade, fez com que a **liberação da função sexual masculina, recaísse sobre a mulher negra ou mestiça**. Por seu lado, **os mecanismos ideológicos se encarregaram de perpetuar a legitimação dessa exploração sexual através do tempo**. Com representações baseadas em estereótipos de que sua capacidade sexual sobrepuja a das demais mulheres, de que sua cor funciona como atrativo erótico, enfim, de que o fato de pertencer às classes pobres e a uma **raça “primitiva”, a faz mais desreprimida sexualmente**, facilita-se a tarefa do homem de exercer sua dominação livre de qualquer censura, pois a moral dominante não se preocupa em estabelecer regras para aqueles carentes de poder econômico.” (NASCIMENTO, B., 1976, p. 5, grifos nossos)

Ou seja, para garantir a manutenção da família, casa, comida e roupa lavada, utiliza-se da invenção mística da fragilidade da mulher branca, robustez da negra,

¹⁹³ A razão de rendimentos das pessoas ocupadas, indo do menos para o mais desigual, não nos deixa mentir: mulher preta ou parda e Homem preto ou pardo: 79,1%; mulher e homem: 78,7%; mulher branca e homem branco: 75,8%; homem preto ou pardo e mulher branca: 74,1%; mulher preta ou parda e mulher branca: 58,6%; pretos ou pardos e brancos: 57,5%; homem preto ou pardo e homem branco: 56,1%; mulher preta ou parda e homem branco: 44,4% (IBGE, 2018).

instabilidade emocional e pouca inteligência feminina para reiterar o caráter marginal e subsidiário de seu trabalho e seguir as explorando e dominando (SAFFIOTI, 1979a). À título de ilustração, é quando ouvimos: mulheres são professoras porque são mães por natureza; homens são de exatas porque são mais lógicos; a emotividade e a instabilidade das mulheres atrapalham seu trabalho; homens são fortes (em especial, os negros) por isso são bons para o trabalho braçal; mulheres tem vocação e dom para o lar; homens nasceram para a vida pública; mulheres na política só causam discórdia e barulho; homens são naturalmente sujos e por isso não sabem cuidar e/ou trabalhar com limpeza; mulheres negras tem dom para cozinha; homens transmitem mais segurança e firmeza porque são práticos nos negócios; mulheres são más administradoras porque não são racionais; homens gays nasceram com talento para estética e cuidados em beleza, dentre outras bobagens.

A perversidade da ideologia mora naquilo que ela oculta e perverte. No caso, oblitera-se o treinamento de toda uma vida que homens e mulheres, negros e negras, heterossexuais e LGBTs, são submetidos para apresentarem tais atributos “naturais” (que de naturais nada possuem). Cisne (2013, p. 78) completa que “isso permite que as atividades realizadas pelas mulheres não sejam percebidas, tampouco, valorizadas como um trabalho especializado, o que serve de justificativa para os baixos salários recebidos pelas mulheres”. Quando olhamos para esse conjunto, vemos então que casa, universidade, fábrica, terceiro setor, política, polícia, campo, cidade etc. estão fraturados pela divisão social, sexual e racial do trabalho, isto é, esse único sistema, o modo de vida, integra então produção e reprodução em seu favor.

O patriarcado, ou a ordem patriarcal do gênero, besuntou de ideologia diversas áreas da vida, incluindo a consciência das pessoas sobre o que vem a ser homem e mulher. Contrariamente ao senso comum das relações sociais de sexo, concordamos que não se nasce homem ou mulher. Trata-se de uma categorização imputada sobre as genitálias das pessoas, sejam bebês, sejam adultas, que naturaliza e aprisiona todos “[...] a uma suposta biologia determinista da forma de ser e agir femininos precisa ser problematizado em sua totalidade” (CISNE, 2013, p. 83).

Pela ideologia, a natureza “[...] assume o lugar dos deuses, fixa regras sociais e chega a organizar “[...] programas genéticos especiais para os que são socialmente dominados”” (GUILLAUMIN, 2012a, p. 273 apud CISNE, 2013, p. 87). A eugenia e a limpeza racial na Europa na passagem do século XIX para o XX não nos deixam

mentir¹⁹⁴. Uma vez que dominantes fixam regras e organizam a sociedade em prol de suas ideologias naturalistas, eles se consideram dominando a natureza em si mesma. Assim, a dominação é resultado dos elementos pré-programados dessa natureza forjada, mas vendida como natural. Contudo, “importa reter na memória que não apenas as ideologias atuam sobre os agentes sociais subjugados, mas também outras múltiplas tecnologias sociais [termo de Lauretis (1987)] de gênero, de raça/etnia e de classe social.” (SAFFIOTI, 2015, p. 148)

Sob o pretexto de a “biologia é o destino”, difundiu-se e se legitimou o processo de reificação e naturalização irracional (SAFFIOTI, 2015). A *sexagem*, ideologia que reduz as mulheres ao sexo, estabeleceu-se como forma basal das relações sociais, a qual diz respeito ainda sobre a apropriação de sua força de trabalho, corpo e vida. Essa apropriação ocorre no plano privado – na família via casamento – e no plano coletivo – pelo Estado, Igreja, empresas – por meio do mercado de trabalho, aparato jurídico, coerção sexual/heterossexualidade compulsória, demonstração de força/violência masculina, confinamento do espaço/restricção de mobilidade, coerção procriativa, políticas públicas etc. (CISNE, 2013). Então, ela recai de maneira personificada de acordo com a posição de classe social, raça/etnia e gênero. Isso porque, em terras brasileiras, mulheres negras e indígenas eram apropriadas privado e coletivamente via estupro colonial, o que se espria no tratamento que recebem até hoje. O mito da fragilidade do sexo feminino, por exemplo, nunca recai sobre elas porque nunca assim foram tratadas. Sueli Carneiro, em primeira pessoa, relatou:

Nós, mulheres negras, fazemos parte de um **contingente de mulheres que trabalharam durante séculos** como escravas nas lavouras, ou nas ruas como vendedoras, quituteiras, prostitutas, etc... Fazemos parte de um contingente de mulheres com **identidade de objeto**. Ontem a serviço de frágeis sinhazinhas e de senhores de engenhos tarados. Hoje empregadas domésticas de mulheres de classe média e alta, ou mulatas tipo exportação. (CARNEIRO, 2003a, p. 16, grifos nossos)

Fazemos parte de um contingente de mulheres originárias de uma **cultura** [...] **violada, folclorizada e marginalizada**, tratada como coisa primitiva, coisa do diabo, esse também um alienígena para a nossa cultura. Fazemos parte de um contingente de **mulheres ignoradas pelo sistema de saúde** na sua especialidade, porque o mito da democracia racial presente em todas nós torna desnecessário o registro da cor dos pacientes nos formulários da rede pública [...]. (CARNEIRO, 2003b, p. 49-50, grifos nossos)

Enquanto um relação social de classe, ela se apropria do corpo, do trabalho e do tempo. A exemplo, a população negra no Brasil é superexplorada em termos econômicas,

¹⁹⁴ Sobre isso, indicamos o documentário sueco *Homo Sapiens 1900* de **Peter Cohen** (1998).

mas também tem extraída uma “mais-valia cultural e ideológica” pelos brancos dominantes (GONZALEZ, 1979). Faz parte, portanto, do sistema geral de exploração do homem pelo homem que, nesse momento histórico, expressa pela ordem patriarcal de gênero que o capitalismo se utiliza deleitosamente (CISNE, 2013).

Sumariamente, são múltiplas suas formas, a ver. Além de dispormos de menos tempo livre, às mulheres (no geral, não apenas casadas e/ou mães) são delegadas a gestão e a execução da reprodução social como um todo (mesmo quando outros membros da casa auxiliem nas tarefas), produzindo sobrecargas físicas e mentais¹⁹⁵. Essa carga, que é indissociável do controle do tempo, trata-se de uma prestação não monetária que é realizada em um marco de uma relação personalizada durável (GUILLAUMIN, 2005 apud CISNE, 2013). Se saúde mental tem completa relação com os ritmos temporais das sociedades contemporâneas¹⁹⁶, consideramos a *apropriação do tempo* um agravante na saúde das mulheres.

Em segundo lugar, até 1962, ano de criação da Lei 4.121, conhecida como estatuto da mulher casada, as mulheres não podiam desenvolver atividade remunerada fora de casa sem o consentimento do marido (SAFFIOTI, 2015). Isso expressa uma *apropriação dos produtos do corpo*, também vista no número de filhos, no uso de contraceptivos e no direito ao aborto (CISNE, 2013).

Em terceiro, a *obrigação sexual* está colocada nas relações não monetárias, como o casamento, tanto nas monetarizadas, como a prostituição (CISNE, 2013, p. 90). A perda do direito de usufruir seus próprios corpos, sempre objeto de satisfação do desejo do outro, produziu inúmeras mulheres que desconhecem seu corpo e as potências do prazer

¹⁹⁵ A quadrinista francesa **Emma** (2017) produziu o material “Era só pedir” (do original: “Fallait demander”) que trata sobre essa sobrecarga vivenciada cotidianamente por mulheres em distintas quantidades e qualidades. Disponível em: <http://archive.fo/UMpPs>. Acesso em: 10 mar. 2019.

¹⁹⁶ Sobre aceleração e saúde mental, indicamos a psicanalista **Maria Rita Kehl** e sua comunicação *Aceleração e Depressão*, bem como seu livro *O tempo e o cão: a atualidade das depressões*. No início, Kehl (2009, p. 16-17) conta: “O processo de escrita deste livro inaugurou-se no dia em que atropeli um cachorro. Foi um acidente anunciado, com poucos segundos de antecipação, e mesmo assim inevitável, por conta da velocidade normal dos acontecimentos na atualidade. Mal nos damos conta dela, a banal velocidade da vida, até que algum mau encontro venha revelar a sua face mortífera. Mortífera não apenas contra a vida do corpo, em casos extremos, mas também contra a delicadeza inesgotável da vida psíquica. Naquele dia, acossada pelos caminhões que vinham atrás de mim em uma autoestrada, ainda pude ver pelo retrovisor que o animal ferido conseguiu atravessar o resto da rodovia e embrenhar-se no mato. Em questão de segundos, não escutei mais seu uivo de dor nem pude conferir o dano que lhe fiz”.

Cf. CAFÉ FILOSÓFICO: ACELERAÇÃO E DEPRESSÃO - MARIA RITA KEHL. São Paulo: Instituto CPFL, 2009. 1 vídeo (1h26m58s). Publicado pelo canal Percy Reflexão. Disponível em:

<http://archive.fo/FdM4l>. Acesso em: 20 nov. 2018.

Cf. KEHL, M. R. **O tempo e o cão: a atualidade das depressões**. São Paulo: Boitempo, 2009. 310 p.

sexual¹⁹⁷. Até hoje impera a crença de que o casamento se consuma na noite de núpcias, que o sexo sacralize a união diante de Deus e do Estado. A ideia do “débito conjugal” advém do Direito Canônico, chamado de *jus in corpus* (direito sobre o corpo), e está impregnado na cultura apesar de não ser mérito passível de anulamento da união (DIAS, 2012). Isso significa que, até sob a ótica liberal, homens e mulheres não desfrutam de igualdade, cabendo às mulheres, os deveres e aos homens, os direitos (SAFFIOTI, 2002).

Do ponto de vista da carga física dos cuidados de bebês, crianças, idosos, adoecidos, pessoas com deficiência etc., homens etc., dá-se a *apropriação material da pessoa*. O trabalho doméstico é um belo (e também triste) exemplo. A reprodução social é um trabalho socialmente organizado, como qualquer outro, contudo, ao não ser reconhecido como tal, rebaixa a força de trabalho que o exerce, impossibilita uma relação contratual e uma profissionalização (que comporte direitos e remuneração) e naturaliza a obrigatoriedade imposta às mulheres. Para além, as tarefas do cuidado, como já abordado, também estão circunscritas no mercado, como é o caso de babás, cuidadoras de idosos, domésticas, diaristas etc., ou seja, remuneradas ou não, a responsabilidade com a reprodução social é feminina (CISNE, 2013, p. 93).

Para ilustrar e encerrar a seção, tem-se Daniela, nome fictício de uma mulher hondurenha, viveu sete anos de sua vida sob o julgo da escravidão sexual de cartéis de drogas do México. Ela relata sobre o que ocorre nas fronteiras com mulheres desaparecidas e com profissionais do sexo nas zonas de tráfico, país onde 20.203 homens e 7.435 mulheres estavam desaparecidos ou sumidos em 2015 – isso sem computar tantos centro-americanos que lá desaparecem – (BALDERAS, 2016). Daniela é exceção, afinal os que desaparecem, que geralmente são raptadas/os para fins de escravidão sexual, não retornam para contar suas histórias. Após sete anos sequestrada, ela conta como a passagem do tempo era deturpada por seus algozes.

Às vezes, quando estava com um cliente, eu descobria em que mês ou ano estávamos, porque ele acabava falando na conversa, mas se me ouviam perguntando, eu apanhava bastante. [...] Não tinha rádio nem televisão [onde eu estava], jornal, nada. Eu dormia em uma das casas deles, eles me levavam para fazer coisas horríveis com os clientes, tiravam meu dinheiro e depois me levavam de volta para dormir.

¹⁹⁷ A página **Ginecologista Sincera** reúne muitas dúvidas e informações triviais que mulheres possuem sobre fertilidade, anatomia, gravidez, pornografia, sexo, métodos contraceptivos etc. As ginecologistas respondem às questões que abrangem desde mulheres que nunca tiveram um orgasmo na vida até aquelas que não sabiam ter um clitóris (uma delas reclamava ter um nódulo, mas era apenas seu clitóris). Disponível em: <http://archive.fo/9tHdZ>. Acesso em: 11 abr. 2019

Após tentar um empréstimo em seu país de origem, Honduras, foi capturada por homens armados, junto a outras mulheres, que ameaçaram sua vida e de sua família. Conforme adentravam em território mexicano, as mulheres iam sendo distribuídas por diferentes regiões, tendo Daniela ficado na fronteira com o Texas sob o mando do cartel Los Zetas. Lá era obrigada a trabalhar em um prostíbulo no qual havia uma cota de seis serviços sexuais por noite a serem prestados. Nesses, presenciou as mais duras atrocidades: clientes (muitos estadunidenses) em busca de crianças, de mulheres para torturar, de mulheres para matar etc. Ela conta também que, conforme envelheciam e passavam a ganhar menos nos prostíbulos, era prática comum as escravas sexuais se tornarem “sicarias”, assassinas de aluguel, função que ela não chegou a assumir (BALDERAS, 2016).

Daniela é um caso dentre uma longa história. “As mortas de Juárez”, mencionadas no início do trabalho (nota de rodapé [19](#)), talvez sejam a expressão superlativa do que tentamos explicar por sexagem. Conforme Laís Modelli (2016), desde 1993, uma onda de assassinatos violentos de mulheres solapou a Ciudad Juárez, no estado de Chihuahua, na fronteira México-EUA. Segundo Emanuela Borzacchiello (2017), “na década de 1990, o deserto de Juárez era um cemitério a céu aberto, onde eram encontrados corpos de mulheres. Quanto mais se cavava, mais horror aparecia: esse deserto se transformou em uma Auschwitz do novo milênio. Cidade símbolo do feminicídio”.

Seus corpos, brutalmente expostos, violados e torturados (muitas vezes sem os olhos e os seios) são a materialização de uma dominação histórica de tantas roupagens. Estima-se que mais de 1 mil mulheres foram mortas de 2008-2016, além das 1.818 desaparecidas entre 1993 e 2013, em sua maioria, jovens, entre 15 e 25 anos, de baixa renda e escolaridade, trabalhadoras mortas pelo Estado mexicano, segundo a Corte Interamericana de Direitos Humanos. Onde o Estado se ausenta ou tem relações perniciosas com o narcotráfico, como o caso mexicano, as mulheres tornam-se ainda mais vulneráveis à violência (MODELLI, 2016).

Em 1998, a antropóloga Marcela Lagarde y de Los Ríos se referiu aos casos como “feminicídio” (união de femicídio + genocídio, variante de “femicídio”), sendo a primeira vez que a expressão de origem sul-africana – variante do termo “femicídio” de autoria das feministas Radford e Russell (1992)¹⁹⁸ – ganhou terreno na América Latina. Foi Lagarde que identificou os padrões das mortes até então misteriosas e sem culpados:

¹⁹⁸ Cf. RADFORD, J.; RUSSELL, D. E. H. **Femicide**: The Politics of Woman Killing. Nova York: Twayne Pub, 1992. 379 p.

começavam com um cativado prolongado, onde a vítima sofria sadismo sexual, mutilação e morria por asfixia, depois eram abandonadas em espaços públicos (MODELLI, 2016).

Para a antropóloga, denominar essas mortes como feminicídio, importava para alertar sobre os crimes de ódio extremo e específico contra as mulheres que ocorriam não apenas em seu país, mas também em outros da América Latina. Após, propôs a criação da Lei do Feminicídio (2007) que reverberou também na Costa Rica, Guatemala e Colômbia (MODELLI, 2016). Passados quase três décadas, o femicídio segue com vigor o que nos leva a pensar que o combate ao tráfico, a militarização dos territórios, a quantidade de desaparecidas e mortas e a transformação qualitativa dos feminicídios são alguns dos elementos que nos ajudam a entender esse fenômeno mexicano, que é também global. Tortura e femicídio generalizados tem transformado o México em “um laboratório experimental da violência” (BORZACCHIELLO, 2017).

O caso mexicano ilustra, com pesar, mais uma dimensão da barbárie civilizatória que compõe o todo social. Nesse, fica explícito que a apropriação física do corpo, da sexualidade e da vida das mulheres afrolatinoamericanas, assemelhando-se às condições da escravidão (em alguns casos são a mesma coisa, como nas histórias mexicanas). Ilustramos o conceito com os casos para acrescentar camadas ao patriarcado latino-americano, mas também para demonstrar que o México é aqui desde a travesti na prostituição até a idosa que renunciou desejar para cuidar. A sexagem não é fenômeno exclusivo do *matrimônio*, pois ele ocorre fora dele e para além dos homens, isto é, nem as mulheres lésbicas escapam totalmente de tal sina (FALQUET, 2009). Disso, urge a tarefa de retomar a propriedade de nós mesmas, combater a condição reificada e repor a humanidade que nos foi surrupiada requer lutar contra a ideia de uma natureza feminina. Porém como fazê-lo?

2.4 Em defesa do Comunismo

Ariadna Tirkóva-Williams ([entre 1914 e 1915] 2017, p. 143, grifo nosso), ao tratar sobre a transformação psicológica das mulheres do século XIX para o XX, visualizava uma mudança paulatina e apontava que,

anteriormente, as principais virtudes da mulher eram a submissão, a passividade e a placidez, definindo-se, assim, a identidade feminina. No entanto, mesmo quando a família e a vida cotidiana a cercavam como uma forte parede, ainda assim a pobre Gretchen* [personagem de *Fausto* de Goethe] se tornava vítima de seu poético desamparo. Nos dias de hoje [1914-1915], quando ela já não se encontra em casa, atrás da roda de fiar, mas atirada na garganta negra da fábrica, tal desamparo transforma-se para ela em uma

maldição, frequentemente desprovida de qualquer poesia. Uma vez desperta, a consciência feminina combate essa maldição. Seria mais adequado dizer que a consciência não despertou, mas ainda está despertando. Pois **não é fácil encontrar um caminho até a formação de um novo caráter feminino por intrincados labirintos, preconceitos, tradições e reminiscências do passado que talvez tenha sido útil em algum momento, excepcionalmente, para aquela cultura masculina na qual vivia a humanidade.**

A força subversiva das mulheres não deriva de atributos pessoais, e sim depende de seu engajamento na práxis revolucionária (ANDRADE, 2011). Infelizmente não vivemos em um contexto pré-revolucionário, como aquele russo em que Tirkóva-Williams falava, tampouco revolucionário, então esses intrincados caminhos ainda são úteis para o *status quo* dominante, embora vejamos um movimento dialético de avanços-retrocessos das pautas feministas, passado um século desde esse texto.

A citação também nos faz pensar no caminho contrário à uma explicação subjetivista do fenômeno da submissão, a exemplo de Cisne (2013): por que mulheres incorporam a submissão? Como isso ocorre? A quem interessa a reprodução dessa ideologia? Quais interesses estão em jogo? Partindo dessas questões vemos que, com sorte e revolução, apenas a destruição total do sistema de produção e reprodução social tem a potência de garantir a libertação real desse emaranhado novelo de opressão, dominação e exploração. Como falávamos no início, o grau da emancipação feminina constitui a pauta da emancipação geral e determina a mudança de uma época histórica (MARX; ENGELS, 2003, p. 219), por isso, a luta contra o patriarcado é uma luta pelo comunismo.

Desse modo, as lutas feministas enfrentam o sistema como um todo, mas também o conservadorismo presente nas esquerdas que

[...] não admitem a luta contra o patriarcado e contra o racismo em pé de igualdade com a luta de classes. [...] Estes grupos políticos não hesitam em rotular de lutas menores, secundárias, e até de desvios ideológicos, os movimentos que contrariam os interesses do *poder masculino, branco e adulto*. [...] a luta pela igualdade sexual e a luta pela igualdade racial não são, de nenhuma maneira, lutas específicas, separadas e diferentes das chamadas lutas gerais. (SAFFIOTI, 2002, p. 88, destaque da autora)

Para tanto, necessita-se firmar alianças táticas e estratégicas com coletivos, movimentos, partidos e setores organizados em prol dos mesmos objetivos de forma explícita e oficial (CISNE, 2013). O realinhamento da burguesia nacional acorde com os interesses do capital imperialista imputaram, copiosamente, arrochos e espoliações da vida, ademais reabriu a possibilidade do debate da estratégia socialista no terreno político (SILVA, J., 2018). Sem ilusões, o patriarcado está longe, não sabemos quanto, do seu

fim, mas certamente já teme o novo mundo que floresce após o feminismo revolucionário. Vejamos o caso das trabalhadoras da limpeza de Glasgow do Reino Unido.

A 23 de outubro de 2018, milhares de trabalhadoras da limpeza de Glasgow deram início à manifestação sindical por igualdade salarial organizada pela *Public Services International* [Internacional de Serviços Públicos], *Unison* [União do Serviço Público] e *GMB* [Caldeireiros Gerais Municipais] com um minuto de silêncio em memória das mulheres trabalhadoras que morreram antes de poderem ver o dia em que finalmente seria concedida ao seu trabalho a mesma dignidade e valor que ao trabalho de seus colegas do sexo masculino. Nesse ato havia a plena consciência da longa história de grandes e pequenas humilhações, do trabalho invisível, não reconhecido ou mal pago, de incontáveis casos de injustiça e pequenos abusos, bem como da enormidade do desafio enfrentado pela greve das mulheres. Igualdade salarial: uma meta razoável, quase trivial, e ainda assim tão difícil de alcançar, de tal forma que o Fórum Económico Mundial calculou que – com base nas tendências e dados atuais – serão necessários pelo menos 217 anos para que essa brecha salarial entre homens e mulheres seja finalmente colmatada mundialmente. (Considerando que o mundo ainda será habitável de aqui a 217 anos...) (ARRUZZA, 2019, grifos nossos)

Logo após, milhares de trabalhadoras e trabalhadores da Google saíram às ruas em protesto contra os casos de assédio sexual divulgados pelo *New York Times* que denunciava o acobertamento de tais crimes. Junto à reivindicação central coadunou pautas que exigiam proteção de direitos sindicais, ou seja, as mobilizações ilustram a indissociabilidade das questões de gênero, sexualidade, raça e classe social no interior dos polos da economia digital – que se dizem progressistas e inclusivos – e no centro do capital (ARRUZZA, 2019).

Arruzza, que também é uma das organizadoras da Greve Internacional das Mulheres, questionou se estamos diante de novas expressões da luta de classe ou de um novo ascenso feminista. Para ela, a segunda década do século tem sido marcada por mobilizações internacionais em massa de mulheres, como as duas greves transnacionais do Dia Internacional da Mulher, as ocupações e greves desencadeadas no Chile contra assédio e violência sexual e o movimento #EleNão no Brasil. Esses eventos compõem o quadro das mobilizações feministas contemporâneas, expressão de insurgência de massas (a última ocorreu nos anos 60/70) e não correntes de pensamento e/ou debates teóricos, como certas periodizações propostas no debate anglo-americano. Isso não significa ignorar as influências do debate teórico sobre os movimentos, como é o caso da teoria *queer* e trans com o transfeminismo e anti essencialismo, mas sim recolocar o movimento histórico à frente das categorias abstratas (ARRUZZA, 2019).

Esse novo levante nasceu “[...] na ‘periferia’ – na Argentina e na Polónia – e se espalhou rapidamente para o resto do mundo, assumindo uma dimensão de massas numa

série de países mais afetados pela crise e por políticas de austeridade e contenção da dívida (Itália, Espanha, Brasil, Chile...)” (ARRUZZA, 2019). Sua veloz pulverização está diretamente associada com o uso das tecnologias sociais e o destaque principal tem sido as greves. Além de recolocar no debate público o trabalho das mulheres, a reprodução e a produção, as greves expressam uma nova consciência, como observou Tirkóva-Williams há um século, que não pode nascer porque é antissistêmica, anticapitalista e crítica do feminismo liberal.

Arruzza (2019) relembra que o primeiro movimento de massas emergiu no processo de nascimento e consolidação do movimento operário, já a segunda no surgimento da Nova Esquerda no centro e das lutas decoloniais nas periferias do capital. Hoje, terceiro momento desse processo histórico, fora dos partidos e organizações da esquerda tradicional, as mobilizações marcantes do começo do século XXI têm seu tom: o movimento Ocupe Wall Street (*Ocuppy*) nos EUA, os Indignados na Espanha e as mobilizações na Praça Taksim na Turquia. Todavia, estas mobilizações, apesar de antissistêmicas, não foram capazes de acumular saldos organizativos e nem de radicalizar suas análises; já os movimentos feministas avançam ao adotar e reinventar a “[...] greve coordenada internacionalmente como sua principal forma de luta e como sua identidade política” (ARRUZZA, 2019).

Destarte, o feminismo tem se colocado “como o processo internacional de formação de classes nesta fase” (ARRUZZA, 2019, destaque da autora). Como falamos anteriormente, a compreensão sobre a classe social é ampla no debate marxista.

A tradição marxista é assombrada por um paradoxo. Por um lado, para o marxismo, a noção de luta de classes é um instrumento heurístico fundamental para a interpretação da natureza do capitalismo e dos processos históricos capitalistas e constitui o seu horizonte político-programático. Por outro lado, **o que é exatamente uma classe (5) constitui talvez a questão mais controversa e ambígua dentro não apenas do debate marxista, mas dos próprios escritos de Marx.** Em Marx, classe por vezes designa uma entidade metafísica ou um momento numa filosofia da história que resulta na negação da negação. Noutros momentos, ele indica e define a classe trabalhadora industrial com base em critérios sociológicos e económicos objetivos. Em *A Miséria da Filosofia*, Marx famosamente distingue ‘classe em si’ e ‘classe para si’, mas a distinção é apenas sugerida e está longe de ser clara. Finalmente, numa série de escritos políticos, parece que um grupo social não pode ser considerado como uma classe se não agir *politicamente* como uma classe, numa relação antagónica com outra. Essas ambiguidades desempenharam um papel importante no subsequente debate marxista e deram origem a teorias divergentes (6). Esquemáticamente, é possível distinguir três abordagens principais: objetivista ou sociológica, metafísica (onde ‘classe’ é uma categoria abstrata que indica o sujeito de uma filosofia progressista da história) e política. (ARRUZZA, 2019, destaques da autora, grifo nosso)

Desse modo, a autora se filia àquela que a entende como uma categoria histórica e por isso dinâmica. Contra esquemas fixos e abstrações sociológicas, afirmou que “[...] a classe é o ponto de chegada e não o ponto de partida de um processo de formação. Por mais paradoxal que isso pareça, a classe é o produto da luta de classes e não o seu pressuposto”. Haja vista que, como disse Bensaïd (1999 apud ARRUIZZA, 2019), fatos sociais não são coisas como defenderam os positivistas, mas sim relações sociais.

Apoiada nas ideias de Wood (1982) de *situação de classe* – expropriação, proletarização, divisão do trabalho, extorsão de mais-valia etc. – e *formação de classe* – “processo histórico contingente e variável” –, a italiana ousou em apontar que ser explorada/explorado não garante pertencer a uma classe. Para nós, sua compreensão é dialética, materialista e histórica porque tais relações não emergem de forma imediata ao que se vive, ao contrário, são necessárias mediações. Significa dizer que aquelas/es que lutam contra sua situação de classe constituem-se, assim, em uma classe (formação de classe) que experimenta o antagonismo com a outra (luta de classes), os dominantes.

A exemplo de Galvão (2011, p. 109), falamos no *posicionamento de classe* (em oposição ao estático conceito de “posição de classe”) que ocupa certos setores sociais, ou seja, no “[...] movimento efetivo, o que compreende não só a dimensão objetiva e estrutural, mas também subjetiva e conjuntural.”

A noção de classe, segundo Marx, não é redutível nem a um atributo de que seriam portadoras as unidades individuais que a compõem, nem à soma dessas unidades. Ela é algo diferente. Uma **totalidade relacional** e não uma simples soma. [...] **Não há classe senão na relação conflitual com outras classes.** [...] As classes revelam-se no e pelo movimento do *Capital*. (BENSAÏD, 1999, p. 147-153 apud GALVÃO, 2011, p. 110)

Sem delongarmos nas diferentes concepções de classe social na tradição marxista (tarefa que Galvão desempenhou com maestria), o termo posicionamento de classe requer a análise da conjuntura material e política, ideologia dominante e relação interclasses para evitar equívocos que atribuam diretamente base social a posição política (GALVÃO, 2011). As novas mobilizações de mulheres são prova disso ao borrarem “[...] os limites (reais e imaginários) entre a luta de classes e o movimento feminista”, como os casos das greves da Google e de Glasgow (ARRUIZZA, 2019).

A eclosão desses movimentos está relacionada com a posição de classe de seus membros e o caráter pluriclassista ou policlassista de sua composição e demandas de acordo com Galvão (2011). Assim, florescem hoje lutas de classes feministas que são *antiliberais, internacionalistas, antirracistas e anticapitalistas*. Contudo, a contradição é

imane ao movimento da realidade então cabe a nós, feministas revolucionárias, endossar, contribuir e combater tendências liberais seja no centro, seja na periferia do mundo.

Sendo o feminismo um movimento social, que comporta um sujeito de revolta e uma situação de opressão, a implicação lógica de sua senda é a mudança, senão por que se revoltar? (DELPHY, 2009 apud CISNE, 2013). Lênin (1979, p. 105 apud CISNE, 2013, p. 100) disse que “esta luta será longa. Exige uma transformação radical da técnica e dos costumes. Mas levará finalmente à vitória completa do comunismo”. Destarte, a revolta aqui defendida se conecta com um projeto societário que aponta para o comunismo. Para tal, carece na esquerda mundial um balanço racional, histórico, científico e crítico sobre o que foram as experiências socialistas e o que elas nos ensinaram. O dito “fracasso” do socialismo real trouxe certas vantagens: a primeira é que as experiências comprovaram várias teses de Marx sobre condições técnicas e políticas na superação do capitalismo; a segunda, comprovou-se que o socialismo seria um período de transição para o comunismo no qual Estado desapareceria dando lugar ao poder popular (MORAES, 2004). Outra é que, quando fizeram suas revoluções, dispunham de textos clássicos marxistas parcos em relação às questões de gênero, raça e etnia, elemento sobre o qual temos significativo acúmulo (SAFFIOTI, 2002).

No caso da URSS, por exemplo, em 30 anos da revolução bolchevique, os soviéticos galgaram desenvolvimento de sua força produtiva industrial que levou um século para o capitalismo alcançar, além disso tiraram suas crianças de duras jornadas de trabalho (o que ainda ocorre em muitas partes do mundo), oferecendo-lhes alimentação e educação (PARENTI, 2015)¹⁹⁹. Fazendo um balanço crítico e científico da história do movimento comunista, vemos que sem ele, provavelmente, o mundo ainda conheceria o nazismo e a escravidão racial por isso defendemos seu legado emancipatório (SILVA, J., 2019).

Um dos desafios encontrados na História do movimento comunista é o combate à campanha imperialista anticomunista inaugurada na Guerra Fria que se espalha até hoje entre conservadores, reacionários, liberais, progressistas, libertários, isto é, entre direita e esquerda. Como falou Parenti (2019, tradução nossa): “quando se trata de atacar os

¹⁹⁹ Do original: “In the three decades after the Bolshevik revolution, the Soviets made industrial advances equal to what capitalism took a century to accomplish—while feeding and schooling their children rather than working them fourteen hours a day as capitalist industrialists did and still do in many parts of the world.”

vermelhos, alguns dos melhores e mais brilhantes da esquerda não são muito melhores que os piores da direita”²⁰⁰. No combate à “ameaça comunista”, à “venezualização do Brasil” e à “doutrinação ideológica comunista, gaysista, abortista e feminista” impostas pelo PT (sinônimo de esquerda e/ou comunismo no imaginário popular), Bolsonaro estruturou parte de sua campanha eleitoral e de seu governo. Igualmente, setores da esquerda brasileira fizeram coro com esses mitos imperialistas para se diferenciar dos terrores das experiências de Rússia (1917), Coreia Popular (1945), China (1949), Cuba (1959) etc., defendendo um socialismo democrático com liberdade, como vemos em setores do PSOL.

Quem patrocinou e se beneficiou da despolitização produzida pela campanha imperialista foi o *liberalismo*, a ideologia da burguesia. Ele nasce conectado com a escravidão, com a exclusão de escravos, povos coloniais, mulheres e trabalhadores dos direitos naturais, com a dominação colonial, diferente do que se advogada como o defensor das liberdades e da democracia dos povos (SILVA, J., 2019). A verdade, conforme Losurdo (2018, p. 72 apud SILVA, J., 2019), “[...] é que a doutrina liberal [...] está fundada numa discriminação bárbara entre as criaturas humanas, que se alastra não só nas colônias, mas na própria metrópole, como demonstra o caso dos negros estadunidenses”.

A hegemonia burguesa, sempre temerosa, atualiza-se para os acontecimentos do século XX, abrindo os caminhos do XXI. Segundo Silva, J. (2019), o liberalismo narra um conto de fadas ao mundo: “era uma vez um mundo feliz para sempre e democrático; um dia, porém, dois lobos maus – o nazismo e o comunismo – tentaram devorar a Dona Democracia. Mas o liberalismo consegue derrotar os dois, e Fim da História!”. Mirando na destruição das pseudoconcretidades, esse mundo de “claro-escuro de verdade e engano”²⁰¹, defendemos uma sociedade comunista que não está em cartilhas, mas na vontade por uma existência humana mais digna e plena.

Como presumiu Duarte (2010, p. 48, grifos nossos),

²⁰⁰ Do original: “When it comes to Red-bashing, some of the best and brightest on the Left sound not much better than the worst on the Right.”

²⁰¹ Nas palavras de Kosik (1976, p. 11): O mundo da pseudoconcretidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e ao mesmo tempo a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que é ele mesmo e vive apenas graças ao seu contrário. A essência se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta no fenômeno. O fato de se manifestar revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerte nem passiva. Justamente por isso o fenômeno revela a essência. A manifestação da essência é precisamente a atividade do fenômeno (KOSIK, 1976, p. 11).

uma sociedade comunista deve ser uma sociedade superior ao capitalismo e para tanto ela terá que incorporar tudo aquilo que, tendo sido produzido na sociedade capitalista, possa contribuir para o desenvolvimento do gênero humano, para o enriquecimento material e intelectual da vida de todos os seres humanos. Trata-se de: **superar os limites do Iluminismo** sem negar o caráter emancipatório do conhecimento e da razão; **superar os limites da democracia burguesa** sem negar a necessidade da política; **superar os limites da ciência posta a serviço do capital** sem, entretanto, negar o caráter indispensável da ciência para o desenvolvimento humano; **superar a concepção burguesa de progresso social** sem negar a possibilidade de fazer a sociedade progredir na direção de formas mais evoluídas de existência humana.

2.5 Novas embalagens, antigos interesses: a pós modernidade

Além de enfrentar nossa história e nossas diferenças políticas enquanto esquerda, travamos outra luta. No bojo da nova roupagem do capital, do neoliberalismo²⁰², reside a fina flor de seu projeto a qual consiste na dimensão superestrutural deste sistema. A chamado *pós-modernidade* (ou pós-modernismo, termo a ser utilizado com o cuidado de não se confundir com os movimentos artísticos) pode ser compreendido como uma agenda composta por uma gama de tendências intelectuais e políticas que se inauguram no processo da restauração burguesa e da reestruturação produtiva (WOOD, 1996). Essa agenda importa para nós marxistas e deve ser observada para além de “rotulações depreciativas”, pois compreender suas condições materiais e históricas e sua valoração nessa nova fase é capital (CASTRO, 2000, p. 102).

Segundo Mello (2016), em contraposição à modernidade de rígidos contratos de trabalho, investimento em capital fixo, estrutura industrial fordista, políticas de Estado assistenciais e previdenciárias a nova fase do capital produziu nova estratégia, a contrarrevolução neoliberal. Tal agenda surge em contexto de reconfiguração da dinâmica global de acumulação de capital, tornando-se uma dimensão fundamental à nova fase do desenvolvimento do próprio modo de produção capitalista. Jameson (1996)²⁰³, em *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*, traça tal panorama à luz da conclusão de que a pós-modernidade é a lógica cultural do capital, na qual cultura e economia estão fundidas. Foi ele que arrancou a noção de pós-modernidade do campo conservador e a transformou na expressão cultural dessa nova etapa, o capitalismo tardio. Trata-se de “[...] um conceito de periodização cuja função é correlacionar a emergência de novas determinações formais na cultura com a emergência

²⁰² Lembrando que esse compreende um projeto político da burguesia com o objetivo de reduzir a força da classe dominada do final dos anos 60 e 70, mas que nada mais é do que um *continuum* do liberalismo burguês.

²⁰³ Cf. JAMENSON, F. **Pós-Modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Ed. Ática, 1996. 431 p.

de um novo tipo de vida social e uma nova ordem econômica” (JAMESON, 1998, p. 3 apud MELLO, 2016, p. 245-246).

Hegemônico como jamais o modernismo foi, a pós-modernidade borra as linhas entre clássico (alta cultura) e popular (cultura de massa) sob a batuta do consumismo desenfreado, revestindo o familiar com novas roupagens e dissimulando o que move o bom funcionamento dos negócios: o lucro. O laço social é estabelecido por meio do dinheiro para assegurar o acesso ao objeto, mesmo que seja privado de sua substância, tendo como valores a fragmentação, o culto à liberdade de troca e o consumismo. A pós-modernidade é a afirmação plena desse novo momento do capitalismo no século XX e deriva do momento pós-guerra de 1940 e 1950, que tem nos anos 60 sua transição (MELLO, 2016).

Por consequência, a configuração da luta de classes do momento enfatiza a derrota da classe operária desde os movimentos da década de 1960 até os eventos das décadas de 80 e 90 (derrubada do muro de Berlim e da URSS). Parece que verdadeiro divisor de águas ocorreu em algum momento entre o final dos 60 e o começo dos 90 (WOOD, 1996). Em suma, “[...] ele não deixa de ser, acima de tudo, o resultado de um fracasso político que ele ou jogou no esquecimento ou com o qual ficou o tempo todo brigando em pensamento” (EAGLETON, 1998, p. 30 apud MELLO, 2016, p. 253).

Moraes (2004) exemplificou: a globalização – enquanto mote central do desenvolvimento do meio técnico-científico informacional – torna-se objeto de amor da década de 90, sendo utilizada a justificativa de “integração dos continentes” enquanto a (neo) mercantilização era implementada. Destarte, eis aqui a lógica de dominação do capital via uma ideologia que representa a insuperabilidade deste modo de vida, colocando como axioma as máximas: “não há alternativas possíveis” e “revolução não é o caminho”. A consequência política de tais tese é “[...] um misto de conformismo e acomodamento ao *status quo*” (MORAES, 2004, p. 96). Evidentemente, quando as ideias não derem conta de arrefecer as lutas, haverá um aparato repressivo estatal de prontidão. De modo que a pós-modernidade não apenas exprime a reconfiguração do capital mundial e sua nova fase de desenvolvimento, mas também compreende uma dimensão fundante dele (MELLO, 2016).

Com a morte do projeto iluminista com suas verdades e ideologias obsoletas, inaugura-se a contradição fundante da pós-modernidade: uma teoria de mudança histórica que se baseia na negação da própria história. “Estruturas e causas foram substituídas por fragmentos e contingências”, desse modo nega-se a existência de um sistema capitalista

com suas leis próprias e, por consequência, uma crítica ao capital está excluída (WOOD, 1996). Ainda, conforme Wood (1996, p. 124), “[...] a ‘política’, em qualquer sentido tradicional do termo, em referência aos poderes abrangentes de classes ou Estados ou à oposição a estes, está efetivamente eliminada, dando lugar às lutas fraturadas da ‘política de identidade’ ou do ‘pessoal enquanto político’”²⁰⁴.

Sua marca estritamente autofóbica, irracional, antirracionalista, individualista, fragmentária, fluída, variável, incerta, frágil, superficial, desconstrutivista, subjetivista, efêmera, marginal, conformista, avessa à História, defensora da relativização do tempo-espaço e apolítica incide tanto na prática política, quanto na educativa, ambas nucleares desta pesquisa. O que há: sujeitos fluidos e fragmentados, linguagens, discursos, culturas, poderes, opressões, identidades, discursos, diferenças anárquicas, desconectadas e inexplicáveis. Fragmentou-se sujeitos, sistema e conhecimento, produzindo “ceticismo epistemológico e um derrotismo político profundos” já que qualquer política emancipatória está interdita (WOOD, 1996, p. 121-124). De fragmentação em fragmentação, a burguesia enche o papo pois a solidariedade e conformação de classe passam a ser projetos cada vez mais distantes quando a única alternativa possível resiste em “resistências particulares e separadas” contra os (micro)poderes (WOOD, 1996, p. 122).

Para Castro (2000), no cenário de centro do capital, o final da década de 80 expressou um retrocesso na dinâmica da produção marxista no interior do feminismo porque a pós-modernidade avançava. E, apesar de não se definirem como pró-capitalistas, suas teses não se propõem a questionar o atual estado das coisas, tanto pouco apontam para perspectivas de transformação radical. Dão margem, assim, a posturas cínicas e descomprometidas com a barbárie atual por meio de “[...] uma postura blasé, de indiferença e distanciamento, ou por ocultamento de contradições, explorações de classe, ao insistirem no abstrato, em fragmentações, diferenças, pluralidade, diversidade, sem nomear poderes e privilégios de classe ou de raça” (CASTRO, 2000, p. 102).

Nessa toada o *pós-feminismo*, expressão pós-moderna do feminismo,

[...] toma formato de movimento a partir de 1990 – não somente na Europa, onde se iniciara mas também nos EUA. Critica-se o que se identificaria como ‘postura feminista’, [...] afasta-se de conceitos como patriarcado, das distinções entre o feminino e o masculino e da ênfase em relações entre tais

²⁰⁴ Wood se refere, explicitamente, às bandeiras do movimento feminista dos anos 60.

Contraditoriamente, concordamos e discordamos de algumas posições da autora o que desenvolveremos a seguir. Por ora, anunciamos que a contradição é a essência dessa pesquisa, posto que sua temática está em disputa entre revolucionários e reformistas, progressistas e conservadores, marxistas e pós-modernos dentre outros.

constructos. Também se recusa o conceito de gênero, por considerar que levaria ao ocultamento da homo e da bissexualidade. Celebram-se as diferenças culturais (o que herda também do pós-estruturalismo) e, na esteira do pós-modernismo, rejeita-se o capitalismo, no plano discursivo e o marxismo, caricaturado como perspectiva ‘economicista’ e totalizante que, ao enfatizar a igualdade, tenderia a homogeneizar experiências e a considerar que só haveria um sujeito na revolução, o proletariado (aliás, revolução termo também abolido do léxico dos ‘pós’, seria uma ‘meta narrativa’ incompatível com uma ideologia que preza o “eterno presente”). Move-se na “luta discursiva”, ou seja, “na luta pelo controle dos termos e regras do discurso”, e rompe com a “unidade-de-teoria-e-prática marxista, a revolução como processo” – textos entre aspas, de Fredric Jameson (CASTRO, 2000, p. 98).

Quando falávamos sobre epistemologia, vimos a penetração das ideias de Foucault, Deleuze e Derrida na metacrítica pós-moderna que deslocada da filosofia do sujeito para o pensamento da diferença (ANDRADE, 2011). Isso implica na negação de grandes sistemas teóricos, como o marxismo, que partem do que é concreto, das relações sociais, dos sistemas de dominação-exploração. Essa atitude legou ao pensamento político contemporâneo a suspeita do sujeito como um pressuposto, a fragmentação de atores sociais (pois recusa essências duradouras) e a interdição das lutas políticas de classe. Para Saffioti (2015, p. 120, grifo nosso), embora Foucault (e outros autores da pós-modernidade)

[...] reúna vários méritos, nunca elaborou um projeto de transformação da realidade. Ora, quem lida com gênero de uma perspectiva feminista contesta a dominação-exploração masculina. Por via da consequência, estrutura, bem ou mal, **uma estratégia de luta para a construção de uma sociedade igualitária.**

Afinal, identidades tão fluidas e inconstantes vão de encontro ao processo de “formação de classe”, que falou Wood (1982)²⁰⁵, na qual sujeitos que compartilham uma “situação de classe” se lançam ao antagonismo de classe. Para nós, a noção de indivíduo passa pelas relações sociais, em outras palavras, a realidade concreta determina a consciência de forma dialética (CISNE, 2013). Isso significa dizer que a falsa dicotomia subjetividade *versus* objetividade, que atribui essa última ao marxismo, erra ao desconhecer, por exemplo, a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica que repõem o humanismo marxista no centro da análise ao pensar o desenvolvimento, a consciência, a atividade e a personalidade. Mais do que sintoma do fracasso do marxismo, Stabile (1997 apud CASTRO, 2000) diz que devemos considerar como a globalização – sistema mundial de fluxo de capitais – produziu tais efeitos à luz

²⁰⁵ Cf. WOOD, E. M. The Politics of Theory and the Concept of Class: E. P. Thompson and his Critics. **Studies in Political Economy**, Nova York, v. 9, n. 1, p. 45-75, 1982.

de suas relações fundamentais: segmentação de mercados, individualismo, mercantilização da vida e das culturas. Simplificando, a pós-modernidade interdita a possibilidade de se pensar um novo mundo, afinal cada um tem uma percepção, uma verdade, um entendimento singular sobre o mundo.

Destarte, categorias centrais do feminismo, como gênero, mulher, feminino, patriarcado, são colocadas sob suspeição por se inserirem em um sistema binário que exclui termos alternativos (HAMLIN, 2008). Concomitantemente, aquilo que criticamos também representa sua maior virtude: Butler, autora associada à Teoria *Queer*, forneceu um quadro teórico para a luta política daquelas/es invisibilizadas/os que estão para além das normas identitárias fundamentais. Ela, dotada de grande sensibilidade política e ética para os processos de exclusão e invisibilidade, “[...] soube ir além do quadro tradicional das lutas feministas e ver, na instabilidade das identidades sexuais, espaço de afirmação das possibilidades de construção de singularidades atravessadas pela necessidade de produzir suas próprias normas” (SAFATLE, 2012).

Ainda que seja interessante a crítica, cabe lembrar que não foi o feminismo que criou a divisão homens e mulheres, mas sim as relações patriarcais: a divisão sexual do trabalho, as relações hierárquicas, a desigualdade entre os sexos etc. Fora que negar as classificações “mulher”, “homem”, “lésbica”, “gay”, “bissexual”, “transexual”, “travesti” etc. [...] pode nos conduzir a um grande risco de diluição ou mesmo de perda desses sujeitos políticos que dão sentido aos movimentos sociais que compreendem na luta contra as opressões que sofrem” (CISNE, 2013, p. 69). Dessa maneira, por seu pretensão apolitismo, “as teorias pós-modernas não apresentam quaisquer afinidades com as lutas e os temas das opressões sociais”, ainda que os mimetizem (MORAES, 2004, p. 96-98).

O canto da sereia do pós-modernismo é seu pretencioso ecletismo e novidade, quando se trata de “novas embalagens para antigos interesses”²⁰⁶: desorganizar o poder popular. Para Costa (2013), com sua apatia política, a agenda acaba por organizar potenciais setores em favor da manutenção do status quo vigente, ou seja, da ordem capitalista e dos valores do mercado. Pois bem, o muro caiu (em verdade, foi derrubado), derrubando alguns tijolos nas lutas. Para além de fatalismo mecanicistas, eis aqui um dos desafios do marxismo contemporâneo: como incorporar a complexidade de conflitos, sujeitos políticos e manifestações variadas de interesses e subjetividades? Como falou Wood (1996): que socialista sério desprezaria a importância das identidades raciais,

²⁰⁶ Referência à música “Esquiva da esgrima” de Criolo (2014) do álbum *Convoque seu Buda*.

étnicas, sexuais, de gênero e de classe à luz da reestruturação do capitalismo global e segmentado?

É inegável que os “pós” comunicam sobre esse mundo, mas de maneira distorcida e intencional. Não precisamos compartilhar dessa visão de mundo para percebermos as novidades desse capitalismo tardio, ao contrário: esses processos demandam uma explicação materialista, histórica e dialética. Desenvolveremos aqui a tese de Moraes (2004) de que parte da intelectualidade marxista se equivoca ao associar os novos movimentos sociais à pós-modernidade indistintivamente. Isso porque, um olhar mais atento à história da luta de classes comprova que parte dos movimentos surgidos nas décadas de 60 e 70 partem de uma perspectiva anticapitalista e/ou antissistêmica²⁰⁷ (para ser mais abrangente). É o que relevou Vasconcellos (2017) acerca dos movimentos de mulheres populares. Para ela, essas se envolvem historicamente em movimentos sociais, partidos, coletivos, redes, associações formais e informais etc., mas que têm tido subestimado seu papel e sua atuação no contexto da luta popular. Interessante notar que esse apagamento também recai sobre avanços e conquistas em termos de classe trabalhadora como um todo, como se vê a seguir.

A emergência dos chamados novos movimentos sociais na década de 1980 no Brasil e noutros países da América Latina abarca uma **diversidade de experiências de organização de setores da sociedade civil** que abre um campo analítico e de atuações bastante complexo. O novo nesses movimentos reside justamente em romper com as formas mais tradicionais de organização política, no caso os partidos e sindicatos [...]. [...] Sua diferenciação com relação à política tradicional é a busca pela ruptura com práticas de tutela, manipulações populistas e a ideia de uma vanguarda iluminada que comandaria os processos. Almeja-se, assim, construir práticas de organizações mais horizontais. (VASCONCELLOS, 2017, p. 298, grifo nosso)

Essa pluralidade de pessoas em luta pode tornar a sociedade mais agônica ao passo que há mais participação pública, porém, essa agonia não é produto de tais lutas, senão se trata de sintoma dos tempos em que se vive. Contra a ortodoxia de setores, que insistem em negar novas experiências no movimento operário, Moraes (2004) dedica sua análise a criticar longa e duramente o pensamento de Ellen Wood, autora que sustentou parte de

²⁰⁷ De acordo com Moraes (2004, p. 101), “[...] Immanuel Wallerstein [2003, p. 179-84], interrogando-se sobre a dimensão anti-sistêmica [*sic*] dos movimentos sociais atuais, comenta que cunhou a expressão ‘movimentos anti-sistêmicos’ [*sic*] para caracterizar dois movimentos populares que, no período 1850/1970, competiam e se opunham em muitas dimensões mas, ao mesmo tempo, também compartilhavam de características comuns. Esses dois movimentos seriam os ‘movimentos sociais’ (organizações sindicais e partidos políticos) e os ‘movimentos nacionais’ (aqueles que viam no imperialismo e no colonialismo o inimigo principal, como no caso da Ásia)”.

nossa compreensão acerca da pós-modernidade. Apresentaremos agora alguns contrapontos.

Enfaticamente, Moraes (2004) defende que não podemos restringir os movimentos de milhões de excluídos e marginalizados à terminologia “identitários”, como o fazem muitos marxistas e setores da esquerda brasileira. Pois, enfatiza-se os limites dos movimentos sociais como reivindicações particularistas, restringe a compreensão do verdadeiro alcance do pós-modernismo e apaga toda a tradição marxista e socialista do feminismo contemporâneo (“de Clara Zetkin e Alexandra Kollontai a Juliet Mitchell e Sheila Rowbotham”). Dessa forma, preferimos a terminologia *lutas anti opressão* (como falamos no início da seção 2.1) que reconhece o potencial anticapitalista de suas lutas, afinal não existem “tipos ideais” do como lutar e/ou reivindicar e é mirando nos ensinamos do velho que se forja o novo. Por consequência, Wood subestima a potência da noção de experiência (ou vivência) crescente nos movimentos atuais e perde de vista a luta de classes em sua dinâmica, como exemplo, desqualifica movimentos como o das Mães da Praça de Maio da Argentina.

Outra tese duramente criticada é a ideia de que o capitalismo prescinde de outras formas de opressão, tendo a mais-valia como fundamento único, portanto sendo possível resolver a questão de gênero sob sua vigência. Tese sustentada inclusive por Anderson (1984)²⁰⁸ para quem a expansão do capital e a lógica do lucro são indiferentes à diversidade sexual, ou sejam, são indiferentes (“cegas”)²⁰⁹ ao sexo (GONÇALVES, 2011b, p. 13). Este equívoco pode ser facilmente refutado ao se verificar que as mulheres ocupam, predominantemente, os postos mais precários de trabalho (terceirização ou quarteirização) nas cadeias produtivas brasileiras e estrangeiras (SAFFIOTI, 2015). Ainda, “quanto mais discriminada uma categoria social, tanto mais facilmente ela se sujeitará a trabalhar em más condições e por baixos salários” (SAFFIOTI, 2002, p. 23). Em outras palavras, em uma “[...] estrutura racista, sexista e classista, obviamente, as trabalhadoras não se constituem da mesma forma que os trabalhadores. Elas são sempre trabalhadoras mulheres brancas ou trabalhadoras mulheres negras ou de outra raça/etnia” (SAFFIOTI, 2003b, p. 36).

Não obstante, Saffioti (2015, p. 123, grifos nossos) esmiuçou sobre o fenômeno.

²⁰⁸ Cf. ANDERSON, P. **A crise da crise do marxismo**: introdução a um debate contemporâneo. São Paulo: Brasiliense, 1984. 125 p.

²⁰⁹ Por considerarmos o termo *capacitista* (ao discriminar uma deficiência), preferimos usar o termo “indiferente” a “cego”, como utilizado pelo autor.

Uma pessoa não é discriminada por ser mulher, trabalhadora e negra. Efetivamente, uma mulher não é duplamente discriminada, porque, além de mulher, é ainda uma trabalhadora assalariada. Ou, ainda, não é triplamente discriminada. Não se trata de variáveis mensuráveis, mas sim de **determinações**, de **qualidades**, que tornam a situação destas mulheres **muito mais complexa**.

Isso ocorre porque o contrato sexual também estrutura o trabalho²¹⁰, assim as mulheres são antes mulheres do que trabalhadoras nesta estrutura social das ocupações (SAFFIOTI, 2015). Wood e Anderson demonstram que seu alto nível de abstração desconsidera as imbricações entre raça, gênero e classe nas sociedades capitalistas, sendo essa a forma que parte dos teóricos marxistas veem a questão: como “[...] uma fragmentação do proletariado extrínseca ao capitalismo” (GONÇALVES, 2011b, p. 13-14).

No América Latina e no Brasil, os movimentos – relacionados com mulheres da classe trabalhadora, de setores populares – seguem sendo anticapitalistas em sua maioria e, ainda que tenham incorporado certos discursos, formas, temas etc., a hegemonia das correntes “pós” não se afirma (porém, hoje, 15 anos depois, são um pouco mais atuantes de quando falava Moraes e Castro) (MORAES, 2004; CASTRO, 2000)²¹¹. Contudo, a partir do final dos anos 80, ganha corpo uma forma de feminismo institucionalizado, para além das teses “pós”, de corte liberal e socialdemocrata, o modelo de organizações não-governamentais. Tanto no centro, quanto na periferia, governos e agências internacionais, como o Banco Mundial, investiram em pesquisa e serviços que se adequavam à “empresarização” das lutas, ofertando serviços e orientando teorias (inclusive, alguns projetos de pesquisa de Saffioti foram financiadas por esses) (CASTRO, 2000). Contudo, o interregno que se abriu com a crise do capital do XXI escancarou que feminismo tem classe e também raça.

Moraes (2004, p. 101-107) conclui que “as considerações de Ellen revelam, assim, um desconhecimento da realidade do marxismo e das lutas sociais na ‘periferia’ do capitalismo”. Seu olhar economicista demonstra um “dogmatismo estéril” (do “Olimpo das verdades universais”), um entendimento abstrato de “classe trabalhadora” (operária, masculina e branca) e de sua dinâmica de transformação, bem como aponta os limites do teoricismo e de uma visão autocentrada geograficamente nos EUA. Por isso, não dá para

²¹⁰ “Desde seus inícios, a exploração econômica da mulher faz-se conjuntamente com o controle de sua sexualidade” (SAFFIOTI, 2015, p. 138).

²¹¹ “Ao contrário, viriam crescendo os investimentos por um outro feminismo, em movimentos sociais de base popular, como no dos sem-terra, em sindicatos de corte classista e em ONGs de feministas, comprometidas também com a crítica anticapitalista”. (CASTRO, 2000, p. 103)

aceitar que intelectuais marxistas coloquem no mesmo saco pós-modernismos e movimentos sociais, agrupando-os sob as mesmas matrizes teóricas da desconstrução e da fragmentação (MORAES, 2004).

À vista disso, muito mais importante que criticar algum grupo ou alguma pessoa de “pós-moderna”, é a história real. A construção praxica do feminismo marxista encontra inúmeros desafios dentro do marxismo, do feminismo e de si próprio; e, para fora dele, no combate ao capital e suas diversas roupagens. Desse modo, é uma agenda que compete a toda a esquerda e a todos que se lançam a mudar o mundo: o **“feminismo marxista é mais que um gênero [tipo] de feminismo”**, é um projeto político em prol da humanização geral (CASTRO, 2000, p. 108, grifo nosso).

2.6 Saffiotizar é preciso

Percorridos os membros teóricos todos destes dois primeiros capítulos, é chegada a hora de falar um pouco sobre a autora que elegemos para este estudo. Como discutimos no Capítulo 1, o capitalismo ultraliberal da fase histórica atual tem patenteado sua dependência para com outros dois sistemas históricos e longínquos de exploração-dominação, o patriarcado e o racismo, ao aprisionar, matar, oprimir, sujeitar e reger os 99% do mundo. Essa potente união preserva o *status quo* e garante o agravamento das condições gerais de vida no mundo e, especialmente, em suas periferias, evidenciando a natureza simbiótica entre gênero, raça e classe.

O atual realinhamento da burguesia nacional conforme o poderio do centro imputou agravos sociais profundos, mas não sem contradição. Salvo os esforços da agenda anticomunista das classes dominantes desde a Guerra Fria, vê-se essa retomada também no âmbito dos estudos marxistas e feministas neste momento histórico, afinal, como observou Ribeiro (2015), é a realidade que fornece à teoria forma e conteúdo. Outra vez, o gérmen latente da estratégia socialista refloresce sobre a terra arrasada²¹².

Nesse ínterim, Gonçalves (informação verbal)²¹³ verifica o resgate do pensamento de Heleieth Iara Bongiovani Saffioti (1934-2010). Socióloga, advogada, educadora, intelectual, catedrática e militante brasileira, Saffioti lançou bases valiosas para interpretar e explicar o Brasil à luz das contradições fundantes das sociedades

²¹² A exemplo, nota-se a crescente repercussão de mídias marxistas brasileiras, como o canal do Youtube *Tese Onze* de Sabrina Fernandes e o *podcast Revolushow* de João Carvalho *et al.* Ambos, com rigor e qualidade, têm contribuído na popularização do materialismo histórico-dialético no país.

²¹³ Fala da prof.^a Renata Gonçalves na palestra “A condição feminina e a luta pela superação do patriarcado: o legado de Heleieth Saffioti”, FCLAr/Unesp, em 05 ago. 2019.

competitivas: o patriarcado, o racismo e o capitalismo. Suas teses nos ajudam a entender a amálgama composta por essa fusão indissociável – que mantém o poder do homem, branco, heterossexual, rico e adulto (SAFFIOTI, 2002) –, bem como a construir uma estratégia revolucionária. Para Motta (2018), sua análise articulada revelou novos paradigmas para a teoria social, influenciando estudos sobre raça e gênero, bem como políticas públicas.

Conhecida especialmente por sua obra *A mulher na sociedade de classes: Mito e realidade*, sua tese de livre docência orientada por Florestan Fernandes em 1967, foi pioneira no Brasil e na América Latina. Publicada três vezes (em 1969, pela Quatro Artes; 1974, Vozes; 2013, Expressão Popular), ela se insere no contexto do surgimento dos estudos sociológicos sobre as condições da mulher no Brasil, na Sociologia do Trabalho, que receberam o nome Sociologia da Mulher (PAULILO, 2016). Seus estudos constituem grande legado para estudiosas/os sobre as questões de gênero no Brasil e seu alcance extrapola o campo das Ciências Sociais. Relevantes intelectuais (ALMEIDA, 2011; BEZERRA, 2013; CASTRO, 2011; GONÇALVES, 2011A, 2011B; LOVATTO, 2011; MINELLA, 2011; MOTTA, 2018; PINTO, 2014; POMPEU, 2006; RAGO, 1995; SCHUMAHER, 2000; SILVA, M., 2011; SORJ, 1995; TELES, 2011; TOURAINE, 1988 etc.) versaram sobre seu legado, sendo unanimidade entre elas/es seu pioneirismo e inventividade.

Nasceu nos anos 30, em 1934, período da chamada “primeira onda feminista” e do nascimento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL/USP). Natural da cidade de Ibirá, interior de São Paulo, filha de pedreiro e costureira, Heleieth teve sua vida marcada pelos caminhos da escolarização. Desde cedo, sua mãe, guiada pelo desejo de ver a filha estudada, lança-a a casas de familiares em diversas cidades do estado de São Paulo (Ibirá, Auriflora, Avaré, Itapetininga e São Paulo) para que conseguisse concluir todas as etapas. Méndez (2008) destaca o caráter raro e diferencial da importância atribuída à educação por sua família – em especial, sua mãe, avó e tias, haja vista que, neste momento histórico, a valorização da educação feminina não era um valor absoluto entre as famílias que, em geral, consideravam-na um aspecto secundário –, fator decisivo em sua formação intelectual.

Por volta dos 18, morava na capital paulistana e trabalhava em três empregos concomitantemente. Aos 20, em 1954, conquista a cadeira-prêmio do curso de aperfeiçoamento para professores primários do Instituto de Educação “Caetano de

Campos” – onde conheceu seu companheiro, Waldemar Saffioti²¹⁴ –, levando-a a lecionar no ensino primário da rede estadual. Insatisfeita com o ofício e inconformada com injustiças sociais, prestara vestibular para o curso de Ciências Sociais na Universidade de São Paulo (USP) e ingressou no ensino superior ainda naquele ano (SAFFIOTI, 2011b).

Era 1956 e Heleieth ingressava na USP ao lado de Eva Blay e Maria do Carmo Campelo de Souza, e egressou, em 1960, ao lado de outros intelectuais de peso: Michel Lövy, Roberto Schwarz e Gabriel Bolaffi (SAFFIOTI, 2011b). Consolidava-se, desde os anos 50, a “Escola de Sociologia da USP” pelas mãos de Antonio Candido, Florestan Fernandes, Octavio Ianni etc., a qual orientou a sociologia brasileira por várias décadas (OLIVEIRA, 2013; TAVARES-DOS-SANTOS; BAUMGARTEN, 2005). Período marcado pela institucionalização acadêmica e pela produção teórica ligada à pesquisa empírica na América Latina e no Caribe, a sociologia praticada na instituição pautava-se em um rigor intelectual e metodológico ímpares dos quais Saffioti é herdeira.

Em 1962, mudou-se para a cidade de Araraquara (SP), onde ajudou a fundar o curso de Ciências Sociais da futura UNESP e fundamentou seus estudos sobre o marxismo e a condição feminina. Entre o final de 1966 e início de 1967, Heleieth produz sua tese de livre-docência que a fez ser conhecida em todo o mundo, tendo alçado status de *best-seller*, tamanha sua importância (GONÇALVES, 2011B; SCHUMAHER, 2000). De língua afiada, português impecável, grande capacidade teórica, argumentos irrefutáveis e destemida personalidade, não se furtava à polêmica, ao debate e às vozes graves (ALMEIDA, 2011; POMPEU, 2006).

Ao superar limites do pensamento marxista da época, ela trouxe horizontes que outras análises não alcançaram no que tange às opressões, tanto no interior do campo, quanto fora dele. Foi feliz em elaborar uma interpretação feminista e materialista histórico-dialética que parte da dominação-exploração²¹⁵, par que baliza sua análise (GONÇALVES, 2011B; POMPEU, 2006). Por meio de ousadia e dedicação, conquistou sua autonomia e assentou marxismo e feminismo no centro de toda sua obra, contribuindo para ambos. Para Lovatto (2011, p. 113), hoje podemos escrever com mais liberdade e aceitação mesmo sobre temas complexos como esse, graças também “[...] aos muros

²¹⁴ Waldemar Saffioti, físico e químico pela USP, com quem foi casada por 43 anos (1956-1999). Dele, Heleieth herda por matrimônio o sobrenome Saffioti. Tiveram apenas um filho, Sérgio Bongiovani Saffioti, que se suicidou aos 17 anos, em 1976.

²¹⁵ Resgatando, para Saffioti (2005), ambos compõem um fenômeno único de duas faces, que comporta as dimensões econômico, político, social e culturais do poderio do patriarcado-racismo-capitalismo.

destruídos pela militância teórica e política que esta grande figura humana nos possibilitou”.

Seu percurso intelectual exemplar, marcado por inúmeras premiações e títulos acadêmicos, nasceu de muita luta e resistência em tempos dos “puxa-sacos da ditadura militar e da estreiteza dos acadêmicos ortodoxos” (POMPEU, 2006, p. 68). Com *A mulher...*, um “projeto ambicioso e complexo [...] executado com rara maestria” (CANDIDO, [1976] 2013, p. 27-29), abriu caminho e inovou ao demonstrar que rigor teórico-metodológico vai muito bem com a criatividade científica comprometida politicamente (ALMEIDA, 2011). Fernandes, considerado por Saffioti o maior sociólogo que o Brasil já teve (GIRALDI, 2010), fora seu orientador à moda francesa de pós-graduação. Enfrentando a escassez de materiais sobre o tema e a perseguição movida pelo Conselho Estadual de Educação, produziu uma obra de fôlego.

Sobre aquela, Saffioti encontrou severas dificuldades com a literatura nacional e internacional ao iniciar seus estudos. Como não havia um acúmulo teórico sobre os feminismos no Brasil, o que havia era a revista *Claudia e Grandes damas do II Império* (SAFFIOTI, 2011A, 2011B; TELES, 2011). Ainda, lamentava a ausência de livros e artigos que tratassem sobre mulheres na sociedade capitalista pela perspectiva marxista, contudo destacava *Women: The Longest Revolution* de Mitchel (1966) (SAFFIOTI, 2008). Para fundamentar suas leituras no marxismo, Saffioti, que se considerava uma “marxista autodidata”, apoiou-se na literatura em outras línguas (GONÇALVES, 2011b). Essa escassez dificultou seu caminho, juntamente foi o fermento de sua ousadia.

Sua banca, composta inicialmente por Florestan Fernandes, Ruy Galvão, Antonio Candido, Gioconda Mussolini e Luiz Pereira, foi alterada pelo Conselho Estadual de Educação (órgão que administrava e supervisionava ideologicamente os institutos isolados). Antes, espalhou-se o boato de que toda banca seria modificada, o qual se concretizou em partes com a troca de Gioconda Mussolini por Heraldo Barbuy (que tinha passe livre do conselho para reprová-la) e Luiz Pereira por Clemente Segundo Pinho (SAFFIOTI, 2011a). A guerra movida contra ela resultou em muita publicidade, como se viu no grande público que ocupava o anfiteatro Jean-Paul Sartre no dia de sua defesa (GIRALDI, 2010; GONÇALVES; BRANCO, 2011). Em pleno exercício do Estado de exceção brasileiro, uma candidata comunista com uma banca igualmente comunista, vinda do interior paulista, de família de trabalhadores pobres, defendia uma tese inédita que inaugurava um campo dos estudos sobre as mulheres na Sociologia do Trabalho e no interior do marxismo. As reações não seriam diferentes.

Mais tarde, em 1969, sua tese foi publicada pela Quatro Artes, tornando-se referência obrigatória no Brasil e no mundo (especialmente no anglo-saxão), tendo antecedido o pico da chamada “segunda onda feminista” (PINTO, 2014). Teles (2011) analisou que a fase posterior ao endurecimento do regime foi marcada pela retomada dos movimentos pelas feministas, em sua maioria, originárias de organizações da esquerda. Apesar de compromissadas com as lutas populares, encontravam desafios impostos pela esquerda que a consideravam um “desvio da luta de classes” e pela ditadura. Para fazer valer sua posição, urgia conhecer as bases teóricas do feminismo, demonstrando a necessidade histórica dessa unidade. Em Saffioti, antecessora desse levante brasileiro, encontraram novos marcos teóricos necessários para combater preconceitos, silenciamentos e invisibilidades na academia, local onde travou disputas²¹⁶, e fora dela.

Para Tavares-dos-Santos e Baumgarten (2005), nos anos 60, iniciou-se a consolidação do período da *Sociologia Crítica* na América Latina e no Caribe e, para eles, *A mulher...* é um marco do período, tendo em vista que Saffioti foi uma das primeiras autoras latino-americanas a reconstituir a “mística feminina na era da ciência”. A obra apresentou um contraponto à teoria da modernização, ao estabelecer um diálogo com seus teóricos, que se espalhava na academia norte-americana e em programas de cooperação internacional aos países do “terceiro mundo” ao mirar em um estudo comparativo entre sociedades capitalistas de centro e de periferia no que tange ao sexo (GONÇALVES, 2011b).

Sustentou a tese de que, ora o capitalismo incorpora mulheres ao sistema produtivo, ora as descarta e as aprisiona na família, compondo seu exército de reserva de mão de obra que serve para rebaixar salários, dividir a classe trabalhadora e mistificar o capital para homens e mulheres (SORJ, 1995). Demonstrando que o desenvolvimento do capitalismo aprofunda as disparidades entre homens e mulheres, apresentou uma novidade e desromantizou o canto da sereia da ideologia liberal do progresso e liberdade. Em suma, uma obra que permite compreender o país do final do século XIX até os anos 60, marcou época nas Ciências Sociais e abriu espaço na academia para os estudos sobre as mulheres.

Para além, o conjunto de sua obra, hercúlea longitudinal e latitudinalmente, auxilia-nos a avançar no entendimento da realidade das mulheres na periferia do capital. Conforme levantamento realizado nesta pesquisa são 12 livros, 43 capítulos de livros, 89

²¹⁶ Todavia, sua influência não se restringiu ao plano meramente intelectual, uma vez que suas ideias adentraram movimentos sociais, organizações e partidos políticos.

artigos, dentre outras produções, que tratam sobre condição das mulheres, economia, educação, epistemologia e ontologia, etnia e raça, infância e juventude, movimentos sociais, política, políticas públicas, sociologia (ciência e profissão), subjetividade, trabalho, violência etc. Sua profunda dedicação a ciência, docência e educação matiza seu legado e exprime a singularidade de alguém que não se conformou com o consenso manufaturado da intelectualidade de mercado (SILVA, M., 2011).

A despeito disso, Saffioti segue preterida. A exemplo, Gonçalves (informação verbal) destacou a coletânea *Intérpretes do Brasil: clássicos, rebeldes e renegados* dos organizadores Pericás e Secco (2015) que trata sobre vida e obra de 25 pensadores brasileiros. Apesar do esforço dispendido em resgatar autores marginalizados e ampliar a noção de “intérpretes do Brasil”, mulheres e negras/os (com exceção de Milton Santos) não foram convidados à mesa. Logo, questiona-se qual é a novidade da coletânea e que insiste no engodo de pensar uma nação socialmente complexa como a nossa sob os esquemas do pensamento dominante. Por nação socialmente complexa me refiro às bases fundantes do Brasil: o genocídio, a violência, a escravização, a sujeição e o estupro indígena e negro. Uma práxis antipatriarcal, antirracista e anticapitalista se faz urgente em um país dessa natureza histórica, portanto.

Segundo Aguiar (2000), Matos e Paradis (2014), Saffioti (2013, 1997) contribuiu na releitura da formação social brasileira, uma vez que refutou as teses patrimonialistas de Faoro, bem como Candido e Fernandes, ao demonstrar o desenvolvimento de um *patrimonialismo patriarcal*²¹⁷ a partir do século XIX. Para ela, tanto a esfera estatal/pública quanto a familiar/privada são regidos pelo nó maestro. Ao elevar o patriarcado como categoria analítica, Heleieth salienta sua dimensão específica na formação social brasileira, atualiza seu caráter sócio-histórico e supera a noção de que estaria ligado a uma vida pré-capitalista (MOTTA, 2018; MATOS E PARADIS, 2014).

A exemplo, um dos temas discutido entre a intelectualidade brasileira foi o papel da família patriarcal na sociedade escravocrata. A partir dele, Saffioti demonstrou como racismo e machismo são fundantes no processo de consolidação do capitalismo brasileiro. Nas palavras de Motta (2018, p. 3-4), esse

[...] foi um dos aspectos da história brasileira importante para a reflexão dos lugares que mulheres brancas e negras ocupavam e ainda ocupam na sociedade, e também para o entendimento das heranças patriarcais no imaginário do povo brasileiro. Com isso o conceito de patriarcado tem uma **especificidade no contexto brasileiro** e deve ser incorporado nas análises que

²¹⁷ Embora Saffioti (2002) rejeitasse o uso de adjetivações que hierarquizam contradições sociais, como fazem as autoras ao situarem patrimonialismo acima do patriarcado, a análise permanece válida.

pensam ainda hoje as desigualdades de gênero, uma vez que o desenvolvimento capitalista no Brasil se deu impregnado da dominação patriarcal, e também com um caráter fortemente racista.

Oliveira (2013), ao tratar sobre as contribuições de Caio Prado Júnior²¹⁸ e Florestan Fernandes para o marxismo brasileiro, autores tidos como clássicos na Sociologia e por isso estão, em grande medida, nos currículos acadêmicos, demonstrou que ambos foram competentes em articular clássicos e contemporâneos, assentando-se em um compromisso radical e militante com a transformação social do Brasil. Avante, Saffioti cumpriu com sua tarefa de cientista militante²¹⁹ ao fazer avançar, “milimetricamente” (afinal, assim que a ciência avança) (SAFFIOTI, 2011B, 2000), o feminismo marxista e o pensamento sociológico brasileiro – esse campo vasto que toma forma (BASTOS; BOTELHO, 2011) –, tendo as lutas por emancipação geral como partida e chegada.

De incontestável relevância sociológica, seu pensamento alçou voo, tendo influenciado nove entre dez feministas segundo Pompeu (2006). Apesar da declaração ser verossímil ao que venho argumentando até aqui, há de se questionar qual a concretude dessa influência a partir de um estudo sistemático sobre trajetória e obra de Heleieth que ainda carece na sociologia dos intelectuais brasileira²²⁰. Ao ter estudado parte de uma vida de 76 anos de inventividades e lutas, conjeturo que Saffioti é uma intelectual indispensável, tendo contribuído à intrincada tarefa de elaborar um retrato explicativo e interpretativo do Brasil calcado em uma teoria feminista, antirracista e anticapitalista, cara ao marxismo e ao feminismo. Por isso sua importância, por isso a necessidade de ser estudada.

Saffioti foi uma intelectual militante que ousou e abalou estruturas em “tempos bichudos” (LOVATTO, 2011) e seu legado se faz fundamental em um momento da história em que se morre apenas pela “dor e a delícia de ser o é” (VELOSO, 1986). Passados 50 anos da primeira edição de *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*, sua atualidade é incontestante diante da urgência de uma práxis revolucionária antipatriarcal, antirracista e anticapitalista para tempos que seguem bichudos, mas com outros formatos.

²¹⁸ Não podemos deixar de comentar que este autor endossou a romantização do estupro colonial, além de rejeitar a incorporação das categorias de raça e sexo às análises marxistas (GONZALEZ, 1984).

²¹⁹ Sempre atenta à luta de classes, não fez coro com o feminismo liberal. Embora não tenha se filiado a um grupo específico, militou junto a diversas organizações feministas, como o Projeto Promotoras Legais Populares. Dedicou-se também aos processos formativos junto a polícia militar do Rio de Janeiro (com Suely Souza de Almeida), 121 Delegacias de Defesa da Mulher de São Paulo (junto à Sílvia Pimentel) e operadores do Direito (com Shelma Lombardi de Kato) (SAFFIOTI, 2011B).

²²⁰ Pretendo desenvolver tal pesquisa no doutorado.

2.6.1 O tema da educação em Saffioti

Em sentido *stricto sensu*, nas poucas manifestações acerca do fenômeno educacional (SAFFIOTI, 1963, 1968, 1978a, 1978b, 2011b), apresentou uma visão crítico-reprodutivista mesclada a uma perspectiva mais fielmente materialista histórico-dialética de educação, como se vê a seguir.

Em “Notas e Comentários: A educação no Brasil como problema social”, seu primeiro artigo conforme investigamos, Saffioti (1963) discute o papel da escola e da educação enquanto instituições sociais à luz da realidade educacional brasileira e de nosso “passado antidemocrático” colonial para pensar seus rumos articulados à transformação social do país. Defendendo a tese de que a educação é um problema social no Brasil, ela parte do princípio de que a escola, como qualquer outra instituição, cumpre duas finalidades essenciais: preservar e transmitir a cultura e integrar o comportamento humano às demandas sociais. Contudo, ao analisar a história da educação e da democracia no Brasil, a autora analisa que ambas as tarefas são parcamente executadas, cabendo à instituição escolar a formação de jovens enquanto cidadãos do ponto de vista político, econômico e social. Ainda, caracteriza o sistema educacional brasileiro como aristocrático, seletivo e desigual regionalmente (em renda, poder, prestígio) em função de sua herança colonial e da importação de instituições.

Este é um artigo que denuncia a precariedade da escola sob os rumos desenvolvimentistas do país e alerta que, quando a educação passa a atender interesses da empresa industrial (o capital), ela

deixa de ser um fim em si mesma para se transformar em uma técnica racional de controle [*sic*] das forças [*sic*] do meio social pelo homem, ajustando, assim, o seu horizonte cultural às exigências da situação. [...] A crença em um **valor instrumental** absoluto da educação permite a difusão de escolas sem uma lúcida determinação prévia dos **objetivos** a que devem servir. Ora, a educação só tem valor instrumental em relação ao **desenvolvimento tanto social quanto econômico** quando realmente atende às exigências deste [*sic*] processo. (SAFFIOTI, 1963, p. 158-160)

Ainda, na busca por soluções ao problema sistêmico, a socióloga aponta para a necessidade da planificação da educação e tece críticas à política educacional de regionalização da escola de Anísio Teixeira (que sugere sua municipalização), argumentando que o município talvez seja o nível mais conservador da burocracia de Estado. Portanto, “entregar a êle a tarefa de administrar uma escola, com programa e professores locais, seria permitir cãndidamente a petrificação da instituição escolar” (SAFFIOTI, 1963, p. 159). Por fim, encerra convocando cientistas sociais à

transformação da educação em uma “força social construtiva” por meio de uma mudança social no Brasil que não seria fácil. Importante situar que Saffioti falava durante os esperançosos anos pré-golpe, o que ajuda a compreender um pouco a cena intelectual da época e as ideias em debate.

Mais tarde, já durante o regime militar, Saffioti (1968) escreve para *o Anuário Paulista de Educação* o artigo “Ensino Médio”, que constitui um estado da arte da estrutura didática, da estrutura administrativa, da evolução, da orientação pedagógica, da expansão do sistema estadual, da situação, do currículo, da qualificação profissional, dos cargos (docentes, técnicos e administrativos), dos discentes e do ensino técnico (agrícola, industrial, comercial) do Ensino Médio no estado de São Paulo na década de 60. Em tom técnico, conclui demonstrando a expansão do ensino médio, no quinquênio 1962-67 em comparação com o de 1956-62, que não foi acompanhada por igual aumento no número de matrículas, tanto no ensino regular e quanto no técnico. Ainda, houve nítida diferença na procura destes, tendo destaque o crescimento dos “cursos normais”, cuja clientela era alheia aos objetivos da profissionalização, realidade bastante díspar com a atualidade. Sobre isso, Saffioti (1968, p. 153) alerta sobre as “[...] consequências bastante desastrosas, quer do ângulo da qualidade do ensino oferecido, quer do ponto de vista do atendimento das necessidades mais urgentes colocadas pelo desenvolvimento econômico do Estado”.

Em “Estudos sociais e Privatização do ensino superior”, artigo dedicado a discutir a formação de docentes na área de ciências humanas, partindo da origem e da evolução dos estudos sociais (geografia, história, organização social, política), que nasceram nos EUA há mais de dois séculos com o objetivo mais político-ideológico que pedagógico: formar o caráter cívico e socializar as novas gerações sob o credo estadunidense. Essa experiência foi frustrada lá, graças às vozes de movimentos sociais latinos, de mulheres, negros etc. que puseram em xeque o “*American way of life*”, o que não impediu sua repetição em terras brasileiras.

Destarte, Saffioti (1978a) analisa que os estudos sociais contribuíram na precarização da formação de professores, o que significou um rebaixamento no nível do ensino no Brasil. Por meio das licenciaturas curtas em estudos sociais, ela demonstra o projeto em curso de privatização do ensino superior que acompanha reduções da participação do Ministério da Educação (MEC) no orçamento da União. Desde lá, “ao invés, pois, de aplicar seus recursos na expansão da rede pública de ensino superior, o

poder público prefere comprar vagas nas escolas privadas, numa firme atitude de criar as condições para a reprodução mais rápida do capital” (SAFFIOTI, 1978a, p. 124).

Trata-se de artigo interessante posto que é um retrato dos anos 1970 do percurso histórico da ampliação dos setores privados em educação e conseqüente desmonte do público. Já naquele momento, falava-se na extinção do ensino superior gratuito e na cobrança de taxas nas universidades federais, objetos de disputa política até hoje²²¹. De tudo, reflete uma retração do Estado brasileiro no âmbito do ensino superior público em favor do privado. Atuando como perfeito aparelho ideológico do Estado, o setor privado permite que o Estado siga manipulando a sociedade civil para assegurar as condições necessárias à reprodução do capital.

Na mesma edição da revista *Ciências Sociais Hoje*, Saffioti (1978b) publicou “O ensino de Sociologia no Brasil” no qual examina a legislação do sistema educacional brasileiro no que tange à organização do ensino de primeiro (curso primário e ginásial) e segundo grau (atualmente, ensino fundamental e médio respectivamente). Já de início, analisa que a implantação de escolas técnicas de nível médio representou o aprofundamento da divisão social do trabalho no Brasil: de um lado, escolas técnicas para os “subprivilegiados”; de outro, escolas com currículos voltados ao ingresso nas universidades para a elite social e econômica. Para ela, isso era a prova de que o sistema educacional reproduzia o sistema de classes sociais mais amplo e se afastava cada vez mais do “processo de democratização da educação” (SAFFIOTI, 1978b, p. 51).

Essa nova organização do ensino em graus, demandou um novo tipo de professor e, por efeito, a formação de novos quadros de professores por meio de licenciaturas curtas em Ciências (matemática, física, química e biologia), Estudos Sociais (geografia, história, organização social e política do Brasil, educação moral e cívica), Letras (língua portuguesa, língua estrangeira moderna, língua clássica, estudos literários), Educação Artística (música, artes plásticas, desenho, artes cênicas) e Educação Física (ginástica e atletismo, técnica desportiva, recreação). No caso específico das Ciências Sociais, foco do artigo, “[...] o novo esquema das licenciaturas provoca um fracionamento externo dos conteúdos a serem ministrados. [...] e um conseqüente esvaziamento de conteúdos cadentes à formação, que a autora valorizava (SAFFIOTI, 1978b, p. 53).

²²¹ Como é o caso do “pacote de privatização das Universidades Federais e dos Institutos Federais” do atual presidente Jair Bolsonaro e seu ministro da Educação, Abraham Weintraub. Disponível em: <http://archive.ph/ONK14>. Acesso em: 11 out. 2019.

No bojo desse movimento de precarização das licenciaturas, as pós-graduações foram resguardadas, aprofundando o hiato e o caráter mutilado e elitista das universidades. Saffioti (1978b, p. 55, grifos nossos) avaliou ainda que tais mudanças

[...] não repercutem apenas no ensino; têm conseqüências em **todas as esferas da atividade humana**. A pesquisa sofrerá amputações severas justamente num momento em que o pensamento sociológico brasileiro já conquistou na Europa e nos Estados Unidos o estatuto de ciência respeitada. A sustação deste processo de produção nacional de tecnologia social representa simplesmente uma **volta ao colonialismo mais tacanho**.

Tais conhecimentos que, estariam à serviço da construção de uma realidade social menos injusta e contraditória, já caminhavam na contramão do desenvolvimento da “cultura humanística” brasileira, a qual “[...] constitui o grande contrapeso do gigantismo desenvolvido pelo homem ao dominar a natureza, permitindo-lhe viver a vida na riqueza de dimensões que ela apresenta”, uma vez que não se mede um povo somente por sua tecnologia material (SAFFIOTI, 1978b, p. 55). Imbuída de uma forte preocupação ontológica para com o conhecimento humano, marca que a aproxima da Pedagogia Histórico-Crítica, finaliza o texto criticando a mercantilização da educação, a retração do pensamento sociológico brasileiro no cenário de precarização na formação de professores, a redução dos currículos, a expansão dos lucros do capital e a polivalência cada vez mais exigida das/os professoras/es. Mais de 20 anos mais tarde, em entrevista a Mendes e Becker (2011), Saffioti trata sobre alguns temas pertinentes a este debate, tais como didática, vivência e escola.

O primeiro aborda uma metodologia de ensino empregada por ela ao longo de sua vida docente, iniciada na ditadura empresarial-militar, que seguiu inalterada apesar da censura ideológica nas universidades. Nas palavras de Saffioti (2011b, p. 291-292, grifos nossos):

[...] no primeiro ano [em 1962], eu pedi aos alunos que se organizassem em grupos, e cada grupo escolheria um assunto, e cada grupo faria uma **pasta com recortes de jornais sobre aquele assunto e fazendo comentários ao lado do artigo**. Eu **brinco** com as coisas porque cria um **clima muito mais propício à aprendizagem**, faço muita brincadeira, muita piada. [...]

Eu não fui torturada, não fui presa, eu tive aborrecimentos. Sabia que meu nome estava na lista dos demissíveis, sabia que eu poderia perder o emprego a qualquer momento e aí seríamos os dois desempregados, mas eu não mudei meu sistema de aulas, continuei dando as aulas do mesmo jeitinho, falando tudo o que eu pensava. O que eu queria e eu politizei os alunos com esse **trabalho de jornal** porque eu reservava uma hora por semana para discutir o trabalho de um ou dois grupos. Então, **partíamos de acontecimentos e chegávamos a conceitos**. É bastante interessante ensinar dessa maneira porque fica mais concreto o conceito, e o aluno aprende de maneira mais fácil, meio que brincando.

Sendo o trabalho pedagógico, conforme Saviani (2012), um processo de mediação que permite a passagem de um estado acrítico e involuntário a um crítico e voluntário, que é composto por momentos (prática social, problematização, instrumentalização e catarse), pode-se dizer que Saffioti atuava segundo um método que tem aproximações com a perspectiva histórico-crítica. Examinando o relato sobre sua própria prática pedagógica, quando afirma que partia de acontecimentos e chegava a conceitos, podemos identificar que a prática social comparece à sua atividade docente como objeto de problematização e exame teórico, tendo o ensino a perspectiva de transformar a relação do aluno com a realidade social, politizando-a. Assim, poder-se-ia considerar que nossa autora se pautava no movimento da *síncrese* (visão caótica do todo) à *síntese* (visão de múltiplas determinações do todo) por meio da *análise* (abstração) caro tanto ao método científico, quanto ao método de ensino (SAVIANI, 2012).

Um segundo tema relevante tratado na entrevista a Mendes e Becker (2011) e que também se articula à questão do processo de ensino refere-se à valorização das *vivências* de professores e alunos. Saffioti considera fundamental “a vivência das coisas” e destaca a importância de suas próprias vivências como lastro de suas posições e proposições: “[...] às vezes eu digo qualquer coisa em conferências e as pessoas ficam meio assustadas, mas eu tenho experiências que eu posso relatar. Não são coisas lidas, são coisas criadas por mim, postas em prática e que funcionaram” (SAFFIOTI, 2011b, p. 293-294). A autora destaca que tanto professores quanto estudantes,

[...] têm suas **vivências específicas**, que podem enriquecer enormemente sua contribuição no processo educativo. Os estudantes, também por definição, sabem menos que os docentes. Mas eles são sempre portadores de experiências valiosas, específicas, capazes de alargar grandemente o universo, em geral estreito, porque determinado pela autoridade, do ensino oficial. Não se pode negar que o estudante, via de regra, viveu menos que o professor e que, portanto, experimentou um número menor de situações de vida. Mas, ao lado disto, não se pode esquecer que sua experiência, inclusive por ser jovem em um **momento histórico diverso** daquele que o docente viveu sua juventude, é qualitativamente distinta. Nesta medida, as vivências dos estudantes podem introduzir muito de novo nas salas de aula. [...] Ora, não existe melhor ambiente para a discussão do que o **heterogêneo**. Cada um, lançando mão de suas próprias vivências pode contribuir para uma melhor compreensão da sociedade em que vivem todos. Não há, nesta proposta, nenhum menosprezo pelos **conhecimentos teóricos** e pelas **experiências práticas** dos professores. Ao contrário, estes elementos estão sendo profundamente valorizados numa relação de verdadeira troca. Na medida em que o docente se abre para valer-se das experiências dos mais jovens, cria a **possibilidade democrática** de ver aproveitadas suas próprias vivências. Não importa que a contribuição dos estudantes possa ser significativamente menor que a dos professores. A quantidade, aqui, fica, sem dúvida, em segundo plano. [...] Não se trata de valorizar mais esta ou aquela experiência, mas de estabelecer um **real**

intercâmbio de idéias, objetivos e estratégias de luta. (SAFFIOTI, 2002, p. 105-106, grifos nossos)

Encontramos também nesse trecho aproximações às posições da pedagogia histórico-crítica. Quando afirma que “os estudantes, também por definição, sabem menos que os docentes” e que “a contribuição dos estudantes possa ser significativamente menor que a dos professores”, a autora reconhece a desigualdade no ponto de partida do processo de ensino-aprendizagem postulada por Dermeval Saviani, e afasta-se de perspectivas pedagógicas que afirmam a horizontalidade como *a priori* nessa relação. Tal reconhecimento coaduna-se com a valorização do conhecimento teórico que apontamos anteriormente como posição da autora, e sua perspectiva de que é necessário que o processo de ensino-aprendizagem permita aos estudantes “chegar aos conceitos”. A afirmação de que a heterogeneidade entre professor e alunos é positiva ao processo de ensino-aprendizagem pode ser interpretada à luz da noção de que a contradição (unidade e luta de contrários) entre atividade de ensino e atividade de estudo é motor do movimento que produz catarses, posição também defendida pela pedagogia histórico-crítica (MARTINS; LAVOURA, 2019). O valor educativo que Saffioti atribui às experiências dos estudantes é relevador de seu compromisso com uma educação que transforme consciências, calcada em uma troca humana genuína entre professores e alunos mediada pelo conhecimento. Entendemos, assim, que é necessário cuidado ao se interpretar formulações da autora que, isoladamente, poderiam sugerir certo relativismo, caracterizando a educação como “intercâmbio de ideias, objetivos e estratégias de luta”, o que ela de fato é, ressaltando-se a especificidade de cada sujeito que a compõe, professor e alunos, e a centralidade do conhecimento científico. A valorização do conhecimento científico, teórico e acadêmico e do trabalho da/o professora/r são pautas pelas quais Saffioti lutou toda vida.

Suas considerações sobre a escola podem ser tomadas como um terceiro tema deste panorama. Saffioti contou à Méndez (2008) que foi questionada em uma palestra: como educar para a igualdade de gênero em todos os níveis? Ao que ela respondeu:

[...] ficou todo o mundo esperando que eu desse uma brilhante idéia [sic] **extraída de algum livro famoso**. Eu me virei pra moça e disse: “Você tem filhos?” e ela disse “dois” e eu falei: “tem algum homem?” “os dois” e eu perguntei: “e como é que eles fazem xixi?” A moça ficou atrapalhada, de certo pensando, como é que essa mulher pergunta isso? Ela respondeu “em pé” e eu falei “porque em pé se sentado é muito mais confortável?” Ela não soube responder. Eu fui mostrando como, enquanto existir esta **estrutura material que sustenta o sexismo, o machismo**, isso não vai cair. SE a gente puxar o tapete... Ela queria saber se era possível [mudar]. Eu levei o caso de um doutorando meu que fez a experiência com os meninos dele e os dois meninos

faziam xixi sentados, sem sujar o banheiro todo que é o que os homens fazem (risos). Eu falei para ela que ia tudo muito bem, e a desgraça veio quando eles foram para a escola porque **a escola ensinou aquilo que nós queremos destruir. Então você pegue o que a escola ensina, inverta tudo que vai dar certo!**" (SAFFIOTI, 2011b, p. 293, grifos nossos)

Tem-se aqui uma fala de aparente aversão à escola e aos valores propagados por ela, a qual demonstra uma descrença na instituição como espaço de uma resistência nas entrelinhas. Ideia semelhante encontramos em *O poder do macho* (SAFFIOTI, 2002), no qual dedicou uma seção sucinta para discutir a questão da educação enquanto processo político-social o qual debateremos adiante.

Concluindo essa discussão, apontamos novamente para a aproximação entre as posições da autora e a pedagogia histórico-crítica, ainda que, em uma primeira e apressada leitura, sua crítica à escola possa parecer distanciá-la dessa referência pedagógica. Fazemos essa afirmação pois a defesa que a pedagogia histórico-crítica realiza da escola não reafirma acriticamente a escola atualmente existente, ou seja, a escola burguesa, que desempenha função ideológica e reprodutora da sociedade, como acertadamente aponta Saffioti. Abrantes (2015, p. 136), enfatiza que, ao defender que a escola ensine a todos, a pedagogia histórico-crítica “se contrapõe à escola atual e defende mudanças radicais em seu interior [...]”.

Este breve panorama de vida, pensamento e posições sobre educação tiveram por objetivo situar a figura de Saffioti nos processos sócio-históricos mais amplos e justificar sua eleição para o estudo. Com este quadro de suas posturas sobre educação, provocamos sobre a utilidade de seu pensamento à discussão proposta, questão constante em nossos diálogos com pesquisadores da educação e da sociologia. Afinal, é autêntica a indagação: como uma intelectual que pouco tratou diretamente sobre a educação pode ajudar avançar o campo?

Assim como a teoria dos valores sociais derivou da dos valores econômicos de Marx, são necessárias mediações para buscar na sua teoria elementos à formação de valores para o enfrentamento do patriarcado, racismo e capitalismo. Apesar de tudo, vemos que seu legado nos permite interpretar e explicar o país e avançar na construção do comunismo por meio de um *corpus* teórico que tem no cerne a tríade classe, raça/etnia e gênero. Daí, resgatamos seu pensamento em memória e necessidade de luta para uma agenda revolucionária antipatriarcal, antirracista e anticapitalista para o pensamento sociológico, mas também para a educação escolar. De tudo, pleiteamos demonstrar como,

no sentido *lato sensu*, o feminismo marxista de Saffioti pode contribuir para a discussão sobre conteúdos escolares, formas de ensino e valores da educação.

Finalmente, Pompeu (2006, p. 69, grifo nosso) afirmou que

a mente afiada de Heleieth Saffioti não admite a divisão das ideias em escaninhos tecnocráticos. No seu entender, teoria é práxis; práxis é teoria. Como intelectual “biscoito fino”, acredita no poder transformador das palavras. Aposta na **capacidade revolucionária da educação**. Ela sabe que o pensamento é o nirvana terreno. Para alcançá-lo, no lugar de preces, é preciso muito trabalho e inteligência.

Já demonstramos exaustivamente a importância de seu pensamento e a crítica objetiva ao ideal de “capacidade revolucionária” ao esmiuçar as especificidades do terreno teórico no qual pisamos. Da mesma forma que este trabalho parte da não cumplicidade com a teorização pedagógica patriarcal, também não o fazemos com as incongruências do pensamento da autora que vão de encontro à preocupação ontológica para com o conhecimento humano, pedra angular da pedagogia histórico-crítica. Ora, se pretendemos contribuir à educação escolar, precisamos, por breve instante, desapaixonnar-nos fervor da prática política²²², e focalizarmos a dimensão política da prática educativa a partir de sua especificidade, sem incorrer no sonho iluminista que alça o conhecimento e a educação ao posto de determinação central da transformação social, e ao mesmo tempo recusando a visão que reduz a escola a seu papel perpetuador do modo de produção vigente.

O que nos fez eleger o pensamento de Saffioti para esse debate foi sua capacidade de síntese da proposta política do feminismo marxista brasileiro, seu olhar atento ao princípio ontológico da contradição dialética humanização-alienação e a potência lógico-metodológica de suas proposições que não negavam a cultura burguesa em si, mas a estrutura social dada, características fundamentais ao intelectual crítico de acordo com Duarte (2006). A seguir, continuaremos alinhavando principais elementos do seu pensamento – a partir das obras *O poder do macho* (SAFFIOTI, [1987] 2002) e *Gênero*

²²² Entendendo a política em seu sentido mais ampliado, como prática social, além da política partidária. “Por ser uma relação que se trava fundamentalmente entre antagonicos, a política supõe a divisão da sociedade em partes inconciliáveis. Por isso a prática política não pode não ser partidária. Em contrapartida, a educação, sendo uma relação que se trava fundamentalmente entre não antagonicos, supõe a união e tende a situar-se na perspectiva da universalidade. Por isso ela não pode ser partidária” (SAVIANI, 1978, p. 87). Com isso, diga-se de passagem, o projeto Escola Sem Partido é a representação da desolação tanto da prática política quanto da educativa já que é a própria politização partidária coercitiva da educação.

Patriarcado Violência (SAFFIOTI, [2004] 2015) fundamentalmente – com fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica.

“[...] A educação formal e a informal têm o poder de transformar os habitus. Estas duas formas de educação podem transformar habitus arraigados em práxis cotidiana. O sucesso dependerá da coincidência entre a prédica e a práxis dos educadores, assim como da idade do educando. Eis por que a educação livre da ordem patriarcal de gênero poderá restabelecer a ordem democrática de gênero, isto é, gerar uma ordem social com gêneros não hierarquizados.”

(Heleieth Saffioti)²²³

3 O PENSAMENTO DE HELEIETH SAFFIOTI E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Iniciamos aqui aquele que talvez seja o capítulo mais desafiador de nossa pesquisa dado seu caráter experimental e fronteiro entre o campo da educação, da sociologia e da política. Até agora temos nos debruçado a compreender o palco conjuntural e estrutural que compete à raça, gênero e classe social no Brasil, a história e os fundamentos do feminismo marxista. Doravante, dedicaremos nossos esforços a debater aquilo que entendemos como fundamental do pensamento de Heleieth Saffioti em função de nosso objetivo central: sistematizar suas contribuições ao campo das “pedagogias contra hegemônicas”²²⁴ e à construção coletiva da teoria pedagógica histórico-crítica, a qual se conecta “[...] ao marxismo como concepção de mundo e às análises que defendem a necessidade de superação da sociedade capitalista [...]” (DUARTE, 2019, p. 2).

Tais discussões se pautarão na tese central deste trabalho: a necessidade da incorporação da crítica feminista-marxista pelas teorias pedagógicas que se pretendem herdeiras da tradição marxista, tendo como referência as contribuições de Heleieth

²²³ Id., 2009b, p. 23.

²²⁴ Cf. Saviani, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

Saffioti. Para tal, foi necessário apresentar a crítica epistemológica do feminismo, em especial, do marxista, de que mulheres, LGBTQs, indígenas, negras/os etc. foram, historicamente, excluídas/os dos esquemas de pensamento e da pauta da intelectualidade. Bem como dizer no que se fundamenta conceitual e politicamente e que valores e projetos societários defende.

Agora, trataremos da crítica teórico-metodológica de Saffioti, cujo objetivo é enfrentar os “esquemas patriarcais de pensamento” da ciência positivista moderna (SAFFIOTI, 2000b). Dado que, enquanto mediadora da práxis social global, a educação e suas teorias também foram forjadas na masculinização do pensar, ser e agir, e portanto necessitam ampliar seu referencial teórico para abarcar as contradições sociais que marcam as sociedades contemporâneas: patriarcado, racismo e capitalismo, um só sistema de poder de lógica contraditória que forma um nó (SAFFIOTI, 2002, 2015).

Para entrar na última porta deste estudo, nosso ponto de partida será a exposição dos fundamentos pedagógico-filosóficos da *Pedagogia Histórico-Crítica* e das contribuições de seu par teórico-metodológico, a *Psicologia Histórico-cultural*, visando discutir o lugar histórico e filosófico do feminismo na educação escolar. Adiante, apresentaremos o porquê eleger o pensamento de Saffioti, uma socióloga que não se debruçou *stricto sensu* sobre a educação. Para alinhavarmos, assim, os diálogos possíveis para três temas centrais da educação escolar – *currículo* (conteúdos escolares), *didática* (metodologias de ensino) e *axiologia* (valores da educação) – à luz das contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e do pensamento de Heleieth Saffioti.

3.1 Segundas aproximações

A *escola* não é mola propulsora de transformação do real concreto, como pensavam os liberais escolanovistas, tampouco se encontra totalmente subjugada pelo poder, como denunciaram os crítico-reprodutivistas (SAVIANI, 2011). A partir de uma leitura da totalidade de limitações e possibilidades, a escola contém em si a potência de produzir um discurso contra ideológico (via saber escolar), a partir da concepção gramsciana de ideologia. É a instituição mediadora entre o passado acumulado e as novas gerações, reproduzindo e reconstruindo valores morais e éticos e modos de pensar a condição social, sendo a neutralidade um caminho impensável. “Daí a importância da educação [escolar] não entendida simplesmente enquanto instrução estéril, mas enquanto um rico processo de troca entre seres humanos” (SAFFIOTI, 2002, p. 102).

A *educação* como processo de socialização de cultura se encontra materializada em todas as instituições de nossa sociedade. De forma sistemática, é tarefa atribuída à escola, ou seja, é a instituição própria da socialização do saber produzido pela História do desenvolvimento da humanidade (SAVIANI, 1986, p. 18-19). Pasqualini (2016, p. 57) compreende-a como a instituição responsável pela socialização do patrimônio filosófico, artístico, cultural e científico, que está inserida na “complexa trama social fundada na **exploração** e na **dominação** que caracterizam o capitalismo e que colabora de forma decisiva para a reprodução²²⁵ desse sistema social [...]”.

A ontologia marxista nos ensina que nossa própria existência está condicionada, em sua gênese e em seu curso, à satisfação das necessidades que temos, mas que a natureza não garante, por meio do trabalho, *primado ontológico humano*. De modo que nossa própria natureza humana não se deu *a priori*, mas sim foi e é forjada sobre bases filogenéticas e ontogenéticas, sobre a natureza biofísica e cultural. Partindo do primado ontológico humano – o trabalho enquanto ato teleológico –, a educação é um fenômeno propriamente humano, haja vista que é uma exigência do e para o processo de trabalho, ao passo que ela própria constitui um, conforme Saviani (2015).

Esse autor (2015, p. 287), ao ato de produzir e reproduzir humanidade, chamou de *trabalho educativo*: “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Ele envolve a história, ontologia, ética e política e não pode ser pleno enquanto o capitalismo reinar (DUARTE, 2016b). Do ponto de vista da *natureza*, a educação caracteriza-se como trabalho não material, no qual o produto não se separa do produtor e de seu ato de produção. Isso significa dizer que uma aula, por exemplo, é preparada (parte do processo de produção), mas é na sua execução (no momento que a aula acontece) que se gera o produto e se consome concomitantemente: ato de produção e ato de consumo se justapõem.

Do ponto de vista de sua *especificidade*, a educação tem sua ciência própria que em nossa sociedade chamamos de pedagogia. Sua especificidade se refere “[...] aos conhecimentos, idéias [*sic*], conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular” (SAVIANI, 2015, p. 293). Destarte, a especificidade dos estudos pedagógicos (ciências da educação) encontra-se no *objeto da educação* que é a identificação dos elementos

²²⁵ A reprodução é aqui entendida como “[...] a produção nos indivíduos do que já vem sendo produzido pela sociedade [...]” (DUARTE, 2016a, p. 10)

culturais necessários à produção da humanidade em cada pessoa singular em unidade com a descoberta das formas mais adequadas de fazê-lo (SAVIANI, 2015, p. 286-287).

Esse trabalho realizado pela escola, a socialização do conhecimento, é a fonte do desenvolvimento humano, isto é, o processo de objetivação e apropriação da cultura se realiza pelos processos educativos que produzem o humano, que produzem (ou impossibilitam) a humanização. Isso porque o *ensino* consiste em uma “[...] intervenção intencional e consciente do educador que visa garantir a apropriação do patrimônio humano-genérico pela criança, promovendo, assim, seu desenvolvimento psíquico”, o qual incide diretamente sobre o desenvolvimento cognitivo-afetivo da/o estudante (PASQUALINI, 2006, p. 194-195).

Destarte, é de incumbência da escola a socialização de conteúdos e conhecimentos desenvolvidos historicamente pelo gênero humano, de modo a humanizar, ampliar as fronteiras e as possibilidades para além da *vida cotidiana* alienada, isto é, para além das atividades necessárias para a sobrevivência. Embora a vida cotidiana não seja *per se* alienada e produtora de alienação, sua superação via socialismo possibilitará a aproximação da esfera da vida cotidiana da *não cotidiana* da prática social (DUARTE, 2010). Seu papel é revelar aquilo que a vida esconde nas ilusões e nas aparências cotidianas ou, como disse Saviani (2012, p. 2): “[...] o papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas **mostrar a face oculta**, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata”.

Uma das grandes contribuições da teoria pedagógica eleita para este diálogo é discutir o par *humanização/alienação* da consciência como uma categoria central da sociedade de classes. As possibilidades complexas da escola residem na contradição básica entre capital e trabalho: ao ser instrumento da classe dominante para formação de força de trabalho e socialização de seus valores e cultura também oferta condições de apropriação das objetivações humanas para a formação das classes trabalhadoras²²⁶. Objetivações essas como a ciência, a filosofia, as artes que permitem a reflexão do cotidiano para além dele, realizando a ascensão do concreto caótico (pela mediação do

²²⁶ Logo, segundo Duarte (2016b), abre-se a possibilidade para subalternas/os produzirem suas próprias teorias no interior da educação formal, uma das expressões da luta de classes. Exemplificando, o movimento estudantil nacional que luta por cotas étnico-raciais e socioeconômicas nas universidades públicas é expressão dessa correlação de forças que demanda acesso e permanência às/aos excluídas/os da pauta da intelectualidade brasileira. Por isso, a insígnia “Que a universidade se pinte de povo!” ilustra esse movimento de apropriação das objetivações pelas classes subalternas, ou melhor, de retomada do lugar privilegiado de produção de conhecimento e tecnologia.

abstrato) ao concreto pensado e a referência à realidade social deixa de ser feita no singular para se fazer no plural.

A despeito do que pensam gestores e professores, a escola é uma *instituição socialista em si*, como defendeu Duarte (2013, p. 69, grifo nosso).

[...] A escola não é uma instituição inerentemente burguesa e alienada. Ao contrário, trata-se de uma instituição cuja tendência essencial, é a socialização do conhecimento nas suas formas mais desenvolvidas. [...] A escola é uma instituição socialista em si, uma instituição inerentemente socialista. [...] Como afirmou Marx (1983, p. 72), em *O Capital*, ao analisar o fetichismo da mercadoria: “**Não o sabem, mas o fazem**”. Então, o professor, quando ensina, pode não saber disso, mas está agindo na perspectiva do socialismo.

Por isso, a luta pela escola pública coincide com a pelo socialismo, como pontuou Saviani (2009). Assim, defendemo-la e lutamos por ela, como fizera Lenin (1977 apud SANTOS, C., 2011)²²⁷. Como falou Duarte (2013, p. 69),

não superaremos essa sociedade criando movimentos que não queiram participar das instituições, achando que vão fazer a revolução por fora da sociedade. **Revolucionaremos a sociedade por dentro** [e também por fora, como defendia Florestan Fernandes], a partir de instituições desenvolvidas na sociedade burguesa, mas que não são essencialmente alienadas, essencialmente burguesas. Elas são contraditórias porque refletem e reproduzem a luta de classes.

Consideramos, para tanto, que os fundamentos do feminismo marxista em Saffioti (apresentados na seção [2.3](#)) são úteis para somar esforços na construção coletiva da teoria em questão. O feminismo aqui defendido não representa um guerra contra os homens, tampouco tem a misandria como fundamento teórico-político.

Ao contrário, a proposta consiste exatamente na **humanização do homem**, também castrado em muitas dimensões da vida. E para que este processo de humanização dos elementos masculinos tenha êxito faz-se necessário **humanizar mulheres e negros [e indígenas]**. Atacando a divisão sexual do trabalho e a marginalização do negro [e do indígena], seus objetivos caminham na direção da maior **liberdade para todos**. [...] [Uma vez que,] a discriminação aberta contra uns traz, escondida em seu bojo, a discriminação velada contra outros. (SAFFIOTI, 2002, p. 115-116, grifos nossos).

²²⁷ Nas palavras de Cláudio dos Santos (2011, p. 197-198), “esse dirigente revolucionário entendia ser um erro querer fazer as transformações sociais mais profundas sem assimilar o tesouro de conhecimentos acumulados pela humanidade. Segundo ele, a escola, mesmo com os seus limites, não deve ser secundarizada nesse processo. Sem dúvida, o contexto no qual Lenin fazia essas reflexões era completamente diferente do nosso. No famoso discurso dirigido às juventudes comunistas nos anos de 1920, já na fase de tomada de poder e de tentativa de construção do socialismo, o revolucionário russo argumentava que a luta dos trabalhadores pela superação das relações sociais capitalistas poder ser arrefecida quando não há a mediação da ação educativa que proporcione os fundamentos do conhecimento sistematizado aos jovens. Ele não falava em ciência burguesa ou proletária, mas em conhecimento científico articulado às lutas dos camponeses e operários pela superação das relações sociais de exploração [e dominação]”.

Cf. LENIN, Vladimir Ilitch. **Sobre educação**. Lisboa: Seara Nova, v. 1, 1977.

Preocupadas com uma educação escolar promotora de humanização em todos os sentidos, sobrelevaremos a insuficiência de análises centradas unicamente na classes sociais e a amplitude e coerência da dialética gênero, raça/etnia e classe para pensar um “novo ethos educativo” e, por consequência, um novo mundo de relações mais justas, solidárias e igualitárias. Porquanto “estudar as relações de gênero no Brasil ou em qualquer outro país, ignorando suas relações íntimas com o capitalismo e o racismo, significaria comprometer, definitiva e irremediavelmente, os resultados da investigação” (SAFFIOTI, 2002, p. 111).

Além de uma questão de coerência para com o humanismo marxista, como defendeu Célia da Silva (comunicação verbal)²²⁸, importa para a formação de valores no processo educativo dos sujeitos concretos, perpassando a discussão sobre conteúdos/objetos de ensino, formas de ensino, valores da educação, trabalho educativo, sistema de educação brasileiro, teorias da educação, formação docente, história da educação, políticas da educação, educação não-formal, filosofia da educação, sociologia da educação, psicologia da educação etc. Conforme recomendou Saviani (2012, p. 7, grifos nossos):

Penso que a tarefa da construção de uma pedagogia inspirada no marxismo implica a apreensão da concepção de fundo (de ordem ontológica, epistemológica e metodológica) que caracteriza o materialismo histórico. Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos que movimentarão um **novo ethos educativo voltado à construção de uma nova sociedade e de uma nova cultura; de um novo homem**, enfim.

Desse ponto de vista, o que significa feminizar a educação escolar? É possível o diálogo profícuo entre educação e movimentos sociais? Já foi feito isso em sentido mais amplo? E no âmbito da Pedagogia-Histórico Crítica? Como superar a marginalidade no que tange à gênero, raça/etnia e classe social? Na busca por tais respostas, analisaremos brevemente o estado da arte da intersecção entre educação escolar e estudos sobre a mulher no Brasil, as especificidades da educação escolar em Saviani e a trajetória e o pensamento de Saffioti para o debate.

²²⁸ Fala da prof.^a Célia Regina da Silva na banca de qualificação de mestrado de Letícia de Souza Ribeiro, cujo dissertação é *Desenvolvimento da consciência sobre as relações de gênero na idade pré-escolar: o combate aos valores patriarcais na educação infantil*, FCLAr/Unesp, em 5 ago. 2019.

3.1.1 Cabe educação escolar no feminismo?

Há décadas, a educação escolar ocupa a agenda política e acadêmica de estudiosas/os no mundo todo, principalmente, no que tange à formação e à reprodução das desigualdades sociais, segundo Louro (2003). Munidos todos de “um ímpeto político de transformação”, tais estudos partiram da teoria marxista e guinaram para múltiplas perspectivas teórico-metodológicas. Dentre eles, feministas ensaiaram caminhos para enfrentar ou superar as desigualdades de gênero na Educação, tais como: educação mista, coeducação, segregação de gênero, modelos pedagógicos alternativos, denúncias, intervenção nas políticas educativas, dentre outros (CARRA, 2019; LOURO, 2003; CARVALHO, M., 2001).

Diferente da crença de algumas feministas radicais (de que as escolas mistas constituem no principal meio de reprodução das relações patriarcais) (LOURO, 2003), vemos tal questão como superada, haja vista que não é radical por se afastar da tarefa de educar meninos e meninas, homens e mulheres. Em segundo, há ainda formulações pedagógicas feministas as quais, ainda que fonte de inspiração, passam ao largo de nossas intenções visto que renegam em bloco o modelo androcêntrico de educação, como a da feminista islandesa Margrét Pála Ólafsdóttir (1996)²²⁹. Nas palavras de Louro (2003, p. 113),

pensada como um novo modelo pedagógico construído para subverter a posição desigual e subordinada das mulheres no espaço escolar, a pedagogia feminista vai propor um **conjunto de estratégias, procedimentos e disposições** que devem romper com as **relações hierárquicas** presentes nas salas de aula tradicionais.

Essa pedagogia nivela saberes pessoais e acadêmicos; estimula a fala das condenadas ao silêncio histórico por não serem detentoras de razão e intelecto; alternam posições entre professoras/es e estudantes; e valorizam a cooperação em detrimento da competição. Disso, Louro (2003) as inscreveu no rol de pedagogias emancipatórias que têm como foco primordial as mulheres. Embora historicamente relevantes, tais formulações foram e são criticadas já que excludentes, dualistas e idealistas, haja vista que o patriarcado é um problema de todos, seu caráter lógico formal a impede de avançar e o poder é inerente às relações sociais capitalistas. Logo, Louro (2003, p. 199) apontou,

²²⁹ Cf. ÓLAFSDÓTTIR, Margrét Pála. Kids are both girls and boys in Iceland. Pergamon, **Women's Studies International Forum**, v. 19, n. 4, p. 357-369, 1996. Disponível em: <http://archive.ph/wip/2zpk6>. Acesso em: 20 jan. 2020.

sob o olhar pós-estruturalista, “a construção de uma prática educativa não-sexista necessariamente terá de se fazer *a partir de dentro* desses jogos de poder”. Para nós marxistas, tal embate dá-se, então, por meio do trabalho educativo desenvolvido na escola, consubstancial à prática social mais ampla. E é sobre ela e sua história que versaremos.

Louro (2003) historicizou que, enquanto instituição escolar moderna, a escola surge pelas mãos de homens da religião, tanto na Europa pelos monges medievais, quanto no Brasil pelos jesuítas. O processo de *feminização do magistério* no Brasil ocorre a partir da metade do século XIX e deriva da urbanização em curso que alterou a dinâmica populacional e ocupacional do país. Ainda segundo a autora, após,

o magistério se tornará, neste contexto, uma atividade *permitida* e, após muitas polêmicas, *indicada* para mulheres, na medida em que a própria atividade passa por um processo de resignificação; ou seja, o magistério será representado de um modo novo na medida em que se feminiza e para que possa, de fato, se feminizar. (LOURO, 2003, p. 95, destaques da autora)

Inicialmente, as mulheres “sós” (solteiras, órfãs e viúvas) foram as que ingressaram no magistério, haja vista que era uma forma de cumprir com seu destino natural de mulher com o qual falharam (LOURO, 2003). De acordo com Mendéz (2008), no final dos anos 1940 e início dos 50, as escolas normais representaram uma possibilidade de ascensão social via profissionalização para muitas jovens. A profissão combinava com a industrialização do país que veio acompanhada de novas demandas educacionais, ao passo que também casava bem com o papel social de cuidado das crianças. Enquanto isso, os homens desenvolviam outras ocupações ligadas a urbanização e industrialização da sociedade brasileira.

Louro (2003) e Mendéz (2008) demonstraram que o papel de educadora incorporou aquelas tarefas ditas naturais da mulher a partir do final do século XIX e começo do XX, porém sob forte contestação. Em certos momentos, como a Lei de 1917 do estado de Santa Catarina, proibiu-se mulheres casadas de exercer a função, uma vez que “não (seria) dignificante que a professora casada, que vai ser mãe, se apresente ante seus alunos” (FIORI, 1995 apud LOURO, 2003, p. 109). Sem contar a ideologia patriarcal que questionava: como cérebros menos desenvolvidos poderiam ser responsáveis pela educação das futuras gerações?

Para resolver o sofisma patriarcal, acreditou-se que a atividade docente não subvertia a natureza feminina e a divisão sexual do trabalho – uma vez que era uma

extensão pública das tarefas do lar: o cuidado, o ensino, a lida com os infantes – e passou-se a regular o trabalho para não afetar a família tradicional (MENDÉZ, 2008). Assim, as “vantagens” femininas para a docência, adquiridas ao longo do processo de *socialização*, foram convertidas em explicações essencialistas e biológicas, configurando a verdadeira ideologia de gênero (SAFFIOTI, 1977). Ainda conforme Saffioti (2002, p. 62), “[...] a atividade de educar na medida em que é entendida como um prolongamento da função de socializar os filhos, absorve grandes contingentes de mulheres.” Não carece dizer que essa possibilidade profissional abriu novas possibilidades de ascensão a mulheres brancas e que a ampla maioria de não-brancas estiveram à margem desse movimento, tendo em conta sua localização no nó social.

Esse amplo processo sócio-histórico deságua no atual perfil de docentes da educação básica no Brasil²³⁰: mulher (81%), branca (42%) ou parda (25,2%), 41 anos, nível superior (maior parte em licenciaturas), alocada nas etapas iniciais da educação básica (CARVALHO, M. R., 2018). Alguém desavisado e/ou mal-intencionado poderia questionar: então, a quem vem a necessidade do feminismo em um espaço onde quem educa é de maioria feminina? Tem-se aqui alguns contradições: mulheres são socialmente inferiores aos homens, mas o sistema educacional atual é majoritariamente composto e gerenciado por elas; a cada dez pessoas formadas no ensino superior seis são mulheres e, em média, elas possuem mais anos de estudo, mas seguem ocupando cargos inferiores na hierarquia do poder e recebendo salários mais baixos, mesmo em funções idênticas às exercidas pelos homens (BRASIL, 2010).

Louro (2003) ressaltou que, embora as agentes do ensino possam ser mulheres – afinal são elas as responsáveis pelas atividades de cuidado, vigilância e educação –, elas operam decisões e tarefas masculinas, tais como a seleção, a produção e a transmissão do conhecimento. Afora definir qual é o gênero da educação, “o que fica evidente, sem dúvida, é que a escola é *atravessada pelos gêneros*; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino” (LOURO, 2003, p. 89, grifo da autora).

Para responder a essa e à pergunta laboriosa “cabe o feminismo na escola?”, partiremos das ideias de Saffioti acerca do patriarcado. Além de fomentar guerra entre mulheres, ele

²³⁰ Dados extraídos do Censo da Educação Básica dos anos 2009, 2013 e 2017 (CARVALHO, M. R., 2018).

[...] funciona como uma engrenagem quase automática, pois pode ser acionada por qualquer um, inclusive por mulheres. [...] Mulheres desempenham [...] as funções do patriarca, disciplinando filhos e outras crianças ou adolescentes, segundo a lei do pai. Ainda que não sejam cúmplices deste regime, colaboram para alimentá-lo. [...] Também há **categorias profissionais** cujo papel consiste em enquadrar (Bertaux, 1977) seus subordinados neste **esquema de pensar/sentir/agir**. (SAFFIOTI, 2015, p. 108-109)

Saffioti fala aqui dos processos de promoção do humano – aquilo que Saviani (1991, 2015) prescreveu como a função precípua da educação escolar, o *trabalho educativo*: produzir humanização a partir das objetivações humanas – pelas mãos não somente da família, mas também de outras instituições, como as religiosas, econômicas, políticas, de lazer e de ensino. Isso significa que a expressiva maioria de trabalhadoras nas escolas cumprem com o papel de garantir que a máquina patriarcal continue a girar, enquadrando seus educandos nos esquemas de pensar/sentir/agir dominantes.

Disso, vê-se que a preocupação do feminismo com a educação formal de crianças, jovens e adultos enquadra-se como tática político-pedagógica de uma estratégia maior que é a derrocada dos sistemas enovelados. Preocupação filha de tempos anteriores sobre a educação da mulher em específico. Madeira (1997) tratou, em pesquisa desenvolvida para o Unicef em 1993, sobre as trajetórias das meninas dos setores populares no que tange a escola, trabalho e reclusão no Brasil²³¹. De acordo com ela, até os anos 1970, tudo estava a ser feito no campo da educação da mulher e eram raros os pesquisadores que julgavam relevante introduzir a “questão do sexo” em tais estudos.

Após 1975, Ano Internacional da Mulher, contudo, a produção sobre o tema avança no Brasil pelas mãos de pessoas envolvidas com a militância feminista e os estudos sobre a mulher. A questão dos estereótipos e a denúncia do sexismo na educação constituíram pontos fortes do nascimento de uma preocupação feminista teórica e prática com a educação de meninos e meninas. Concentraram seus esforços na análise sobre os livros didáticos, os estereótipos sexuais entre estudantes e os estereótipos sexuais sobre estudantes entre adultos.

Atualmente, Barreto, Araújo e Pereira (2009, p. 101) analisaram que,

embora possa parecer que analisar livros didáticos a partir da categoria gênero seja algo já realizado exaustivamente, tanto do ponto de vista da quantidade como da qualidade, cabe destacar que mulheres, meninas e pessoas não-

²³¹ Este estudo compõe o quadro de pesquisas que relacionavam origem social e destino escolar de crianças de jovens brasileiros na época, as quais demonstram que a desigualdade educacional é sócio-histórica, jamais natural. Cf. BUFFA, E.; NOSELLA, P. As pesquisas sobre instituições escolares: o método dialético marxista de investigação. In: ARAUJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Atomo & Alínea, 2012. p. 100-125.

brancas permanecem **sub-representadas** nessas publicações amplamente utilizadas nas salas de aula. [...] Por exemplo, podemos citar o **uso da linguagem completamente masculina** nos livros didáticos. A gramática da Língua Portuguesa não evidencia, não utiliza a forma feminina em sua linguagem, o que não ajuda a constituir as mulheres como sujeitos próprios. Elas sempre são consideradas a priori parte de uma categoria masculina (todos, professores, diretores, pais, alunos etc.).

Volvendo, três questões pulsavam nas cabeças das/os pesquisadoras/es naquele momento: 1) o maior sucesso de meninas no acesso e contínuo educacional; 2) a persistência da guetização das trajetórias femininas e masculinas apesar do aumento da participação daquelas; 3) a escola como instituição reprodutora dos papéis sexuais tradicionais. Já Rosemberg, Piza e Montenegro (1990) avaliaram que, apesar do impacto de tais estudos, segue uma profunda ausência de diálogo entre as áreas da educação e da mulher no Brasil que produz prejuízos profundos a ambas as áreas.

Isso deriva da própria história do movimento de mulheres e feminista brasileiro, esse movimento estruturado na ditadura que tratamos na seção [2.3.2](#). Conforme Brabo (2015), filho das lutas pela anistia e democracia, desde os anos 70, articulava teoria e prática política pelo desejo comum de uma nova sociedade brasileira. À frente na construção da Constituição Cidadã nos 80, seguiu nas lutas por políticas públicas e legislações populares, como foi o caso da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB) e o *Plano Nacional de Educação* (PNE) da década seguinte, tendo sempre feministas como protagonistas.

Ademais, nas palavras de Brabo (2015, p. 120), “um dos ganhos que podemos computar como conquista do movimento feminista foi o fato de, no plano nacional, nos anos de 1990, o gênero [e a sexualidade] estar[em] contemplado[s] nos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental* [(PCN)]”. Ao contrário de Brabo (2015), que afirmou que tais temas seguem invisíveis aos olhos de educadoras/es, mesmo constando nas políticas educacionais nacionais há três décadas, observamos uma retomada deste debate-disputa no Brasil ao redor da chamada “ideologia de gênero”. Também por isso, o aumento no número de pesquisas em educação que exploram tais intersecções (SILVA, D.; FLORES, 2016), incluída a nossa.

Vê-se que tais lutas estiveram articuladas com a questão da cidadania e da democracia, por efeito “[...] a educação sempre foi uma das grandes preocupações do movimento, desvelando o quanto a educação contribuía para a desigualdade de gênero e para a manutenção da ordem patriarcal” (BRABO, 2015, p. 114). Não obstante, o cenário neoliberal dos anos 1990 imprimiu uma contradição central entre luta pela efetivação dos

direitos contidos na constituição de 1988 e reorientação política de arrocho econômico e agravo social. Por isso, os processos de elaboração da LDB e do PNE são marcados, profundamente desde a gênese, pela lógica de mercado. De modo que segue, desde lá, o desafio da consolidação da cultura democrática nas escolas e de uma *educação escolar para a igualdade de gênero* em todos os níveis do ensino, pauta do movimento feminista desde os anos 1990, entre avanços e recuos das lutas de classes.

Após este breve *detour* com vistas a distinguir as iniciativas liberais das contra hegemônicas, vê-se que a História oficial, de orientação burguesa, branca, masculina e heterossexual, impôs um “grande silêncio histórico e cultural”²³² sobre as mulheres, negras/os, indígenas, trabalhadoras/es, pobres etc. Porque não o endossarmos, apostamos no feminismo marxista, cuja forma mais elaborada encontramos em Saffioti, que tem a oferecer a educação escolar uma lógica de sociabilidade orientada para a superação dessas desigualdades e preconceitos. Em sociologuês, visa-se ceifar a dominação e exploração empreitadas pelo nó das contradições fundantes do hoje: patriarcado, racismo e capitalismo. Superar essa configuração requer transformações radicais que preservem diferenças e eliminem desigualdades (SAFFIOTI, 2015). Sua finalidade, portanto, é a igualdade social e sua entrada na educação e na escola incita o que ainda inexistente.

Um exemplo da importância dessa interlocução reside na forma como tratamos socialmente o fracasso escolar de meninas e meninos e nas saídas políticas e educacionais necessárias ao problema. Para Madeira (1997, p. 89, grifos nossos),

tudo indica que, no imaginário social e no inconsciente da instituição escolar, a **repetência do menino é de certa forma aceita como “coisa de moleque”, “coisa da idade”, rebeldia**; na menina é burrice, incompetência, “não dá para a coisa”, ou seja, não existe para ela lugar no mundo do saber, restando-lhe o lugar do não-saber: o trabalho doméstico (Abramowicz, 1991). De certa forma, há uma espécie de naturalização na explicação da repetência da menina, que não é interpretada da mesma forma no caso dos meninos. Estes repetem porque são moleques, o que não é genético nem depreciativo, mas **elas são burras, o que é insuperável, faz parte da sua essência**, talhada para serviços domésticos.

Mirando no presente, uma escola que age com vistas à democracia e desmistificação das desigualdades gera bons resultados para o ambiente escolar e o trabalho educativo. Como observou Adams (2004, p. 113 apud BRABO, 2015, p. 125) sobre as escolas inglesas que adotaram o princípio da igualdade de gênero: produziram “[...] um impacto positivo no desempenho das crianças e conseguiram elevar o

²³² Trecho da intervenção feita por Miriam Botassi no Seminário do NEIM/UFBA (Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher) em 1988 (TELES, 1999, p. 165).

desempenho dos meninos – sem ser às custas do das meninas”. Além, o exercício da cidadania e da vida pública compõe o quadro de necessidades para construção de uma democracia plena (modelo distante da atualidade brasileira) (BRABO, 2015).

Indubitavelmente, sozinhas não serão capazes de promover profundas transformações (oposto do que entoa o canto liberal, diga-se de passagem). Contudo, podem antecipar uma realidade na qual indivíduos se relacionem como verdadeiros pares, desprovidos de quaisquer relações de assimetria, no momento educativo. Onde a voz de uma estudante mulher e/ou negra/o possua o mesmo valor que a de um homem branco cisgênero; onde uma/um LGBT tenha a mesma oportunidade de se dedicar aos esportes que uma/um heterossexual; onde um aluno disponha de iguais chances de ser cobrada disciplina e atenção para um bom desempenho escolar etc. Para isso e mais, devemos perseguir e promover tais avanços que não são naturais e avançam ou não de acordo com os processos sócio-históricos mais amplos. Em suma, embora sozinha a educação escolar não mude a sociedade; sem ela, não é possível a transformação (BRABO, 2015).

Por isso, Enguita (1996 apud ROSEMBERG, 2001) afirmou que, a partir da expansão da educação e da diversificação das salas de aula, a escola seria o espaço sexual menos sexista da sociedade. Sua ideia rompe, concomitantemente com as *teorias não-críticas*²³³ em educação que a veem como “instrumento de equalização social” e com as *crítico-reprodutivistas*²³⁴ de que a escola apenas reproduz a sociedade vigente e repõe padrões e papéis sociais (SAVIANI, 1982)²³⁵. Por aquela, abre-se caminho para pensar a instituição como desestabilizadora desses padrões, o que vai ao encontro de Louro (1986 apud MADEIRA, 1997): “[...] a escola ajudou a consagrar os tradicionais papéis femininos – o que é provavelmente parte da verdade, mas não toda a verdade. Parece ser necessário ir além desta resposta imediata, ir além da aparência”.

²³³ A pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista (SAVIANI, 1982).

²³⁴ Teoria do sistema de ensino enquanto simbólica (Cf. BOURDIEU; PASSERON, 1982), teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado (AIE) (Cf. ALTHUSSER, 1985) e teoria da escola dualista (Cf. BAUDELLOT; ESTABLET, 1971).

Cf. ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, 1980.

Cf. BAUDELLOT, Christian; ESTABLET, Roger. **L'école capitaliste en France**. Paris: François Maspéro, 1971.

Cf. BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

²³⁵ Conforme sistematização hercúlea feita por Saviani (1982) acerca das teorias pedagógicas, as teorias crítico-reprodutivistas se dedicaram a relacionar educação e escola com seus determinantes sociais e a estrutura sócio-econômica mecanicamente. Diferente das não críticas, que encaram a educação como autônoma e descolada dos processos mais amplos. Contudo, não apresentam efetivamente uma proposta pedagógica, tão somente um referencial teórico para explicar a escola. Por outro lado, a teoria histórico-crítica promoveu o salto qualitativo ao situar histórico, material e dialeticamente a escola nas contradições das sociedades capitalistas contemporâneas.

Atualmente, Louro (2003, p. 120) percebeu que

escolas e academias, em suas práticas, experimentam continuidades e descontinuidades, realizam deslocamentos e, eventualmente, rupturas. As denúncias, as questões e as críticas feministas, bem como aquelas vindas dos Estudos Culturais, dos Estudos Negros, dos Estudos Gays e Lésbicos também estão produzindo efeitos. Assim sendo, ainda que de formas talvez tímidas, vemos hoje em escolas brasileiras experiências e iniciativas que buscam subverter as situações desiguais — de classe, raça, gênero, etnia — vividas pelos sujeitos.

Na linha das contradições sociais, é necessário constar que falamos em termos de potência, uma vez que essa não é a realidade imediata das escolas Brasil afora. Inúmeros são os casos de crianças e jovens que sofreram e sofrem com preconceito, autoritarismo e violência no ambiente escolar. Não à toa, por inúmeras vezes, eles associam-na ao desprazer e ao desalento (MADEIRA, 1997). Afinal, contar com a presença de estudantes de ambos os gêneros na escola não resolve o desnivelamento produzido por uma história de desigualdades, isto, não é garantia de uma real igualdade de oportunidades (BRASIL, 2010). Igualmente, apesar de mais escolarizadas, mulheres se concentram em cursos ditos “femininos”, recebem menos e estão longe de ocupar altos postos de comando e poder político (BRABO, 2015). O que intentamos argumentar para introduzir a questão é que, enquanto a questão da dialética gênero, raça/etnia e classe social não for uma preocupação legítima, ontológica e epistemológica das teorias pedagógicas marxistas, em especial, da Pedagogia Histórico-Crítica (nossa maior interlocutora nesta pesquisa), seguiremos sendo “águia brincando de ser pombo”, como falou Asbahr (comunicação verbal)²³⁶.

É chegado, pois, o momento de reenfrontarmos tais questões – que continuam relativamente semelhantes – também no âmbito das teorias pedagógicas marxistas para avançarmos no projeto societário que desejamos para o futuro da humanidade. Saffioti (2002, 2015) observou que a verdadeira democracia só pode existir com a destruição do trio patriarcado-racismo-capitalismo, haja vista que os dois primeiros não apenas sobreviveram ao último como se unificaram; de igual maneira, podem sobreviver a seu fim, fundindo com o socialismo/comunismo ou com a barbárie pós-capitalista (caso não construamos o futuro). Em outras palavras, essas experiências patentearam que “nada melhor do que a priorização de uma luta para adiar por séculos a solução das que foram deixadas para trás, porque consideradas secundárias” (SAFFIOTI, 2002, p. 90).

²³⁶ Fala da prof.^a Flávia da Silva Ferreira Asbahr na disciplina Relações entre ensino e aprendizagem na teoria histórico-cultural, FC/Unesp, em 18 out. 2018.

Superando por incorporação erros e acertos do passado, relegar a questão de gênero e raça/etnia para o pós-revolução é repetir engodos que nos distanciam cada vez mais da tarefa revolucionária legada pelo movimento operário mundial. Parafraseando Duarte (2016a, p. 33, grifo nosso) acerca da socialização do conhecimento, postergar a construção de relações sociais igualitárias “[...] para uma fase posterior à luta contra o capital significa aceitar uma **clivagem** entre essa luta e a construção do socialismo”. Se vivemos, portanto, uma prática social pautada na violência²³⁷ de gênero, raça e classe, é imprescindível que a escola produza as catarses necessárias para a construção de novos indivíduos, valores e sociabilidades. Destarte, a práxis feminista revolucionária é uma necessidade coletiva e histórica para o projeto político comunista. E qualquer marxista que negue tal afirmativa sem antes debater, causa-nos estranheza para dizer o mínimo.

Os feminismos, em especial aquele que tem a totalidade como guia (o marxista), historicamente, transformam trajetórias individuais e coletivas ao estimularem o movimento, a mudança e a luta por uma vida mais digna. Logo, “[...] ao mesmo tempo em que promove uma educação não formal na perspectiva de gênero, tanto para as que militavam e militam no movimento, quanto para aqueles grupos que são influenciados [*sic*] por ele”, reivindica que a escola atente e se aproprie de seu acervo histórico-cultural (MADEIRA, 1997, p. 89). A seguir, trataremos sobre as especificidades dessa apropriação, apontando caminhos para os diálogos alinhavados aqui.

3.1.2 E feminismo na educação escolar?

Um dos maiores desafios deste estudo foi como articular educação e política de forma horizontal, sem subjugar um ao outro. Esta seção dedicar-se-á a esboçar parte dessas aproximações e distanciamentos. Na senda do *Caderno Escola Sem Homofobia*, veiculado por má-fé como “Kit Gay”, fizemo-nos a pergunta: o que a escola tem a ver com tudo isso falado até agora?

Pois se meninas e meninos, garotas e rapazes são tratados de modo desigual pela sociedade como um todo, isso também ocorrerá na escola e, por inércia, a tendência será repetir-se e perpetuar-se o mesmo padrão. Será? Se o objetivo da escola for o de oferecer uma educação voltada para a **liberdade, a autonomia, a cidadania, a igualdade** plena no exercício de direitos... nesse caso, ela terá de se perguntar qual é seu papel nesse processo. (BRASIL, 2010, p. 21)

²³⁷ Costumeiramente, associa-se violência a quaisquer tipos de ruptura de integridade (física, moral, psicológica, patrimonial etc.). Do ponto de vista ontológico, esse conceito não encontra lugar porque é definido individualmente, ou seja, o que é violento para um, pode não ser para outro. Assim, como não se faz ciência do individual, Saffioti (2015, 2002, 1998c) preferia trabalhar com a noção de violência enquanto qualquer ato que fira *direitos humanos*.

Na busca por “conclusões provisórias”²³⁸ para a questão, Cláudio dos Santos (2011, p. 181) atentou para como as lutas do campo e da cidade – levadas por organizações populares, sindicais e partidárias pelas mãos de indígenas, sem-terra, sem-teto, operárias/os, estudantes, mulheres, negras/os, periféricas/os etc. – têm provocado debates no interior da educação, pois trazem novas “[...] proposições e experiências de práticas educativas não escolares e escolares”. Para o autor, a pedagogia histórico-crítica, nascida dessa cena política, procura contribuir ao debate ao defender a socialização do conhecimento humano a serviço das/os subalternas/os, reconhecendo a escola como local de excelência dessa luta.

Em *Onze teses sobre educação e política*, de Saviani (1987), encontramos rica reflexão sobre as relações, as possibilidades e os limites da discussão que propomos nesse estudo de fronteira entre feminismo, movimentos sociais, sociologia, filosofia e educação escolar. Em resumo, essas reflexões foram sintetizadas por nas onze teses que dão nome ao texto. A saber:

- Tese 1:* Não existe identidade entre educação e política [...].
Tese 2: Toda prática educativa contém inevitavelmente uma dimensão política.
Tese 3: Toda prática política contém, por sua vez, inevitavelmente uma dimensão educativa [...].
Tese 4: A explicitação da dimensão política da prática educativa está condicionada à explicitação da especificidade da prática educativa.
Tese 5: A explicitação da dimensão política da prática educativa está, por sua vez, condicionada à explicitação da especificidade da prática política [...].
Tese 6: A especificidade da prática educativa define-se pelo caráter de uma relação que se trava entre contrários não antagônicos [...].
Tese 7: A especificidade da prática política define-se pelo caráter de uma relação que se trava entre contrários antagônicos [...].
Tese 8: As relações entre educação e política dão-se na forma de autonomia relativa e dependência recíproca.
Tese 9: As sociedades de classe caracterizam-se pelo primado da política, o que determina a subordinação real da educação à prática política.
Tese 10: Superada a sociedade de classes, cessa o primado da política e, em consequência, a subordinação da educação [...].
Tese 11: A função política da educação cumpre-se na medida em que ela se realiza como prática especificamente pedagógica [...]. (SAVIANI, 1978, p. 88-89)

Neste texto, o autor atentou que, em diversos lugares (na escola, no sindicato, no partido, no movimento social, no parlamento etc.), podemos nos deparar com o *slogan*

²³⁸ Saffioti (2002, p. 111) argumentou “[...] que toda e qualquer conclusão é sempre provisória, pois mudanças na realidade social vivida podem provocar inflexões no pensamento e, por conseguinte, na análise científica. [...] Quando se parte da premissa de que todo conhecimento é provisório, não se está dando mostras de insegurança. Ao contrário, o conhecimento científico está sempre e necessariamente sujeito a reformulações.”

“educar é sempre um ato político” ou sobre a “capacidade revolucionária da educação”. No interior da educação, podemos compreender tal uso como enfrentamento à dimensão estritamente técnico-pedagógica desatrelada da política, mais um “envergar da vara”²³⁹. Para além, é fruto também do movimento político ocorrido a partir dos anos 1970, década que inaugura a “miséria da razão” (COUTINHO, 2010)²⁴⁰. A partir disso, conforme Querido (2016), abriu-se o período histórico dos “mil marxismos”²⁴¹ (sua maior fratura histórica), pautado em um deslocamento ideológico profundo: do marxismo, teoria social até então de grande influência para o pensamento crítico, para o estruturalismo e, adiante, o pós-estruturalismo. Posto que essa aposta idealista da educação como agente transformadora da realidade porque transformadora das ideias faz coro com a ideologia liberal, projeto político dessas últimas, temas que trataremos à frente.

Investigando mais profundamente as fronteiras (que não existem naquela acepção) entre pedagogia e política, notamos que, se desejamos contribuir concretamente ao campo, precisamos nos desapaixonarmos deste sonho iluminista do poder revolucionário do pensamento por um instante. Saviani (1987, p. 81-82) defendeu que devemos negá-lo na medida em que se corre “[...] o risco de identificar educação com política, a prática pedagógica com a prática política, dissolvendo-se, em consequência, a especificidade do fenômeno educativo”. Ainda que sejam *inseparáveis*, educação e política, são práticas *distintas* com características próprias.

Partindo de suas diferenças e similitudes, a educação é uma relação que se estabelece entre *não antagônicos*, ou seja, o “educador está a serviço dos interesses do educando” concreto (SAVIANI, 1978, p. 82-84). O oposto ocorre com a política na qual as relações travam-se entre *antagônicos*, isto é, “no jogo político defrontam-se interesses e perspectivas mutuamente excludentes”. Aquele objetiva convencer; já este, vencer. Então, trata-se de práticas distintas, autônomas, inseparáveis e interdependentes reciprocamente, com características próprias. Confundi-las redundaria no equívoco da dissolução mútua que “[...] configuraria o *politicismo pedagógico* do mesmo modo que a dissolução da política na educação implicaria o viés do *pedagogismo político*”.

²³⁹ Metáfora de Lênin a qual Saviani utilizou na Conferência Brasileira de Educação (CBE), em 1980, e que foi incorporada a textos fundamentais da Pedagogia Histórico-Crítica. Em linhas gerais, para endireitar uma vara que tende a um lado não basta colocá-la na posição correta, é preciso curvá-la do lado oposto (SAVIANI, [1991] 2011, p. 64).

²⁴⁰ Cf. COUTINHO, Carlos Nelson. **O estruturalismo e a miséria da razão**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

²⁴¹ Expressão de Immanuel Wallerstein que explica a nova fase do marxismo, pós anos 70, marcada pela dispersão, heterodoxia e sem grande influência na prática social concreta (QUERIDO, 2016).

A relação interna entre elas pode se dar pelo fortalecimento da educação pela dimensão política e da política pela dimensão educativa, como também pela negação se não preservadas as especificidades de cada uma. O primeiro ocorre quando envolve “a apropriação dos instrumentos culturais que serão acionados na luta contra os antagonicos”, ou seja, defender a escola pública é condição primeira para que possamos educar o povo de nossa terra com qualidade. Lutar por boas condições para o trabalho docente, verbas, currículos emancipatórios, inclusão etc. não garante, mas potencializa o potencial da própria educação. O contrário também é verdadeiro: projetos políticos de desmonte da educação pauperizam-na.

Já o segundo ocorre quando, por meio da educação, desenvolvem-se capacidades intelectuais e operacionais de convencimento que podem fortalecer novos “não antagonicos” à luta política. Envolve, assim, “a articulação, a aliança entre os não antagonicos, visando à derrota dos antagonicos”, mas não sem contradição. Uma educação que aliena e falseia a realidade tem como intenção a produção de indivíduos mais subservientes e resignados (SAVIANI, 1978, p. 84). Interessante notar que essa relação de interdependência também se manifesta exteriormente aos fenômenos, pois a educação depende de políticas públicas, orçamento, infraestrutura etc., assim como a luta política requer “certas condições subjetivas” para entendimento de propostas políticas, organização das lutas, formação de quadros etc. Além de tudo, em seu devir histórico, tanto educação quanto política integram o conjunto de uma mesma prática: a “prática social própria da sociedade de classes” (SAVIANI, 1978, p. 85-86).

Se a educação (escolar ou não) é atividade mediadora da prática social global (SAVIANI, 1995), na sociedade atual, a qual sofre influências do modo de produção da vida material e espiritual do sistema vigente, isso significa dizer que tanto educação quanto lutas sociais contemporâneas²⁴² têm mesmo ponto de partida e chegada (SANTOS, C., 2011). Portanto, há reciprocidades e ricas possibilidades de enriquecimentos de ambas as práticas.

No âmbito da educação escolar, a prática social educativa tem relação com o conhecimento sistematizado (ciência, filosofia, arte, cultura corporal) no sentido de fazer que o aluno transite das formas cotidianas de entendimento da realidade para formas não cotidianas de compreensão desta. Para isso, existem métodos, rotinas, sequências didáticas, conteúdos específicos que, espera-se, desenvolvam as máximas capacidades humanas. Em relação às práticas

²⁴² “[...] O grande número de organizações que realizam lutas específicas desde as reivindicações dos povos indígenas, dos negros, dos homossexuais, dos estudantes, das reivindicações da juventude, dos camponeses, das mulheres, dos atingidos por barragens, dos seringueiros, dos trabalhadores de fábricas ocupadas, são a **expressão de níveis e formas distintas da dinâmica das lutas de classes atuais.**” (SANTOS, C., 2001, p. 197)

educativas nas organizações populares ou sindicais seu objetivo, de um modo geral, é fazer avançar a organização sociopolítica de seus integrantes em direção às suas reivindicações e interesses. (SANTOS, C., 2011, p. 199-200)

O autor alertou, contudo, que ambas padecem de limites e possibilidades que não são imunes a contradições e críticas, devendo ser analisadas de forma crítico-objetiva para além da paixão militante e do menosprezo pelo escolar. Grosso modo, ao contrário de concepções burguesas, afirmou que a pedagogia histórico-crítica vê reciprocidade onde outros veem antinomia. “Sem alimentar ilusões ou falsas esperanças”, lidar-nos-emos com aqueles limites e possibilidades, afinal “[...] o processo revolucionário não se restringe a uma questão de formação de consciências, ele é um processo de lutas pela superação das relações de produção [...]” que impedem a vida plenamente viva de sentido (SANTOS, C., 2011, p. 203). De modo que a pedagogia em questão não admite dicotomias entre práticas educativas escolares e aquelas dos movimentos sociais, afinal as duas, a seu modo, importam na construção do comunismo.

Sob tais condições históricas, a prática educativa poderá se desenvolver plenamente porque ela depende da superação de antagonismos sociais intransponíveis, próprios da prática política em uma sociedade capitalista, tal como as classes sociais. Em suma, “[...] a prática política apoia-se na *verdade do poder*; a prática educativa, no *poder da verdade*”, concordando que “a verdade é sempre revolucionária” (SAVIANI, 1978, p. 87, grifos nossos). Como atua como abstração mediadora que destrói o mundo das ilusões pseudoconcretas, criando a realidade concreta e sua visão (KOSIK, 1976). Revolucionária, ainda, pois contém em si o potencial de desvelar as reais forças que determinam a conformação geral da vida, sendo, portanto, temida pela classe dominante e uma necessidade concreta da dominada. A escola é um local privilegiado, a ser conservado, que tem compromisso com a verdade. Por exemplo, é seu papel demonstrar que a ideologia de gênero existe sim, enquanto fenômeno milenar que define como gênero, produção e reprodução social devem ser há séculos; não aquela de uso político de conservadores e liberais.

Aqui avançamos na compressão de classe, como fizemos no item [2.4](#), afirmando que também a verdade é necessária para patentear a exploração-dominação a que indígenas, asiáticos, negros, trabalhadoras, trabalhadores, homens, mulheres e LGBTs são submetidos pelo novo racismo, capitalismo e patriarcado, despertando vinculação nas lutas de libertação. Essa é a composição concreta da “classe historicamente

revolucionária”²⁴³ e é impreterível a toda pedagogia que se pretende herdeira do marxismo assumir a coerência de tal leitura para com a categoria totalidade. Essa afirmação está longe de ser consenso na teoria pedagógica em interlocução, não por isso deixamos de dizê-la. Nossos esforços a seguir se concentrarão em apresentar um debate que a justifique, portanto.

A tendência geral, na teoria histórico-crítica (DELLA FONTE, 2011, 2012; DUARTE, 2004; SILVA, R., 2015), aponta para a negação e o combate à entrada das temáticas da diferença e desigualdade. Essa *agenda pós-moderna na escola*, criticada por esses autores, compõe o rol das pedagogias hegemônicas contemporâneas cujas bases epistemológicas são: neoprodutivismo, neoescolanovismo, neoconstrutivismo ou neotecnicismo (MARSIGLIA; MARTINS, 2018). Marsiglia (2011) e Della Fonte (2011) analisaram que, a partir de mudanças sociais ocorridas a partir dos anos 80, como a derrubada do socialismo e o início do “fim da história”, pedagogias críticas foram suplantadas pelas pós-modernas (via construtivismo e interacionismo) que, ao passo que criticavam o tecnicismo e o reprodutivismo, abateram aquelas.

Além disso, diversos movimentos sociais e organizações políticas florescendo, trazendo à educação escolar a questão da formação de professores para a diversidade. São marcos desse movimento: “a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia, 1990) [que proclamou a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*], a Conferência Mundial de Salamanca (Espanha, 1994) [cuja declaração versa sobre a “área das necessidades educativas especiais”] e a Cúpula Mundial de Educação de Dakar (Senegal, 2000) [que redigiu a *Declaração de Dakar: educação para todos*]” (MARSIGLIA, 2011, p. 116-118).

Esse movimento, conforme Nathália Souza (2017), conecta-se com a transformação das políticas educacionais brasileiras a partir de diretrizes do Banco Mundial, Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas (ONU) e outras agências – cujas ações têm força de mando em políticas públicas nas periferias do mundo –. Não por coincidência, “gênero, raça, etnia e país de nascimento são marcos de iniquidades para as diretrizes do Banco Mundial” e compõem o quadro inaugurado na década de 1990

²⁴³ “[...] a classe efetivamente capaz de exercer a função educativa em cada etapa histórica é aquela que está na vanguarda, a classe historicamente revolucionária. Daí o caráter progressista da educação” (SAVIANI, 1978, p. 88)

no Brasil (SOUZA, N., 2017, p. 33). Não à toa, a desconfiança de Saffioti (2005, p. 68-69), já abordada antes no texto na seção [2.3.3.1](#).

Por que este conceito [gênero] teve ampla, profunda e rápida penetração não apenas no pensamento acadêmico, mas também no das(os) militantes feministas e, ainda, em organismos internacionais? Efetivamente, o Banco Mundial só concede verbas a projetos que apresentem **recorte de gênero**. Residiria a resposta tão-somente na necessidade percebida de alterar as relações sociais desiguais entre homens e mulheres? Mas o conceito de **patriarcado** já não revelava este fenômeno, muito antes de o de gênero ser cunhado? Não estaria a rápida difusão deste conceito vinculada ao fato de ele ser infinitamente **mais palatável** que patriarcado e, por conseguinte, poder ser considerado)? Estas perguntas apontam para uma resposta: o conceito de gênero, ao contrário do que afirmaram muitas(os), é **mais ideológico** do que o de patriarcado.

Longe da pretensa neutralidade do gênero, relewa o vetor da violência estrutural, isto é, a supremacia masculina no terreno político e econômico²⁴⁴ (SAFFIOTI, 2002, 2008, 2015). Calcula-se que o homem haja estabelecido seu domínio cerca de seis milênios nos diversos planos da existência cotidiana, logo se vê que o patriarcado, embora transformado, nunca esteve tão vivo (SAFFIOTI, 2002). O fato é que tanto gênero quanto patriarcado preservam vantagens e desvantagens, daí concordamos com o uso simultâneo dos dois e na insubstituibilidade de um pelo outro. Importa reter que há motivos materiais para a suspeição de pauta e conceitos apoiados por agências centrais do capital.

Munidos de desconfiança semelhante, Roger da Silva (2015) e Marsiglia (2011) analisaram a chegada do tema das diferenças, diversidade e preconceito na educação escolar brasileira por meio de um conjunto de documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais e seus temas transversais (1998), Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (2009), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010) e Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (2013).

Nestas últimas, Marsiglia (2011) contabilizou que o termo *diversidade* é mencionado em 11 artigos os quais pautam-se, a partir de temas específicos, como gestão, educação infantil, educação do campo, educação indígena etc., a ideia geral de respeito às diferentes culturas, etnias, deficiências etc. Apesar disso, a autora argumentou que o preconceito e a discriminação se fazem ainda presente no espaço escolar, demonstrado

²⁴⁴ “[...] O patriarcado não se resume a um sistema de dominação, modelado pela ideologia machista. Mais do que isto, ele é também um sistema de exploração. Enquanto a dominação pode, para efeitos de análise, ser situada essencialmente nos campos político e ideológico, a exploração diz respeito diretamente ao terreno econômico.” (SAFFIOTI, 2002, p. 50)

por pesquisa da Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) realizada em 501 escolas públicas brasileiras e publicada em 2009.

Nas palavras de Marsiglia (2011, p. 110),

segundo a análise, as práticas discriminatórias das quais os alunos são vítimas são motivadas principalmente por **serem negros (19%)**, **pobres (18,2%)** e **homossexuais (17,4%)**. No quadro geral sobre apresentação de preconceitos, **93,3%** dos respondentes tinham preconceito de alguma natureza, sendo os mais abrangentes aqueles relacionados às **pessoas com necessidades especiais [sic] [com deficiência] (96,5%)**, às diferenças **étnico-raciais (94,2%)** e às diferenças de **gênero (93,5%)**.

Para Saffioti (2002), tais preconceitos milenares são transmitidos por meio da educação, informal e formal, às gerações mais jovens. Eles nascem “[...] do jogo de interesses presentes na vida social, da defesa de privilégios, da correlação de forças político-sociais” e são úteis para impedir e/ou dificultar acesso a determinados espaços e operar enquanto profecias autorrealizadoras (SAFFIOTI, 2002, p. 28-29). Perigoso e maléfico, ele dá poder a quem o profere, dado que nomear coisas e pessoas é um ato de poder para Saffioti (2003b). Sua manutenção é feita por aqueles que gozam da precariedade, do arrocho, da exploração e da dominação da população em geral, ou seja, interessam ao 1% do mundo, pois “[...] constituem armas poderosas no processo de dominação-exploração que assegura o poder dos ricos, dos homens e dos brancos” (SAFFIOTI, 2003b, p. 29). Para veiculá-los, utilizam de “tecnologias sociais”, como as mídias tradicionais, artes, ciência, discursos etc., para veicular e naturalizar inferiores gestadas socialmente.

Como não se combatem dogmas com outros dogmas, igualmente preconceitos se destroem com luta política e teoria revolucionária (SAFFIOTI, 2002). Na trilha desta, há de se questionar, bem como Cardoso (1994 apud MARSIGLIA, 2011): deve-se respeitar toda diversidade cultural? Parte das diferenças não decorrem de uma história de exploração e dominação? E respeitar certas diversidades não significa corroborar com as desigualdades que as produziram? Certamente, não dispomos ainda de todas as respostas, mas as tomamos como guia para seguintes aproximações com o tema.

Em verdade, o debate entre unidade e diversidade é recorrente na tradição filosófica²⁴⁵, o que tem chamado a atenção de Della Fonte (2012) são os impactos e

²⁴⁵ Debate presente também entre os movimentos feministas, o qual é pautado por uma tensão entre a valorização das diferenças (diversidade) e a afirmação da igualdade de gênero (unidade) (MIGUEL; BIROLI, 2014).

consequências da supervalorização do micro (diversidade) em detrimento do macro (unidade), lógica do capitalismo atual. Indo a seu encontro, Saffioti (2005) retrucou que as chamadas desconfiças em relação às explicações universais não justificam *per si* que o marxismo seja incapaz de perceber gênero e raça²⁴⁶. Portanto, estamos diante de uma armadilha da pós-modernidade (sobre a qual tratamos na seção 2.5) para Della Fonte (2012). Trata-se da falsa equivalência: ser contra o relativismo cultural e a celebração das diferenças é sinônimo de ser contra a diversidade de culturas.

O conceito de diversidade, segundo Márcio da Silva (2015, p. 83-84, grifo nosso),

[...] remete não somente a existência de **minorias discriminadas** pela sociedade, mas às **diferenças que tornam cada indivíduo único**. Assim, esse conceito cumpre o papel ideológico de fragmentação das culturas e naturalização das diferenças individuais, tal como fazem as correntes pedagógicas hegemônicas, o que, segundo Marsiglia (2012, p. 119), “impede os indivíduos de ascenderem aos conhecimentos universais como ‘cultura’ fundamental ao processo de humanização”.

O que está atrás da colorida cortina da diversidade, ademais, é a defesa de toda sorte de relativismo ontológico e ceticismo epistemológico (DELLA FONTE, 2011), cujo efeito final é a negação da história e a fragmentação dos saberes escolares. Duarte (2010) descreve que, para aquele, o conhecimento depende sempre do ponto de referência espaço-temporal do qual o sujeito analisa os fenômenos naturais e sociais. Já para este, nenhum conhecimento pode ser verdadeiro ou falso, certo ou errado, haja vista a infinidade de culturas, hábitos, valores, crenças nas sociedades humanas. Ora, do ponto de vista histórico-crítico, é impossível desenvolver plenamente a humanidade fragmentando e apagando o saldo coletivo de tudo aquilo que foi produzido até então em termos de arte, conhecimento, teoria, matéria, instrumental, espaço urbano-rural etc.

A proposta discursiva do *multiculturalismo* é que construamos uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com de identidade, desenvolvendo subjetividades e identidades. Como uma posição teórica e social, foi classificado por McLaren (1997 apud MALANCHEN, 2014, p. 84) em quatro formas: conservador (próximo ao ideário colonizador), humanista liberal (próximo a ideia de igualdade natural), liberal de esquerda (descontextualiza as diferenças da história) e crítico e de resistência (questiona a construção da diferença e das suas relações).

²⁴⁶ Paralelamente, tratou sobre o tema no debate das Ciências Sociais. “Weber está na base de porção significativa do pensamento pós-moderno sem que seus porta-vozes mais proeminentes, ou nem tanto, se interroguem a que conduzirá tal relativismo extremado ou se seus tipos ideais podem ser corretamente utilizados quando aplicados a situações distintas daquelas com base nas quais foram formulados.” (SAFFIOTI, 2005, p. 36-37)

Para Della Fonte (2012, p. 13, grifos nossos),

[...] longe de ser uma contraposição à universalidade do capital, “[...] a problemática do multiculturalismo que se impõe hoje – a **coexistência híbrida de mundos culturalmente diversos** – é o modo em que se manifesta a problemática oposta: a **presença massiva do capitalismo como sistema mundial universal**” (ZIZEK, 1998, p. 175-176). Nesse contexto no qual ocorre a “emancipação final da lógica econômica do mercado em sua relação com a Coisa étnica” (ZIZEK, 1998, p. 169), os antagonismos sociais ganham complexidade; porém, essa feição mundializada se torna palatável diante do discurso que **condiciona as lutas e os movimentos sociais à defesa multicultural**.

Ao longo das últimas cinco décadas, teorias *pós-críticas* vêm ganhando terreno e inserindo suas pautas na educação. O multiculturalismo, uma de suas frentes de ação, engajado na defesa da diversidade cultural, tem realizado críticas contundentes sobre como a educação escolar está organizada e sobre mecanismos que silenciam e/ou interditam singularidades. Segundo tal proposição, caberá à escola elaborar um projeto plural que celebre o direito à diferença nas relações sociais como forma de assegurar a convivência pacífica e tolerante entre os indivíduos, de modo a assumir uma postura narrativa em relação à cultura, diluindo-se as fronteiras entre cultura popular e erudita. À/ao professora/o, competirá a tarefa de potencializar essa pluralidade de narrativas no ambiente escolar, desmitificando possíveis hierarquias entre tais conhecimentos.

Ela convoca a educação escolar a debater a diferença, a diversidade e a pluralidade (a exemplo: gênero/sexualidade, raça/etnia, religião, deficiências, padrões culturais etc.), entendidas como construções históricas que se engendraram em contexto de sincretismo cultural. Sua principal argumentação é que a escola representa o *eurocentrismo*, o *colonialismo* e a *monocultura* ao não inserir em seus currículos e diretrizes os objetos dos estudos pós-coloniais e pós-estruturalistas, por isso o constante embate na definição das políticas curriculares nacionais. Sua proposta é, em verdade, uma não-proposta que visa a fragmentação: ao invés de se preservar uma tradição monocultural, que os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto possam se manifestar²⁴⁷.

²⁴⁷ Um contraponto interessante à crítica marxista à pós-modernidade e ao pós-estruturalismo vê-se em Louro (2003, p. 123-124). “Ao contrário daqueles/as que associam as perspectivas pós-modernas ao abandono das causas coletivas, ao incitamento ao relativismo e à fragmentação, desmobilizadores e apolíticos, acredito que podemos ler, nessas perspectivas, um movimento oposto: **o revigoramento e a ampliação do político**. Certamente a concepção do político se transformou ao incorporar lutas e grupos sociais antes invisibilizados. Transformaram-se as formas e, talvez, as ambições da intervenção. Ao se conceber a sociedade atravessada por múltiplas relações de poder, fica absolutamente impossível atuar *de cima* ou *de fora* dessa rede. [...] **As lutas se tornam mais imediatas e cotidianas**. Elas são, também, **mais localizadas** e talvez pareçam **menos ambiciosas**.” Assentando sua contra crítica no terreno dos micropoderes, evidenciou o equívoco do marxismo clássico que atribuía importância excessiva ao plano macro (SAFFIOTI, 2015).

Além disso, os conteúdos selecionados nas diversas disciplinas devam visar “a lógica eurocêntrica, cristã, masculina, branca e heterossexual que até agora informou o processo e para confrontá-la com outras lógicas, com outras formas de ver e entender o mundo” (MOREIRA, 2001, p. 76 apud MALANCHEN, 2014, p. 87). De modo que “não é difícil perceber que o relativismo cultural incide diretamente sobre o currículo escolar, acarretando sua fragmentação, podendo levar, no limite, ao seu desaparecimento” (DUARTE, 2010, p. 36). Por isso, a *pedagogia multiculturalista* foi chamada de “cavalo de Troia” da educação escolar por Duarte (2010, p. 43), pois trouxe para seu interior a concepção de mundo pós-moderna.

A despeito do véu democrático e pluralista, costumam ser bastante avessos à crítica, como relatou Della Fonte (2011, p. 33).

Aqueles que se aventuram a anunciar suas discordâncias com os chamados Estudos Culturais, Multiculturalismo e/ou Interculturalismo correm o risco de serem rotulados, de modo imediato, de **monoculturais ou colonialistas**. Afinal, alguém que não fosse pluralista ou multicultural seria o quê? A armadilha de tal argumentação reside em considerar que essas formulações teóricas são as **únicas que defendem a diversidade da cultura humana**.

Para Della Fonte (2012) e Marsiglia (2011), essa visão fluida, conformista, acomodada e fragmentada veio, historicamente, para desorganizar a classe e suas intenções revolucionárias ao focalizar resistências micro e dispersar lutas universais. Já que uma educação de tais características interdita o acesso àquilo que é universal, de toda humanidade, elementos fundamentais no processo de humanização e de reconhecimento do pertencimento ao gênero humano. Silva, R. (2015, p. 793, grifos nossos) entendeu que a isso vem a crítica de nossa teoria pedagógica em razão de,

neste contexto de **naturalização das incertezas**, de **elogio à diferença**, a educação escolar se torna uma dimensão em que se tenta concretizar as (micro) narrativas apresentadas e defendidas pelos pós-estruturalistas, e legitimar o **projeto hegemônico** proposto por este pensamento, que em última instância **não visa a superação** da sociedade capitalista. Diante deste quadro, a educação escolar passa a reproduzir o discurso pós-estruturalista, e não somente este, mas, suas práticas também, **dificultando o processo de formação de uma “individualidade livre e universal”** (DUARTE, 2004).

Um ótimo exemplo, nesse sentido, foi analisado por Marsiglia (2011, p. 120): o conteúdo do *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 2012: Igualdade de Gênero e Desenvolvimento*. De autoria do Banco Mundial/BIRD, o documento trata sobre a (des)igualdade de gênero do ponto de vista da economia. Aponta para a necessidade de liberar as mulheres e seu tempo dos trabalhos domésticos para que possam se dedicar

ainda mais ao trabalho além casa. É evidente que, por detrás da simpatia e atualidade aparente do capital e suas agências, sua preocupação concreta é a manutenção do sistema. Ante o qual a pedagogia histórico-crítica luta e combate há quatro décadas.

Não obstante seu caráter democrático, anti-imperialista, anticolonial e pluralista, são os grupos conservadores que se beneficiam dessa crítica, pois se dissolvem no mar das múltiplas verdades e, assim, preservam-se. Como o observado por Beauvoir (1972), mencionado por Della Fonte (2011, p. 35): “A verdade é uma; o erro, múltiplo. Não é por acaso que a direita professa o pluralismo”. O Brasil de 2019 nos ensinou que, ao menos, a liberal ratifica tal sentença, diferente do atual arranjo entre conservadores e liberais, como vimos no primeiro capítulo.

Concordamos, ainda, que parte do referencial dessa agenda, o pós-estruturalismo, ratifica aquela apatia política, ceticismo epistemológico e derrotismo político – que falaram Costa (2013) e Wood (1996) –, todavia expressam algo da fase contemporânea do capital. Aqui reside o ponto de inflexão a quem vem este trabalho. De um lado, as teorias pós-críticas em educação embarcam no relativismo, miram somente nas singularidades em retalhos e se fecham em “localismos abstratos”; de outro, as histórico-críticas se encastelam na unidade (abstrata) do gênero humano e na pretensa soberania da ética marxista e se blindam da reflexão concreta sobre gênero, raça/etnia e classe social.

Embora divirjamos fundamentalmente de tal projeto, o multiculturalismo nos alerta que, enquanto tais dimensões continuarem a ser negligenciadas e esquecidas, não poderemos formar sujeitos ativos, criativos e interessados na emancipação humana. Por conseguinte, propomos uma *síntese dialética* (em parte já realizada pelo feminismo marxista), agora para a educação escolar: apropriemo-nos daquilo que comunica a pós-modernidade acerca das diferenças e desigualdades (concreto caótico), analisemos sob os marcos teórico-metodológicos do feminismo materialista, histórico e dialético (abstrato) e retornemos à escola para pensar/agir sobre suas contradições e potências para a derrocada do patriarcado, racismo e capitalismo (concreto pensado). No fundo, o que perseguimos é encontrar um atalho entre uma educação escolar que solapa diferenças e uma que reduz o humano a elas. Bem como falou Carneiro (2003b, p. 5, grifo nosso), a proposta aqui esboçada é:

ser negro sem ser somente negro, ser mulher sem ser somente mulher, ser mulher negra sem ser somente mulher negra. Alcançar a igualdade de direitos é converter-se em um **ser humano pleno e cheio de possibilidades e oportunidades para além de sua condição de raça e de gênero**. Esse é o sentido final dessa luta.

Entendemos ser possível tal diálogo-proposta à vista da própria história da Pedagogia Histórico-Crítica, a qual nasceu de um amplo movimento de lutas sindicais e populares no quadro de “pedagogias contra hegemônicas” de finais dos anos 70 ao início dos 80 (MARSIGLIA, 2011; SANTOS, C., 2011). Brevemente, para Saviani (2011), o ano de 1979 foi um marco de sua origem pois a análise dialética da educação, que antes se desenvolvia de forma individual, passou a ser debatida mais amplamente. Mais tarde, em 1982, ocorreu a primeira formulação teórica do campo: o texto “Escola e democracia II: para além da teoria da curvatura da vara” que, em 1983, foi incorporado ao livro *Escola e Democracia*. “Finalmente, em 1984 foi adotada a denominação pedagogia histórico-crítica a esse esforço coletivo que vem se desenvolvendo desde então até os dias atuais” (SAVIANI, 2012, p. 7).

Embora referência essencial dessa corrente, Duarte (1994) brincou que ela nunca recebeu o nome de “Pedagogia Dermeval Saviani” em função do seu processo de gênese e desenvolvimento. Duarte (1994, 2013) atentou que o processo coletivo de construção dessa pedagogia está em andamento – quanto à elaboração teórica, quanto ao enfrentamentos dos problemas globais –. Há muito a se fazer nessas direções: muitas lacunas e problemas a superar. “E, nesse sentido, as críticas são mais do que bem vindas, são indispensáveis” (DUARTE, 2013, p. 107).

De maneira distorcida e intencional, a pós-modernidade alerta sobre esses problemas postos pela prática de um mundo em crise. Não precisamos compartilhar dessa visão de mundo para percebermos as novidades desse capitalismo tardio, ao contrário, esses processos demandam uma explicação materialista, histórica e dialética, como tratamos antes. Entretanto, “o caminho é repleto de armadilhas”, como falou Saviani (1982, p. 16) ao tratar sobre a questão da *marginalidade na América Latina*. Antes, as ilusões das teorias não-críticas e a impotência das crítico-reprodutivistas pautavam o debate; hoje, é a desordem voluntária das pós-críticas que segue sacrificando a História²⁴⁸.

Superar as ilusões, impotências e desordens voluntárias significa (re)colocar a educação e a escola nas mãos das/os educadores enquanto arma de luta (limitada, porém de poder real)

[...] **contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino** das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos[/às] trabalhadores[/as] um **ensino de**

²⁴⁸ Saviani (1982, p. 16) destacou que, tanto nas não-críticas quanto nas crítico-reprodutivistas, “[...] a História é sacrificada. No primeiro caso, sacrifica-se a História na idéia [sic] em cuja harmonia se pretende anular as contradições do real. No segundo caso, a História é sacrificada na reificação da estrutura social em que as contradições ficam aprisionadas”.

melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar **substância concreta a essa bandeira de luta** de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes. (SAVIANI, 1982, p. 13, grifos nossos)

Em escala mais ampla, a máxima de Marx, citada por Duarte (2001, p. 40), persiste viva: “conclamar as pessoas a acabarem com as ilusões acerca de uma situação é conclamá-las a acabarem com uma situação que precisa de ilusões”. Logo, as lutas travadas no campo da produção do conhecimento não se encerram no plano das ideias porque são parte das lutas mais amplas pela superação do capitalista e pela valorização e fortalecimento da escola, como concluiu Della Fonte (2011).

Falar sobre as lutas das mulheres e do feminismo não pode se tratar de uma disputa das ideias, ou melhor, seria idealista e tacanho reduzi-las a concepções pós-modernas porque a realidade é imperativa a essas querelas datadas. Enquanto isso, as notícias seguem sangrentas. Todos os dias, os telejornais retratam histórias tantas de feminicídio e genocídio, como as que trouxemos em memória às/aos nossas/os mortas/os. Na tevê, retratos diários da violência que embalam refeições indigestas. E as mulheres não deixam de morrer e sofrer quando se arremessam tais discussões na vala comum do pós-moderno. De modo que, em um país de capitalismo dependente como o Brasil, essa simbiose de dominação-exploração, formada por gênero, raça/etnia e classe social, faz-se ainda mais contraditória e viva.

Por conseguinte, é inegável a força e a presença destas contradições e da diversidade na escola. Por isso, concordamos com Della Fonte (2012, p. 15) que propôs sua imagem como “diversidade da unidade ou unidade da diversidade”, espaço de encontro entre:

- sujeitos empíricos diversos;
- idades, tempos, gerações;
- diversos conhecimentos;
- o indivíduo singular e a universalidade do gênero;
- sujeitos empíricos e históricos;
- a universalidade do gênero e a diversidade dos modos de se fazer humano.

Ter tal estratégia como guia demonstra um “enorme respeito pelo ser humano, quaisquer que sejam sua cor, seu sexo, suas posses” para Saffioti (2002, p. 94). Outrossim, se a PHC realmente se dedica em articular a escola com as necessidades e os interesses das/os dominadas/os (SAVIANI, 2012, 2013), há de enfrentar suas lacunas e se apropriar de debates caros à realidade para, quiçá, promover saltos qualitativos em sua práxis. Afinal, “a presença ativa do machismo [e do racismo] compromete[m] negativamente o

resultado das lutas pela democracia, pois se alcança, no máximo, uma democracia pela metade” (SAFFIOTI, 2015, p. 24). Fazemos, enfim, das palavras de Marsiglia (2011, p. 143, grifo nosso) as nossas.

A desigualdade que nos diferencia deve ser fortemente combatida e, para tanto, só uma teoria efetivamente voltada à classe trabalhadora, com princípios éticos que defendem a transmissão e socialização do conhecimento universal, pode colaborar nesta **luta contra a seletividade, exclusão e exploração** do homem pelo homem [*sic*]. A pedagogia histórico-crítica tem se dedicado a essa tarefa. Esperemos que ela possa alcançar cada vez mais crianças, jovens e adultos em busca de outra sociedade.

De tudo, não podemos sonegar que somente de bem-aventurança vive o marxismo e a pedagogia histórico-crítica. Tornou-se, quase por convenção do grupo – que não é homogêneo, mas que entoa tons parecidos – que o grande inimigo a ser combatido é o liberalismo e a pós-modernidade, logo seus constructos teóricos e práticos estão protegidos em uma redoma da moral superior legada por Marx e demais pensadores. Aquele véu democrático e pluralista da individualidade também encontra, no seu oposto, o marxismo: o véu das análises macro em nome de um totalidade que não olha para a categoria particular, isto é, a prática social tal como é. Dialético e historicamente, vamos tecendo tais críticas com a finalidade única de ajudar a caminhar, a avançar, a ampliar seu estofamento teórico-metodológico rumo a uma compreensão mais ampla da realidade datada do patriarcado, capitalismo e racismo. Triste daqueles que engessam o irremediável curso transitório da vida, triste daqueles que se negam ao exame interior, triste daqueles que perdem a dimensão histórica de nossas ações por veleidades do “eu” moderno e por vicissitudes conjunturais. Nossa crítica caminha *pari passu* ao pensamento de Lukács em entrevista ao Jornal do Brasil em 1969: “a elaboração teórica do marxismo, ainda que polêmica, não pode se fazer em condições de estrita dependência das vicissitudes táticas. Nossa opinião sobre determinados problemas gerais não pode variar ao sabor das flutuações da política cotidiana.” (LUKÁCS, 1969, p. 12)

3.2 Ensaios pedagógicos sobre o novelo social que amarra todos nós

De início, entendíamos que nossa intenção mirava em fazer refletir o feminismo marxista nas bases que organizam escolha, organização e execução dos saberes escolares. Em suma, pensar o feminismo, propriamente, como uma ética para a educação escolar. No percurso de aproximações e distanciamentos com nosso objeto de pesquisa, contudo, entendemos concretamente quão novo e exploratório é esse estudo o que requer e permite certas doses apreciáveis de criatividade e liberdade. Para alinhar tais diálogos,

utilizamos o nó das contradições sociais, ferramenta teórico-metodológica de Saffioti (1985), na análise de três temas pertinentes ao debate da pedagogia histórico-crítica e da educação escolar.

Elaboramos três ensaios que versam sobre o feminismo enquanto uma ética que pode orientar seleção e sistematização de conteúdos de ensino (*currículo*), as formas e metodologias de ensino (*didática*) e os valores da educação (*axiologia*). A questão dos conteúdos de ensino, a exemplo, foi uma das quais desenvolvemos no curso final deste estudo ao reconhecer que o legado feminista pode ser um *elemento cultural* do saber escolar. Eles são a materialização dos esforços que alcançamos até aqui nesse complexo ofício de arquitetar pontes entre feminismo marxista, Heleieth Saffioti e educação escolar.

3.2.1 Uma crítica ontoepistemológica aos conteúdos escolares e ao currículo

O objetivo deste primeiro ensaio é refletir sobre a *identificação dos elementos culturais* necessários à vida liberta da ordem patriarcal de gênero. Perguntamo-nos, na formulação do projeto desta investigação, a serviço de quem está o projeto vigente de trabalho educativo? Ao que vimos até agora, trata-se de um projeto de longa duração, mas recente de manutenção da exploração-dominação pautado nas contradições de gênero, raça/etnia e classe social que tem uma capilaridade contraditória e rica na educação escolar. Porquanto, para Saffioti (2002, p. 8), “rigorosamente os seres humanos nascem machos ou fêmeas²⁴⁹. É através da educação que recebem que se tornam homens e mulheres. A identidade social é, portanto, socialmente construída.” (SAFFIOTI, 2002, p. 8)

Para tratar sobre os processos de formação humana, adentraremos naquela que consideramos ser a tarefa fundamental da educação escolar: “[...] a transmissão-assimilação do conhecimento metódico e teórico a respeito da realidade historicamente acumulado” (PASQUALINI, 2019, p. 3). Do ponto de vista de sua *especificidade*, a educação tem sua ciência própria, a pedagogia. Já de sua *natureza*, diz respeito a

[...] um trabalho não-material cujo produto não se separa do ato de produção nos permite situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, idéias [*sic*], conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens. (SAVIANI, 2015, p. 293)

²⁴⁹ Entendemos macho e fêmea no sentido da esfera ontológica orgânica, que falou Lukács, ou seja, aquelas/es nascidos com genitália vaginal ou peniana. Contudo, revemos o uso de tais termos dado seu caráter racista e transfóbico, que foi empregado ao longo da história e hoje denunciado pela militância negra e transfeminista.

Destarte, a especificidade dos estudos pedagógicos (ciências da educação) encontra-se no *objeto da educação* que consiste em: a) identificar os elementos naturais (preocupação das ciências naturais) e culturais (preocupação das ciências humanas) necessários à produção da humanidade em cada pessoa singular²⁵⁰; e b) descobrir as formas mais adequadas de fazê-lo (SAVIANI, 2015). Na ciência pedagógica, aquele corresponde ao campo do *currículo*, dedicado à questão dos conteúdos de ensino (“o que ensinar”); já este, ao da *didática*, interessada nas metodologias de ensino (“como ensinar”) (PASQUALINI, 2019, p. 3). Para selecionar conteúdo e forma desses, a pedagogia histórico-crítica tem como critério o que humaniza em detrimento do que aliena, tendo como referência a sociedade comunista futura (DUARTE, 2019).

Como vimos, o *ensino* é um aspecto da educação, que não se reduz a ele, e participa da natureza do fenômeno educativo. Em nossa sociedade, ele se dá pelas vias formais na escola, instituição histórico e socialmente responsável pela socialização do saber sistematizado, elaborado e clássico (SAVIANI, 2015). À escola compete o ensino dos conteúdos fundamentais do ler, escrever, contar, analisar, interpretar etc. – que, quando dosados e sequenciados no tempo, chamam-se *saberes escolares* – para atingir sua atividade central: transmitir os instrumentos de acesso ao saber elaborado pelo conjunto da humanidade (SAVIANI, 2015). Para Duarte (2016b, p. 110-113), seu ensino justifica-se a partir da especificidade do ser humano, o trabalho, e do movimento lógico-histórico do conhecimento.

[...] Justifica-se o ensino escolar das ciências da natureza e da sociedade como produção, na consciência dos alunos, da compreensão, em níveis cada vez mais aprofundados, da **saga humana de obtenção do conhecimento objetivo sobre o ser natural, o ser social e suas inter-relações**.[...] Toda essa saga da humanidade, com suas remotas origens na evolução espontânea da natureza, precisa ser compreendida pelas novas gerações para que elas se situem na história e se posicionem perante as alternativas existentes no presente.

Falaremos, então, sobre o currículo, meio da educação escolar que se articula com o percurso humano de apropriação dos saberes escolares conforme um esquema espaço-temporal e que se relaciona com o conteúdo do ato educativo (PASQUALINI, 2019). Tão disputado por inúmeras disciplinas e profissões, como a Educação Sexual, ele deve

²⁵⁰ “Quanto ao primeiro aspecto [...], trata-se de distinguir entre **o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório**.” (SAVIANI, 2015, p. 287, grifos nossos)

atender às necessidades concretas – não abstratas, não imediatas, mas aquelas capazes de desenvolver as capacidades de vida e existência – das pessoas²⁵¹.

Esse conhecimento sistematizado pode não ser do interesse do **aluno empírico**, ou seja, o aluno, em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse conhecimento; mas ele corresponde diretamente aos interesses do **aluno concreto**, pois enquanto síntese das relações sociais, o aluno está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio deste tipo de conhecimento. E é, sem dúvida, tarefa precípua da escola viabilizar o acesso a este tipo de saber. (SAVIANI, 2012, p. 12)

A confusão entre empírico e concreto leva, com frequência, as pessoas a questionar: por que aprender isso, professora/r²⁵²? Ora, para desenvolver nossa concepção de mundo, para compreender o mundo e a nós mesmos para além das aparências, para ultrapassar os limites da mediocridade, infelicidade e frustração ofertados pelo capitalismo e para formar a nós mesmos, respondeu Duarte (2019).

Questionam, inclusive, quais os fatores limitantes da criatividade e da liberdade das/os estudantes se não podem escolher e opinar sobre o que aprender. Fato é que, para Saviani (2012), as relações sociais de produção se sobrepõem ao desejo dos sujeitos, portanto é a única herança certa às gerações das/os despossuídas/os, a qual impõe limites e normas de como e por onde a criatividade e a liberdade podem se expressar. O que a PHC traz à baila é que os interesses concretos da maioria da população “[...] coloca[m] a exigência de superação da ordem burguesa pela construção de uma sociedade em que estejam abolidas as relações de dominação entre os homens” (SAVIANI, 2012, p. 12). Contudo, ao silenciar sobre os outros dois sistemas, essa teoria pedagógica pode, implicitamente, corroborar a ideia de que o fim da sociedade de classes abolirá o patriarcado e o racismo por efeito.

Tal contestação ganhou fôlego nas universidades e nos movimentos sociais populares recentemente de acordo Cláudio Santos (2011). A crítica central é que a ciência moderna é ocidental, machista, racista, homofóbica e colonialista e deve ser suplantada por uma resposta do Sul Global. Em partes, localizamo-nos nesse movimento quanto ao conteúdo, mas nos afastamos dele pela forma porque não cindimos crítica epistemológica de análise ontológica e histórica, sem as quais, incorrer-se-á às aparências dos fenômenos

²⁵¹ “Esse conhecimento sistematizado pode não ser do interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno, em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse conhecimento; mas ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois enquanto síntese das relações sociais, o aluno está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio deste tipo de conhecimento. E é, sem dúvida, tarefa precípua da escola viabilizar o acesso a este tipo de saber.” (SAVIANI, 2012, p. 12)

²⁵² Referência ao artigo “‘Por que aprender isso, professora?’ Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural” de Asbahr (2014).

(SANTOS, C., 2011). Convém dizer, como Duarte (2006), que não há atitude mais pseudocrítica que a negação do ensino e da transmissão-assimilação do conhecimento em nome de uma cruzada ante o anacronismo, autoritarismo e intelectualismo sem as devidas mediações materiais, históricas e dialéticas. Dito isso, trataremos como o feminismo, em sua dupla manifestação científico e política, é um *vir-a-ser* saber elaborado a ser incorporado pela escola.

A essa altura, é redundante afirmar que a ciência e seus usos fortaleceram o “[...] processo de retroalimentação cotidiana dos preconceitos que justificam a dominação-exploração de mulheres” (SAFFIOTI, 2002, p. 33). Ilustrando, temos duas grandes disciplinas: a psicanálise e as ciências sociais. Aquela, cumpriu papel histórico significativo na demarcação do ideário mulher submissa *versus* homem ativo e da centralidade do conceito de inveja do pênis em detrimento da inveja da maternidade. Estas, e podemos entender a outras tantas ciências, ignoraram a ação das mulheres no fazer história. Muito embora a misoginia de Freud e sucessores (pensamento subversivo e conservador), sua teoria foi poupada por muito tempo diferente do que ocorreu com o marxismo (pensamento subversivo). Evidentemente, há um componente ideológico nisso (SAFFIOTI, 2000b, 2015)²⁵³. Uma ciência pautada somente no homem, no masculino, é, no mínimo, uma ciência pela metade (SAFFIOTI, 2002, 2005).

Adiantamos que a crítica ontoepistemológica tecida por Saffioti e outras tantas ao cartesianismo e ao positivismo não pode ser confundida com aquela feita pela pós-modernidade à ciência moderna. Duarte (2015) esclareceu que, diferente daqueles, a ciência moderna operou como produtora de conhecimentos em diversos campos e momentos. Já o cartesianismo defenestrou mulheres e pessoas racializadas dos esquemas de pensamento e o positivismo restringiu os conhecimentos à esfera do cotidiano, à sua funcionalidade/utilidade prática. Pode-se atestar isso, com facilidade pela máxima

²⁵³ Mais tarde, Saffioti (2000b, p. 72-73) desenvolveu a crítica. “Em 1979, Heidi Hartmann publicou um trabalho afirmando que as categorias marxistas são *sex-blind*. Esta denúncia difundiu-se rapidamente dentre as e os estudiosos antimarxistas e até mesmo dentre simpatizantes de Marx, incapazes de reformular conceitos antigos e/ou formular novos. Nunca li nenhuma publicação que contivesse a mesma afirmação a respeito do (neo)positivismo ou da sociologia da compreensão. O objetivo era encontrar defeitos no marxismo, o que não é difícil, como não o é nos demais construtos mentais formulados da óptica patriarcal. Fora do feminismo não existem conceitos sensíveis à questão de gênero. Por que Marx foi escolhido? Razões ideológicas não faltam. Outro motivo consiste na hegemonia deste pensamento, no século XX, em várias partes do mundo. Mas Freud também não é um pensador dominante? Muito mais misógino que Marx, Freud foi, a meu ver, muito menos atacado que o primeiro. Mais do que isto, nunca li que as categorias freudianas são cegas para o gênero. Este terreno é o da epistemologia. Por que, então, se rejeitam alguns conteúdos da obra de Freud, sem colocá-los em xeque do ângulo epistemológico? Freud serve a muitos interesses, sobretudo aos patriarcais. E Marx? Muito menos. Os poderosos de todos os tipos preferem Freud e *la nave va*.”

“penso, logo existo”, analisado por Grosfoguel (2013). Quando, no século XVII, Descartes o elaborou, o sujeito da sentença não poderia ser africano, indígena, muçulmano, judeu, mulher porque eram tidos inferiores bem como sua capacidade intelectual/cognitiva.

O único considerado epistemicamente superior era o homem ocidental. No senso comum hegemônico da época, esse ‘eu’ [...] era um homem ocidental e não poderia ser outro sujeito. Os quatro genocídios/epistemicídios são constitutivos das estruturas epistêmicas racistas/sexistas que produziram o privilégio epistêmico e a autoridade de produção de conhecimento do homem ocidental e a inferioridade do resto da humanidade. (GROSFOGUEL, 2013, p. 51-52, tradução nossa)²⁵⁴

Esses fundamentos informam o (neo)liberalismo e é mantida viva por outras tantas perspectivas filosóficas – neopositivismo, construtivismo, neopragmatismo, teoria do conhecimento tácito, neoliberalismo, pós-modernidade etc. –, aprofundando a ofensiva burguesa contemporânea à modernidade e seus avanços no campo dos saberes (DUARTE, 2015; SAFFIOTI, 2015). De modo, Saffioti (1991) teceu sua crítica ao cartesianismo, a partir de uma ontologia nascida da reflexão científica, cujo objetivo consistiu em “mostrar a face oculta” (SAVIANI, 2012) da história da ciência e da filosofia no que diz respeito às mulheres, em específico, e aos subalternos em geral.

No bojo do debate da “crise dos paradigmas” no campo das ciências sociais, Saffioti (1991) analisou que explicações generalizantes sobre a realidade estavam sendo colocadas em questão e, para além, a racionalidade cartesiana era colocada em xeque. Neste sentido, não se tratava somente de questionar os modelos explicativos, mas sim de questionar os fundamentos de toda a ciência cartesiana. Apesar do tema da razão dualista estar já nos sofistas e em Aristóteles, é Descartes que dá sua formulação acabada, “sua mais decisiva moldura” (SAFFIOTI, 1991, p. 141). Seus sucessores modificaram esse quadro sem modificar sua substância, preservando suas premissas epistemológicas fundamentais:

²⁵⁴ Do original: “Cuando en el siglo XVII, Descartes escribió ‘yo pienso, luego existo’ desde Ámsterdam, em el ‘sentido común’ de los tiempos, ese ‘yo’ no podía ser africano, indígena, musulmán, judío ni mujer (occidental o no). Todos estos sujetos ya eran considerados ‘inferiores’ por toda la estructura de poder racial/patriarcal global del sistema-mundo, y sus conocimientos eran considerados inferiores como resultado de los cuatro genocidios/epistemicídios del siglo XVI. El único que quedaba como epistémicamente superior era el hombre occidental. En el ‘sentido común’ hegemónico de la época, este ‘yo’ del ‘yo pienso, luego existo’ era un hombre occidental y no podía ser otro sujeto. Los cuatro genocidios/epistemicídios son constitutivos de las estructuras epistémicas racistas/sexistas que produjeron el privilegio epistémico y la autoridad de la producción de conocimiento del hombre occidental y la inferioridad del resto de la humanidad.” (GROSFOGUEL, 2013, p. 51-52)

1. [*Objetivismo*] A Natureza ou a estrutura da realidade é objetiva, independentemente, portanto, quer das diversas compreensões que dela têm os seres humanos, quer das perspectivas a partir das quais se examina;
2. [*Realismo metafísico*] O conhecimento e o entendimento humanos têm acesso à estrutura ou natureza da realidade;
3. [*Individualismo epistemológico*] Os seres humanos avizinham-se da aquisição de conhecimento do mundo mais enquanto indivíduos solitários do que como membros socialmente constituídos de grupos historicamente mutáveis;
4. [*Racionalismo*] A razão constitui a principal faculdade humana na tarefa da aquisição do conhecimento da realidade, podendo ter o concurso dos sentidos;
5. [*Universalismo*] Potencialmente, a razão e a sensação são iguais para todos os seres humanos, independentemente de sua cultura ou classe, raça ou sexo. (SAFFIOTI, 1991, p. 142)

A razão dualista se calça em uma ontologia dualista, separando corpo de mente, universal de particular, cultura de natureza, razão de emoção. É sabido que não somente teorias marxistas e/ou revolucionárias combateram tal concepção de mundo. Também o pensamento pós-estruturalista e a tradição analítica anglo-americana, influenciada pelo positivismo e neopositivismo, vêm criticando esta forma de racionalidade para demonstrar que a crítica advém também internamente a própria teoria. Isto é, a crítica não é nova em conteúdo, mas sim em formato e saída política.

A *crítica feminista da razão dualista* está presente ao longo do pensamento de Saffioti (2015, 2000b, 2002, 2015) e é sobre ela que trataremos nesta seção com vistas a refletir sobre o conhecimento científico como saber escolar. Muitos cientistas acreditaram (e ainda acreditam) na bandeira iluminista da neutralidade das ciências duras e do comprometimento político-ideológico das humanas e sociais – pejorativamente chamadas de “perfumarias” –. Atestam, com isso, que

[...] ainda não compreenderam o que é ciência. [...] **Não há neutralidade** em nenhuma ciência, seja dura, seja perfumaria. Todas, absolutamente todas, são fruto de um **momento histórico**, contendo **numerosas conjunturas**, cuja intervenção, em qualquer campo do conhecimento, é cristalina. Não o é, certamente, para qualquer olhar; só para o **olhar crítico**.” (SAFFIOTI, 2015, p. 41-42, grifos nossos)

O pensamento cartesiano e a parte da ciência ocidental compõem o quadro patriarcal de pensamento que orienta a humanidade há alguns séculos. Foi ele quem separou radicalmente corpo de psique, emoção de razão, gerando um verdadeiro impasse (SAFFIOTI, 2015). O produto material dele é um conhecimento “mutilado, na medida em que para se constituir em instrumento da mente masculina amputou uma parte de sua própria substância, isto é, o feminino” (SAFFIOTI, 1991, p. 145). A consequência disso é que os homens, a partir do século XVII, distanciaram-se da vida emocional, não

enquanto categoria de gênero, mas enquanto instância epistemológica. Assim, há coincidência entre o ideal de objetividade da ciência moderna, desprovida de qualquer emoção e portadora de absoluta razão, e a orientação masculina para o conhecimento. Pois, “[...] a mulheres mutiladas correspondem, necessariamente, homens mutilados” (SAFFIOTI, 2002, p. 27)

Saffioti (1991) analisou que a entrada de temáticas feministas na pauta da intelectualidade, como o corpo enquanto produto social, atacou de frente o ideal da razão pura cartesiana, que se pretende livre de “contaminação” da emoção, do sentimento, do instinto, da vontade e dos valores por um método “neutro”. O qual, ao colocar o corpo, a história, a experiência e a dialética no centro da questão, abalou o esquema cartesiano: o *sujeito cognoscente* deixa de ser razão isolada da práxis social e torna-se um indivíduo historicamente situado particular, social, emocional e racionalmente. A emoção torna-se, assim, não o polo oposto da razão, mas sim elemento necessário em sua constituição, seja no cotidiano, seja no não cotidiano.

Centrada a partir de duas ordens ontológicas fundamentais – o humano e o natural, duas substâncias distintas –, forma-se uma ciência dicotômica cujas oposições são insuperáveis, não dialéticas. Nas dicotomias, a diferença se dá a partir da essência e não há pontos em comum entre os polos. Na relação do eu-outro, o eu determina o outro. “Em outros termos, o homem é o portador de essência. A alteridade é construída a partir do eu, por relação ao eu. Assim, é como a lua, não tem luz própria. Isto equivale dizer que a mulher não é portadora de essência” (SAFFIOTI, 1991, p. 147).

Logo se vê que a misogia é marca intrínseca à razão dualista positivista. Despossuída de essência a mulher é caracterizada pela incompletude, pela ausência, pelo não-ser. A ontologia masculina dentro da lógica dualista, de polos excludentes, impossibilita, de um lado, uma ontologia feminina e, de outro, uma ontologia relacional pois a mulher não existe. Nas palavras de Saffioti (1991, p. 147, grifos nossos),

a absolutização da emoção, do corpo, da heteronomia femininos, assim como do privado, espaço ao qual a mulher é adscrita, não deixa lugar para uma ontologia relacional, da mesma maneira como a absolutização da razão, do espírito, da autonomia masculinos só pode servir à construção de uma **ontologia androcêntrica**, congelada em seus limites rígidos. [...] Na medida em que a Mulher não existe, porque só pode ser figurada pela incompletude, pela ausência (do pênis, do falo, enfim, da essência) não pode participar, nem sequer como subalternizada, do ser. Neste sentido, ela é a **não-substância**. Não o é, todavia, como negação dialética da substância, mas como não-ser.

Em virtude de sua posição subalterna, a autora pontuou que as mulheres possuem um ponto de vista mais confiável e menos cindido, dado que um alto grau de cisão é

requisito para o ser dominante. Aqui, cabe a ressalva: é evidente que essa luta não pode ser exclusivamente das mulheres, já que visa transformar a relação social entre os gêneros. “Todavia, é a categoria dominada-explorada que conhece minuciosamente a engrenagem patriarcal, no que ela tem de mais perverso. Tem, pois, obrigação de liderar o processo de mudança” (SAFFIOTI, 2015, p. 147). Como tratamos antes, as pautas e temáticas feministas, como a questão das emoções e sentimentos, tomam novo sentido na construção do conhecimento feminista, seja na escolha do objeto de estudo, seja na escolha do método de análise. Contrariando a lógica formal, Saffioti (1991, p. 150-151) apontou para a construção de uma “alternativa epistemológica”, muito mais rica que a tentativa de inversão do sinal da ciência falocêntrica. Trocando em miúdos, trata-se de situar historicamente e filosoficamente a vida, não simplesmente invertendo os polos, de modo a privilegiar emoção em detrimento da razão, mas em um exercício “[...] que reflita a permanente interação entre a maneira pela qual as pessoas entendem o mundo e quem elas são enquanto pessoas historicamente situadas”, posto que reconstruir a nós mesmo enquanto gênero humano é condição para a reconstrução do conhecimento.

Dada a atual organização social de gênero, que privilegia o masculino (SAFFIOTI, 2015), as mulheres ocupam lugares distintos e têm vivências distintas na sociedade. De seus distintos pontos de observação da realidade, aviltados pela história oficial, a construção do saber científico ganhou e pode ainda ganhar novas nuances. O observador, ou o ponto de vista assumido por ele, muda o compromisso para com seu objeto de estudo, vivenciando um novo processo epistemológico. Diferentemente da ciência cartesiana que tentou deceptar o lado feminino da construção do conhecimento, por isso um conhecimento parcial e incompleto, o ponto de vista feminista busca um resgate político-científico dessa dimensão. Trata-se, portanto, de um resgate rico em virtude de que “[...] engaja a totalidade do ser humano, quer do ponto de vista epistemológico, quer do ângulo ontológico” (SAFFIOTI, 1991, p. 151).

Este ponto de observação só se tornou possível na medida em que foi encarada a possibilidade de superar as relações de gênero estabelecidas por meio das lutas feministas, este “outro lugar” que abre frestas no discurso hegemônico há tempos (LAURETIS, 1985 *apud* SAFFIOTI, 1991). Consciente e assumidamente político-ideológico, o feminismo nasceu dessa posição (e com ela se confunde) de combate às desigualdades, assimetrias, dominação e exploração. Do ponto de vista do enfrentamento à ciência falocêntrica, matéria de interesse deste ensaio, Saffioti (1991, p. 163, grifos nossos) elencou sete pontos metodológicos como estratégia alternativa:

1. Uma preocupação permanente em **desvelar a ubiquidade do gênero**;
2. Um desafio constante à **objetividade** concebida como separada da **subjetividade** e a negação do caráter não-científico da experiência;
3. Uma profunda preocupação com a **ética profissional**;
4. Uma premissa básica de que todo conhecimento é **socialmente construído**;
5. Uma crença-constatação de que a **ideologia dominante** é a ideologia da classe/etnia/categoria de gênero dominante;
6. Uma convicção de que a **perspectiva feminina** é distinta da masculina, na medida em que mulheres e homens ocupam posições diferenciadas na sociedade, da mesma maneira como há ópticas de classe e de grupos étnicos;
7. Uma veemente negação das **ontologias dualistas** subjacentes a praticamente todo o pensamento ocidental e não apenas à ciência.

Em síntese, a ciência cartesiana trabalha com oposições absolutas e insuperáveis: eu/outro, natureza/cultura, político/pessoal, ciência/prática, objetividade/subjetividade etc. Os lados não se encontram, não se relacionam, congelam-se as oposições. Como vimos na seção 2.2, muitas feministas têm trabalhado com esta nova ontologia chamada de feminista, embora poucas a sistematizem a exemplo de Whitbeck (1983) (SAFFIOTI, 1991, 2015)²⁵⁵. Acabando com a cisão entre objetividade e subjetividade, visto que a objetividade se subjetiva e a subjetividade se objetiva, abole-se também a cisão entre o sujeito cognoscente e o sujeito de conhecimento, o sujeito torna-se também objeto de estudo, acabando com a oposição sujeito-objeto e parte-todo. Em outras palavras,

[...] o processo de conhecimento parte do todo, tendo o sujeito cognoscente uma idéia [*sic*] grosseira desta totalidade, decompondo-a em seus elementos constitutivos para, finalmente, recompô-la. Se este último passo não for dado – **recomposição do todo** – o sujeito que tenta conhecer continua portador daquela representação superficial e muito limitada. A recomposição é imprescindível, porque a profunda compreensão do todo exige que se saiba que posição cada elemento ocupa na totalidade de que faz parte. (SAFFIOTI, 2003b, p. 28)

A relação eu/outro passa a ser central nesta nova ontologia, porém não enquanto oposições cartesianas, uma vez que, embora existam polaridades, não fazem parte da natureza do ser social. Pois, o agente é, senão, a história de suas relações com o mundo, no qual se apropria das objetivações humanas, bem como produz novas. Em outras palavras, o ser social consiste na unidade lukacsiana das três esferas ontológicas (inorgânica, orgânica e cultura), por isso não pode ser pautado por dualismos lógico-

²⁵⁵ Whitbeck (1983) tentou, por meio de uma ontologia feminista, reestabelecer a unidade do humano por meio do análogo e do diferente. Porém, não o fez em termos de uma ontogênese, ou seja, uma análise das relações homem-mulher. Vê-se na obra de Saffioti (1991, 1997) duas tentativas: “Novas perspectivas metodológicas de investigação das relações de gênero” e “No caminho de um novo paradigma” respectivamente (SAFFIOTI, 2015).

formais. Destarte, a natureza ontológica é relacional, “[...] já que não se compreende um outro como oposto ao eu, a natureza deste não define a natureza do outro pela oposição a ele. [...] O importante, portanto, é que a ontologia capture a natureza *in flux* das relações sociais, ou seja, o perpétuo devenir” (SAFFIOTI, 1991, p. 165-167).

Complementarmente, Saffioti (2003b, p. 32) discorreu:

Com efeito, Marx identifica o sujeito do conhecimento com a sociedade, mantendo a dualidade sujeito-objeto. Nem poderia ser de outra forma, já que o **sujeito faz parte do objeto que se deseja conhecer** (sociedade), assim como a **sociedade é, ela própria, sujeito**, a fim de poder debruçar-se sobre seu passado e conhecer as formações mais simples, nela presentes de formas caricaturais. A fusão sujeito-objeto apresenta-se tão relevante quanto a preservação de sua dualidade. Este constitui mais um argumento a favor do entendimento da **identidade como conjunto mutante de subjetividades**.

Sumariamente, não seria possível o conhecimento sair ileso dessa trama social complexa de dominação e exploração, decorrente da divisão social/sexual do trabalho.

Apresentamos parte da crítica epistemológica e ontológica feminista em Saffioti com vistas a refletir a que vem essa perspectiva metodológica para a educação escolar e a questão dos conteúdos. Como observado, tratar-se-á mais atentamente sobre os conteúdos científicos apesar de ser possível a generalização, tomadas as devidas correções, também para a filosofia e as artes. Esse caráter contraditório do desenvolvimento da *ciência androcêntrica*, desvelado por Saffioti e outras tantas, está inserido no processo histórico de desenvolvimento da humanidade que é impulsionado pela luta de classes (DUARTE, 2013). Ilustrando essa contradição, Thompson, importante historiador do pensamento marxista, apesar de não ter excluído as mulheres da gênese da classe operária inglesa,

[...] as marginalizava do processo de sua formação. É óbvio que seria impossível negar a presença das mulheres nas fábricas de após revolução industrial. Desta sorte, elas não estão ausentes do estudo de Thompson. Entretanto, **o autor não revela a participação feminina no processo de construção desta classe**. (SAFFIOTI, 2005, p. 48, grifo nosso)

Não por isso o excluímos de nossos estudos, mas revemos suas ideias para reescrever a história das mulheres e da própria classe trabalhadora. Haja vista que “[...] a tarefa fundamental de quem se dedica a estudar categorias sociais altamente discriminadas consiste exatamente em penetrar neste *fazer história popular*.” (SAFFIOTI, 2002, p. 112, destaque da autora)

Identificada uma das lacunas da pedagogia histórico-crítica, visamos contribuir com algumas reflexões de mesma matriz metodológico-política, o materialismo histórico-dialético. Saffioti, além de não ter caído em “armadilhas pós-modernas” de confundir ciência moderna e positivismo, avançou ao identificar em ambas uma debilidade de fundamentação epistemológica e, por isso, promoveu relevantes críticas às ciências patriarcais e elegeu o marxismo como práxis capaz de superar tal condição. Destarte, demonstrou a historicidade das contradições da modernidade no que tange à gênero e raça com a proposição de construir novos paradigmas cujo fundamento são os próprios objetivos do comunismo.

Conforme Duarte (2013, 2016a), de forma teleológica, organizada e sistematizada, o ensino escolar produz aprendizagem via transmissão de conhecimento estruturado em sistemas conceituais. Seu “[...] domínio é adquirido por meio de processos que só raramente ocorrem na vida cotidiana” (DUARTE, 2016a, p. 140). Ou seja, o processo educativo dá-se na relação entre ensino e aprendizagem, por intermédio dos conteúdos e das condições objetivas e subjetivas de trabalho, o qual medeia vida cotidiana (marcada pelas contradições fundamentais do nó) e esferas superiores de objetivação. “Do senso comum à consciência filosófica” (SAVIANI, 1996), as ciências, as artes e a filosofia, ao serem transformadas em conteúdos escolares, cumprem a tarefa de impulsionar a consciência para além do “escuro novelo dos dias infelizes”²⁵⁶ em múltiplas direções, isto é, omnilateralmente²⁵⁷.

Destarte, ensinar conteúdos escolares (ciências, história, educação física, matemática, língua portuguesa, geografia, artes etc.), essa tradução educacional do patrimônio científico-artístico-filosófico humano, é ensinar as concepções de mundo veiculadas por esses conhecimentos em termos de forma e conteúdo. Dada sua especificidade, a educação escolar socializa conhecimentos por meio do ensino dos *clássicos*, entendidos como produto da prática social cujo valor ultrapassa suas condições espaço-temporais de origem porque resistiu ao tempo (DUARTE, 2015; SAVIANI, 2015). Trata-se das formas mais desenvolvidas de conhecimento presentes na prática social humana, mas que não estão dadas na cotidianidade da vida (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019).

²⁵⁶ Gorki, 1979, p. 387 apud Duarte, 2016b, p. 118.

²⁵⁷ Pasqualini (2019), apoiada em Abrantes (2015), desenvolveu os motivos pelos quais tal acesso importa: o conhecimento científico permite revelar a concreticidade e destruir as ilusões; o filosófico, conhecer e questionar o mundo; o artístico, lidar com as dores de viver em um mundo invivível e também vivenciar outro ainda não existente.

Bem como tratamos no Capítulo 2, os chamados “estudos sobre a mulher”, dos quais Saffioti é uma expressiva representante, nasce e vive da militância feminista nas ruas ditatoriais no Brasil. Somente depois, são incorporados pelos “estudos de gênero”, que extrapolam tematicamente ao trazer o prazer, a sexualidade, a identidade, a performance etc., mas que recuam politicamente no bojo do pós-modernismo. Portanto, os estudos patriarcais de gênero surgem na prática social, não sendo um conteúdo idealista. Igualmente, os valores por eles veiculados tem materialidade, corroborando a necessidade social do feminismo ao mundo.

Volvendo, Duarte o conceituou como “[...] unidade entre conteúdo e forma e, ao ser transformado em conteúdo escolar, pode ser trabalhado por meio de diferentes formas didáticas” (DUARTE, 2015, p. 18). Em suma, o clássico trata-se de um critério útil para selecionar conteúdos ao trabalho pedagógico que tem sido defendido de forma banalizada em alguns círculos da teoria, como apontou Pasqualini (2019), o que não resolve a problemática do currículo escolar. Nenhum dos clássicos está isento da ideologia dominante (patriarcal, racista e capitalista), e nem por isso se joga fora o bebê junto com a água da banheira. Como trataram Duarte (2015) e Saffioti (1991), a ideologia nasce comprometida com interesses de gênero, raça/etnia, e classe social e, por meio de sua mística reificadora e fetichista, converte a abstração (fundamental para a destruição das pseudoconcreticidades do mundo) em legitimação teórica da dominação e exploração. Afinal, independentemente de sua natureza (machista, racista e/ou capitalista), em toda ideologia está presente a inversão do fenômeno (SAFFIOTI, 2015).

A título de ilustração, a ideologia machista/sexista é a forma de elaboração atual do patriarcado, bem como a ideologia do branqueamento/racista está para o racismo, nas quais também estão inclusas as explicações biologizante e naturalizantes de fenômenos sócio-históricos, as quais fundamentam a inferioridade feminina e negra, cada qual com suas características (SAFFIOTI, 2002). No Brasil, por exemplo, imputou-se às mulheres brancas fragilidade, submissão, passionalidade e burreza; às mulheres e homens negros, uma vez negado seu *status* de humanidade, atribuiu-lhes animalidade, ignorância, hipersexualização, agressividade e indolência. Nas palavras de Gonzalez (2011, p. 14, grifos nossos),

[...] nós mulheres e não-brancas, fomos “faladas”, definidas e classificadas por um **sistema ideológico de dominação** que nos infantiliza [mesmo que alienação, pois usa conceito de Lacan]. Ao impormos um lugar inferior no interior da sua hierarquia (apoiadas nas nossas condições biológicas de sexo e raça), **suprime nossa humanidade** justamente porque nos nega o direito de ser sujeitos não só do nosso próprio discurso, senão da nossa própria história.

Uma educação que se diz humanizadora não pode estar a serviço da supressão de humanidade! Destarte, o processo de construção social da inferioridade é correlato ao da superioridade, isto é, enquanto uma sociedade igualitária prescinde dessas ideologias, as sociedades clivadas por desigualdades sociais (dócil \times macho, frágil \times forte, emotivo \times racional, inferior \times superior etc.) dependem delas (SAFFIOTI, 2002, 2000b). Do exposto, pode-se concluir que não é possível analisar sobre mulheres excluindo homens e a inferioridade de mulheres, negras/os e indígenas brasileiras/os é exclusivamente social (SAFFIOTI, 2002).

Além de ideologia, sexismo e racismo refletem uma estrutura de poder, cuja distribuição é desigual para mulheres, negras/os, indígenas etc. Desse modo, transcendemos a noção de que machismo e racismo sejam meros preconceitos (enquanto atitudes e comportamentos nocivos a dado grupo social) ou ideologias. Seria idealista e fragmentário restringir a fusão complexa desses sistemas sócio-históricos a tais epifenômenos. Assim, se o papel da pedagogia histórico-crítica é promover conquista de níveis cada vez mais elaborados de concepção de mundo (DUARTE, 2015), urge o retorno ao debate sobre o currículo e a didática que leve em consideração a história de desigualdades dessas duas clivagens silenciadas pela teoria.

Pasqualini (2019) demonstrou que o currículo expressa a intenção de um projeto de formação humana para a emancipação geral, por isso se coloca como instrumento a serviço daquela direção almejada. Sua elaboração e efetivação requer alguns questionamentos: a que serve uma disciplina para os estudantes concretos? Em que ela é relevante para o desenvolvimento desses? O que desejamos lhes oferecer? E para a construção do novo mundo? A questão da *seleção intencional* e do *sequenciamento de conhecimentos* a serem socializados compõem o cerne da problemática do conteúdo, e por conseguinte, “o currículo constitui um meio do trabalho pedagógico e, como tal, reveste-se de uma dimensão política” no âmbito da relação escola-sociedade (PASQUALINI, 2019, p. 4-5).

A crítica ontoepistemológica de Saffioti à ciência cartesiana e positivista também se estende à questão do currículo na medida em que os esquemas de pensamento dominantes seguem organizando-os sem contestação no que tange a gênero e raça/etnia, embora a pedagogia histórico-crítica tenha avançado significativamente no âmbito da luta de classes.

Quanto ao conteúdo do que é ensinado, pode-se denominá-lo **história oficial**. Trata-se dos grandes feitos dos grandes homens. A **história real**, feita por ricos e pobres, dominadores e dominados, brancos e negros, homens e mulheres, crianças, adolescentes, adultos e velhos, é considerada algo menor, menos importante. (SAFFIOTI, 2002, p. 103, grifos nossos)

Como vimos, Saffioti (2002) acreditava que as escolas ensinam o que é determinado pelas classes dominantes, seja direta, seja Estatalmente. Ilustrando, ela tratou sobre a disciplina *Educação Moral e Cívica* (segundo grau/ensino médio) ou *Estudos dos Problemas Brasileiros* (nome que recebe no terceiro grau/ensino superior) que foi imposta à educação durante a ditadura brasileira. Ministrada em todas as escolas por professores não concursados, mas de confiança do regime, visava doutrinar sobre as boas intenções, a justiça e o caráter democrático da ditadura por métodos autoritários que impediam a discussão e a inteligência. “Enquanto esta *história oficial* era ensinada, a maioria do povo brasileiro ignorava a *história real*, constituída de perseguições, torturas, homicídios, enfim, de atos de maior crueldade praticados contra aqueles que se levantaram contra o regime” (SAFFIOTI, 2002, p. 103, grifos da autora).

Com um olhar mais atento às contradições, destacou a necessidade de se questionar os conteúdos oficiais, que representam interesses da minoria do mundo (no passado recente, pelas mãos dos militares; no presente, pelas dos políticos). “[...] Como ‘não há bem que sempre dure, nem mal que sempre ature’, a situação mudou”: além das/os estudantes não tolerarem a enfadonha disciplina, parcelas da população se organizavam contra o regime (SAFFIOTI, 2002, p. 104)²⁵⁸. “Exatamente em virtude do fato de serem as pessoas do povo protagonistas da história, elas têm condições de meter cunhas na falsa História imposta, nas escolas, pelas classes dominantes” (SAFFIOTI, 2002, p. 104). Mesmo próxima do ideário crítico-reprodutivista, sua análise é vindoura porque coloca em suspeição os conteúdos escolares (ordinários e extraordinários) e seus critérios de seleção e sistematização da perspectiva do feminismo materialista histórico-dialético.

E qual o critério de seleção desses “conteúdos oficiais” e da “História imposta” da educação escolar que falava Saffioti? Para a teoria histórico-crítica, o *clássico* deve ser a referência, diferente do que ocorria na ditadura. O clássico não coincide com o tradicional, nem se opõe ao moderno. Ele capta questões fundamentais da condição humana, torna-se referência para as gerações seguintes e serve “[...] para entender quem

²⁵⁸ Em âmbito não escolar, o *Movimento Feminismo pela Anistia* (Brasil) e *As mães e avós da Praça de Maio* (Argentina) exemplificam a contradição interna do nó: a partir de seus próprios lugares sociais de mãe, filha, avó, esposa, irmã etc. contestaram o sistema e exigiram anistia para presos políticos, exilados e banidos e justiça para os desaparecidos e/ou mortos.

somos e aonde chegamos [...]” (CALVINO, 1993, p. 16 apud PASQUALINI, 2019, p. 7). Jamais neutro, afinal toda e qualquer ciência é conhecimento social²⁵⁹, o debate em torno dele releva interesses políticos e epistemológicos que evidenciam duas questões centrais: I) nem tudo que sobreviveu ao tempo é clássico, podendo ser apenas tradição; II) bem como nem toda objetivação da cultura que condense a experiência humana o é (PASQUALINI, 2019).

Nossa realidade é pautada pelo trio de clivagens sociais, portanto analisar os clássicos passa pela reflexão do quanto eles próprios foram amputados em função da ideologia dominante. Quanta ciência, artes e filosofia se produziu às custas de esposas, servas/os, escravas/os que garantiram as condições materiais para maridos, senhores e proprietários? Quem foi Jenny von Westphalen Marx para a teoria marxista²⁶⁰? Quanta práxis foi produzida, direta e indiretamente, por mulheres, negras/os, LGBTs e descaracterizada de seus criadores? O quanto há da *União Operária* da socialista Flora Tristan (1843) em *Manifesto do Partido Comunista* de Marx (1848) sem as devidas referências? Na trajetória do movimento operário, quanto de trabalho feminino, migrante, negro foi empregado, mas ficou calado nos becos da história? Que abordagem histórica é tratada ao falar sobre “mucamas, mulatas e domésticas” (GONZALEZ, 1984)? Qual é o lugar das mulheres negras no ensino da História brasileira?

Historicamente, as categorias sociais de mulheres, negras/os e indígenas foram interdidas no desenvolvimento do uso da razão e do exercício do poder no Brasil – fato ainda pior com estes últimos que foram reduzidos à condição de não-humanos, desprovidos de alma e intelecto, úteis apenas para a força e a reprodução –. O contrato racial firmado no Brasil para excluir e/ou subalternizar negras/os tem no *epistemicídio* um grande aliado, conforme Carneiro (2007)²⁶¹. Nas palavras da autora,

a branquitude, enquanto sistema de poder fundado no contrato racial, da qual todos os brancos são beneficiários, embora nem todos sejam signatários,

²⁵⁹ Para Saffioti (2015, p. 45), “toda e qualquer ciência é, por conseguinte, conhecimento social (Longino, 1996). [...] [Porque] o conhecimento científico reflete o momento histórico, social, político de sua produção.”

²⁶⁰ A título de curiosidade, segue trecho de carta de Jenny Marx a seu companheiro Karl Marx em 1841. “Estou tão feliz por você estar feliz e por saber que minha carta te alegra, que está torcendo por mim, que está morando em quartos de papel de parede, que bebeu champanhe em Colônia, que existem sociedades de Hegel aí, que você vem sonhando e que, resumindo, você é meu, meu amor, meu querido negro selvagem. Mas apesar de tudo isso, de uma coisa eu senti falta: você poderia ter elogiado um pouco o meu grego e dedicado um pequeno artigo louvando a minha erudição. Mas vocês são assim mesmo, vocês, cavalheiros hegelianos, não reconhecem coisa alguma, é o cúmulo da superioridade, tudo tem de ser exatamente como vocês pensam, e por isso mesmo eu devo ser modesta e descansar sobre meus próprios louros.” Disponível em: <http://archive.ph/uC8FS>. Acesso em: 12 dez. 2019.

²⁶¹ O tema do epistemicídio não foi tratado por Saffioti, expressão do silêncio sobre pautas e constructos teóricos negros.

pode ser descrita no Brasil por formulações complexas ou pelas evidências empíricas como no fato de que há absoluta prevalência da brancura em **todas as instâncias de poder da sociedade**: nos meios de comunicação, nas diretorias, gerências e chefias das empresas, nos poderes Legislativo, Executivo e Judiciário, nas hierarquias eclesiásticas, no corpo docente das universidades públicas ou privadas etc.

Em âmbito educacional, a escola e seu sistema de organização se impõem como forças que aniquilam a capacidade cognitiva e a confiança intelectual para os racialmente inferiorizados. Carneiro (2007) chamou de epistemicídio o conjunto de fenômenos que embotam a potência dos esquemas de pensamento não-brancos e interditam aqueles que poderiam vir-a-ser. Vê-se pelo racismo e o preconceito no cotidiano escolar, pela negação do lugar de sujeitos de conhecimento, pela desvalorização e ocultamento das contribuições da África e da diáspora africana ao patrimônio humano-genérico, pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e evasão dos bancos escolares. Além de injustiça intelectual, o contrato racial brasileiro tem sido um dos mecanismos de explorar e dominar não-brancos desde a gênese de nossa formação nacional.

A nível global, Grosfoguel (2013)²⁶² analisou que o “privilégio epistêmico do homem ocidental” se assentou na estrutura de pensamento ocidental graças a quatro genocídios/epistemicídios: i) a conquista de Al-Andalus sobre muçulmanos e judeus; ii) a colonização europeia nas Américas à revelia dos povos originários; iii) a conquista da África e a escravização de seus povos nas Américas; iv) a caça às bruxas no continente europeu. Os genocídios e epistemicídios do século XVI criaram estruturas de poder em nível mundial que se imbricaram com os processos de acumulação global capitalista. Para o autor, esses quatro fundam a estrutura epistêmica moderna erigida sobre a máxima cartesiana “penso, logo existo” que só foi possível pelas processos históricos do “conquista, logo existo” e “extermino, logo existo” (GROSFOGUEL, 2013, p. 31).

Semelhante ao que falávamos sobre a coletânea de Pericás e Secco (2015) para o pensamento sociológico brasileiro, o consenso masculino, branco, rico e heterossexual de que clássico se reduz ao panteão de seus pares precisa desmantelado organizadamente.

²⁶² Embora a análise do sociólogo desague nas saídas da pós-modernidade, porque seu estofo teórico, de crítica ao princípio da universalidade e defesa do relativismo epistêmico, ele teceu uma rica análise histórico-sociológica – na qual a totalidade é ponto de partida e chegada – ao articular importantes marcos fundadores das sociedades ocidentais contemporâneas à luz dos processos históricos de racismo e sexismo epistêmico na África, Europa e América. Ademais, trata-se de um estudo anticolonial, ou descolonial para se adequar à nova linguagem, que por necessidade há de ser apropriado por nós marxistas com as devidas mediações.

Isto é, outras matrizes ontoepistemológica devem invadir o conhecimento e, em específico, os saberes escolar. Não é isso que faz uma teoria ser patriarcal, racista e machista em si. Lênin, a exemplo, quase um século depois segue provando que lugares de saber e experiências, embora determinações sociais, não são determinismos. Na contramão, ocupar lugares subalternos não torna um pensamento mais válido, legítimo e/ou importante. Deixamos passar a estação da reivindicação pós-moderna porque nosso destino é a revolução, esse processo de transformação do mundo e das pessoas. Entre Hannah Arendt e Florestan Fernandes, certamente, ficamos com este.

A saída deste imbróglio, conquanto, está longe de ser pela negação em bloco da cultura burguesa, masculina, heterossexual e branca. Ninguém nega a riqueza inestimável da antiguidade grega para o patrimônio humano no que concerne à filosofia, às artes e à política, sem embargo de ser produzida em uma sociedade erigida sobre a base da escravidão (DUARTE, 2016a). Em igual medida,

[...] que um modo de viver, de operar, de pensar se tenha introduzido em toda a sociedade porque próprio da classe dirigente não significa por si só que seja **irracional** e deva ser **rejeitado**. [...] Ninguém (a menos que seja louco) defenderá que não mais se ensine a ler e a escrever, porque **ler e escrever** certamente foram introduzidos pela classe dirigente, porque a escrita serve para difundir certa literatura ou para as cartas de chantagem e os relatórios dos informantes. (GRAMSCI, 2011, p. 258-259 apud SILVEIRA, 2015, p. 566)

Como nada corresponde às aparências, a escola não é somente centro de difusão da chamada “cultura burguesa” e da alienação, como observou Duarte (2016b). Evidentemente, por seu status de instituição social, reproduz contradições da sociedade burguesa, a saber: masculina, heterossexual, cisgênera, capacitista e branca. “Da mesma forma que o capital é riqueza humana transformada em propriedade privada da burguesia, a assim chamada cultura burguesa é **riqueza intelectual humana** [expropriada e privatizada] posta a serviço dos interesses de uma classe social” (DUARTE, 2016b, p. 104). Se às/aos dominantes interessa nossa subserviência e servidão, interessa a nós o acesso ao conhecimento científico, filosófico e artístico; é ideia mesma, apócrifa, de que “quando se nasce pobre, ser estudioso é o maior ato de rebeldia contra o sistema”.

Conclui-se que forma, conteúdo e concepção de mundo (sobre o qual trataremos à frente) andam juntas, senão se pode cair no *relativismo* (onde clássicos são renegados)

ou no *dogmatismo* (onde os clássicos são hierarquizados)²⁶³. Esta perspectiva teórica visa a superação desses e parte da luta histórica pela liberdade para justificar conteúdos clássicos no trabalho educativo (DUARTE, 2015).

O que queremos com isso é provocar esses critérios definidores, a exemplo da crítica de Pasqualini (2019), à luz das proposições teórico-metodológicas do feminismo marxista que estiveram aprisionadas nos porões do patriarcado. Tendo em conta que, quanto mais nos distanciarmos do esquema patriarcal de pensamento, melhores serão nossas teorias (SAFFIOTI, 2015). Isso endossa nossa tese de que a teoria pedagógica em questão não pode se furtar aos atravessamentos de exploração-dominação e alienação-humanização desta particularidade histórica.

Assim, ao defender a presença dos conhecimentos clássicos nos currículos escolares, não se propõe que a escola promova uma assimilação direta e acrítica dos mesmos, mas que o estudante possa ter acesso e apropriar-se do clássico como produção historicamente situada, como expressão e síntese histórica do pensamento e da prática social humana, como produto do enfrentamento humano com as problemáticas, necessidades e dramas da vida social que ilumina aspectos do presente e orienta nossa projeção ao futuro. **Não é o clássico em si que forma o estudante, mas o clássico situado na história humana: quem forma é a história condensada nos clássicos!** (PASQUALINI, 2019, p. 8-9, grifo nosso)

O critério primevo de seleção e organização de conteúdo, desse modo, deve ser o “[...] desenvolvimento de cada pessoa como um indivíduo que possa concretizar em sua vida a humanização alcançada até o presente pelo gênero humano” (DUARTE, 2016a, p. 95). Em suma, defender o conhecimento clássico na escola cumpriu o papel histórico de afirmar a finalidade central de uma instituição tão disputada porque perigosa à ordem: o processo de transmissão-assimilação das objetivações sistematizadas com vistas a resolução dos problemas da vida concreta, emancipação do gênero humano e formação verdadeiramente humanizadora. Ao trazermos o feminismo marxista de Saffioti à educação escolar explicitamos nossa posição ético-política do lado de cá da equação, destoante de projetos e propostas multi/inter/transdisciplinares que perigam esvaziar currículos e desvalorizar o trabalho docente, como se vê na querela da educação sexual.

²⁶³ Outra falsa dicotomia a ser superada, tratada por Saviani (2011, p. 69-70), citada por Duarte (2016b, p. 119-120, grifos nossos), é cultura popular *versus* cultura erudita. “[...] Essa dicotomia entre **saber erudito como saber da dominação** e **saber popular como saber autêntico próprio da libertação** é uma dicotomia falsa. Nem o saber erudito é puramente burguês, dominante, nem a cultura popular é puramente popular. [...] Para desenvolver cultura popular, essa cultura assistemática e espontânea, o povo não precisa de escola. Ele a desenvolve por obra de suas próprias lutas, relações e práticas. O povo precisa da escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses.”

Visto que marxistas, como sustentou Saffioti (2015), não prestamos cumplicidades com o *status quo*.

A despeito do avanço da práxis feminista, gênero e sexualidade continuam restritos a um campo disciplinar (a educação sexual) em termos de políticas curriculares e práticas escolares segundo Louro (2003). Voltando a escovar a história a contrapelo, Márcio Silva (2013, 2015)²⁶⁴ analisou os interesses envolvidos na inclusão do tema transversal da *orientação sexual* no lançamento dos PCN. À época, celebrada como avanço por pesquisadoras/es da área, nasceu de um processo histórico de lutas pela inserção do tema nos currículos formais (ABREU; SANTOS, 2015).

Resgatando Maia (2004) e Jacomeli (2007), o autor avaliou que a proposta exerce função normativa, tal qual a disciplina escolar “Educação moral e cívica” dos tempos da ditadura. Em consequência de vincular o controle da natalidade, da transmissão de infecções sexualmente transmissíveis (ISTs) e da sexualidade como um todo com valores familistas e pessoais que só podem ser contestados em caso de violação de direitos de menores. Herdeiros da política sexual dos anos 1970, esse “novo moralismo” se fundamenta na imagem do sexo como perigo e ameaça, mais do que prazer e experiência (WEEKS, 1993 apud LOURO, 2003).

Na dimensão pedagógica, reduz a educação à troca de opiniões – o conhecimento do senso comum (*doxa*) assume o lugar dos saberes sistematizados (*episteme*) – e nivelam professora/r e estudante em mesmo patamar (SILVA, M., 2015). Dado seu estofamento construtivista e escolanovista, tais parâmetros “[...] pressupõe[m]-se a **insuficiência das disciplinas clássicas** para que a escola alcance alguns objetivos, o que demanda a articulação dos seus conteúdos específicos com os temas transversais, tanto em atividades programadas como não programadas” (SILVA, M., 2015, p. 81, grifo nosso). Por encarar o tema como transversal, a proposta abre as portas da escola para profissionais que não dominam o objeto da escola e, assim, desvaloriza a função docente ao assinalar que tais conteúdos (“corpo: matriz da sexualidade”, “relações de gênero” e “doenças sexualmente transmissíveis/AIDS”²⁶⁵) não podem ser tratados pelas/os professoras/es como os demais.

²⁶⁴ Para melhor aprofundar nas definições, objetivos, métodos, conteúdos e bases epistemológicas do tema, recomendamos a leitura da dissertação de Márcio Silva (2013), *A Sexualidade como tema pedagógico: análise das propostas do MEC e da UNESCO para inserção do tema nas escolas*. Disponível em: <http://archive.ph/9b8II>. Acesso em: 11 ago. 2019.

²⁶⁵ Além desses, Silva, M. (2015, p. 83-84) destaca que o conteúdo “diversidade”, já analisado por nós na seção 3.1.2, também está presente sob o rótulo de respeito às diferenças, que fazem cada ser único, cumprindo com “[...] o papel ideológico de fragmentação das culturas e naturalização das diferenças individuais [...]”.

Além do mais, como tratamos no item [2.3.2](#) Interseccionalidade, consubstancialidade das relações sociais e nó das contradições sociais, esse desmembramento de conteúdos vai ao encontro do que a interseccionalidade propõe com sua “geometria variável” (HIRATA, 2014), o que corrobora com a fragmentação fantasiosa entre tais contradições sociais. Pois, conforme a autora, a separação de gênero, raça e classe social é somente analítica, já que são consubstanciais em nossas sociedades. Logo, correlacionamos que tanto a transdisciplinaridade, quanto a interseccionalidade não partem das dinâmicas, complexas e fundamentais das relações sociais (já que sexo, raça e classe são transversais para ambas) e invisibiliza a classe por sua “geometria variável” (HIRATA, 2014).

Outro perigo destes “cavalos de Troia” é que invertem a organização do currículo escolar, contiguamente, na medida em que determinam quais conteúdos devem ser tratados pela escola. Embora trouxeram novidades e suprimiram lacunas de temas inexplorados e/ou pouco explorados, os PCN

[...], **esvaziam o currículo e empobrecem a educação escolar**, visando atender apenas as necessidades imediatas de todos os envolvidos nesse processo e a interesses econômicos. Isso não significa, porém, que a sexualidade não deve ser abordada em sala de aula. (SILVA, M., 2015, p. 84)

Nesta altura, é quase axiomática a afirmação de que gênero e sexualidade estão na escola, queira-se ou não; dado isso, seu tratamento é inerente à função dela (SILVA, M., 2015; LOURO, 2003). Então, corpo humano, aparelho sexual e/ou reprodutivo, métodos contraceptivos, doenças e infecções sexualmente transmissíveis, construção social de gênero, orientação sexual etc. são conhecimentos a serem socializados de modo teleológico e sistematizado no trabalho educativo. Se aceitamos que eles sejam extraordinários ao currículo, ratificamos que: esses não são conteúdos escolares, a escola não cumpre com seu papel de socializar conhecimentos e o vazio do cotidiano se sobrepõe às necessidades concretas da educação escolar²⁶⁶.

Relações sociais patriarcais, racistas e capitalistas são fenômenos histórico-culturais presentes na dialética apropriação-objetivação. De modo que “[...] não [se] pode depender da existência de um projeto de educação sexual na escola, pois esses conhecimentos são **parte indispensável** do conhecimento sobre a sociedade atual e o ser

²⁶⁶ Concretas no sentido mediado, pensado e particular do gênero humano; não imediato, irrefletido e singular. Para Saviani (2012, p. 11), “uma pedagogia concreta é aquela que considera os educandos como indivíduos concretos, isto é, como sínteses de relações sociais. [...] Portanto, o que é do interesse deste aluno concreto diz respeito às condições em que se encontra e que ele não escolheu. [...] Então, os educandos, enquanto concretos, também sintetizam relações sociais que eles não escolheram. Isto anula a idéia de que o aluno pode fazer tudo pela sua própria escolha. Essa idéia não corresponde à realidade humana.”

humano” (SILVA, M., 2015, p. 84). A própria necessidade história de inserir gênero e sexualidade transversalmente ao currículo ratifica que a escola não tem cumprido com sua tarefa de socializar o legado histórico-humano e formar sujeitos omnilateralmente.

Como afeto e cognição compõem uma unidade, conforme a psicologia histórico-cultural, apostamos no tratamento do feminismo enquanto conteúdo científico no interior do trabalho educativo, haja vista que, assim, caminha-se na direção da compreensão das raízes histórico-sociais dos conceitos a ele relacionados (SILVA, M., 2015). Se a apropriação de conceitos é condição *sine qua non* para o desenvolvimento, é nesse processo que se pode

[...] modificar qualitativamente a relação do indivíduo com a sociedade, desconstruindo mitos e preconceitos [...], na medida em que esses não encontram sustentação teórica capaz de resistir à crítica de um pensamento desenvolvido em suas máximas possibilidades, o qual apreende a realidade não apenas como ela é, mas **como ela pode vir a ser**. (SILVA, M., 2015, p. 86, grifo nosso)

Vemos, enfim, que o feminismo pode e deve ser um elemento cultural do saber escolar, isto é, um *objeto de ensino*, porque importa à prática social. Dado que essa é ponto de chegada e partida da práxis escolar, ela “[...] constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica” (SAVIANI, 2012, p. 72-73 apud PASQUALINI, 2019, p. 11). Como bem caracterizamos, não tem faltado problemas que urgem superação neste terreno. Violência, exploração e dominação de gênero, raça/etnia e classe social são as marcas fundantes desse emaranhado de sistemas históricos que se entrecruzaram (jamais paralelos) e vivem bem neste trisal.

Brasil. Nascido de genocídio, violência, escravização, sujeição, depredação e estupro, importa uma práxis antipatriarcal, antirracista e anticapitalista para a educação escolar. O país que mais mata LGBTs (MICHELS *et al.*, 2018) e defensores de direitos humanos no mundo (PETRONE, 2019), ocupa o quinto lugar mundial de feminicídios (ONU, 2015) e genocida a juventude pobre, negra e periférica (WAISELFISZ, 2015) e as populações remanescentes indígenas (CERQUEIRA *et al.*, 2018), é também um grande abusador e explorador de crianças e jovens. Só entre 2011 e 2017, houve 184.524 ocorrências de violência sexual, sendo 58 mil (31,5%) e 83 mil (45%) praticados contra crianças e adolescentes respectivamente (CRUZ, 2019).

Em específico sobre o patriarcado, a violência estrutura as relações sociais e modela os processos de socialização, como visto na pesquisa de Belloti (1975 apud SAFFIOTI, 1998c, p. 30, grifos nossos).

Esta pesquisadora italiana observou que até o **processo de amamentação** constitui instrumento de **adestramento do bebê para ser homem ou mulher**. Como ao homem estão vinculados valores como força, coragem, capacidade de iniciativa, oferece-se alimento até fartar o bebê glutão, quando se trata de macho. Se o bebê for menina, entretanto, o treinamento caminha no sentido da frustração, da delicadeza e da ingestão de pequenas quantidades de alimentos. Com efeito, as meninas são adestradas para serem magras e para se habituarem com a impotência. O alimento lhes é tirado da boca várias vezes, durante uma mamada. É claro que a menina chora quando privada do leite. Mas se cansa e pára. Ao aquietar-se, recebe carinho da mãe, o que reforça sua conformidade com a frustração. Observa-se, portanto, que desde o nascimento as meninas são ensinadas a se habituarem com a **impotência**. Muitas vezes, este treino é realizado de maneira ainda mais dolorosa. Para a criança soltar o peito, a mãe lhe tapa as narinas. Sem poder respirar pelo nariz, a menina abre a boca, perdendo sua fonte de prazer.

Essa sociedade pautada na violência de gênero, raça e classe, ingredientes essenciais para a manutenção do atual estado de coisas (SAFFIOTI, 1998c), produz consequências graves para a infância e a juventude brasileiras. Portanto, é imprescindível que teorias pedagógicas comprometidas com a emancipação humana enfrentem essa realidade sem perder de vista as emancipações particulares de gênero, raça/etnia e classe social. Posto que cabe ao processo pedagógico realizar no ponto de chegada o que não está dado no de partida (SAVIANI, 2011), relações sociais livres e igualitárias.

A escola, enquanto espaço privilegiado da antecipação do futuro, precisa produzir as *catarses* necessárias para a construção de novos indivíduos, valores e sociabilidades. Precisa forjar nas/os docentes e estudantes novas qualidades por meio dos processos de problematização, instrumentalização e catarse, já abordados, mais à frente retomados. Se “a essência do problema é a necessidade”, como falou Saviani (2013, p. 17 apud PASQUALINI, 2019, p. 12), estamos diante de uma questão *supra summum*: é necessário ceifar a engrenagem do nó. Foi Petrone (2019, p. 10-11) quem deu o tom no início deste texto: “o feminismo é uma urgência no mundo. O feminismo é uma urgência na América Latina. O feminismo é uma urgência no Brasil.” Eis aqui uma necessidade imposta objetivamente que requer assunção subjetiva: o feminismo é uma necessidade concreta para a classe trabalhadora. Mas, quais de seus conhecimentos/instrumentos são necessários para enfrentar a realidade dada? (PASQUALINI, 2019).

A pedagogia histórico-crítica posiciona-se claramente ao postular que o **conhecimento não interessa por si mesmo** nem sua transmissão justifica-se como fim em si mesma, situando nas necessidades que emergem na prática social a baliza para a elaboração dos currículos escolares: “[...] são as

necessidades sociais que determinam o conteúdo, isto é, o currículo da educação escolar em todos os seus níveis e modalidades” (SAVIANI, 2016, p. 62). (PASQUALINI, 2019, p. 13, grifos nossos)

Pedagogicamente, porém, o hermetismo da afirmativa “o feminismo pode e deve ser um elemento cultural do saber escolar” não resolve a questão do currículo. Bem mais complexo, o processo de delimitação dos objetos de ensino e respectivos sistemas conceituais é atravessado por dimensões epistemológicas, pedagógicas, psicológicas e políticas (PASQUALINI, 2019). No último texto de sua trajetória, Saffioti (2009b, p. 30) refletiu sobre a necessidade de uma ontologia feminista para desvelar a hierarquia de gênero. Ao que concluiu que sua força se encontra no exercício de formular perguntas que poderão levar a humanidade a construir uma sociedade menos iníqua.

Posto isto, mais que respostas, formulamos boas perguntas nesta investigação científico-filosófica: que conhecimentos serão necessários para ceifar o nó? Como o ele próprio organiza os critérios de seleção e sistematização dos conteúdos escolares? Vimos que o feminismo marxista, pela síntese de Saffioti, é um conhecimento potente. Ele pode, então, ser um saber escolar? Como inseri-lo no currículo? Seria um conteúdo transversal e/ou de disciplina(s) específica(s), como ciências sociais e história²⁶⁷? Qual sua unidade mínima de análise? Como ele foi conceituado na História? Que conceitos, categorias e temas comporiam seu sistema conceitual? Como fazer isso em todos os níveis do ensino? Onde seria ensinado? Quando seria ensinado? Em que segmentos do ensino (espiral da educação)?

Arriscamos que a unidade mínima que sintetiza esse objeto de ensino é o par *dominação-exploração/exploração-dominação*, posto que as relações capitalistas “[...] não são apenas relações de exploração e as relações de dominação é que tornam possível a exploração” de acordo com Galvão (2011, p. 110). A partir do par, temos condições de dar movimento ao conteúdo feminismo com base na reflexão sobre as particularidades sócio-históricas brasileiras não consideradas na totalidade desse objeto que nem é considerado na educação escolar. E, como vimos ao longo dos capítulos [1](#) e [2](#), a particularidade brasileira e latino-americana na periferia do capital é de natureza dependente, autocrática, super explorada, na qual a maioria de mulheres, homens,

²⁶⁷ Nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, por exemplo, o tema “feminismo” aparece duas vezes ligado ao campo dos “novos movimentos sociais” e às mudanças sociais na seção destinada às Ciências Sociais. E o termo “gênero”, ligado aos estudos de gênero, aparece uma vez no debate sobre cidadania na disciplina de História (BRASIL, 2000).

trabalhadoras/es, LGBTs encontram-se em condições de subalternidade, ainda mais se negras/os, indígenas, migrantes, pobres etc.

Uma coisa é certa para Saffioti (2015, 2003b): examinar, ontológica e epistemologicamente, o tripé que amarra as relações sociais contemporâneas, permitir-nos-á compreender as sociedades relativamente igualitárias²⁶⁸ do passado para construir as do futuro, a exemplo do que fez Marx (2013) em *Contribuição à crítica da economia política*. Ele analisou a sociedade capitalista como chave para compreensão de sociedades anteriores, ao contrário da ideia do senso comum de que é preciso conhecer o simples para depois o complexo.

Lênin afirmou que nós precisamos entender a dialética para compreendermos *O Capital*, de Marx e, é claro, nós precisamos compreender *O Capital*, de Marx, para entendermos a sociedade capitalista e precisamos entender a sociedade capitalista para superá-la revolucionariamente. (DUARTE, 2013, p. 61)

Nessa linha de raciocínio, para nós, o *nó das contradições sociais* é a ferramenta que nos permite decifrar a totalidade social amalgamada e compreender as sociedades passadas, cujos valores não se baseavam no controle, na dominação e na competição, e as presentes, regidas pela ordem patriarcal de gênero, para transformá-las e reconstruir um futuro mais fraterno, pleno de sentido, feliz, justo e igualitário. Separar o trio para fins analíticos, como fazem muitas vertentes, não configura prejuízo científico e político se houver o caminho inverso da síntese. Melhor dizendo, o estudo das relações sob a ordem patriarcal de gênero não pode prescindir da recomposição da totalidade, pois “a totalidade constitui o ponto de partida e o ponto de chegada de todo conhecimento” (SAFFIOTI, 2003b, p. 34). Nós mesmas, dado nosso objeto de estudo, em muitos momentos, focamos a análise da ordem patriarcal de gênero, contudo sempre conectadas com a totalidade. Afinal, longe de qualquer privilégio, todas as três estruturas gozam de “mesmo estatuto teórico” (SAFFIOTI, 2003b, p. 37).

Para seu estudo e aprofundamento, destacaremos algumas fontes de formação. O primeiro texto é o livro *O poder do macho* (SAFFIOTI, 1987b) que, embora não contenha o conceito de nó, nele está contido na imagem da “simbiose” composta pelas três estruturas. Nele, escreve para um público não iniciado na temática de gênero afim de socializar uma perspectiva radical acerca dos papéis sociais femininos e masculinos, da relação de dominação patriarcal, da supremacia masculina e dos horizontes de luta contra

²⁶⁸ “As evidências históricas [...] caminham no sentido da existência de um poder compartilhado: papéis [sic] sociais diferentes, mas não desiguais.” (SAFFIOTI, 2005, p. 70)

o status quo. Com muita didática e conteúdo (utiliza músicas populares e indica leituras), ela demonstra que a discriminação contra a mulher e o negro no Brasil é socialmente construída para beneficiar quem controla o poder econômico e político, daí a famosa frase: o poder é rico, macho e branco. Em segundo, destacamos o capítulo de livro “Rearticulando gênero e classe social” (SAFFIOTI, 1990). Neste texto, Saffioti trata especificamente sobre o conceito de gênero, amplamente utilizado desde os 80s e 90s, defendendo a recusa de sua utilização. Um rico retrato das discussões marxistas e pós-modernas dos 90s, Saffioti aponta para a necessidade do resgate de uma ontologia relacional, como uma forma feminista de fazer ciência. Apesar de defender, em outros momentos, a unidade do nó racismo, patriarcado e capitalismo, a autora dá relevo apenas a estas últimas estruturas. Em terceiro, tem-se o capítulo de livro “Violência estrutural e de gênero – mulher gosta de apanhar?” (SAFFIOTI, 2003b). Saffioti inicia pelo ensinamento da dialética marxista: parte-se sempre do concreto, do todo, para mirar as particularidades, uma vez que a totalidade constitui o ponto de partida e o ponto de chegada de todo conhecimento. Parte, portanto, do nó raça, classe e gênero para pensar o conceito de sujeito múltiplo de Lauretis (1978) e a construção de subjetividades de Guattari (1981, 1986, 1990). Aborda ainda a produção maquínica de subjetividades, os conceitos de malha grossa (macropoder) e fina (criação de Saffioti), a desordem de gênero de Butler (1990), o conceito de estrutura, a escravidão e o patriarcado. Assim, desvela os projetos de longa duração: da burguesia, dos homens e dos brancos, chegando novamente a seu ponto de partida, a totalidade. Por fim, como complemento, destacamos a tese de Motta (2017), *Desvendando o nó: a experiência de auto-organização das mulheres catadoras de materiais recicláveis do Estado de São Paulo*, que se debruça no estudo da ferramenta analítica²⁶⁹.

Em quarto lugar, compreender as sociedades relativamente igualitárias²⁷⁰ do passado passa pelo conteúdo do *patriarcado*, uma das estruturas centrais de seu pensamento, e do *gênero*. É histórico o debate na teoria feminista acerca da defesa de um ou de outro, contudo encontramos uma saída dialética no final da trajetória de Saffioti. Dedicou-se a demonstrar o vínculo entre sexo e gênero na história das relações humanas,

²⁶⁹ MOTTA, Daniele Cordeiro. **Desvendando o nó: a experiência de auto-organização das mulheres catadoras de materiais recicláveis do Estado de São Paulo**. 2017. 1 recurso online (197 p.). Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: <http://archive.ph/wip/zm7Un>. Acesso em: 3 set. 2019.

²⁷⁰ “As evidências históricas [...] caminham no sentido da existência de um poder compartilhado: papéis [sic] sociais diferentes, mas não desiguais.” (SAFFIOTI, 2005, p. 70)

isto é, trata da ontogênese do gênero (imagens do feminino e do masculino). Gênero, sem dúvida, é um conceito útil, mas se aplica à humanidade em qualquer fase de sua evolução, por isso Saffioti focaliza o período em que há hierarquia entre homens e mulheres, com primazia dos primeiros: o chamado patriarcado.

Como fonte de formação, tem-se os capítulos de livro “Ontogênese e filogênese do gênero” (SAFFIOTI, 2006b) e “Gênero e Patriarcado: a necessidade da violência” (SAFFIOTI, 2005). Aquele é uma versão expandida deste que mantém e expande a alta qualidade do debate. De Stoller (1968), primeiro a mencionar gênero a Rubin (1975), quem faz prosperar a perspectiva de gênero, e Scott (1986, 1988), por quem penetra o conceito no Brasil, Saffioti costura o fio conceitual-político-histórico do gênero, muito mais vasto que o patriarcado em extensão. Depois, discute dimensão histórico-antropológica da dominação masculina para que se compreenda e se dimensione adequadamente o patriarcado, caso específico das relações de gênero e sua base material que prossegue ativa. Discutindo pensamento weberiano, feminismo materialista, patriarcado, gênero, sexualidade, ontologia do ser social, dentre outros, Saffioti defende a ideia da recusa do uso exclusivo do conceito de gênero. Certamente, seu estudo mais profundo sobre o par. Evidente que outros textos já mencionados contribuirão ao tema, contudo vemos nesses dois sua moldura mais completa. Como sugestão complementar, tem-se a dissertação de Modda (no prelo), dedicada à análise do patriarcado no pensamento saffiotiano: *Revisitando Heleieth Saffioti: a construção de um conceito de patriarcado*.

Tais formulações teóricas são fruto lógico-histórico do primeiro grande eixo de investigação da autora (que data do final de 1960 a metade de 1980): o *trabalho feminino* e as *condições de trabalho das mulheres* no centro e na periferia do capital (GONÇALVES, 2011a). Ao longo da história, houve uma desigual incorporação da mulher na força de trabalho brasileira. Se durante o período 1872-1982 os dados a respeito deste fenômeno sofreram mudanças, houve, por outro lado, muita conservação de fenômenos discriminatórios contra a mulher, no interior das estatísticas (SAFFIOTI, 1985a). Ou seja, o grosso das trabalhadoras continua ocupando posições subalternas, recebendo salários mais baixos pelo desempenho da mesma função, exercendo duas jornadas de trabalho. Estes fenômenos como também os que deles decorrem, só poderão ser eliminados pela luta contra o patriarcado-capitalismo, pela destruição desta simbiose, que propicia a dominação-exploração de quase todos por muitos e de mulheres por homens.

Inúmeros são os textos em que tratam sobre a questão, mas selecionamos dois representativos do ponto de vista histórico e conceitual. Em seu primeiro e mais conhecido livro, *A mulher na sociedade de classes: Mito e realidade*, Saffioti (1969d) teceu uma forte análise e defendeu a tese de que o capitalismo alija trabalho feminino ao comparar a condição das mulheres trabalhadoras no centro (EUA) e na periferia do capital (Brasil). Nesse modo de produção ora se incorporam as mulheres à produção ora as marginalizam na reprodução social, formando exército de reserva para rebaixar salários e dividir a classe trabalhadora. De modo mistificado, gênero, raça e classe vão sendo manipulados ao bel prazer da conservação da estrutura de classes. Ainda, seu sétimo livro, *Mulher Brasileira: Opressão e Exploração* (SAFFIOTI, 1984b), aborda a condição da mulher trabalhadora nos seguintes marcos: a prostituição, o emprego doméstico e a industrialização. Trata-se de uma coletânea de cinco trabalhos produzidos entre 1967 e 1981, alguns inéditos, outros já publicados. Neles, a autora analisa a função do desenvolvimento das forças produtivas no capitalismo, os fatores sociais e econômicos que marcam a prostituição e o impacto da industrialização sobre o emprego doméstico e o trabalho feminino como um todo.

O segundo grande tema de investigação na trajetória de Heleieth é a *violência*, indo da metade de 1980 ao final de sua vida (GONÇALVES, 2011a). À educação escolar, interessa a violência de gênero e o abuso sexual infanto-juvenil, os quais constituem conteúdos caros ao desenvolvimento de uma formação antipatriarcal e feminista. Costumeiramente, associa-se violência a quaisquer tipos de ruptura de integridade (física, moral, psicológica, patrimonial etc.). Do ponto de vista ontológico, esse conceito não encontra lugar porque é definido individualmente, ou seja, o que é violento para um, pode não ser para outro. Assim, como não se faz ciência do individual, Saffioti (2015, 2002, 1999b, 1998c) preferia trabalhar com a noção de violência enquanto qualquer ato que fira *direitos humanos*. Conforme Saffioti (1999b), a família segue sendo o local privilegiado da violência; a mulher é socializada para se sujeitar ao homem; e nenhuma vítima é passiva, ainda que possa parecer; a violência doméstica é masculina, qualquer que seja o sexo do/a dominante. Para tratar sobre o conteúdo, selecionamos outros textos.

Inicialmente, tem-se o livro, pouco estudado de Saffioti e Almeida (1995), *Violência de gênero: Poder e impotência*, décimo livro da carreira de Saffioti, trata-se da primeira pesquisa quantitativa sobre a violência doméstica no Brasil. Ele captura o tema como expressão particular do fenômeno global da violência estrutural imposta pelas relações de raça, gênero e classe. É resultado de pesquisa bibliográfica e de campo

ocorrida durante seis anos em que trabalharam juntas. Do Rio de Janeiro ao Maranhão, demonstram que o inimigo das mulheres não é propriamente o homem, mas a organização social de gênero cotidianamente alimentada não apenas por eles, mas também por elas. Em sua segunda parte, dedicam-se a examinar histórias de vida de agredidas e agressores, examinando suas singularidades à luz das particularidades do poder e da impotência (na perspectiva foucaultiana). Indicamos ainda o capítulo de livro “No fio da navalha: violência contra crianças e adolescentes no Brasil atual” (SAFFIOTI, 1997e), pioneiro no seu tempo ao apresentar uma discussão sobre o fato (óbvio, mas não observado) de que crianças e adolescentes apresentam dois sexos diferentes. Disso decorre que meninos estão sujeitos a certos tipos de violência e as meninas, a outros. Contra leituras economicistas centradas apenas na classe, Saffioti defendeu a ideia do nó (a consubstancialidade das relações sociais) à luz da dimensão econômico-política da hegemonia burguesa. A seguir, trata sobre violência física, violência sexual e homicídio de menores à luz de dados da realidade brasileira e de uma posição ético-política preocupada pela transformação desse modo de vida. Por fim, o clássico e último livro de sua vida: *Gênero Patriarcado Violência* (2004b), síntese da grandiosidade de sua contribuição e seu pensamento às ciências humanas. A partir do conceito de patriarcado, Saffioti trata sobre o papel e o lugar das mulheres nas sociedades capitalistas, patriarcais e racistas. Parte de dados de pesquisas, do fim dos 90s e começo dos 00s, sobre violência contra a mulher que revelam a crueldade e a perversidade dessas relações tão naturalizadas apesar dos avanços nos marcos da lei, como a Lei Maria da Penha. Travando um combate no campo teórico, desafia marxistas e não marxistas à defesa da revolução.

Por fim, a exemplo do que fizemos nesta seção, a *crítica ontológica e epistemológica à ciência cartesiana* de Saffioti é um conteúdo central neste movimento de socialização dos saberes expropriados das/os subalternas. Como demasiadamente já tratamos sobre, apenas indicamos alguns materiais. Em “Novas perspectivas metodológicas de investigação das relações de gênero” (SAFFIOTI, 1991), coloca-se em xeque os fundamentos de toda a ciência moderna, a racionalidade cartesiana. Sua crítica feminista à razão dualista masculina demonstra a misoginia imanente a esse modo de pensar que põe a mulher à margem, constituindo-me em um conhecimento mutilado na medida em que extirpou parte de sua substância, o feminino. Apresenta sete pontos metodológicos como alternativa à essa ciência falocêntrica que nascem do feminismo, enquanto perspectiva político-científica, que inaugurou um novo ponto de vista nas ciências. Ainda, no artigo “Reminiscências, releituras, reconceituações” (SAFFIOTI,

1992c), tem-se um balanço de posições pessoais e coletivas. A partir dele, ela revê sua fase ortodoxa; a priorização da luta de classes e da objetividade científica; o contraponto da ontologia e da epistemologia feminista; a defesa da Mulher genérica; a historicidade das oposições binárias enquanto categorias de análise etc. E tece essas reflexões amarradas à análise da grandeza de Elisabeth Lobo na construção de uma ontologia relacional que supera dicotomias e valoriza a multiplicidade, a diversidade e as relações sociais. Em último, tem-se no capítulo de livro “O estatuto teórico da violência de gênero” (SAFFIOTI, 1997f) um rico estudo sobre epistemologia e ontologia, no qual Saffioti se lança ao debate honesto com as ideias de Scott, Lauretis, Derrida, Foucault, Guattari e Deleuze e as concepções pós-estruturalistas, tratando de gênero, poder, linguagem, desconstrutivismo, subjetividade, micro/macropolítica, relações privado/público, violência, direitos humanos etc.

Em suma, foi a partir da unidade mínima, dominação-exploração, que selecionamos essas obras para formação. Deles, identificamos como conteúdos escolares potenciais do pensamento de Saffioti: nó das contradições sociais, patriarcado, trabalho feminino, violência e crítica ontoepistemológica. Ainda, utilizamos como critérios de inserção e seleção de conteúdos os elementos para uma educação antipatriarcal, antirracista e anticapitalista, o feminismo marxista, a superação das formas de exploração-domação, a ferramenta do nó, o materialismo histórico-dialético e a crítica a saídas pós-modernas. Esses diversos conceitos tratados na pesquisa e recomendados como conteúdo de formação requerem aproximação com a unidade mínima de análise, nossa referência de partida e chegada. Com o intuito de oferecer subsídios ao ato educativo, elencamos algumas fontes de formação e critérios para a promoção do feminismo marxista nos currículos escolares.

Conceber o feminismo como um objeto de ensino demanda pensar numa estrutura de organização curricular e do material da escola que não é essa que conhecemos. Trabalho esse que Saffioti e a pedagogia histórico-crítica não fizeram, ou seja, questionar tal organização passa por compreender o lugar do feminismo no currículo. Isso requer outra forma de concebê-lo, sem cair em relativismos e sem cair em hierarquizações disciplinares. Porque, do contrário, se não mudamos a base material de organização, que tem fundo ontoepistemológico, não se promove as catarses pelo conteúdo escolar, pois fica numa dimensão muito abstrata. Essa é uma potencial contribuição da autora analisada a ser explorada.

No mesmo movimento da perspectiva teórico-crítica de defesa da escola, da educação escolar e da socialização dos conhecimentos por crer, a exemplo de Marsiglia (2011), que sua apropriação pelas/os estudantes as/os auxiliam compreender a situação de dominação e exploração que vivem todos e as desigualdades que emanam dessa realidade. Há de se lembrar que “[...] a atividade de estudo se realiza anos a fio, galgando patamares cada vez mais elaborados de compreensão sobre diferentes áreas do conhecimento” (MARSIGLIA, 2011, p. 140), por isso tratamos de conteúdos que atravessam a vida escolar com diferentes formas e graus de profundidade. E não é somente pelo conteúdo que se produz o humano, mas pela sua unidade com forma e concepção de mundo que discutiremos a seguir respectivamente.

3.2.2 O poder nas formas de ensino e na sociabilidade escolar

Neste tópico, trataremos sobre como o poder se colocar nas formas de ensino e na sociabilidade escolar. Par do currículo, a didática, campo das metodologias de ensino, está incumbida de responder à questão para a escola, principalmente, as/os professoras/es: como ensinar? Ela abarca diversas formas, tais como: instrumentos, técnicas, comunicação, organização (planejamento, metodologia e execução) etc. Em *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*, Gasparin (2002)²⁷¹ deu os primeiros passos rumo à elaboração de uma didática da pedagogia histórico-crítica, pautado na realidade do ensino fundamental para o médio²⁷². Hoje, todavia, é revista, confrontada e continuada, por Marsiglia, Martins e Lavoura (2019) e outros, dados seus limites e equívocos quanto à incorporação do materialismo histórico-dialético²⁷³.

Esses autores reafirmaram a não existência *da* forma de organização do trabalho didático na teoria em questão, mas as tentativas de atingi-la passam pela “didatização e desmetodização” de seu método (LAVOURA; MARTINS, 2017, p. 532 apud MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 4). À vista dessas duas críticas, traçaremos alguns relações entre ética marxista feminista e princípios metodológicos para

²⁷¹ Cf. GASPARIN, J. L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

²⁷² Camargo (2016) apud Marsiglia, Martins e Lavoura (2019).

²⁷³ “Em nosso entendimento, o problema relacionado ao método materialista histórico-dialético e os fundamentos didáticos da pedagogia histórico-crítica decorre de uma questão central da obra de Gasparin (2002) [...]: certo **equivoco em termos do método dialético** no que se refere ao movimento de superação da síntese à síntese pela análise, **reduzindo o fundamento do método a procedimento de ensino**, o que tem gerado um conjunto de simplificações, esquematismos e formalização inadequada do método pedagógico em passos estanques e mecanizados.” (MARSIGLIA; MARTINS, LAVOURA, 2019, p. 6, grifos nossos)

contribuir ao enfrentamento coletivo no campo sem, contudo, seguir a trilha da elaboração de uma didática propriamente dita.

Retomando o que falávamos antes, a ideia da educação escolar como mediação da prática social diz respeito à requalificação da inserção social de professoras/es e estudantes de forma superior, aprofundada, objetiva (PASQUALINI, 2019). Ela não somente é ponte entre os sujeitos empíricos e a história antrópica, como também os conduz pelo percurso lógico-histórico do conhecimento e produz novas qualidades psíquicas: do empirismo (síncrise; visão caótica do todo) ao concreto (síntese; visão de múltiplas determinações do todo) por meio da abstração (análise) (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019).

Para tal, ao se apropriar do método da economia política de Marx (2013), Saviani (1995) elaborou, no âmbito da teorização pedagógica, que essa mediação abstrativa é estruturada em certas etapas (problematização, instrumentalização e catarse). Parte-se das observações empíricas do mundo (síncrise) que, embora comum aos agentes do ato educativo, é vivenciada de formas distintas por eles: ainda de forma parca, professoras/es tem uma visão mais sintética da prática social; já estudantes, mais sincrética (SAVIANI, 2012). Não se trata de um primeiro passo didático, mas sim do fermento de todo processo de apreender a vida, as relações, o mundo para além da superfície, da aparência e das ilusões (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019).

Para conhecer mais a fundo os processos concretos da realidade objetiva e transformá-los, recorre-se à abstração. A primeira “etapa” do trabalho educativo²⁷⁴, a *problematização*, consiste em selecionar os conteúdos mais relevantes a serem sistematicamente transmitidos às novas gerações, como discutimos no âmbito do currículo. Em outras palavras, à problematização compete o “[...] ato de detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e como a educação poderá encaminhar as devidas soluções” (SAVIANI, 2012, p. 9). No caso deste estudo, analisamos que o sistema hegemônico de dominação-exploração de mulheres, negros, indígenas, minorias sexuais e trabalhadores coloca-nos a necessidade do feminismo enquanto um saber escolar. É a/o professora/r quem dirige o processo educativo, portanto é ela/e quem cria os motivos da aprendizagem e gera novas necessidades não imediatas.

²⁷⁴ Chamamos assim para fins didáticos sem a pretensão de *etapizar* ou estagnar o movimento dialético imanente ao trabalho educativo. Entretanto, ela “[...] não é, necessariamente, objeto de um momento didático. Ela está contida na prática social e organiza o processo de ensino.” (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019)

Por isso, “a ideia de problema não se resume àquilo que um grupo de alunos está interessado em saber e por isso se revela uma necessidade” (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 16), o que não exclui a incorporação de algumas demandas por aquele que conduz o ensino.

Uma vez detectadas as questões caras aos indivíduos concretos e à prática social global, interpõe-se a *instrumentalização* que consiste na apropriação de instrumentos práticos necessárias à resolução dos problemas da vida e às lutas sociais travadas para ceifar com a condição de dominados e explorados de 99% do mundo. Falamos, então, que a instrumentalização (longe do tecnicismo instrumental) relaciona-se diretamente com a socialização dos conteúdos escolares mais desenvolvidos para promoção do humanidade em cada humano singular, núcleo desta teoria pedagógica (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019; SAVIANI, 2012).

Grande parte das dúvidas de docentes sobre como transmitir conteúdos está relacionada com os procedimentos, recursos, técnicas (formas pedagógicas) que precisam levar em conta as seguintes perguntas sobre o ato de ensinar: *para quê?* (objetivo de ensino); *o quê?* (conteúdo); *para quem?* (destinatário); e *como?* (forma). Marsiglia, Martins e Lavoura (2019, p. 19, grifos nossos) complementam:

Vale dizer ainda que esse processo precisa ser avaliado, de modo a garantir tanto o replanejamento das ações pedagógicas (quando necessário) quanto os novos planejamentos, para que o ensino se efetive de forma cada vez mais complexa. Aí estão, pois, os **temas fundamentais da didática - planejamento, objetivos educacionais, conteúdos, métodos e avaliação.**

Como o processo é dialético, ao problematizar, podemos nos deparar com novas problematizações que nos demande novas instrumentalizações e, por conseguinte, novas problematizações surjam. Eis, então, a *catarse*, categoria vital da didática, que cria espaço para novas qualidades do pensamento no percurso do processo de ensino (DUARTE, 2019; MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019). Para Saviani (2012, p. 9), a *catarse* constitui o “ponto culminante do processo educativo”, pois é uma nova forma de entender a prática social, ou seja, promove a transformação (de caráter intelectual, emocional, educacional, político e ético) da prática social em si para a para si (DUARTE, 2019).

Comumente atrelado a “[...] um processo de extravasamento [estritamente] emocional que proporcionaria alívio e tranquilização”, seja pelas artes, seja pela análise (psicanálise), Duarte (2019, p. 3) afasta-se dessa acepção. Aproxima-se mais da compreensão de *catarse* como fenômeno singular e universal da vida humano que foi

investigado sob diferentes matizes de pensamento ao longo da história. Para Lukács (1966, 2013 apud DUARTE, 2019), sua origem está na vida e a partir dela é que chegou na arte, disso sustentou a tese de que a catarse tem existência ontológico-social²⁷⁵.

Nas artes, ela cumpre o papel de confrontar o indivíduo com a fragmentação e alienação da particularidade capitalista, levando-o à insatisfação, consciente ou não, pelo potencial que a vida poderia ter sido e pode ser (DUARTE, 2019).

A catarse consiste precisamente que o ser humano confirme o essencial de sua própria vida, precisamente pelo fato de vê-la num espelho que o comove e o envergonha por sua grandeza, que mostra o caráter fragmentário, a insuficiência, a incapacidade de realização que tem sua própria existência normal. A catarse é a vivência da realidade própria da vida humana cuja comparação com a realidade cotidiana no efeito da obra produz uma purificação das paixões que se transforma em ética no “depois” da obra [...]. (LUKÁCS, 1965, p. 76 apud DUARTE, 2019, p. 10)

De igual maneira, Duarte (2019) analisou que ela também pode ser produzida pelas formas científicas e filosóficas, as quais podem produzir transformações na visão de mundo. Assim, para o autor, não é intensidade emocional que a qualifica, mas sim mudança “[...] qualitativa nas relações entre a subjetividade individual e a objetividade sociocultural”, como é o caso da educação escolar, que adiante aprofundaremos. Nessa, Marsiglia, Martins e Lavoura (2019) esclarecem que catarse não é sinônimo de avaliação do conteúdo ensinado, como por vezes é interpretada, já que não há uma a cada conteúdo/aula ministrado/a. Expressa a dialética ensino-aprendizagem, entre qualidade do conteúdo e quantidade de formas assimiladas, as quais têm a potência de produzir saltos qualitativos no desenvolvimento de estudantes e docentes²⁷⁶.

Trata-se de uma elaboração nova, sintética e coesa, “[...] parte de um processo de homogeneização que só é possível quando o conhecimento é tratado para além cotidiano [...]” por meio de “[...] mecanismos de sistematização e organização do psiquismo que

²⁷⁵ “Ontologicamente, ela é o elo de mediação entre o homem meramente particular e o homem que almeja ser, de modo inseparável, simultaneamente individualidade e ser genérico” (LUKÁCS, 2013, p. 546 apud DUARTE, 2019, p. 9). Duarte (2019), em nota, destacou que a expressão “homem meramente particular” seria mais bem traduzida para “ser humano particular”, sem conotação masculina.

²⁷⁶ Embora tema pouco trabalhado, Duarte (2019, p. 20) atentou para a relação entre catarse e atividade docente, como se segue. “A riqueza do conteúdo ensinado e da forma pela qual ele é ensinado é necessária para a produção da catarse tanto nos alunos como no próprio professor. Neste, a catarse pode começar a se efetivar no próprio processo em que ele trabalha com o conhecimento em preparação à atividade de ensino que virá a realizar. Muitas vezes aconteceu comigo, e já ouvi relatos similares de diversos colegas professores que, ao estudarmos determinado material para ensiná-lo, nossa visão daquele conteúdo se altera qualitativamente. Isso também pode acontecer no próprio momento em que se está ensinando esse conteúdo aos alunos. E não é apenas nossa visão do conteúdo que pode se modificar, mas também nossa visão do significado daquele conhecimento para a prática social. Trata-se de um tema que ainda está por ser mais amplamente explorado.”

não são espontâneos à vida empírica, alienada” (MARSIGLIA, 2011). Aquele trio de autores concluíram que esse ponto culminante do ensino depende que o critério de seleção do conteúdo seja o clássico (qualidade) e que seja dosado didaticamente (quantidade). Ademais, os conteúdos de ensino devem ser explorados diferentemente em termos de formas, tempos e graus de profundidade no decorrer da jornada de escolarização. Por fim,

vai daí que o ponto de partida e o **ponto de chegada da prática educativa** (prática social) sejam e não sejam o mesmo. É o mesmo, porque não há suspensão da vida concreta enquanto se realiza a prática educativa - e portanto, não há um “retorno” à prática social. São sujeitos (professores e alunos) reais, que não saem da vida real enquanto trabalham e/ou se educam, pelo contrário, o fazem nela, por ela, com ela e para ela. Mas o ponto de chegada não é o mesmo, porque se espera que, levado a bom termo, o trabalho didático tenha provocado mudanças nos sujeitos, que alterem sua prática social por conta de maior inteligibilidade acerca da realidade na qual vivem. (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 20)

Concisamente, Saviani (2012, p. 10) rematou que a orientação metodológica apresentada “[...] recupera a unidade da atividade educativa no interior da prática social articulando seus aspectos teóricos e práticos que se sistematizam na pedagogia concebida ao mesmo tempo como teoria e prática da educação.”

A função da forma de ensino é garantir o processo de assimilação-transmissão para os sujeitos concretos que não é mecânica, mas ocorre por aproximações, distanciamentos, crises, estabilidades. Isso oportuniza a apropriação de instrumentos da cultura que, apropriados e corporificados, transformam a relação humana com o mundo “[...] por permitirem **perceber** (afetiva e cognitivamente) a realidade de forma qualitativa diferente, **desenvolver** novas capacidades de ação e **vislumbrar** novas possibilidades de objetivação no mundo social” (PASQUALINI, 2019, p. 12).

Ao longo de sua vida docente, de Saffioti apoiou-se em um método de trabalho que partia da síntese à análise por mediação da análise (abstração). Como discutimos na seção *Saffiotizar é preciso*, não o qualificamos como uma forma histórico-crítica porque não há uma única e falta-nos elementos. O que não significa que, *lato sensu*, seu pensamento não possa contribuir com o tema, como viemos argumentando até aqui. Apoiadas no conceito de *poder* e na metáfora da “*lógica do galinheiro*” de Saffioti (2015, 2005, 2003b, 2002, 1999d, 1997i) traremos alguns olhares para as “formas de sociabilidade escolar” que, para Mesquita (2018), indissocia-se da relação com o conhecimento e das formas de educação emocional e valorativa.

Integra o senso comum a ideia de que contrato social – referente à questão dos ordenamentos sociais – é diferente do contrato sexual – referente às relações entre homens e mulheres –.

Segundo este raciocínio, o patriarcado não diz respeito ao mundo público ou, pelo menos, não tem para ele nenhuma relevância. Do mesmo modo que as relações patriarcais, suas hierarquias, sua estrutura de poder contaminam **toda a sociedade**, o direito patriarcal perpassa não apenas a **sociedade civil**, mas impregna também o Estado. Ainda que não se possam negar o predomínio de atividades privadas ou íntimas na esfera da família e a prevalência de atividades públicas no espaço do trabalho, do Estado, do lazer coletivo, [da educação escolar] e, portanto, as diferenças entre o **público e o privado**, estão estes espaços profundamente ligados e parcialmente mesclados. Para fins analíticos, trata-se de esferas distintas; são, contudo, inseparáveis para a compreensão do todo social. (SAFFIOTI, 2005, p. 61)

Se assim não fosse, a questão do feminicídio, do racismo e da educação infantil não receberiam *status quo* de políticas públicas enquanto dever do Estado e direito das/os cidadãs/ãos. A história da ordem patriarcal de gênero é a história do poder (em sua dupla manifestação, potência e impotência) (SAFFIOTI; ALMEIDA, 1995) que cindiu a vida em pública para homens e privada para mulheres²⁷⁷ (SAFFIOTI, 2005). Quando refutou as teses patrimonialistas de Faoro, Saffioti (2013, 1997) demonstrou o desenvolvimento de um patrimonialismo patriarcal no Brasil desde o século XIX, que usufrui da dominação-exploração de gênero, raça/etnia e classe social tanto a esfera estatal/pública quanto na familiar/privada. Para nós interessa discutir como o poder atravessa as relações escolares com vistas à efetivação do trabalho educativo.

Emprestado de Foucault (1981), Saffioti (2015, 1999d, 1998c) via o poder como algo que flui e circula nas e pelas relações sociais, espraiando-se por meio de processos sociais de pequena e larga escala, não sem percalços. Porém, para a socióloga, macro e micropolítica compõem um mesmo plano, diferente do que defendiam alguns teóricos da pós-modernidade, como Guattari, Rolnik e Foucault que os cindia. Nas palavras da autora, “[...] trata-se de processos micro e processos macro atravessando a malha social. [...] Evidentemente, há uma malha grossa e uma malha fina, uma sendo o avesso da outra e não níveis distintos”, como acreditam aqueles autores citados (SAFFIOTI, 1999d, p. 86).

²⁷⁷ Saffioti (1998c, p. 30) destacou que, apesar da cisão, “[...] os homens dominam o espaço público, sem perderem o controle do espaço doméstico”. Importante dizer também que o patriarcado tem se reformulado nesta questão, já que hoje o espaço público é muito mais feminino que há meio século, mas continua a sê-lo.

As formas de ensino revelam uma ética, uma valorização, uma concepção de mundo, as quais são atravessadas por relações de poder. É possível ser antiético ministrando aulas de ética? É possível ensinar sobre democracia e liberdade pelo autoritarismo? Enquanto instrução talvez, mas jamais enquanto educação. Além, também o conteúdo tem grande determinação sobre a forma, assim a unidade mínima de análise, exploração/dominação, também estrutura a forma de ensino e sociabilidade escolar.

A ética se manifesta, assim, nos conteúdos e nas formas de ensino, mas também na autonomia ou na sujeição do estudante no processo de aprender-ensinar que ocorre em uma sociedade cujos valores centrais são competição, individualismo e desagregação social (MESQUITA, 2018). A exemplo, os materiais pedagógicos, os cadernos, o material escolar, o desempenho etc. são todos tratados como posses pela chave do “Eu”, seja em colégios públicos, seja particulares. Ou seja, trata-se da lógica do individualismo, que isola os sujeitos e corrói a própria individualidade constituída gregariamente, cujo postulado central é: o êxito de alguns constrói-se graças ao fracasso de muitos (SAFFIOTI, 2002).

Ao defender o trabalho educativo como função primeira da escola, a teoria posiciona-se positivamente em relação ao papel da/o professora/o e do processo de transmissão-assimilação do conhecimento. A ela/e é confiada a tarefa social de dirigir o desenvolvimento das novas gerações, sob condições planejadas, porque se apropriou da realidade (ou deveria). Contudo, isso não coloca a/o estudante no polo da passividade, haja vista que nenhuma relação social se dá em mão única, pois “aquele que aprende participa ativamente do processo educativo de forma que assimile os conhecimentos transmitidos” (MARSIGLIA, 2011, p. 123). Semelhante do que ocorre no patriarcado, tanto educador quanto educando detêm sua dose de poder na relação educacional escolar (SAFFIOTI, 2005), assim estabelecem entre si uma relação díspar, porém não antagônica, característica distinta das relações díspares patriarcais que são antagônicas, conforme proposição de Saviani (1978). Novamente, a unidade mínima de análise aparece na relação entre poder e dominação/exploração, discussão ausente na pedagogia histórico-crítica, reafirmando sua posição de cúmplice na manutenção do *status quo*.

A relação educativa que valoriza a autonomia, isto é, que distribui poder visa construir o processo educativo em colaboração, em conjunto, sem perder de vista que educador e educando não partem de iguais condições. Por definição, falamos em relações díspares dado que a/o professora/r detém mais conhecimento que estudante (SAFFIOTI, 2002), senão ensinar seria desnecessário. Essa autora apostou na inserção *democracia* no

âmbito educacional – como fez o ideário escolanovista em outro sentido – para forjar novas relações entre professor-estudante. Em lugar de repetir experiências passadas, de obedecer ao modelo tradicional da ideologia dominante, visou um trato aberto, não autoritário, enfim, democrático. Essa seria, pois, “[...] a única maneira de forjar a verdadeira consciência democrática” (SAFFIOTI, 2002, p. 106).

Contudo, há de se enfrentar essa questão com o cuidado que ela exige. Debatendo com a Escola Nova, Saviani (2013, p. 236-237, grifo nosso) foi ao encontro de Saffioti (2005, 2002) acerca dos limites de uma democracia pela metade, no trecho a seguir.

Se é razoável supor que não se ensina democracia através de práticas pedagógicas antidemocráticas, nem por isso se deve inferir que a democratização das relações internas à escola é condição suficiente de democratização da sociedade. Mais do que isso: se a democracia supõe condições de igualdade entre os diferentes agentes sociais, como a prática pedagógica pode ser democrática já no ponto de partida? Com efeito, se, como procurei esclarecer, **a educação supõe a desigualdade no ponto de partida e a igualdade no ponto de chegada**, agir como se as condições de igualdade estivessem instauradas desde o início não significa, então, assumir uma atitude de fato pseudo-democrática? [...] Se as condições de igualdade estão dadas desde o início, então já não se põe a questão de sua realização no ponto de chegada. Com isto o processo educativo fica sem sentido. Veja-se o paradoxo em que desemboca a Escola Nova [...]: de tanto endeusar o processo, de tanto valorizá-lo em si e por si, acabou por transformá-lo em algo místico, uma entidade metafísica, uma abstração esvaziada de conteúdo e sentido. Ora, com isso perdeu-se de vista que o processo jamais pode ser justificado por si mesmo. Ele é sempre algum tipo de passagem (de um ponto a outro); uma certa transformação (de algo em outra coisa). É, enfim, a própria catarse (elaboração-transformação da estrutura em super-estrutura na consciência dos homens).

De modo que a educação só cumpre seu papel de mediadora da prática social quando busca construir a democracia (e se referencia) para além dela própria, uma vez que é da realidade que se parte para se chegar. Da desigualdade à igualdade é por onde percorre o processo educativo, caminho que coincide com os objetivos finais das lutas feministas, étnicas, raciais e classistas.

Defender a democracia no seio da escola é indispensável, como vimos, mas pode desaguar em uma cilada dual. Essa faca de dois gumes – que de um lado corta para a “divinização” das vivências singulares e da horizontalidade das relações e, de outro, para o solapamento dos sujeitos de ensino e a soberania docente –, é posta em xeque quando analisada sob a condição da educação infantil. “Como organizaríamos o conteúdo a partir das ‘vivências cotidianas’ dos bebês? Quais respostas poderíamos obter de uma criança de até três anos, por exemplo, a respeito das ‘situações-problemas’ que lhe forem colocadas como objeto de aprendizagem?” As indagações de Marsiglia, Martins e Lavoura (2019, p. 15) desmontam a fantasia não-verbalizada de muitas análises que

restringem a escola ao ensino fundamental II e o médio, ao passado que apontam uma necessidade para a teoria histórico-crítica: pensar a escola a partir de seus diferentes momentos e contextos.

Retomando, a dose de respeito à autonomia do estudante consiste no equilíbrio entre o simples e o complexo, o acessível e o inacessível. Configura em erro apresentar o mundo de forma simplista e ignorar a complexidade da realidade, igualmente o é apresentar o mundo em sua complexidade e ignorar as possibilidades concretas de apreensão deste conteúdo por parte dos alunos. Em terceiro, autonomia também diz respeito a igualdade de condições para que todas e todos possam se apropriar do patrimônio humano. Assim, conforme Barreto, Araújo e Pereira (2009, p. 99),

questionar não só o **conteúdo** ensinado, mas também a **forma** como é ensinado e qual é o **sentido** que os/as alunos/as dão ao que aprendem, atentar para o uso da linguagem, procurando identificar o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que freqüentemente [*sic*] a linguagem carrega e institui constituem tarefas essenciais da escola e de seus educadores/as.

Porém, não paremos no nível da linguagem, sigamos avante. Em vista da tese de Enguita (1996), corroborada por Louro (2003), sobre os potenciais da escola como “espaço menos sexista”, examinaremos territórios, comunicação, desempenho, disciplina e organização do espaço escolar à luz da ética feminista marxista. Embora meninos e meninas, rapazes e moças ocupem o mesmo espaço físico escolar, são ensinadas-aprendidas coisas diferentes. Isso ocorre por meio de “dispositivos pedagógicos de gênero” que são procedimentos sociais que educam para o gênero. “Em outras palavras, simultaneamente aos conteúdos das diversas disciplinas escolares são transmitidos **modos de pensar, sentir e agir** considerados apropriados a alunos em contraposição àqueles vistos como adequados a alunas” (BRASIL, 2010, p. 21). E são as categorias profissionais, como a docente, as principais responsáveis no cumprimento do papel de enquadrar seus/suas subordinados/as nestes esquemas de pensar, sentir e agir, retomando Saffioti (2015). Entendemos que esses dispositivos operam no currículo e na didática mais explicitamente, mas se espraiam nas relações escolares como um todo, reafirmando condutas e valores entre docentes, estudantes e funcionários.

Como vimos, o nó maestro está pulverizado em todas estruturas da vida humana e natural. Em específico, a estrutura de poder patriarcal situa as mulheres abaixo dos homens em todas as áreas da convivência humana através, inclusive, pela ação de mulheres (SAFFIOTI, 2005). Estamos falando sobre o *poder do macho* que está nas

classes dominantes e subalternas, populações brancas e não-brancas, organizações de direita e esquerda (SAFFIOTI, 2002). Esse poder tem um preço para dominantes e dominados que é o empobrecimento das relações como um todo.

Trocando em miúdos, o ônus do poder está na lógica das relações sociais das sociedades patriarcais, racistas e capitalistas que extrapola relações afetivo-sexuais, bem como relações entre homens e mulheres, como observou Johnson (1997, p. 29-39 apud SAFFIOTI, 2005, p. 56-57).

Os homens pagam um enorme preço para participar do patriarcado. Quanto **mais controle** eles tentam ter, por exemplo, **menos seguros** eles se sentem. [...] Ao invés de fazer os homens se sentir seguros, grande poder fã-los necessitar de ainda maior controle para se protegerem de homens ainda mais poderosos trancados no mesmo circuito. [...] Toda oportunidade de controle, entretanto, pode também ser uma ocasião de um **fracasso de controle**, um fato que pode introduzir questões de controle e poder na maioria das situações sem nenhum vínculo com estes fenômenos. A intimidade é perdida como uma chance de ser aberto e vulnerável no caminho de uma conexão mais profunda. [...] Paradoxalmente, [...] o ciclo de **controle e medo** que dirige o patriarcado tem mais ver a com relações entre homens que com mulheres, pois são os homens que controlam a postura dos homens como homens. [...] O patriarcado promove o **ódio das mulheres** como uma reação ao medo que os homens têm das mulheres. Por que deveriam os homens temer as mulheres? Todo sistema opressivo depende, em certa medida, da **cooperação dos grupos subordinados**, na sua própria subordinação. O outro lado disto é o potencial para minar o esquema de dominação e se rebelar. Isto torna a opressão inerentemente instável e os grupos dominantes vulneráveis. (SAFFIOTI, 2005, p. 56-57)

Onde há cooperação coercitiva, há trapaça, por isso a desconfiança será a tônica de relações entre desiguais socialmente (SAFFIOTI, 2002). Contudo, a ideologia dominante também habita em nós sub-repticiamente, embora a supremacia masculina, branca e burguesa interesse àqueles que detém maiores parcelas de poder político e econômico. Por efeito, esse poder dominante se expressa na educação escolar por meio de comportamentos que atravessam a didática mesmo pela batuta de mulheres que, majoritariamente, ocupam o ensino básico, como já demonstramos. Dando concretude ao trabalho educativo, a forma como a/o professora/r se dirige aos alunos e às alunas, distribui a fala, oportuniza participações, refreia comportamentos considerados inadequados, nutre expectativas sobre eles etc. intercedem as possibilidades de efetivação daquele. Comumente na escola, a indisciplina e a desobediência são masculinas e a organização e o cuidado, femininos.

Barreto, Araújo e Pereira (2009) atentaram a como, apesar de docentes reclamarem com frequência sobre a conversa de alunas porque atrapalha o bom andamento da aula, é a voz dos meninos e rapazes que predomina. Impor-se pela palavra

ou tomar a palavra é representativo do fenômeno do poder, que vimos argumentando. Em nossa sociedade clivada, as ideologias corporificam-se nos agentes sociais em ambos os polos da relação de dominação-subordinação, vê-se na postura corporal, no volume e altura da voz, nos pelos e cabelos etc. (SAFFIOTI, 2015). No caso específico da fala,

[...] **voz grave significa poder**, ainda que a pessoa fale baixo. O porquê disto encontra-se na posição social dos homens enquanto categoria social face à das mulheres. A voz grave do assalariado não o empodera face ao seu patrão, pois o código na estrutura de classes é outro. [...] Uma voz menos grave ou mesmo aguda de uma mulher pode não ser relevante em sua atuação segundo o preconceito étnico-racial, mas o é, seguramente, na relação de gênero e, até certo ponto, na de classes. (SAFFIOTI, 2005, p. 59)

Tomar e ocupar a palavra, assim, é exercer poder cujo efeito é chamar a atenção da/o professora/r. E, geralmente, funciona porque é com eles que docentes falam mais vezes; a elas, embora aparentem solicitar mais explicações, pedem silêncio, participação e atenção. Isso somente reforça aquilo que meninas, moças e mulheres ouvem por toda vida: “[...] que suas contribuições têm pouco valor e que a melhor solução consiste em se retrair” (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p. 99). Tudo isso relaciona-se com como se dão as interações entre estudantes e docentes e como as expectativas e exigências são diferentes para alunas e alunos.

Barreto, Araújo e Pereira (2009) articularam como a noção de disciplina e desempenho estão amparadas pelas características tradicionalmente atribuídas ao feminino e ao masculino, como vimos nos exemplos acima de quem é silenciado e de quem faz uso da palavra com relativa liberdade. É naturalizado que meninos e rapazes sejam indisciplinados porque também essa é uma expectativa sobre o ser homem. Esses valores autorizam e ratificam, de alguma forma, que eles apresentem desempenho escolar baixo, já que são menos cobrados e têm sua conduta justificada pela natureza do gênero. Por isso é mais aceitável que eles abandonem as atividades escolares para conversar, interagir na classe e na escola, andar e/ou desenhar.

Elas estão fadadas a obedecer e servir, sem a possibilidade de questionar. Como nossa domesticação é de longa data, qualquer tentativa de autonomia e independência é duramente reprimida. Assim, em geral, professoras/es são mais rígidos diante das faltas e falhas de meninas e moças. Quanto mais próximas da adolescência, seus problemas de rendimento geralmente são justificados por uma ordem moral: sua sexualidade mais desenvolvida as atrapalha, por isso deve ser reprimida (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009). Não à toa, fala-se em “caderno de menina”, “letra de menina” etc. quando diante de um material completo e organizado. Elemento positivo a elas que

naturalmente são mais zelosas e caprichosas, mas negativo a eles porque alerta de desvio da masculinidade heteronormativa.

Ele se aplica sobre a dedicação aos estudos que é considerada uma característica feminina. Se meninos e rapazes se interessam por artes ou humanidades possuem sua masculinidade posta sob suspeita, afinal não são profissões de Homem (BRASIL, 2010). Para Saffioti (1998c, p. 29, grifos nossos),

a rigor, **os homens pagam um alto preço pelo exercício do poder nas relações de gênero** (SAFFIOTI, 1987). Perdem a oportunidade de desenvolver seu lado feminino e o direito de expressar sentimentos e emoções. São obrigados a se aproximarem do **ideal de racionalidade**, cuja crença fundamental consiste numa vida inteiramente baseada na razão. Em primeiro lugar, isto não é passível de realização, o que constitui motivo de angústia e insegurança para os homens. Em segundo lugar, se fosse possível, constituiria uma enorme **mutilação do ser humano**. Este passaria, para usar uma imagem, a ser um deserto, onde não germinaria nenhuma semente. Parafraseando Marx, **a razão sem a emoção é estéril**. Com efeito, a emoção pode fecundar a razão, não obstante ser a emoção feminina e a razão, masculina. Ressalta-se que o masculino e o feminino não estão impressos no sexo, mas são frutos da organização social de gênero.

São inúmeros os mecanismos de controle e vigilância impostos pelo nó aos homens, trata-se, portanto, das consequências do poder. Os homens “são, pois, obrigados a castrarem certas qualidades por serem estas consideradas femininas, por conseguinte, negativas para um homem. Para não correr o risco de não encarnar adequadamente o papel do *macho* o homem deve inibir sua sensibilidade” (SAFFIOTI, 2002, p. 25). O processo de castração envolve, a um só tempo, dimensões psíquicas e orgânicas (SAFFIOTI, 2002). A categoria masculina foi reprimida a nível de sentimentos e emoções, como se vê no emblemático caso de homens cujas glândulas lacrimais atrofiam por desuso observado por Chombart de Lauwe (1964) e Muldworf e Bernard (1965) (SAFFIOTI, 2015, 2002). Posto que “a educação de um *verdadeiro macho* inclui necessariamente a famosa ordem: ‘Homem (com H maiúsculo) não chora.’” (SAFFIOTI, 2002, p. 25)

Em suma, o que é tido como natural para cada gênero é que meninos expressem movimentos mais amplos, falem mais alto que seus colegas, corram, empurrem, ameacem, apresentem mais dificuldades educacionais. De outro lado, meninas devem aparentar meiguice, delicadeza, languidez, quietude, solicitude²⁷⁸. Esses estereótipos vão

²⁷⁸ Belotti (1985 apud BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009) categorizou os principais estereótipos relacionadas a meninas e meninos na escola. Meninos: dinâmicos, barulhentos e agressivos; indisciplinados e desobedientes; negligentes, não são aplicados; escrevem devagar, são desarrumados e sujeitos; autônomos, não dependem afeto, aprovação e auxílio; seguros, não choram com facilidade;

produzindo e reproduzindo contraditoriamente “[...] feminilidades e masculinidades desiguais e hierárquicas” (BRASIL, 2010, p. 100). Já há algum tempo, a antropóloga Margaret Mead (1988 apud BRASIL, 2010) desmistificou essa ideologia que naturaliza diferenças entre os sexos, que faz parecer que há espécies diferentes dentre os humanos. A partir de extenso trabalho de campo, demonstrou que há sociedades na Nova Guiné nas quais homens não guerreiam e mulheres apresentam temperamento belicoso. Novamente, está dada a força da socialização (esfera da cultura) na definição dos gêneros que se articula com as outras duas esferas ontológicas, a inorgânica e a orgânica (SAFFIOTI, 2015). As mulheres são inseridas na estrutura social enquanto *mulheres e esposas*. Evidentemente, a socialização é produtora dessas agentes sociais, contudo “[...] não se trata apenas daquilo que as mulheres introjetaram em seu inconsciente e consciente. Trata-se de **vivências concretas** na relação com homens/maridos” (SAFFIOTI, 2015, p. 140).

Tudo isso impacta diretamente nos critérios de avaliações escolares das/os professoras/es e, por efeito, no desempenho das/os estudantes. Marília Carvalho (2001) afirmou que é inegável que, ao largo do ensino fundamental e médio, os dados sobre evasão, fracasso escolar, repetência e dificuldade de aprendizagem são maiores entre os estudantes, os “maus alunos”. No polo oposto, das “boas alunas”, está a imagem de meninas brancas e asiáticas que, além de boas notas, apresentam boa conduta no ambiente escolar como um todo. Já no começo dos anos 2000, a autora chamou a atenção para a ingerência das contradições de gênero, raça e classe social nas “avaliações em processo”, associadas aos sistemas de ciclos e progressão continuada. Haja vista que essas mudanças foram cercadas por subjetivismos e indefinições dos critérios que aprofundavam essas hierarquias e desigualdades. Há de se pensar como está a questão atualmente em todos os níveis do ensino escolar.

Na trilha da produção de condições diversas para o acesso aos saberes escolares, trazemos outro elemento para pensar o desempenho de crianças e adolescentes na escola. A ideologia liberal nos ensinou que nós somos os únicos responsáveis por nossos fracassos e insucessos e nossa capacidade de competir (SAFFIOTI, 2002). O mito da meritocracia esconde que o grande mérito das “pessoas de sucesso” reside, em grande

solidários com outros do mesmo sexo e com aguçado senso de amizade. Meninas: apáticas, tranquilas, dóceis e servis; disciplinadas e obedientes; metódicas e cuidadosas, são perseverantes; arrumadas, conservam-se limpinhas e asseadas; dependentes do conceito da professora, pedem aprovação e ajuda com frequência; choronas e emotivas; fracas de caráter e pouco solidárias com as colegas.

parte das vezes, em nascimento, abuso de outrem e/ou modos escusos (quando não todos concomitantemente). Ora, então, como podemos ser responsáveis se a sociedade nega injustamente as condições para o êxito? Eis a força da ideologia de manter os vagões do trilho sem parar o trem.

Analogamente, pensamos nas condições ofertadas pela escola no que diz respeito ao desempenho em disciplinas ou conteúdos notadamente gendradas, como o caso da matemática e da língua portuguesa. Uma garota, cujo ensino foi baseado na lógica patriarcal de que razão e raciocínio são atributos masculinos, pode ir mal em matemática em função das diferenças produzidas a partir de seu gênero. O mesmo pode ocorrer com um garoto nas aulas de artes que, por capturar algo de delicado, feminino e expressivo na disciplina, pode se dedicar com menos afinco ou até se desinteressar pelo conteúdo. Isso está na base da divisão sexual das profissões que, paulatinamente, tem suas fronteiras borradas.

A escola beneficia-se e muito da ideologia patriarcal porque pode utilizar dessas distintas habilidades produzidas e dos traços de personalidade adquiridos ao longo do processo de socialização (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009). Tendo em conta que a ideologia sexista é compartilhada por mulheres e homens na criação das/os filhas/os pelas mulheres e na omissão dessa pelos homens (SAFFIOTI, 2002). Um exemplo desse aproveitamento é a questão do rendimento escolar e o papel da “boa aluna que ajuda os colegas”. Dadas as péssimas condições de trabalho, como salas superlotadas, estrutura precária, desvalorização da profissão etc. é comum docentes utilizarem de sua dose de poder para fazer valer o slogan feminino do *cuidar e sempre estar disposta a ajudar os outros* (isso se relaciona com o que discutimos sobre [Crise do cuidado](#)).

Assim, colocam boas alunas com outros (geralmente do gênero masculino) indisciplinados e/ou menos desenvolvidos para que os auxiliem. “[...] Vale notar que isto não corresponde a uma subordinação das estudantes, uma vez que aceitar tais demandas dá a elas a **oportunidade de angariarem prestígio** ao se relacionarem, em um patamar diferenciado, com as/os professoras/es e com os/as demais estudantes” (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p. 96, grifo nosso). Pois, ninguém é somente passivo, nem vítima do poder – que apresenta duas faces, a da potência e da impotência²⁷⁹ –, uma vez

²⁷⁹ O exercício do poder não ocorre, todavia, sem percalços. [...] O poder, sinônimo de potência, apresenta também uma outra face: a da impotência. E o momento da impotência constitui o fator detonador da violência (MAY, 1981; SAFFIOTI e ALMEIDA, 1995). As mulheres são treinadas para viver a **impotência**, os homens são treinados para viver a **potência**. Como não sabem vivenciar a impotência,

que ele circula nas relações, obedecendo sempre as estruturas de exploração e dominação. Consoante com Saffioti (1998c, p. 30),

o poder não pode ser pensado como uma coisa, cuja propriedade se conquista para sempre, mas “acima de tudo (como) uma relação de força” (FOUCAULT, 1981, p. 175). Como uma relação de força, o poder ora é exercido por uns, ora por outros, nos limites de uma realidade não-indeterminada [...].

Por outro lado, quando olhamos as atividades de organização e cuidado, a escola prima por reforçar a divisão sexual do trabalho, atribuindo o poder novamente a quem é por direito, os seres masculinos. Barreto, Araújo e Pereira (2009, p. 96) puseram em relevo que, no ambiente escolar, as “rainhas do lar” são convocadas a reafirmar seu lugar social de “obedientes cuidadoras, que trabalham duro e asseguram a ordem, sem subvertê-la ou questioná-la”. Já os “chefes da casa” apenas devem corresponder a expectativa de serem indolentes, agressivos e rebeldes, dando prova de verdadeira masculinidade. No polo da impotência, assim, às/aos subalternas/os coube aprender a cuidar e servir subservientemente (e ainda bem que não o fizeram, senão não chegaríamos aqui). Em suma, “as mulheres são treinadas para viver a impotência, os homens são treinados para viver a potência”, como sintetizou Saffioti (1998c, p. 29).

Transformar essas relações requer que eduquemos todos que a vida doméstica deve ser partilhada por todos assim (como lazer, ócio, sustento da família etc.) porque constitui nas tarefas básicas de nossa existência neste particularidade histórica (SAFFIOTI, 2002). É diferente do que muito se ouve atualmente do “meu companheiro me ajuda em casa”. Ora, se alguém ajuda, a responsabilidade é de outro. Temos muito a avançar na educação, em todas as instituições sociais, nesta tarefa de imbuir a responsabilidade como algo coletivo.

Nossas sociedades são boas em coletivizar danos e privatizar prazeres. Esse fato pode ser observado também na análise dos territórios e das brincadeiras na escola, como se vê a seguir.

A fila da direita é das meninas e a da esquerda é dos meninos. Muita gente já passou por essa divisão na escola. A diferenciação por sexo começa desde cedo e contribui para uma divisão ou exclusão de grupos que pode durar a vida toda. As características físicas e os comportamentos esperados para meninos e meninas são reforçados, às vezes, de forma inconsciente, nos pequenos gestos e práticas no dia a dia (O ESTADO DO PARANÁ, 2001 apud BRASIL, 2010).

eles violam o espaço do outro. Através da violência, buscam afirmar seu eu. (SAFFIOTI, 1998c, p. 29, grifos nossos)

Nas salas de aula, há docentes que organizam alunos e alunas em alternância no espaço; outros, visando a ordem, separam aqueles dadas suas diferenças sexuais (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009). Embora essas nada saudosas memórias habitem o presente, há mudanças em curso as quais são mais observadas entre meninas e moças.

A escola possui espaços e territórios marcados pelo poder que define quem pode ou não ocupar determinada posição. A exemplo da metáfora da lógica do galinheiro de Saffioti (1997i), ela se organiza hierarquicamente segundo uma “ordem de bicadas”, isto é, uma “escala de poder”. No galináceo, um galo provém do poder de bicar todas as demais galinhas e concede uma dose à galinha favorita que passa a bicar outras. Sucessivamente, a segunda galinha dispõe do poder de bicar as demais com exceção da primeira e do galo, até chegar à última que corresponde a pessoas que não desfrutam de direitos humanos básicos, como comida, habitação, saúde, educação etc.

De modo que o poder está ligado ao espaço físico, dado que o galo lutará com qualquer oponente para manter seu domínio sobre aquele local, mas não seguirá uma galinha que de lá fugir²⁸⁰. Embora humanos também ordenem suas sociedades hierarquicamente²⁸¹, diferenciam-se do galinheiro por sua capacidade de *simbolizar*, ou seja, constitui cultura, atribui significado a si, outros, objetos e fatos e estabelece um território simbólico (SAFFIOTI, 1997i). No curso ontológico, antes, a diferença sexual restringia-se à esfera ontológica orgânica. Conforme ganha corpo na cultura, terceira esfera, essa diferença passa a ganhar um *significado*, importante na articulação das relações de poder (SAFFIOTI, 2015). Daí, as diferenças territoriais entre galináceo e mundo humano. “Assim, o gênero, a família e o território domiciliar contêm hierarquias,

²⁸⁰ “O terreiro dos galos corresponde a um espaço físico mais as galinhas sob seu domínio, e não pode ser invadido pelo outro galo. Caso isso aconteça, trava-se novamente uma luta entre ambos, a fim de se redefinirem os limites do terreiro de cada um. O território de cada galo é demarcado geograficamente. Desse modo, não se estabelece um vínculo entre as galinhas e o galo, mas entre este e as galinhas de seu terreiro. Se uma galinha fugir, o galo não a segue, pois ela deixa de pertencer ao território dele. Esse fato permite a verificação de uma grande diferença entre os galináceos e os seres humanos: quando há uma separação, o homem - muitas vezes inconformado com a perda de sua amada ou de seu objeto de dominação - passa a perseguir a mulher, ameaçando-a de morte, caso ela não concorde em restabelecer a relação marital e, não raro, comete esse homicídio. Isso significa que, embora o casamento formal tenha sido desfeito, a relação continua existindo para o homem, pelo menos simbolicamente.” (SAFFIOTI, 1997i, p. 39)

²⁸¹ “Na ordem das bicadas do galinheiro humano (Saffioti, 1997), as mulheres são as últimas da escala, sendo vítimas de violência em nome de qualquer pretexto, principalmente de forem pobres e negras. O galinheiro humano revela-se muito mais perverso que o galináceo, já que a capacidade do ser humano de torturar seus semelhantes é praticamente infinita.” (SAFFIOTI, 2003b, p. 32)

nas quais os homens figuram como dominadores-exploradores e as crianças como os elementos mais dominados-explorados.” (SAFFIOTI, 1999d, p. 84)

Quando atentamos para o pátio da escola, por exemplo, vemos essa complexa trama de relações regidas pela tríade primeva das contradições sociais. Barreto, Araújo e Pereira (2009) sistematizaram algumas das atividades praticadas por ambos os gêneros neste território as quais ilustram como o gênero demarcam o espaço escolar. Lanchar, conversar, passear pelo pátios em duplas ou trios, jogar vôlei ou handebol ficam como atividades de exclusividade feminina; já futebol, lutas corporais breves, jogos eletrônicos ou de cartas são praticados/as por eles. Tem-se as “atividades de fronteira” (THORNE, 1993)²⁸², nas quais todos brincam sem reforço de desigualdades de gênero, tais como queimada e pique-esconde.

Por fim, jogos e atividades de times (eles x elas, menina pega menino, menino pega menina etc.) configuram atividades mistas nas quais os gêneros estão bastante demarcados do ponto de vista de seu conteúdo. Essas atividades típicas

[...] são potentes expressões de como as concepções de gênero orientam a maneira como alunos e alunas **interagem entre si, expressam seus corpos** e aproveitam de forma diferenciada e desigual, por toda a infância e até a idade adulta, o elenco de **movimentos, jogos e brincadeiras** possíveis. (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p. 106, grifos nossos)

Nota-se, mais uma vez, como o gênero é uma forma primordial de significar relações de poder – foi Joan Scott quem deu luz ao poder nas relações gendradas – e estruturar a vida social como um todo (SAFFIOTI, 2015). Mas não podemos esquecer que a escola, enquanto esse *locus* potente de transformação, subverte em alguma medida a divisão sexual do espaço, colocada desde a formação do Estado brasileiro, porque é pública e nela as mulheres são suas protagonistas.

Duarte (2006) tratou sobre a questão da alienação nos jogos de papéis sociais na educação infantil à luz da teoria da individualidade de Agnes Heller (2004)²⁸³ e dos fundamentos da psicologia histórico-cultural acerca do jogo de papéis no desenvolvimento infantil. Sintetizou que papéis sociais reúnem a experiência humana acumulada, orienta condutas e são reproduzidos pelos indivíduos na vida cotidiana. O problema é quando, ao invés de permitir a livre e consciente ação no mundo, os papéis sociais fazem do indivíduo seu instrumento para a reprodução social e não o contrário.

²⁸² Cf. THORNE, Barrie. **Gender Play: Girls and Boys in School**. New Jersey: Rutgers University Press, 1993.

²⁸³ Cf. HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

Isso não compõe a natureza humana, em verdade, resultam de um tipo determinado de sociedade, aquela nascida da divisão social do trabalho cujo marca central é a alienação.

Heller (2004) sintetizou que os seres humanos se relacionam com os papéis sociais alienados por quatro vias: *identificação* (deixa-se dominar por eles); *distanciamento utilitarista* (utiliza deles para tirar proveito); *distanciamento negacionista* (recusa as regras do jogo da alienação); *recusa integral* (critica revolucionária à origem dos papéis alienados). A partir disso, Duarte (2006) questionou-se qual seria a importância educativa da brincadeira de papéis sociais em uma sociedade tomada pela alienação capitalista. “Em primeiro lugar, é preciso não esquecer [...] que a brincadeira de papéis sociais não se desenvolve espontaneamente, ela requer **ações educativas** que promovam o surgimento, o desenvolvimento e o direcionamento deste tipo de atividade.” (DUARTE, 2006, p. 95, grifo nosso)

Em segundo, se deixarmos as crianças à mercê da própria sorte, eventualmente reproduzirão o cotidiano da sociedade contemporânea, patriarcal, racista e capitalista, sem grandes questionamentos. Nada há de autêntico em ratificar a produção em série de subjetividades dóceis e obedientes à serviço do projeto de exploração-dominação burguês (SAFFIOTI, 2003b). Em terceiro, pode-se conduzir a atividade para que a consciência alcance níveis ascendentes de compreensão do movimento concreto do real – o apogeu desse longo processo ocorrerá, com sorte e trabalho educativo, mais adiante na adolescência – (DUARTE, 2006).

Isso requer algumas estratégias por parte do docente, como observar quais papéis sociais são representados e como, e a recusa dos próprios papéis sociais para poder questionar, como sugeriram Barretos, Pereira e Araújo (2009): para quais papéis meninos e meninas se preparam e são preparados por suas brincadeiras? É possível notar perceber desvios das normas? Como os demais lidam com isso? Essas autoras ilustraram o papel dos jogos e brincadeira na processo de normalização do gênero e sexualidade entre garotos a partir da brincadeira “tem pente aí?”, na qual um menino/rapaz passa a mão na bunda do outro em busca de um pente²⁸⁴.

²⁸⁴ Os exemplos são inúmeros. “Em uma escola, meninos de 5.a série brincavam de ‘briguinhas’, as quais eram nomeadas de ‘Hoje não’, ‘Matemática’, ‘Base aérea’, ‘Pimentinha’, ‘Me chute’ etc. Para cada um desses jogos existia uma rede de participantes; a entrada de um novo membro se dava quando ele entrelaçasse seu dedo mínimo no de alguém que já integrava a rede. Uma vez ligado, o desligamento só era concedido com o mesmo procedimento e com a mesma pessoa com quem originalmente se ligara. No jogo ‘Hoje não’, toda vez que soasse o sinal para o início ou o final de uma aula, alguém ligado podia dar uma ‘porrada’ em qualquer outro integrante da rede e, ao fazê-lo, deveria dizer: ‘Hoje não’. Quem

A brincadeira era um teste e, dependendo da reação que ocasionasse, indicaria o **“tipo de homem”** de que se tratava. Se **reagisse com violência**, poderia significar que já havia sido “mordido por cobra” ou que tinha “tesão no rabo”, e teria sua **masculinidade contestada** perante o grupo através de várias piadinhas. A atitude vista como mais adequada era a de **controlar-se**, exprimindo **indiferença ao incômodo gesto**. Impossível não perceber nos relatos o caráter violento de tais atividades, nomeadas pelos garotos de brincadeiras. (BARRETOS; PEREIRA; ARAÚJO, 2009, p. 176-177)

Indubitavelmente, a violência organiza a sociabilidade masculina e pauta normas para quem participa, quem não participa, o produtor a vítima da brincadeira. Do outro lado, jogos de meninas transparecem relações de sedução, romantismo e namoro, como visto no “vinte e um”²⁸⁵.

[...] Formava-se uma rede de participantes, semelhante à dos jogos dos meninos e, uma vez ligadas, as meninas precisavam andar sempre com uma parte da roupa dobrada. Se alguém lhe dissesse “Vinte e um” e ela não tivesse nenhuma dobra, teria que dobrar 21 vezes seguidas uma mesma parte da roupa. Enquanto ia aos poucos **expondo alguma parte do corpo**, as outras em volta contavam em coro até 21, enquanto os **meninos as observavam** discretamente. (BARRETOS; PEREIRA; ARAÚJO, 2009, p. 177, grifos nossos)

Pela brincadeira, então, veiculam-se valores igualmente manifestos na contradição raça/etnia pela forma e conteúdo. Piadas e apelidos racistas são propagadas com “brincadeiras” que, no fundo, servem para inferiorizar negras/os e indígenas e supervalorizar a ideologia da branquitude (BARRETOS; PEREIRA; ARAÚJO, 2009). Logo, essa educação conversora de diferenças em desigualdades naturais evidencia o que argumentamos sobre o poder do nó.

Brincadeiras podem ocorrer sem brinquedos, mas enquanto signos culturais, requerem atenção. Antônia Nascimento (2014) analisou a expressão da ideologia

recebesse o soco só poderia retribuí-lo ao soar do próximo sinal. Outros jogos valiam-se do mesmo mecanismo de formação de redes, como explicaram alguns meninos:

Você liga ‘Pimentinha’, né. Toda hora que alguém falar alguma palavra com ‘P’, você tem que bater até ele falar ‘pimentinha’.

‘Matemática’: se você falar qualquer número, você pode descer o couro!

‘Base aérea’: passa um avião, [...] aí você pode quebrar o menino. Aí, só quando ele falar ‘base aérea’ é que pára de bater.

Já na dita brincadeira ‘Me chute’, a participação, independente de se estar ligado à rede, era aberta a todos, ou melhor dizendo, a ela todos os meninos eram vulneráveis:

Tem um negócio, assim, tipo de piada, de brigar, [...] um cola nas costas do outro um papel escrito ‘me chute’ [...]. Bate no menino e ele fica até chorando.” (BARRETOS; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p. 176)

²⁸⁵ “Outra atividade realizada pelas meninas ocorria nas semanas antecedentes ao Dia dos Namorados. Elas andavam pela escola com uma folha de papel e caneta em punho. No verso da folha, cada menina escrevia os nomes de dez meninos de sua escolha; no averso, constavam a fruta preferida da menina e números de um a dez, para os quais seriam assinalados votos, e uma frase que ela gostaria de ouvir de um dos meninos. Para votação, procedia-se da seguinte forma: contando o número de letras da fruta, era obtido o primeiro voto referente a um dos meninos; a seguir, a menina pedia um número de 1 a 10 a qualquer pessoa que passasse. No dia 12 de junho, após serem contabilizados os votos, o menino mais votado declararia a frase escolhida à menina.” (BARRETOS; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p. 177)

patriarcal em brinquedos infantis, mirando decodificar os sinônimos do brincar em uma cultura que segrega e educa para o gênero. Para isso, ela entrevistou mães em lojas de brinquedos, buscando identificar motivações e critérios para a escolha, como também observou sua disposição nessas lojas na cidade de Mossoró (RN).

As mães entrevistadas levaram em consideração o sexo de suas/seus filhas/os e os papéis dos distintos gêneros, relacionando a eles habilidades, atributos, aptidões, comportamentos e necessidades de aprendizagem e desenvolvimento. Apesar da defesa da obviedade, necessária aos nossos tempos, ela coloca em relevo como genitores, no geral, induzem menores às representações tradicionais e aos comportamentos de cada gênero (NASCIMENTO, A., 2014). A pesquisa evidenciou ainda que a divisão gendrada dos brinquedos é definida por uma educação para a produção e a reprodução social. O universo de brinquedos para meninas é habitado por elementos próprios dos cuidados do lar, dos filhos, dos idosos, isto é, da vida privada, como panelinhas, mamadeiras, vassouras, bonecas, bebês, bonecas, fraudas, alimentos e outros. Já o universo dos meninos, da vida pública e do trabalho fora do lar, bola, pipa, polícia e ladrão, bonecos, carros, *games*, barcos, aviões, luta. Vê-se a ideologia do naturalismo impondo sua força desde o brincar até habilidades, aptidões, qualidades, talentos, profissões, espaços etc. (CISNE; BRETTAS, 2009 apud NASCIMENTO, A., 2014).

O que está na base de um inocente conjunto de panelinhas dado no aniversário de uma menina é a própria *divisão sexual do trabalho* que impõe relações hierárquicas, desiguais e patriarcais e inicia a domesticação de meninos e meninas na família (NASCIMENTO, A., 2014). Para legitimar a dominação-exploração, como uma boa instituição, a escola ratifica a construção simbólica sexista iniciada pela família e as diferenças que derivam dessa divisão nos livros didáticos e paradidáticos, no tratamento com as/os estudantes, nas disciplinas escolares, nas permissões e nas proibições. Intencional ou não, ciente ou não, a escola conduz as crianças à “[...] uma leitura do mundo, muitas vezes [diríamos, quase todas], **embebida da ideologia patriarcal dominante**” (NASCIMENTO, A., 2014, p. 263, grifo nosso). A burguesia se apropria dessa educação sexista para manter produção e reprodução sociais tal como estão, jamais homogeneamente. O trabalho de Nascimento é exemplo da construção de uma teoria feminista preocupada com as implicações e consequências do patriarcado na formação de crianças.

Diante dessas, como nós, educadores, posicionamo-nos? Ratificamos a ordem posta, reprimimos pela vi moral ou revisamos, para superar, as relações sociais produtoras

dessas sociabilidades? Duarte (2006) e nós apostamos nesta última como caminho para o trabalho educativo que vise a formação humana verdadeiramente livre e plural. Somente assim, construir-se-á um mundo no qual as brincadeiras poderão ser libertas da alienação e reinventadas; as quadras, ser ocupadas para diferentes objetivos, como a colaboração, saúde e expressão, não somente força e agilidade; os pátios, espaços de sociabilidade que articulem por outras formas os conteúdos escolares; as salas, antros de desenvolvimento humano omnilateral de socialização e formação etc. Parafraseando Barreto, Araújo e Pereira (2009), essas são alguns caminhos para uma educação escolar que vise perseguir a igualdade em termos de gênero, raça/etnia e classe social.

Embora não apontemos questões diretamente à metodologia de ensino, cremos que nosso esforço neste ensaio logrou articular elementos da sociabilidade escolar que atravessam aqueles caros momentos da síntese à síntese. Como falou Saffioti (2002, p. 71), “muitas diferenças de tratamento podem ser verificadas entre mulheres e homens [brancos e não-brancos e burguesia e trabalhadoras/es]. E são estas diferenças que produzem o homem e a mulher que aqui se conhecem.” Deste modo, o poder, central nesse processo, pode ser constelado na direção da desigualdade, como também na da igualdade (SAFFIOTI, 2005)²⁸⁶. cremos que somente produziremos a humanidade histórico e coletivamente produzida em cada indivíduo com a superação efetiva da simbiose formada por patriarcado, racismo e capitalismo – não somente do capitalismo, como a teoria histórico-crítica vem postulando –. Quem é silenciado, quem é objetificados, quem é excluído, quem é estigmatizado, quem é reforçado, quem é controlado, quem é domesticado? São essas algumas das perguntas que a pedagogia histórico-crítica ainda não fez ao olhar para a escola e para as relações que ali borbulham. Adotar uma didática histórico-crítica passa pela observação dessas situações narradas e outras tantas, tema esse ainda lacunar no campo. Ignorar o poder imanente na produção de sujeitos pela escola é, mais uma vez, firmar-se como cúmplice da dominação/exploração patriarcal, capitalista e racista. Dito isso, adentraremos agora na última porta deste trabalho, resultado da análise do conceito de concepção de mundo frente à centralidade da violência nas sociedades contemporâneas.

²⁸⁶ Nas palavras de Saffioti (2005, p. 47), “que o poder seja central na discussão de gênero parece cristalino. O que precisa ficar patente é que o poder pode ser democraticamente partilhado, gerando liberdade, como também exercido discricionariamente, criando desigualdades.”

3.2.3 Valores para uma educação antipatriarcal, antirracista e anticapitalista

Nas duas seções anteriores, tratamos sobre a dimensão política do currículo e da didática a partir das relações, complexas e mediadas, entre trabalho educativo e prática social. Caso ali findássemos o texto, incorreríamos no erro e/ou na ingenuidade de “[...] esperar mudanças imediatas e facilmente risíveis da visão de mundo dos[/as] alunos[/as] a partir de cada tópico dos conteúdos escolares” (DUARTE, 2016a, p. 16). Por vezes, acha-se que restringir a discussão dos valores ao plano da epistemologia, mais teórico e normativo, basta para a formação da *concepção de mundo*. Ledo engano, afirmou Célia da Silva (informação verbal)²⁸⁷.

Embora tanto se tentou disjuntar epistemologia de ontologia por completo, como o construtivismo de Piaget (DUARTE, 2000), ambos compõem uma unidade complementar entre consciência científica e espírito filosófico respectivamente (SERPA, 2012). É chegado o momento de atar as linhas que ficaram soltas pelo percurso analítico desenvolvido, que desatou nós no pensamento, mas que na realidade seguem rijos. A primeira tese que discutiremos versa sobre a indissociabilidade entre conteúdo, forma e concepção de mundo (DUARTE, 2015) e a segunda, sobre o valor do feminismo marxista na constituição desta última (SAFFIOTI, 2015, 2005).

Como comentamos antes, a escola é palco fértil de disputas ideológicas que, no fundo, trata-se de lutas entre diferentes concepções de mundo. Mesmo escamoteadas pelas estratégias perversas do capital, elas sempre existem nos conteúdos e nas formas que são transmitidos/assimilados, por isso seu ensino sempre é um ato educativo (DUARTE, 2015). Com frequência, professoras/es ouvem de estudantes: “na prática, a teoria é outra”. Provérbios e ditados populares são ótimos em auxiliar a capturar certas nuances da cultura, a ver. Essa máxima anti praxica do senso comum, em específico, escamoteia a ideia de que, em verdade, a prática tem teoria sim que é da burguesia – no caso de nossa particularidade histórica, é a liberal –. A frase revela, de outra parte, duas questões igualmente interessantes. Primeiro, que educadores estão em desalinho com a tônica geral, isto é, a prática social está besuntada de teorias e, por efeito, concepção de mundo que não bastam aos nossos projetos para o futuro da humanidade (o que pode tanto tender ao avanço quanto ao retrocesso). Segundo, que a primeira questão não é por si positiva, pois revela ainda uma desconexão entre prática e teoria.

²⁸⁷ Fala da prof.^a Célia Regina da Silva na banca de qualificação de mestrado de Letícia de Souza Ribeiro, cujo dissertação é *Diálogos entre Heleieth I. B. Saffioti e Danill B. Elkonin: uma contribuição à análise histórico-cultural da idade pré-escolar*. FCLAr/Unesp, em 5 ago. 2019.

A concepção de mundo com qual temos acordo até então é o materialismo histórico-dialético, cujo projeto civilizatório está orientado para a emancipação de todas e todos. Visa libertar o mundo “de toda magia ou bruxaria” (nada contra as bruxas que, antes de tudo, eram mulheres que dominavam saberes da natureza e da sociedade) ao articular “[...] o conhecimento objetivo da natureza e a organização coletiva consciente da sociedade” (DUARTE, 2015, p. 11). Ela estrutura corpo e alma da referida teoria pedagógica e orienta o trabalho educativo como um todo, que um de seus objetivos é a formação para uma “visão de mundo materialista, histórica e dialética” de modo processual e longitudinal (da educação infantil ao ensino superior) (DUARTE, 2015, p. 10).

Contudo, esta não é uma defesa do ensino estrito do método em questão, posto que é a partir de suas bases que o ensino dos conteúdos escolares pode desenvolvê-lo na consciência das/os estudantes. Isto é, formar a referida concepção de mundo passa pelos planos epistemológico, ontológico e axiológico. Duarte (2014, p. 16, grifo nosso) nos deu um exemplo.

Concordando com Gramsci, entendo que uma das formas da escola contribuir para o desenvolvimento da concepção de mundo dos alunos é o **trabalho sistemático com a língua falada e escrita**, desde a educação infantil até o ensino superior. A relação consciente com a língua falada e escrita é uma parte importante do desenvolvimento da individualidade para si.

E o que vem a ser *concepção de mundo*? Para Lukács (2010 apud DUARTE, 2016b), ela é a forma mais elevada de consciência, “[...] uma profunda experiência pessoal do indivíduo singular, uma expressão altamente característica de sua íntima essência e reflete ao mesmo tempo os temas gerais da época”. Por vezes chamada de *visão de mundo*, Duarte (2015) a entendeu como conhecimentos e posicionamentos valorativos acerca da vida, sociedade, natureza, pessoas, eu e relações entre elas. Sempre individual e coletiva, mas nem sempre consciente, podem ser adotadas “[...] como crenças com forte enraizamento afetivo e serem de difícil superação, como é o caso dos preconceitos” (DUARTE, 2015, p. 12). Ainda, variam em grau de elaboração, indo do senso comum à consciência filosófica. Isso tem tudo a ver com a sociabilidade patriarcal, racista e capitalista desta particularidade histórica que, nesta concepção, é uma concepção de mundo.

Há outros dois elementos importantes na definição da concepção de mundo para Duarte (2015): sua inserção na luta ideológica (sempre acompanha a luta de classes) e seu caráter de permanente transformação. Em suas palavras,

o desenvolvimento da concepção de mundo depara-se, inevitavelmente, com a necessidade de reconhecimento de suas relações com a prática social concreta, ou seja, reconhecimento de sua **inserção na luta de classes** e, portanto, na luta ideológica. Essa autoconsciência não se forma do dia para a noite, sendo resultado de um **processo longo e passível de retrocessos e incoerências**. Mas existem marcos importantes, em relação aos quais se pode falar num antes e num depois qualitativamente distintos. Em outras palavras, a **catarse**, entendida como mudança qualitativa na concepção de mundo, ocorre por caminhos que podem ser tortuosos e de maneiras nem sempre claramente perceptíveis, não havendo uma relação direta entre os objetivos que o indivíduo persegue nas suas atividades diárias e as mudanças na sua concepção de mundo e na sua personalidade. (DUARTE, 2015, p. 14)

Quanto mais fundamentado no materialismo histórico-dialético, mais efetivamente se dá o papel educativo do ensino de ciências, artes e filosofia (DUARTE, 2016a). Esses conteúdos escolares (clássicos) são base para a consciência dos indivíduos, ou seja, ajudam a avançar e/ou a cercear a visão de mundo em direção do método aqui defendido. Eis a importância do trabalho educativo: “[...] conquista de níveis cada vez mais elevados de elaboração consciente da concepção de mundo” (DUARTE, 2015, p. 14). Também para ela expandir de modo cada vez mais totalizante, é necessário incorporar novas leituras e intelectuais no rol de clássicos, haja vista a crítica feminista-marxista tecida por Saffioti e outras/os autoras/es.

Todo conteúdo requer forma, os quais são atravessados pela concepção de mundo. Por isso, Duarte (2015, p. 15) afirmou que os três constituem uma *unidade contraditória*,

ou seja, não há concepção de mundo que seja apenas conteúdo ou pura forma. Trata-se, porém, de uma unidade contraditória no sentido dialético do termo, ou seja, para que um conteúdo se desenvolva é necessário que ele se apresente numa forma que promova a plena explicitação daquilo que é essencial a esse conteúdo, mas essa plena explicitação significa também transformação do conteúdo, que passa a não caber mais na antiga forma que possibilitou seu desenvolvimento.

Por meio do ensino planejado e sistematizado, conteúdos são objetivados teleologicamente para produzir a humanidade na criança e promovem a psiquismo como um todo. Esses distintos tipos de apropriação da realidade pela consciência (ciências, artes e filosofia) podem gerar mudanças importantes na visão de mundo. No curso histórico, tal apropriação nem sempre foi empregada para fins benéficos ao conjunto da humanidade, como o que segue. Fazemos aqui um paralelo com o processo de transição das sociedades com relativa igualdade de gênero para a instauração do patriarcado.

Saffioti (2005, 2015) tratou sobre as multideterminações que puseram fim àquelas, sendo uma delas a descoberta da participação masculina na reprodução por meio

da observação da vida animal. Uma vez desacreditado o caráter mágico e divino da reprodução feminina, os homens se apropriaram deste conhecimento para controle, uma vez que quanto mais filhos, maiores as possibilidades de acumulação, outro fator decisivo para a consolidação do patriarcado (Lerner vê o outro como mais decisivo).

Como afirma Lerner: “A mãe doadora-da-vida tinha verdadeiramente **poder de vida e morte**. Não surpreende que homens e mulheres, observando este dramático e misterioso poder da mulher, se voltassem para a veneração de Mães-deusas” (1986, p. 40). Com efeito, nas condições referidas, as mulheres eram extremamente poderosas, o que, é evidente, ameaçava os homens. Em face de muito menores ameaças, atualmente, homens tiram a vida de suas companheiras. (SAFFIOTI, 2005, p. 54)

A partir de lá “[...] estava desfeito o vínculo especial das mulheres com a força da vida universal, podendo os homens se colocar no centro do universo” (SAFFIOTI, 2015, p. 129) e consolidando a ideologia patriarcal/sexista. Essa é propagada pelos corredores da história, formando a visão de mundo de indivíduos e sociedades há pelo menos seis mil anos (SAFFIOTI, 2002). “Muito jovem e pujante”, sua estrutura de poder segue viva e depende da ideologia e da violência para continuar existindo (SAFFIOTI, 2015, p. 63).

Eis, então, um dos elementos constituintes das sociedades atuais e das limitações postas pela cotidianidade. Ninguém forma sua visão de mundo de maneira solipsista. Fazemo-nos “[...] a partir dos elementos que herda[mos] da sociedade e que reelabora[mos] de maneira ingênua ou crítica. [...] Ela sempre será expressão de sua inserção no **curso da história humana**, com suas contradições, seus conflitos, seus dramas e seus limites”, de acordo com Duarte (2015, p. 15). Disso, deriva uma conclusão provisória: a luta pela desconstrução individual é infrutífera para o próprio curso da humanidade, pois endossa a liberdade de uns em detrimento de outros tantos.

Precipualemente, é a ideologia do nó que está à disposição da formação e transformação da concepção de mundo e, em sentido geral, da humanização. Não se pode esquecer que

a ideologia desempenha — através da inversão que promove nos fenômenos sociais (Marx & Engels, 1953; Chauí, 1991; Saffioti, 1992) — papel fundamental no permanente processo de constituição do sujeito-objeto. Não se pode esquecer que esta realidade é móvel, pois a **alienação presume a desalienação**; a **coisificação supõe a humanização**. Graças à natureza porosa da ideologia e à emergência e ao desenvolvimento de contraideologias, as possibilidades de **desalienação-humanização** estão sempre presentes. (SAFFIOTI, 1997h, p. 60)

Frente a isso, indagamo-nos: como homens e mulheres produzem histórica e coletivamente a si próprios? Como são produzidas historicamente as características que

definem homens e mulheres sob a ordem patriarcal do gênero? São homens e mulheres que fazem a história e produzem objetivações por meio de suas práticas sociais, simultaneamente, apropriam-se de seus resultados, ou seja, reapropriam-se subjetivamente da história que fazem (SAFFIOTI, 1997h). Trocando em miúdos, para nos formarmos como indivíduos humanos, precisamos nos apropriar do patrimônio material e imaterial produzido pela humanidade (DUARTE, 2013).

Foi Leontiev (1978 apud DUARTE, 2016a)²⁸⁸, um dos principais psicólogos da perspectiva histórico-cultural, quem discutiu sobre esse processo de apropriação-objetivação da cultura pelos indivíduos. Para ele, sua principal característica é criar aptidões e funções psíquicas novas nos entes por meio de um processo de reprodução da riqueza do gênero humano no indivíduo. Um bebê, exemplificou Duarte (2013), só se torna indivíduo à medida que assimila os recursos necessários, presentes na sociedade e na cultura, à formação de sua individualidade via processo educativo.

Falamos então na dialética objetivação-apropriação que está diretamente relacionada com os processos de humanização-alienação, pois aqueles são condição para o desenrolar destes. Ambos pares constituem fenômenos centrais na constituição da individualidade, debate caro à teorização pedagógica e psicológica. Duarte (2013, p. 65-66) definiu a *objetivação* como “[...] a transferência de atividade dos sujeitos para os objetos” sejam eles materiais, sejam imateriais. Contudo, não é apenas exteriorização de internalização, vai além: é a própria condensação da experiência humana na Terra depurada e preservada. As grandes obras de arte e da literatura são exemplos valorosos, dentro da vasta produção cultural, deste processo que oportuniza que nós, sujeitos nem sempre contemporâneos a elas, possamos experienciá-las como se fosse nossa “própria vida” (DUARTE, 2013, p. 66). Em outras palavras, “**as artes educam a subjetividade** tornando-nos capazes de nos posicionarmos perante os fenômenos humanos de uma forma que ultrapasse o pragmatismo cotidiano.” (DUARTE, 2016b, p. 115, grifo nosso)

Capitu, coadjuvante de *Dom Casmurro* de Machado de Assis (1889), é a síntese de muitas de mulheres, personalidades, histórias, relações. Mais de um século de sua criação, ela segue sendo símbolo da feminilidade, da sedução, da desconfiança, do amor, do desejo, da força de tantas que se lançaram à vida apesar do que falariam de suas condutas. A genialidade de Assis consistiu em tecer um retrato tão rico sobre a sociedade recém liberta da escravidão da época e, concomitantemente, tecer uma trama tão

²⁸⁸ Cf. LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

envolvente, que revela e esconde, que condena e inocenta, que incita raiva e amor. Quantas e quantos não se identificaram com a obsessão de Bentinho por sua amada e sua fidelidade? Capitu é uma personagem clássica, prova de que um verdadeiro clássico supera a própria obra e as condições sócio-históricas nas quais foi forjada. Eis aqui a beleza concreta da arte: trazer à vida, murcha e morna, de cada um a riqueza do vivido na história que passa ao largo do automatismo do cotidiano (DUARTE, 2013).

Nesse e nos demais produtos antrópicos está contida atividade em estado potencial que tem o poder de superar o ser hominizado em direção ao humanizado (MARSIGLIA; MARTINS, 2018). Ao processo de incorporação desse estado e transformação em atividade efetiva do indivíduo, dá-se o nome de *apropriação*. “Se no processo de objetivação a atividade se transfere dos sujeitos para os objetos, no de apropriação ocorre o inverso, ou seja, a atividade acumulada nos objetos e fenômenos culturais transforma-se em atividade do sujeito” (DUARTE, 2013, p. 66). Mas, o que exatamente significa se apropriar da cultura?

Essência do processo de ensino, a *internalização de signos* é transmitida socialmente e cumpre a função mediadora com o sistema intersíquico. Longe de qualquer astrologia, os signos representam símbolos que podem ser inteligíveis aos sujeitos cognoscentes. Por definição, conforme Ferracioli (2018, p. 41-42), “[...] carregam consigo significados socialmente compartilhados e internalizados pelo sujeito no bojo destas mesmas relações, compondo um sistema social de comunicação que possibilita a orientação consciente do indivíduo no mundo”. Em nossa cultura, batom é um cosmético que adorna os lábios femininos, cujo uso é modelado pelo contexto. Ele é um exemplo de signo internalizado desde a mais tenra infância distintivamente pelos gêneros.

Inicialmente externos²⁸⁹ ao sujeito (significados socialmente compartilhados), os signos podem ser incorporados a processos internos e transformados em ferramentas psíquicas as quais permitem, potencialmente, uma gradativa superação de capacidades psicofísicas imediatas para o autocontrole consciente da conduta. Como meios auxiliares das funções psíquicas, são *sine qua non* à passagem dialética da condição espontânea para a voluntária (MARTINS; RABATINI, 2011). Esta última está na base das funções psicológicas superiores, que viabilizam que o indivíduo domine seus próprios processos

²⁸⁹ Esclarecemos que a terminologia realidade externa versus interna deriva de um “ranço cartesiano”, rejeitado por nós e Saffioti (1997h, p. 60). Evidente o que há é a realidade objetiva independente dos indivíduos singulares, mesmo porque é anterior a eles e sobrevive a eles. Assumimos aqui a postura da referida teoria psicológica que elimina tal caráter dicotômico e pensa o indivíduo em permanente integração com a realidade particular e universal e vice-versa.

comportamentais quando está em atividade. Vigotski (1995 apud MARTINS; RABATINI, 2011) foi quem dedicou-se ao estudo das relações entre cultura e desenvolvimento e demonstrou que aquela é fonte primária deste. Nas palavras das autoras,

Vigotski, ao formular a Psicologia Histórico-Cultural, afirma a existência humana como **síntese de múltiplas determinações**, resultado do processo de **desenvolvimento filo e ontogenético**. Nessa direção, a cultura é produto das leis históricas, da atividade praxica do conjunto dos homens, conseqüentemente, substrato de suas **condições concretas de existência**. O indivíduo nessa perspectiva é o produtor da cultura e ao mesmo tempo o produto de suas internalizações, por conseguinte, os processos de internalização balizam a qualidade de seu desenvolvimento. (MARTINS; RABATINI, 2011, p. 356)

Ora, se nossa cultura, produto universal da prática social, é estruturada pelos eixos enovelados de patriarcado, racismo e capitalismo, o psiquismo humano será estruturado e besuntado por ele integralmente (evidente que em diferentes graus e qualidades).

Daí faz sentido a reflexão de Saffioti (2002, p. 39) acerca da “força de molde” dos estereótipos masculinos e do femininos, a ver. Empreendedores, racionais, dinâmicos, fortes, bem-sucedidos, selvagens, desleixados, competitivos, agressivos, frios, machos, inteligentes, infiéis, proativos, ofensivos, intransigentes, duros, hedonistas, firmes e ativos devem ser os homens; já as mulheres, dóceis, disponíveis, resignadas, magras, ilógicas, pacíficas, servis, gentis, pacíficas, emotivas, flexíveis, cuidadosas, preocupadas, fiéis, dedicadas, asseadas, ignorantes, vaidosas, maternais, parvas, submissas, instáveis, caridosas, desequilibradas, bondosas e passivas. Essas máscaras sociais de homem ativo e mulher passiva moldam por meio de violência e repressão aquilo que é tido como normal, isto é, “o que é socialmente construído pelo costume” (SAFFIOTI, 2002, p. 39-40).

Dessa sociabilidade desigual produz-se distintas formas de ser, de se relacionar consigo, com outros e com o mundo social e natural. Ilustrando, a função psicológica atenção e suas propriedades (tenacidade, vigilância, amplitude, distribuição)²⁹⁰ são

²⁹⁰ “A **tenacidade** é a ação propriamente dita de se estabelecer um determinado foco, dando relevo a um estímulo interno ou externo em detrimento de outros que, mesmo percebidos, não são relevantes no momento. A **vigilância** é inversamente proporcional à tenacidade, em que não se está atento a nenhum ponto em específico, mas sim a um padrão previamente estabelecido que se rastreia de modo panorâmico; se aplica comumente a situações em que se procura algo em um todo confuso e/ou dinâmico, no qual a pessoa por determinado motivo não está atenta a nada em especial e a tudo ao mesmo tempo, até encontrar o que busca. A **amplitude** vai além do estabelecimento de um único ponto de concentração e envolve demandas atencionais com dois ou mais focos; não se trata apenas de ‘prestar atenção a mais de uma coisa ao mesmo tempo’, mas sim de ampliar o campo atencional a muitos focos por demanda de uma

forjadas distintivamente em homens e mulheres. De acordo com a ideologia dominante, estas nasceram para os cuidados domésticos desde os primórdios (coleta e agricultura), marcados pela simultaneidade e minúcia; enquanto aqueles, para a vida pública e o trabalho (antes, a caça), que requeriam dedicação a poucas, mas laboriosas tarefas. Disso, produz-se mulheres multifocais, ágeis e dispersas e homens unifocais, compenetrados e oclusos por “força da natureza”.

Também a função psicológica da percepção se desenvolve a partir da atividade diferencial empregada por mulheres e homens conforme a divisão sexual do trabalho. Diz-se que homens têm natural senso de direção – atributo meio obsoleto em tempos de ampliação do acesso a internet e ferramentas de navegação, diga-se de passagem –, já mulheres são perdidas e “desnorteadas”, falta-lhes uma “bússola interna”. Como indicou Ferracioli (2018), as funções psíquicas devem ser estudadas a partir da atividade. Dito isso, há de se analisar quais são os conteúdos da brincadeira e jogos de crianças desde cedo. Às meninas, atribui-se as tarefas do lar, do cuidado, do ambiente privado, restrito. Brincam de boneca, casinha, comidinha, limpeza etc. Aos meninos, as atividades públicas, da agilidade, da agressividade, da expansão territorial. Jogam bola, empinam pipa, andam de bicicleta etc. – ao menos, faziam tudo isso até o advento dos *games* que tem confinado muitos garotos (que dispõem de condições financeiras) em seus próprios quartos –.

Tem-se aqui mais alguns elementos para análise da mística do desenvolvimento humano a partir da concepção de mundo comum a Saffioti, pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. Para aquela, nem a psicanálise, tampouco as teorias da aprendizagem social e do desenvolvimento cognitivo, explicaram porque o gênero molda os agentes sociais. Foi na *teoria do esquema de gênero* (BEM, 1983)²⁹¹ que encontrou caminho para explicar, por exemplo, por que o gênero é um organizador do ato cognitivo-afetivo²⁹² em crianças (SAFFIOTI, 1991). Longe de visar identificar os conteúdos dos

ou mais atividades simultâneas, caso contrário dificilmente serão bem sucedidas. A **distribuição** tem relação com a dinâmica e fluidez de focos, a possibilidade de ir de um a outro não por controle externo, mas pelos fins da atividade em curso; às vezes a distração não ocorre por dificuldade de estabelecimento de foco, mas sim porque a pessoa não se move de um para outro adequadamente.” (FERRACIOLI, 2018, p. 60, grifos nossos)

²⁹¹ Cf. BEM, Sandra Lipsitz. **Gender Schema Theory and Its Implications for Child Development: Raising Gender-aschematic Children in a Gender-schematic Society.** Signs, v. 8, n. 4, p. 598-616, 1983. Disponível em: <http://archive.ph/wip/b0TXN>. Acesso em: 28 dez. 2019.

²⁹² No original, utilizou somente a expressão “ato cognitivo”. Dotadas de relativa liberdade poética, emprestamos a palavra “afetivo” da psicologia histórico-cultural por entender que são aspectos de um mesmo processo, posto que razão está atrelada à emoção, como defendia a própria Saffioti. Separar tais

papéis sexuais e/ou gendrados, essa teoria se concentra no processo de divisão dos indivíduos em homem ou mulher. Para ela, além de captar as informações no que concerne ao gênero, o ser desenvolve uma malha de associações que serve para avaliar e processar novas informações sobre si, os outros e o mundo a seu redor.

Sendo assim, o esquema de gênero seria uma estrutura antecipatória a qualquer informação, transformando-a, isto é, trata-se de um “código-decodificador, que lhe permite classificar e organizar as informações recebidas” (SAFFIOTI, 1991, p. 153). Configura-se, logo, em um crivo no qual as informações perpassam, tornando seletiva as informações que um agente recebe dentre a infinidade de estímulos da realidade e, por efeito, a percepção. Mas, por que uma categoria social (gênero, raça/etnia e classe social) se converteria em um esquema psíquico?

Saffioti, indo além da teoria do esquema de gênero, destacou que “cada categoria social ocupa um lugar a partir do qual estabelece relações com outras categorias, daí derivando determinada hierarquia” (SAFFIOTI, 1991, p. 154). Não podemos perder de vista, todavia, a dialética relação entre elas, pois incorreríamos no engodo de descartar o caráter mutável dessa hierarquia e homogeneizar o agente social. Disso, Saffioti (1991) asseverou que o gênero possui primazia no desenvolvimento cognitivo-afetivo dos indivíduos porque assim foi culturalmente determinado²⁹³. Discordamos porque é um retorno ao esquema lógico formal de pensamento (porque veio primeiro na cultura, logo se manifesta-se primeiramente no ser humano) e à hierarquização dos componentes do nó. Assemelha-se com o argumento da sobrepujança da classe em relação ao gênero e à raça/etnia veiculado por muitos marxistas.

Transformar este panorama requer que crianças não sejam enquadradas em tal esquema e hierarquia desde pequenas. Ao limitar as desigualdades e as diferenças entre homens e mulheres na infância, poder-se-á diminuir substancialmente “as associações em cadeia que se formam entre sexo e as demais dimensões da vida social, assim como a importância do gênero” (SAFFIOTI, 1991, p. 155). Sua proposta caminha na direção da construção de uma *sociedade andrógina* (RUBIN, 1975 apud SAFFIOTI, 1991), com vistas a equalização dos gêneros para que jamais retornemos à fase em que as mulheres

processos é corroborar com a lógica cartesiana da psicologia tradicional que cindia aspectos intelectuais de afetivos.

²⁹³ Discordamos porque é um retorno ao esquema lógico formal de pensamento (porque veio primeiro na cultura, logo se manifesta-se primeiramente no ser humano), mas que privilegia o feminismo. Assemelha-se com o argumento da sobrepujança da classe em relação ao gênero e à raça/etnia veiculado por muitos marxistas.

“[...] representavam a face oculta da História, o contraponto negativo para a construção da identidade masculinas positiva.” (SAFFIOTI, 1991, p. 155).

Embora limitada a um aspecto particular (da ordem patriarcal de gênero), a discussão promovida por Saffioti (1991) enriquece nosso olhar e nossas esquemas teóricos sobre como o gênero ocupa todos os poros do curso da formação humana. Quando ignoramos a essência social e cultural desses fenômenos, que contém em si a biológica, e focamos apenas na concepção biológica, restringindo-a a processos estritamente cerebrais, estamos favorecemos a patologização e, conseqüentemente, a medicalização dos indivíduos, como defendeu Ferracioli (2018). Sozinhas, a atenção e a percepção nada são, de modo que poderíamos discutir sobre a marca que o patriarcado imprimiu em todas as demais (memória, pensamento, linguagem, sensação, imaginação, emoção e sentimento) e no psiquismo como um todo, caso fosse esse o objeto deste estudo. O que interessa afirmar agora é que as funções psicológicas compõem um sistema interfuncional, que tem na apropriação da cultura seu motor.

Esses conceitos específicos da psicologia histórico-cultural, relacionam-se com o que Saviani (2015) chamou, na pedagogia histórico-crítica, de “segunda natureza” que, nas sociedades patriarcais, racistas e capitalistas, assume a forma piorada de tudo que podíamos ser. Uma sociedade em que a violência é o fenômeno mais democrático que há; homens devem agredir porque dominantes e mulheres, suportar porque submissas; mulheres são objetos de satisfação sexual, força de trabalho e reprodução desta; o controle e o medo são valores centrais; famílias estão mais para vespeiro que ninho de amor; adultos promovem desenvolvimento desarmônico em crianças e jovens; há um desencontro amoroso marcado entre homens e mulheres; vítimas são convertidas em rês e prazer, em desprazer; precisa ser, no mínimo, revista (SAFFIOTI, 2015, 2002, 1999d).

A educação escolar e sua ciência estão, por efeito, convocadas à construção de um projeto de emancipação das mulheres necessariamente imbricado à emancipação em geral, dadas as implicações e as conseqüências do patriarcado na formação de nossas crianças e jovens. A produção intencional da humanidade no indivíduo pode atentar para a particularidade do gênero e/ou raça e etnia sem se desconectar do geral. Essa tarefa passa pelo debate sobre qual concepção de mundo veiculamos por meio dos conteúdos e formas de ensino. Isso não significa, contudo, que a teoria desconsidere a importância de práticas não escolares para essa tarefa, afinal “[...] escola não é redentora da humanidade” (DUARTE, 2015; MARSIGLIA, MARTINS, 2018, p. 1707).

Somente, do seu lugar de expertise, procura destacar qual o papel específico da educação escolar neste processo: organizar a condução do trabalho educativo teleológico e sistematizadamente, o que pode promover questionamento e reinvenção das relações e do cotidiano em sua diversidade (DELLA FONTE, 2012). Repomos, aqui, as relações entre prática política e educativa: a transformação social depende também de organismos classistas fortes (partidos, sindicatos, associações, movimentos etc.) o que demanda alto grau de desenvolvimento da consciência (“subjativação da realidade objetiva”). Assim, as práticas educativas colaboram em fazer avançar as organizações em direção às suas pautas e interesses (SANTOS, C., 2011). Somente assim, poder-se-á elevar a vida, processo que ocorre por meio da apropriação das formas mais desenvolvidas da cultura que tem na escola seu *locus* privilegiado (MARSIGLIA; MARTINS, 2018, p. 1707).

A educação escolar se localiza nessa tensão histórica e é sobre isso que versaremos. Muito tem sido dito a respeito da alienação-humanização na teoria marxista, de modo que partiremos de certos consensos e sínteses para atingir o objetivo deste ensaio. Simultaneamente, o trabalho, primado ontológico humano, é fonte de *humanização* – atividade criadora e criativa que reproduz o gênero humano – e de *alienação* – quando sua atividade se torna estranha a seu produtor – sob a ordem social da propriedade privada (DELLA FONTE, 2012; MARSIGLIA, 2011).

Todas/os pertencem à mesma espécie (embora não pareça²⁹⁴), contudo são diferentes os graus de humanização alcançados por cada um em função de suas relações sociais. Afinal, vivemos em uma sociedade alienada e dela somos fruto. A história humana é a história da luta de classes, portanto é impossível cindir alienação de humanização (DUARTE, 2013). Aquela ocorre quando outro humano toma para si o produto do trabalho de outrem, alienando-o de seu produto, processo e si próprio. Somente o humano poder exercer esse “poder estranho” sobre outro, “não os deuses, não a natureza”, como falou Marx (2010, p. 86 apud MARSIGLIA, 2011, p. 142).

Nesse caso, a relação do trabalhador com o seu produto, a sua objetivação, é de alienação. O trabalho alienado expressa uma relação prático-efetiva com outros homens (MARX, 2004, p. 87), um processo social na qual a riqueza produzida pelo ser humano enquanto genericidade não é apropriada pelo

²⁹⁴ “Se um ser inteligente vindo de outro planeta visitasse a Terra e descrevesse as aptidões físicas, mentais e estéticas, as qualidades morais e os traços de comportamento de homens pertencentes às classes diferentes ou habitando regiões e países diferentes, dificilmente admitiria tratar-se de representantes de uma mesma espécie. Mas esta desigualdade entre os homens [e as mulheres] não povém de suas diferenças biológicas naturais. Ela é o **produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classe e da diversidade** consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico.” (LEONTIEV, 1978, p. 274 apud MARSIGLIA, 2011, p. 142, grifo nosso)

conjunto da humanidade; assim, o trabalho alienado surge em meio a relações sociais desiguais e sociedades cindidas em classes. (DELLA FONTE, 2012, p. 7)

Nesta particularidade histórica, patriarcal-racista-capitalista, o mesmo trabalho que gera fruição, riqueza e beleza aos ricos, priva, pauperiza e bestifica os trabalhadores. Em outras palavras, este modo de produção levou ao extremo a ideia de desenvolvimento humano requer alienação da própria espécie, “[...] pois da mesma maneira que produziu e desenvolveu atividades que se tornaram indispensáveis ao desenvolvimento da humanidade, criou formas profundas e insuportáveis de alienação” (DUARTE, 2013, p. 67). Em se tratando de uma sociedade cindida por classes sociais, ninguém e nenhuma prática social passa ao largo do fenômeno da alienação (DUARTE, 2016b).

Na esteira do fenômeno da reificação, tem-se o fetichismo da mercadoria, no qual a valorização do mundo das coisas cresce à medida que se desvaloriza o mundo humano (DELLA FONTE, 2012). É comum, porém não natural, ouvir “passei dias namorando aquela jaqueta”, como se as mercadorias gozassem de vida própria, enquanto “ontem na festa, peguei *x* pessoas”. Isso fortalece a construção de individualidades individualistas e egoístas, cuja medida de todas as coisas recai no eu e nas vantagens que dada relação pode proporcionar unilateralmente.

Eis o que Marx chamou de “degradação infinita”, quando o ser humano passa a ser instrumento dele próprio (MARX, 2004, p. 104 apud DELLA FONTE, 2012, p. 9). Para Saffioti (2002), sempre que isso ocorre, anula-se toda humanidade dos envolvidos; apenas quando o outro é tido como igual, pode-se evitar a reificação e o desprazer. À medida que o ser social se complexificou, ele mudou sua relação com as esferas ontológicas orgânica e inorgânica na direção do controle e do domínio (SAFFIOTI, 2015). A origem do patriarcado é um exemplo vivo disso: a prole converteu-se em ferramenta para acumulação de riquezas, por isso o distanciamento era necessário para dominar e controlar.

Quando se passou a criar animais para corte ou tração, sua reprodução mostrou-se de grande valor econômico. Foi fácil, então, perceber que quanto mais filhos um homem tivesse, maior seria o número de braços para cultivar áreas mais extensas de terra, o que permitia maior acumulação. Passam, então, os seres humanos, **a se distanciar da natureza e a vê-la simplesmente como algo a ser controlado e dominado**. Isto tudo foi crucial para estabelecer entre os homens e as mulheres relações de dominação-subordinação. (SAFFIOTI, 2005, p. 56, grifo nosso)

E, não paramos na leitura antropocêntrica da realidade. Igualmente, nossa relação com a “Mãe natureza” é mediada pelo mesmo valor patriarcal da depredação, exploração

e dominação, indo desde os *pets* até nossos hábitos alimentares. O que antes era equilibrado e sustentável, converteu-se na máquina bizarra do agronegócio que destrói fauna e flora, privatiza bens vitais e serve à mesa, diariamente, centenas de venenos para a população. Saffioti (2009b, p. 15) observou que seria mais correto chamar a intervenção antrópica no meio ambiente de “decisões masculinas”, dado que somente eles tomam-nas. Ainda, atentou para o fato de que, nos últimos anos, animais, vegetais, seres humanos e depois seres vivos têm sido expostos a mais de cem mil substâncias químicas, produzindo efeitos terríveis, como cânceres em mulheres por excesso de hormônios. A isso vem o *ecofeminismo*²⁹⁵ e o *ecossocialismo*²⁹⁶, antes de modismos, perspectivas que anunciam necessidades imperiosas à existência de todos seres vivos.

Então, a organização capitalista, ao invés de levar a humanidade para “a ordem e o progresso”, essas promessas positivistas, aprofundou a desgraça. Nas palavras de Vigotski (2006, p. 4, grifo nosso),

[...] cada novo patamar de desenvolvimento das forças produtivas da sociedade alcançado à frente; não só fracassou em elevar a humanidade como um todo – e cada personalidade humana individual – para um nível mais alto, como a **reconduziu a uma degradação mais profunda da personalidade humana e de seu potencial crescimento omnilateral.**

Alargando ainda mais o conceito de alienação, o patriarcado e o racismo, anteriores temporais ao capitalismo, encontraram neste sistema solo fértil para uma existência longa e tortuosa. Um modo de produção que sustenta pela exploração-dominância do humano pelo humano, não se furtaria em alienar e corromper, proporcionalmente, alma e espírito de serem já socialmente inferiorizados (SAFFIOTI,

²⁹⁵ “O termo ecofeminismo teria sido utilizado pela primeira vez em 1974, por **Françoise d’Eaubonne**, que, em 1978, fundou, na França, o movimento Ecologia e Feminismo. [...] O **ecofeminismo identifica no sistema patriarcal a origem da catástrofe ecológica atual**, tendo sido a natureza e as mulheres, ambas associadas à reprodução da vida, o alvo das agressões desse sistema. Nessa perspectiva, o patriarcado se exprime com a mesma lógica do poder machista, opressor e totalitário da agroindústria, atacando os fundamentos da vida, na sua expressão simbólica mais profunda: a fecundidade do ser vivo. Daí a luta de feministas pela libertação da mulher oprimida, na relação de gênero, estar associada ao movimento ecofeminista de libertação da mulher e da natureza, ambas exploradas.” (FLORES; TREVIZAN, 2015, p. 12)

²⁹⁶ O ecossocialismo, que tem Michael Löwy como um de seus principais teóricos, é “[...] uma proposta estratégica que resulta da convergência entre a **reflexão ecológica e a reflexão socialista**, a reflexão marxista. O ecossocialismo é uma reflexão crítica. Em primeiro lugar, crítica à ecologia não socialista, à ecologia capitalista ou reformista, que considera possível reformar o capitalismo, atingir um capitalismo mais verde, mais respeitoso ao meio ambiente. [...] Mas o ecossocialismo é também uma crítica ao socialismo não ecológico [...]. [...] O ecossocialismo exige também uma reflexão crítica sobre a herança marxista em relação ao meio ambiente. [...] O ecossocialismo propõe um novo modo de consumo e um novo modo de vida, baseado na satisfação das verdadeiras necessidades sociais, que é algo completamente diferente das pretensas e falsas necessidades produzidas artificialmente pela publicidade capitalista.” (LÖWY, 2016, p. 147-148)

2011a). A reificação da mulher pressupõe a do homem; bem como a reificação do negro e do indígena, a do branco, “[...] pois quem se satisfaz com um objeto, quem não tem necessidade de entrar em relação com o outro ser humano, perdeu toda sua humanidade” (SAFFIOTI, 2011a, p. 85).

Cabe aqui duas observações. Primeiro, não se pode dizer que alguém participa de uma relação sem ser sujeito, sem ter identidade, sem se distinguir do outro, senão ela própria não existiria praxicamente, seria fruto da imaginação. Há de se reter que o grau de alienação nunca é total, ocorrendo apenas em situações-limite – seria o caso de agravos em saúde mental associados à alta vulnerabilidade social, exemplificando –, conforme defendeu Saffioti (1997h) mais tarde. Segundo, demonstramos com isso que a alienação ocupa todos poros do ser social, não apenas a consciência, como apontam algumas leituras antidialéticas, cujo projeto escuso é uma revolução pela intelectualidade. A objetivação-apropriação do patrimônio espiritual da humanidade faz parte sim de um processo maior, mas não corresponde à sua totalidade. Retomar-se-á corpos, instituições, personalidades, meios de produção, desejos, riquezas etc. com a revolução. Porém, se essas nossas elucubrações se limitarem à reprodução de “*slogans* pseudorrevolucionários”, como criticou Lênin (2011 apud DUARTE, 2015), recairão no segundo equívoco igualmente.

Parte desta engrenagem, a escola, que poderia ir na contramão deste processo, apenas não tem cumprido com seu papel de humanizadora, como também tem colaborado para a desumanização (MARSIGLIA; MARTINS, 2018). As esferas não cotidianas de objetivação – ciências, artes e filosofia – deveriam ser a mediação entre cada indivíduo e sua vida cotidiana. Assim, a escola poderia ser cúmplice das lutas por reconhecimento das diferenças humanas, indo “[...] a contrapelo das tendências reificantes que tratam o outro como coisa” (DELLA FONTE, 2012). No sentido inverso, a escola vem endossando uma *inversão alienante*: hipertrofia da vida cotidiana, pautada por heterogeneidade, pragmatismo, eficácia, generalizações e estereótipos (que são indispensáveis à formação humana, sem dúvidas, mas que não podem nos definir e limitar) (DUARTE, 2006).

Deste modo, poder-se-á falar em uma educação de fato *inclusiva*, seguindo linguajar da moda, somente quando diminuir a distância entre a produção do gênero humano e a apropriação desta pelo indivíduo singular (DELLA FONTE, 2012). Dado que,

quando as relações entre pessoas assumem a **forma fantasmagórica** de relações entre as coisas, o objeto a ser apropriado está **reificado**. A isto “corresponde uma **subjetivação alienada**. Isso esclarece também que não há uma precedência nem do sujeito nem do objeto, mas da atividade, da práxis,

que é a condição e pressuposto da vida e da história humanas” (Silveira, 1989:50, grifos no original) (SAFFIOTI, 1997h, p. 61)

São essas as condições que interditam uma “vida plena de sentido”. Como esperar algo diferente de uma sociedade que aliena parte principal da vida humana (DUARTE, 2011, p. 9-10)? Olhando para as especificidades de gênero, raça e classe, a análise se complexifica. Como esperar que mulheres e meninas sejam inteligentes, corajosas, enérgicas e desafiadoras quando o nó social aliena essas dimensões de sua personalidade? Como esperar que negras e negros desfrutem de auto segurança, livre trânsito, cidadania, respeito e reconhecimento se a história os submeteu na condição de não humanos?

Uma subjetivação alienada vai de encontro ao projeto comunista que defendemos, nada de novo debaixo do sol. Vigotski alertou: a educação, escolar em específico, desempenha papel fundamental neste processo. Embora conhecimento seja força produtiva, o capital tenta, por todas as vias, expropriar um bem coletivo e dar somente as parcelas a quem é de direito. Realizam, como disseram Antunes e Pochmann (2007 apud MARSIGLIA; MARTINS, 2018, p. 1706), uma *liofilização* – originalmente, procedimento industrial que reduz um grande volume de leite fresco em pó – dos conteúdos escolares: reduzem-nos a “[...] algo morto, vazio, insuficiente, pobre”; por efeito, empobrecem o conjunto da humanidade. Precisamos que a educação escolar opere para a humanização e contra a alienação, processo que se dará “[...] pela qualidade dos conhecimentos que veicula e pela defesa do ato de ensinar”, concluíram Marsiglia e Martins (2018, p. 1709).

Além da contradição existente na relação escola-sociedade, há outras ofensivas sobre o conhecimento com comum propósito. Ocorre que, ambivalentemente, o desenvolvimento econômico do capital requer a valorização das descobertas científicas concatenada com uma “necessidade religiosa” nas massas (LUKÁCS, 2012 apud DUARTE, 2015). Para seguir na luta ideológica, a igreja católica renunciou ao ataque direto à ontologia científica e dedicou-se a cindir ciência (epistemologia) de concepção de mundo (ontologia). Com isso, produziu-se consequências severas às esferas não cotidianas de objetivação, demonstradas por Duarte (2015).

No âmbito das ciências, de um lado, cresce o número de cientistas que se esterilizam sua produção de questões ontológicas fundamentais, como “o que é a realidade?” ou “o que é verdadeiro?”. De outro, observa-se aumento de análises que contribuem para o fortalecimento da concepção de mundo materialista, histórica e dialética, nossa intenção com esta pesquisa.

As artes, enquanto forma de enriquecer subjetivamente a vida, têm efeito potencial contra a alienação cotidiana. Daí “[...] a necessidade dos currículos escolares reservarem às artes e à literatura um papel muito mais importante do que aquele que tem sido dado pela educação escolar a esse campo de objetivação do gênero humano” (DUARTE, 2015, p. 22). A cisão em análise permitiu a emergência das pseudoartes que negam essa necessidade de elevação subjetiva, mantêm e aprofundam a reificação e o fetichismo capitalistas. Neste mar de entretenimentos vazios e controles subjetivos, a *indústria cultural* nada de braçada e segue sendo escudo do capital na cultura. Diferente da cultura popular, cujas marcas são a espontaneidade, endogenia e organicidade, a indústria cultural produz exterior e maquinalmente os produtos que convém a expansão do mercado, dos lucros, da ideologia dominante e da alienação²⁹⁷.

A filosofia é obliterada progressivamente dos currículos escolares justamente porque, enquanto concepção de mundo, ela formula e encaminha soluções para os problemas da época sobre a qual se debruça (DUARTE, 2015). Por esse motivo, a sociedade burguesa preconiza sobre sua inutilidade, sua inexatidão e seu baratinho, haja vista que o debate das grandes questões humanas (sobre o que é o mundo da natureza e da sociedade) esbarra, inevitavelmente, na sua existência particular. Sua dupla luta consiste, assim, em socializar o acúmulo histórico da reflexão filosófica e superar concepções que renunciem a esses caros debates (DUARTE, 2015).

Por fim, os efeitos dessa partição artificial sobre educação escolar podem ser vistos no que professam as pedagogias hegemônicas. Expressam-se pela “redução pragmática do conhecimento” – ideia de que a escola deve atender aos problemas da realidade imediata – e pela omissão de seu “projeto de formação consciente de uma concepção de mundo” – optam por não explicar posições ideológicas e somente o fazem em termos vagos, como democracia, cidadania etc. (DUARTE, 2015, p. 23).

Nós, de maneira oposta, operamos à luz do dia, revelando nossas intenções e participando do embate ideológico munidos de honestidade intelectual e política. Bem como “o marxismo [...] [que] jamais escondeu a sua gênese e função ideológica” e se dedicou à formulação de uma ideologia do proletariado (LUKÁCS, 2013, p. 569 apud DUARTE, 2016b, p. 109). Não nos silenciemos

[...] sobre a realidade concreta da classe trabalhadora nem sobre as possibilidades de futuro para a humanidade. [...] Na direção oposta, a

²⁹⁷ Termo de autoria de Adorno e Horkheimer (1947) em *Dialética do Esclarecimento*, cuja apropriação (caso ainda não tenha sido incorporada) seria muito bem-vinda ao debate dos saberes escolares na pedagogia histórico-crítica.

pedagogia histórico-crítica opta por não endossar o silêncio de Wittgenstein²⁹⁸, preferindo fazer coro com as palavras do psicólogo soviético: “Nós não podemos dominar a verdade sobre a personalidade e a própria personalidade enquanto a humanidade não dominar a verdade sobre a sociedade e a própria sociedade.” (VYGOTSKY, 1997, p. 342). (DUARTE, 2015, p. 24)

Apesar de não endossar o silêncio de Wittgenstein, a pedagogia histórico-crítica tem se silenciado diante da violência de gênero e raça/etnia nos marcos das sociedades capitalistas. Dito isso, prosseguiremos defendendo o apoderamento da verdade sobre o patriarcado e o racismo como marcas fundantes da realidade concreta no que diz respeito à vida presente e futura da classe trabalhadora em todo o mundo.

Essa imensa máquina, composta pelo Estado, igrejas, escolas dentre outras, de degradação humana e natural, não obstante, contém a contradição fundamental para a promoção da verdadeira humanização: as forças de sua própria superação (VIGOTSKI, 2006). Dentro desse modo de produção que corrompe, subjuga, aliena, explora e domina a maior parcela do mundo há alguns séculos estão sendo forjadas as condições para uma nova ordem não destrutiva, senão jogaríamos fora a dupla dimensão da sociedade do capital: humanização-alienação (DUARTE, 2015). Que, se depender da tacanha performance das esquerdas mundiais e da ardilosidades do capital, tende a dar cabo à dimensão civilizatória, ou seja, à barbárie da barbárie já posta. Indo além do “pessimismo da razão”, já que marxistas são, antes de tudo, otimistas da vontade, vamos a contrapelo e tortuosamente abrindo gretas no tecido social, tentando não nos desesperar diante dos horrores, nem nos exaltar com tolices e ilusões (GRAMSCI, 2000).

No texto de Vigotski (2006) em que nos apoiamos nesta seção, publicado no periódico Associação de Trabalhadores de Ciência e Técnica para o *Avanço da Construção do Socialismo na União Soviética* em 1930, o psicólogo estava se debruçando, junto a outras/os intelectuais da URSS, sobre o objeto da transformação socialista do ser humano. Para ele, seus aspectos fundamentais seriam: coletivização, unificação do trabalho físico e intelectual, mudança nas relações entre os sexos e abolição da cisão entre desenvolvimento intelectual e físico. Evidente que faltam itens, como o fim do racismo, contudo é interessante perceber que o caráter gregário unifica todos eles porque é a fonte de uma vida plena de sentido.

²⁹⁸ Referência do neopositivismo, Wittgenstein (1968, p. 128-129 apud DUARTE, 2015, p. 21) endossou a cisão epistemologia-ontologia, jogando esta para o bojo do pensamento místico, metafísico. Para ele, o sentido da vida, depois de “um longo duvidar”, tornou-se claro. Por isso, não cabe mais questionar a realidade, assim “o método correto em filosofia seria propriamente: nada dizer a não ser o que pode ser dito,

E o resultado a ser alcançado, a glória que coroa todo esse processo de transformação da natureza humana, deveria ser o aparecimento da **forma mais alta [superior] de liberdade humana**, que Marx descreve da seguinte maneira: “Somente em comunidade [com os outros, cada] indivíduo [possui] os meios de cultivar suas faculdades em todas as direções: **só em comunidade, então, é possível a verdadeira liberdade individual**”. Assim como a sociedade humana, a personalidade individual deve dar esse enorme salto adiante – ‘**do reino da necessidade ao reino da liberdade**’ –, na expressão de Engels. (VIGOTSKI, 2006, p. 7, grifos nossos)

Para promover esse salto do reino da necessidade ao da liberdade, Vigotski (2006) viu na educação um caminho profícuo e central em razão dela ser capaz de formar a consciência de novas gerações com vistas a produzir, simbioticamente, o sujeito concreto necessário a uma nova sociedade, em seu caso, ao socialismo soviético. Destarte, são as gerações vindouras que traçarão a rota que a história seguirá.

A ideia converge parcialmente com a noção de essência da educação de Lukács (2013 apud NEVES, 2018), a qual consiste em influenciar as pessoas a reagir a diferentes modos de vida do que está posto. Ao falarmos sobre a ontologia do ser social, há de se reter que “quando a consciência humana se projetou sobre a natureza, introduzindo a marca do nexos final nas cadeias causais objetivas, teve origem **o ato intencional, teleológico, finalista**” (SAFFIOTI, 2005, p. 70). Assim, enquanto categoria história, a teleologia é irreduzível à natureza e, por meio dela, a consciência se posiciona diante do mundo. Há duas posições fundamentais em seu devir: a primária e a secundária. Calcada na teoria lukacsiana, Saffioti (2005) explicou que aquela tem a natureza como alvo, cujo objetivo é a satisfação das necessidades; já esta, tem a consciência dos outros como meta para moldar-lhes à conduta.

A tarefa da educação, nesse sentido, vincula-se a uma *posição teleológica secundária*, que visa atingir e transformar a consciência do outro na tentativa de modelar condutas. Ilustrando, Saffioti (2015, p. 70) viu nesta última a chave do entendimento da “consciência dominada” das mulheres e, ao mesmo tempo, da possibilidade de escaparem desta determinação de gênero. Assim, pensar a dimensão ontológica da educação, que é “[...] uma mediação social fundamental de persuasão para os mais diversos fins [...]”, implica na reflexão sobre o projeto de educação e a função social que ela cumpre em dada prática social, tendo em conta que cada contexto exige um modelo que reproduza sua hegemonia (NEVES, 2018, p. 126-127). Assim, antes de emancipador, o conhecimento é sempre alvo de disputas entre classes e categorias sociais.

A educação formal, que é somente parte da formação da pessoa, não pode perder de vista a força dos hábitos sociais (valores, crenças, tradições etc.) na promoção humana,

os quais estão pulverizados em todas as instâncias da sociedade e da cultura. Isso passa pela compreensão de que a socialização dos conteúdos de ensino jamais se dá em abstrato: é antes “um encaminhamento de determinados conhecimentos e de uma determinada **concepção de mundo** a partir de certos valores, que podem cumprir a função social de negar ou de legitimar determinadas relações sociais.” (NEVES, 2018, p. 128, grifo nosso).

A valoração é o próprio esforço do homem em transformar o que é naquilo que deve ser. Essa distância entre o que é e o que deve ser constitui o próprio espaço vital da existência humana; com efeito, a coincidência total entre o ser e o dever ser, bem como a impossibilidade total dessa coincidência, seriam igualmente fatais para o homem. **Valores e valoração estão intimamente relacionados:** sem valores a valoração seria destituída de sentido; sem a valoração, os valores não existiriam. Desvincular os valores da valoração equivalerá a transforma-los em arquétipos de caráter estático e abstrato, dispostos numa hierarquia estabelecida “a priori”. (SAVIANI, 2001, p. 5)

Assim, não procede ignorar o papel das valorações, posto que todos objetos do ser social são objetivações (NEVES, 2018), ou seja, complexos heterogêneos em permanente interação e movimento, cujo produto é “[...] uma mescla de continuidade e descontinuidade, de forma a produzir sempre o novo irreversível” (SAFFIOTI, 2015, p. 143). Duarte (2015) contextualizou que os valores humanos se originam do trabalho, como atividade transformadora do real e produtora da riqueza material e imaterial.

O que é adequado ou não varia segundo os valores, a posição política e as categorias sociais e se o caráter da educação confluiu para capacitar os sujeitos a agir adequadamente, de sua parte, pode contribuir no encaminhamento de um projeto social mais amplo. A questão dos preconceitos, a exemplo, tratada na seção [3.1.2](#), pode ser entendida como um juízo de valor que rotula “o(s) outro(s)” (que difere de “nós”) como inferiores moral, físico, social e/ou intelectualmente (CARDOSO, 1994 apud MARSIGLIA, 2011). Falamos dos *valores sociais ou morais* propriamente ditos que, segundo Mesquita (2018), são fruto da atividade valorativa, medeiam a escola e são definidos por qualidades atribuídas a pessoas, objetos e fatos.

Segundo Saviani (2001, p. 2, grifo nosso),

valor é uma **relação de não-indiferença entre o homem e os elementos com que ele se defronta**. Eis porque o valor pode ser positivo ou negativo. Na relação de não-indiferença temos a atitude de valoração. Assim, uma situação compreende uma multiplicidade de elementos que, em si mesmos, não valem nem deixam de valer, simplesmente são, estão aí. Mas quando se relacionam com o homem, passam a ter significado, passam a valer e isto nos permite entender o valor como uma relação de não-indiferença.

Aquele autor explica que eles se formam na ontogênese, por isso sua natureza psicológica, e são produto da unidade de processos intelectuais-afetivos e da atividade

interfuncional do psiquismo. Embora sua base seja emocional, seu desenvolvimento depende da intelectualização, daí a importância do trabalho educativo. Todavia, o valor não pode ser reduzido a nenhuma delas. Isso significa que são juízos intelectuais sobre a realidade, e também formas de vínculo com o que se valoriza. Seu papel mediador incide sobre a relação da *escolha* (âmbito intelectual, mais ligado ao pensamento) com a *ação* (âmbito afetivo, mais ligado aos sentimentos e emoções), na qual vontade, necessidade, desejo e moral são completamente dependentes entre si (MESQUITA, 2018).

Passar por uma mulher na rua e escolher (escolha consciente) não virar o pescoço para olhar sua bunda (ação contra o desejo, produto também da socialização) não é nada automático para muitos homens, outrossim só poderemos ter homens e mulheres livres quando esses comportamentos forem apropriados, dominados e internalizados e, por fim, tornarem-se uma *segunda natureza*. Quando isso ocorre, estamos diante de um valor social que começa a funcionar como mediador da escolha e ação. Vê-se, logo, que os valores medeiam a volição (processos conscientes de autodomínio da conduta), diretamente articulada com a elevação do sistema interfuncional psíquico (MESQUITA, 2018). Falamos, então, na liberdade. De acordo com Saviani (2001, p. 2-3), ela é pessoal, intransferível e sempre situada, a qual “[...] implica a capacidade de adesão ou de opção, de aceitar ou rejeitar, de assumir pessoalmente determinadas posições, de engajar-se na ação, assumindo a responsabilidade pelas suas conseqüências.”

Em função disso, a exemplo, educar *para e na* diversidade requer preocupação com os valores assumidos, uma vez que determinam sobre medida os preconceitos construídos no curso da formação identitária (MARSIGLIA, 2011). Nas palavras da autora,

o preconceito resulta justamente de nossa dificuldade de conviver com o outro, com sua ‘estranheza’, reagindo negativamente àquilo que desconhecemos e não aceitamos. Essa reação não é interna, ou seja, o indivíduo não tem um comportamento preconceituoso de maneira endógena. Os preconceitos são construídos na **elaboração da identidade do indivíduo**, que, para afirmar-se, rejeita aquilo que pode ‘ameaçá-lo’”. (MARSIGLIA, 2011, p. 111)

Vamos ao encontro da tese de Mesquita (2018) de que os valores morais são determinados pelo tipo de sociabilidade dominante (em nosso caso, competição e desagregação social/individualismo são suas marcas essenciais). Essa sociabilidade enseja relações de *alteridade ontonegativa*, ou seja, que incitam e promovem o que há de pior nas pessoas. O conceito de *sociabilidade ontonegatividade*, inspirado em Lukács, representa “a realização do pior de nós”. É a ideia de que a sociedade do capital perverte

nossas potências humanas, incitando a competição e o individualismo, como valores patentes ao ser social. Eis a face valorativa de nossa barbárie exasperada, tratada em [O anjo da história](#).

[...] Em outras palavras, o desenvolvimento de **necessidades repressivas**, o **desperdício das nossas potencialidades**, o **cerceamento do desenvolvimento**, a **criação intencional de sofrimento**, em suma, quando as especificidades e potencialidades humanas se direcional à destruição e ao sofrimento. Em uma alteridade ontonegativa, o outro se torna uma ameaça” (MESQUITA, 2018, p. 10).

Em oposição a isso, todos os projetos utópicos anticapitalistas baseiam-se em relações harmônicas e igualitárias, nas quais “[...] as pessoas são parte decisiva do sentido da vida” (MESQUITA, 2018, p. 18).

Na contramão, a sociedade do capital perverte essa potencialidade de alteridade. [...] A história de vida das pessoas no capitalismo tem a marca de uma **alteridade ontonegativa**, isto é, a expressão de relações com outrem em suas potencialidades negativas, destrutivas, alienadas, etc., o que nossa alteridade não deveria ser. (MESQUITA, 2018, p. 18)

Porque não paira no ar, a escola se organiza, tal-qualmente, por essa alteridade ontonegativa e sua forma individualista de conceber o processo pedagógico (MESQUITA, 2018). A fórmula *o eu sobrepõe-se ao coletivo e o outro é um inimigo ou barreira que impede meus desejos* é ensinada de maneiras diretas e indiretas por diferentes instituições, mas está sempre presente no projeto conservador da ordem. Contra a alteridade ontonegativa, propõe uma *educação moral emancipatória*²⁹⁹ que vise transformar as vivências e as sociabilidades escolares, fundamentada na liberdade, na coletivização, na igualdade, na democracia, na justiça, na restituição histórica dos povos, na relação não predatória com o planeta etc. (MESQUITA, 2018). Somente assim, “[...] pode[-se] atuar contra à competitividade individualista: quando as pessoas precisam estar juntas para alcançar objetivos coletivos, as importâncias mudam de lugar. Essa parece ser a melhor via para a educação moral na escola da classe trabalhadora” (MESQUITA, 2018, p. 155).

Faz-se urgente, assim, repensar a sociabilidade escolar para entender esses valores que estão sendo formados e quais podem vir ser. Qual a ferramenta da escola para atuar

²⁹⁹ “Cumprir lembrar, portanto, que a **educação moral** deve levar em conta o aspecto pessoal do homem em seus dois momentos pressupondo, em consequência, **o elo entre liberdade e responsabilidade**. Com efeito, a capacidade de decidir, de optar, de querer ou não querer, de aceitar ou rejeitar, é algo de pessoal e intransferível. E é esse caráter, respaldado na liberdade, que determina a responsabilidade. O sujeito assume as suas decisões, engaja-se por elas, assumindo também as consequências e implicações dessas suas decisões e de seu engajamento.” (SAVIANI, 2001, p. 7, grifos nossos)

em uma direção contrária à alteridade ontonegativa patriarcal, racista e capitalista? Para Célia Silva (informação verbal) e para nós, a resposta é: uma teoria pedagógica que dê sustentação, sem isso a catarse é a mesma da lógica dominante. A educação escolar é fator interveniente no processo de formação da consciência de gênero, raça/etnia e classe social não apenas intelectual, mas também afetivamente. Por essa razão, formadores precisam se apropriar dessa teoria e concepção de mundo porque o nó tem produzido severas implicações para a prática social global e, em específico, para a pedagógica.

Se a constituição de valores é afetivo-cognitiva, a resposta à pergunta de Mesquita (2018, p. 25) – em quais pontos podemos encontrar fissuras e brechas para sair dessa forma reificada de reprodução da vida? – dar-se-á na vivência do sujeito, neste caso, no espaço escolar. Saviani (2001, p. 9, grifo nosso), ao analisar as relações entre ética, educação e cidadania, percebeu que não se pode falar que a sociedade atual carece delas.

O que ocorre é que ela tem uma ética, uma educação e uma cidadania que lhe são próprias e que estão referidas a alguns princípios gerais e abstratos que subsumem, entretanto, **valores concretos que consubstanciam a forma de vida própria da sociedade burguesa**. Assim, os princípios da liberdade, igualdade, democracia e solidariedade humana são subsumidos pelos valores do **individualismo, da competição, da busca do lucro e acumulação de bens** os quais configuram a moral burguesa que tem sua justificação teórica numa ética também burguesa, erigindo-se, sobre esses mesmos valores, a cidadania burguesa.

Os valores em disputa na educação à direita, portanto, são meritocracia, sujeição, competição, individualismo, concorrência, desempenho; à esquerda, insubordinação, resistência, crítica, enfrentamento, coletividade e solidariedade de classe. Indo além desses, Mesquita (2018) aponta que isso ocorrerá por meio de: mudanças de alteridade em um sentido coletivista; fomento dos sentimentos de grupo, dependência e colaboração; exercício da empatia; politização do ensino; vínculos emocionais que possibilitam a luta contra o preconceito e a violência; coletivismo que afasta a sensação de concorrência; grupalização; politização de sentimentos como a raiva e a agressividade; ações pedagógicas como tarefas e premiações coletivas; materiais coletivizados; comunicação efetiva; assembleias e espaços para palavra; revisão do papel do erro na educação; e, especialmente, ajuda mútua no cotidiano da escola.

Os valores formulados por Saffioti (2002) e outras feministas convergem com estes e podem somar ao rol, à revolução e à educação escolar. Se o que importa, a nível de ontologia, é a relação, seja entre desiguais, seja entre iguais, esse pores ontológicos devem se fundamentar na ideia de que gênero, raça/etnia e classe social não participam da natureza do ser social (SAFFIOTI, 2015, 1991). Isto é, nem sempre foram assim, nem

sempre hão de sê-lo. Portanto, propomos que projeto educacional escolar defendido pela pedagogia histórico-crítica oriente-se para a modelação da conduta humana também no sentido da *felicidade, amizade, respeito, dignidade, igualdade, justiça, democracia, solidariedade, prazer e liberdade*, caros ao projeto de valores que defendemos. Como dito pela autora (2002, p. 97-98, grifos nossos):

[...] tendo como meta a **justiça social**, seria mais fácil desenvolver a **solidariedade** em lugar da competição, os **laços de amizade** em lugar das rivalidades, o **amor** em lugar do rancor. Neste tipo de sociedade, seguramente, as pessoas seriam mais **felizes**, porque **iguais**, capazes de trocar, de dar e receber. Seriam tantas as vantagens, que isto merece reflexão. [...] O verdadeiro sentido da vida, que reside na **partilha**. O **prazer**, assim, deixaria de existir pela metade, porque vivido solitariamente, para existir por inteiro, na sua plenitude.

Algun liberal poderia bradar: “isso é utopia!” Ora, a utopia enquanto ideal difícil, mas desejável, de se alcançar tem estimulado lutas ao longo de toda história (SAFFIOTI, 2002). Nesse sentido, todo projeto de sociedade requer a transformação do indivíduo, de suas relações com sua visão de mundo, com sua própria individualidade, com sua atividade, com o mundo e, enfim, uma concepção de mundo que possui o papel de negar ou legitimar o conjunto das relações sociais, tendo essas “utopias” como fim. Todavia, esta última não se consolida por protocolo, senão falaríamos em uma ação moral. Concordamos com Gramsci (1995, p. 12 apud DUARTE, 2013, p. 63) que

[...] é preferível elaborar a **própria concepção de mundo de uma maneira crítica e consciente** e, portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o **guia de si mesmo** e não aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade?

Somente uma educação moral emancipatória, normativa por excelência, nas escolas não é párea às circunstâncias produtoras da individualidade em si. Não é párea à capilaridade que o fenômeno da violência (oposto à ética) possui, a título de ilustração. Uma criança incorpora essa à sua vida, à sua individualidade, que passa a orientar sua relação consigo, com os outros e com o mundo. Assim sendo, a moral (sempre normativa), deve caminhar em comum acordo com a ética (que nem sempre o é), que pode se voltar para a felicidade, a autonomia e a liberdade, para efetivação das mudanças valorativas (CHAUI, 1998)³⁰⁰. Assim, ela pertence ao campo do domínio pessoal, da

³⁰⁰ Trocando em miúdos, “[...] uma ética não-normativa é uma ética que estuda as ações e as paixões em vista da felicidade, e que toma como critério as relações entre a razão e a vontade no exercício da liberdade como expressão da natureza singular do indivíduo ético que aspira pela felicidade.” (CHAUI, 1998)

relações entre iguais, por isso, relaciona-se com um campo dos valores que é horizontal e colaborativa (SAVIANI, 2001).

Não obstante, a educação não gera a ética, tampouco a cidadania, com analisou Saviani (2001). Entretanto, ela “institui a humanidade”, o trabalho educativo propriamente dito, que é referência tanto para ética, quanto para a cidadania³⁰¹. Neste sentido, vemos, *latu sensu*, que o pensamento da autora eleita para este estudo comunica sobre uma ética, não preditiva, cara ao trabalho educativo. Incorporemos, pois, o nó das contradições sociais de Saffioti à nossa concepção de mundo. Pois, a compreensão desse processo histórico-político poderá promover avanços rumo à conscientização de mulheres, homens, brancos, não-brancos. A fim de desmistificar o pretense caráter natural das discriminações, violências, explorações e dominações praticadas pelas classes dominantes contra as dominadas nos eixos de gênero, raça/etnia e classe social (SAFFIOTI, 2002). Sua proposta teórico-metodológica propõe a discussão de uma individualidade “guia de si mesma” para todas/os, mas que é coletiva, jamais individual, liberal, solitária. O que se faz com uma liberdade em si e solitária? Para que ser livre (ainda que impossível) sozinho? Logo, ela somente pode ser verdadeira se livre e relacional. Para nós, não é possível que sigamos ignorando a existência de sofrimento e dor de grande parte da humanidade na elaboração de nosso projeto revolucionário. Por quanto tempo mais o faremos?

O feminismo marxista, enquanto um saber elaborado (em sua dupla manifestação científico-política) e uma ética, é uma forma legítima de contraposição a realização do pior de nós, haja vista que tem a *alteridade ontopositiva* como valor central. Nesse sentido, ele é uma *valoração* – aquele esforço em transformar o humano no que deveria ser – porquanto se esforça em transformar a sociedade patriarcal-capitalista-racista em uma sociedade socialista e comunal que tem como objetivos requalificar o conjunto das relações sociais. Colocando a mulher e o homem no centro do debate, Saffioti dedicou sua vida a examinar e a denunciar as consequências coletivas de uma sociabilidade discriminatória, desigual e violenta.

³⁰¹ “Correntemente as palavras “ética” e “moral” são usadas como sinônimos, significando os princípios e normas da boa conduta ou a própria conduta quando guiada por regras que conduzem a praticar o bem e evitar o mal. Em sentido técnico, porém, a “ética” se refere aos princípios e normas enquanto tais e, mais especificamente, à ciência ou à parte da filosofia que estuda esses princípios e normas buscando distinguir entre o bem e o mal; enquanto que a “moral” corresponde à retidão dos costumes que conduzem as ações consideradas corretas e meritórias no seio de uma determinada comunidade que compartilha um mesmo sistema de valores.” (SAVIANI, 2001, p. 6)

Defendia que é um direito de todas/os subalternas/os (homens, mulheres, LGBTs, negros, indígenas, ricos, pobres etc.) lutar por seus direitos humanos e conquistar a posição de ser humano livre a qual não encontra lugar pleno nesta fase pré-histórica da humanidade (SAFFIOTI, 2002, 2011a). Isso exige a formação de um tipo de relacionamento com o mundo (DUARTE, 2016b) e com o outro para além dos limites do imediatismo e do pragmatismo da cotidianidade, visando a construção de novas formas de sociabilidade que produzam seres novos para um novo mundo despido de dominação-exploração. Uma vez que

a verdadeira libertação da mulher é encarada por Marx, portanto, como o **processo geral de humanização de todo gênero humano**. É por isso que o tipo de relação entre os sexos se lhe afigura como o **índice de desenvolvimento da humanidade do homem**. [...] Logo, a solução está contida na **superação dessa fase de desenvolvimento histórico** (ou pré-histórico) da humanidade. A idéia [*sic*] de que a mulher, assim como o próprio homem, só atingirá a verdadeira liberdade no regime socialista se apresenta, aliás, como invariância de todo o socialismo chamado científico. (SAFFIOTI, 2011a, p. 85-86)

Nessa toada, se a referência para a educação contemporânea deve ser a formação humana na sociedade comunista, tese defendida por Duarte (2011, p. 1), devemos, mais uma vez, orientar o trabalho educativo também pelo feminismo e pelo antirracismo. Nossa luta, então, almeja incutir em todos uma necessidade impetuosa de desfrutar do patrimônio humano-genérico (DUARTE, 2011), relacionar-se despido da ordem patriarcal de gênero, poder ser e expressar à sua maneira, controlar as condições de existência, reinventar a sociabilidade humana, gozar de direitos e liberdades igualitárias, resgatar o vínculo ontológico humano-natureza, desenvolver-se livremente dentre outras riquezas.

Um dos valores centrais da coletividade desejada para o futuro da humanidade, é a *liberdade*, portanto deve ser um guia para nossa ação pedagógica desde o hoje. Para falar dela, última porta deste estudo, partiremos da tese de que valorizar a liberdade individual é fomentar uma ânsia pela “apropriação da riqueza espiritual universal e multifacetada” (DUARTE, 2011, p. 4).

Como assinala Marx, o direito do homem à liberdade não se baseia na união do homem com o homem, mas, pelo contrário, na separação do homem em relação a seu semelhante. A liberdade é o *direito* a esta dissociação, o direito do indivíduo *delimitado*, limitado a si mesmo. Eis como a sociedade burguesa se constitui numa sociedade que faz com que todo homem encontre noutros homens não a *realização* de sua liberdade, mas pelo contrário, a *limitação* desta. (SAVIANI, 2001, p. 8)

Na senda de Marx e Saviani, empobrecida, cerceada e quase morta, a liberdade sob a égide do capital é restrita pelas condições alienadas de existência e pela divisão social do trabalho, nas quais os indivíduos exercem quase nenhum poder de comando sobre sua própria vida. Todas as relações sociais são mediadas pelo valor de troca, tolhendo seu conteúdo e tornando os indivíduos unilaterais e abstratos (DUARTE, 2011) porque alienados de sua natureza gregária.

Em contrapartida, no comunismo, ela há de ser muito mais ampla porque possibilita aos entes o controle de suas próprias condições de ser e o desenvolvimento livre e omnilateral (DUARTE, 2011). Não carece lembrar que liberdade é ampla, transcende a classe social e versa também sobre as especificidades de gênero e raça/etnia. Duarte (2011) prosseguiu na argumentação: o trabalho se converterá de meio para sobrevivência em condição para o desenvolvimento singular acorde com o das forças produtivas. No lugar da alienação, ter-se-á a *autoatividade*, atividade em que se desenvolve a personalidade e deixa a marca de sua individualidade na história. Idem, “[...] o ser humano **viverá para poder trabalhar** porque trabalhar significará realizar uma **atividade plena de sentido**, na qual o indivíduo se desenvolva de maneira universal e livre.” (DUARTE, 2011, p. 10, grifo nosso)

Saffioti (2002, p. 20) via que o *prazer* como um valor central na promoção de uma vida repleta de conteúdo porque sua plenitude só poderá

ser alcançada quando nenhuma dimensão da personalidade do ser humano – homem ou mulher – é impedida de se desenvolver. Por que não permitir, e mesmo estimular, o desenvolvimento da razão nas mulheres? Por que não incentivar o homem a não reprimir a dimensão afetiva de sua personalidade? Ambos seriam mais completos e, portanto, mais capazes de sentir e dar prazer. Das relações assimétricas, desiguais, entre homens e mulheres derivam prejuízos para ambos. Basta observar atentamente o tipo mais ~frequente de relações homem-mulher para se chegar a esta conclusão.

No comunismo, tanto as relações sociais, quando a vida, serão plenas de conteúdo e sentido (que são duas formas de dizer a mesma coisa), isto é, serão verdadeiramente humanizadas. O que significa dizer que quando mais próxima dessas condições, maiores são as possibilidades de enriquecimento da individualidade (DUARTE, 2013). Que riqueza haveria (haverá!) em um mundo onde tantas mulheres não precisassem se manter em casamentos e/ou relacionamentos violentos apenas pela dependência financeira... O que seria de nós em um mundo verdadeiramente livre, se, *vis-à-vis* a degradação e barbárie, conseguimos ainda desenvolver teorias, artes, reflexões filosóficas de grande envergadura? A questão de a riqueza intrapsíquica depender das relações sociais,

conceituada por Duarte (2013), é mais uma prova de que só é possível falar em liberdade no coletivo. Petrone (2019) acertou em dizer que o feminismo não pode libertar umas e deixar corpos pelo caminho e vai ao encontro da concepção da individualidade marxiana, a exemplo do que promove o feminismo liberal e/ou de Estado.

Isso se relaciona diretamente com os limites, as imposições e as contradições que todo e qualquer movimento social se depara ao se lançar no terreno da luta política. Um exemplo tem sido o debate em torno da questão da representatividade no debate público brasileiro. Nota-se que, paulatinamente, essa pauta vem sofrendo de um esvaziamento político em função de sua própria insuficiência. Nos anos 2000 e 2010, o tom majoritário das reivindicações, via plataformas sociais, limitava-se à busca pela representatividade na mídia, na política e no trabalho, e à reivindicação do direito de consumir pelas/os subalternas/os. Agora, muitas são as vozes que despertam para a contradição. Não basta apenas demandar que a imagem da infância negra, bela e emponderada seja contemplada nos brinquedos e ardilosas publicidades para o público infantil, enquanto a menina Ághata é assassinada brutalmente pelo Estado genocida. E, contraditoriamente, a luta por representatividade substancial e simbólica é importante no avançar das pautas, na promoção da vida e das próprias condições de luta. A realidade, dura e friamente, há tempos, baliza essas táticas e estratégias empregadas pelo capital, pelos movimentos sociais e pela esfera civil; é necessário deixá-la falar e nos ensinar para além das aparências.

Volvendo,

a **plena humanização das relações entre os indivíduos** alcançada por meio da revolução comunista que transforme a riqueza material e espiritual universal do gênero humano em conteúdo universal da vida de cada indivíduo é, a meu ver, ao mesmo tempo o **horizonte e o fundamento da pedagogia histórico-crítica**. (DUARTE, 2011, p. 12)

Quer queira, quer não, superar as circunstâncias geradoras da *individualidade em si* – quer dizer, da individualidade espontânea, cotidiana, desarticulada e alienada – é a única saída em direção a liberdade, universalidade e igualdade, valores produtores da *individualidade para si*. Trata-se de uma transformação consciente, coletiva, deliberada, intencional, que se realizada por meio do outro, por meio da educação. Nossa luta, portanto, é por uma sociedade onde “[...] todos os indivíduos possam se desenvolver por meio de uma **vida plena de conteúdo e atividades plenas de sentido**” (DUARTE, 2013, p. 71). Isso envolve o *desenvolvimento omnilateral* (em todas direções) dos indivíduos e, por consequência, a totalidade humana, não se limitando à formação escolar (DUARTE,

2016b). Olhando para a história de desenvolvimento do próprio feminismo, pode-se analisar que a revolução também o elevará nessa condição do “em si” (uma luta que visa, sobretudo, a emancipação feminina) “para si” (uma luta que visa a emancipação geral humana). O feminismo marxista/socialista, em especial sob as proposições de Saffioti, enquanto resultado histórico de embates e disputas já analisadas aqui, é a síntese desse movimento e propõe, como estratégia política, a liberdade para si.

Diante disso tudo, entre os principais valores constitutivos de uma concepção de mundo, encontra-se a liberdade. Sua gênese social (ontológica) remonta ao trabalho e seu fundamento consiste na possibilidade de escolha diante de possibilidades concretas e no desejo de querer transformar o *status quo*. Em outras palavras, é um ato volitivo que origina um novo ser (LUKÁCS, 2013 apud DUARTE, 2016a). Assim, é um “produto da evolução histórica” ou um “processo social” que deriva do domínio de nós próprios e da natureza para suprir nossas necessidades. Envolve, a um só tempo, objetividade e subjetividade (DUARTE, 2016a).

E como isso se relaciona com a ação pedagógica? Duarte (2016a, p. 126) deu o tom.

A dialética entre determinismo e liberdade na relação entre o ser e a consciência remete à questão da formação da consciência e, portanto, à educação [...]. [...] Se a defesa da liberdade como um dos valores fundamentais da educação não for acompanhada da preocupação com a efetividade do ensino e da aprendizagem dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, ela pode acabar resultando, inadvertidamente, na difusão de uma concepção superficial de liberdade, reduzida ao plano imediato das relações interindividuais estabelecidas na escola.

No reino da educação escolar, desse modo, a liberdade enquanto valor deve ser horizonte e fundamentos do currículo (conteúdos escolares), da didática (formas de ensino) e da concepção de mundo. A finalidade determina os métodos e processos do ensino-aprendizagem sob o ponto de vista da pedagogia histórico-crítica. Ler, escrever, contar, analisar de longe não são atividades naturais ao ser social, ao contrário: foram forjadas em um movimento sinuoso de avanços e retrocessos e avanços. Ora, se a finalidade da educação é humanizar e socializar a patrimônio humano genérico, o ensino deve dispor de certos métodos que libertem o aprendiz de reconstruir a história de aprendizado da humanidade toda vez que precisar lembrar, por exemplo, como resolver uma equação de segundo grau. Isso significa dizer que *liberdade e automatismo* são fenômenos que caminham juntos, uma vez “[...] que não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos” (SAVIANI, 2015, p. 290).

Nessa relação entre contrários não antagônicos, liberdade não significa suplantar o contrário (ideia da prática política que se faz ente contrários antagônicos), senão superar sua própria condição de aprendiz pela mediação do professor. Nas palavras de Della Fonte (2011, p. 36-37, grifos nossos),

O processo educativo envolve **fadiga, obrigações e disciplina**. Nesse sentido, o estudo mostra-se um trabalho fatigante, “[...] um hábito adquirido com **esforço, aborrecimento e mesmo sofrimento**” (GRAMSCI, 1995, p. 139). A assimilação do saber sistematizado envolve a incorporação de automatismo e elementos exteriores a nós, ou seja, é preciso, segundo Saviani (1991, p. 27), “[...] torná-los **parte de nosso corpo**, de nosso organismo, integrá-los em nosso próprio ser”. No entanto, a persistência e a repetição inerentes a esse processo são condições incontornáveis para a **criação e a liberdade**. [...] Diz-se, portanto, que a autonomia não está dada *a priori*; ela constrói-se pelo diálogo com a tradição, logo, a partir da **sociabilidade e da heteronomia**.

Nessa toada, quando falamos em um ensino antipatriarcal estamos defendendo a não liberdade enquanto processo necessário à liberdade. Saviani (2015) demonstrou que o aprendizado é fruto da aquisição de um *habitus*, “uma gramática geradora de práticas” (CARVALHO, M., 2001, p. 572), uma disposição permanente e irreversível, no qual aquilo que se aprendeu se converte em uma segunda natureza. Porém, para alcançá-lo, é necessário persistência e insistência até que se fixem após muitas repetições. Nesta lógica, o feminismo deve se constituir “um *habitus*”, “uma disposição permanente” no processo de transmissão-assimilação dos saberes escolares.

Para isso, é necessário esse processo sistemático e teleológico que coloque as contradições classe social, raça/etnia e gênero/sexualidade como palco da educação escolar. Dito isso, qual é o processo pedagógico que devemos dominar para ensinar crianças, jovens, adultos e idosos a saírem da condição de machistas para a de feministas? Feminizar o mundo é uma nova alfabetização que passa pelo conteúdo, forma e concepção de mundo: são novas letras, novos sons, novos sentidos, novas interpretações de um mundo. É a leitura e a escrita de relações sociais mais justas, fraternas e solidárias. Pois, assim como a alfabetização, a pessoa passará a ler outras dimensões do mundo a partir dessa nova habilidade, desse novo *habitus*.

Como apontou Saffioti (2009b, p. 23), citação epígrafe deste capítulo,

[...] a educação formal e a informal têm o poder de transformar os *habitus*. Estas duas formas de educação podem transformar *habitus* arraigados em práxis cotidiana. O sucesso dependerá da coincidência entre a prédica e a práxis dos educadores, assim como da idade do educando. Eis por que a **educação livre da ordem patriarcal de gênero poderá restabelecer a ordem democrática de gênero**, isto é, gerar uma ordem social com gêneros não hierarquizados.

A partir disso, repomos as indagações, inspiradas em Saviani (1996), que orientaram todo este capítulo: toda e qualquer educação visa o humano, afinal que sentido teria uma educação que não estivesse voltada a produzir um determinado tipo de ser humano? O que significa promover o humano? Saviani (2001, 1996) explicou que significa torná-lo cada vez mais capaz de conhecer sua posição no mundo e o mundo para intervir e transformar, no sentido de uma ampliação da liberdade, comunicação e colaboração entre as pessoas. Como a escola não é mera reprodutora da ordem dominante, essa tarefa deve situar as/os estudantes no mundo das relações sociais se dão por contradição sob o nó patriarcado-racismo-capitalismo. Se essa é a finalidade da educação, estamos pecando enquanto teoria da educação em não promover práticas sistematizadas e intencionais que visem ceifar dominação e exploração de gente por gente. Promover o humano é incitar revoluções.

Não é possível ser livre sozinha/o, pois a liberdade é sempre situada, como afirmou Saviani (1996). A verdadeira liberdade individual cresce e transpõe junto a alheia, diferente da verborragia liberal do “minha liberdade termina onde começa a do outro”. Na perspectiva da alteridade ontopositiva, diríamos que “minha liberdade começa quando começa a do outro”, como expressiu Herrera Flores (2009, p. 185 apud MOREIRA; MIYAMOTO, 2014, p. 15). Ser livre é plural. Nas palavras de Saffioti (1995e, p. 581), “[...] a defesa dos direitos humanos exige uma **nova ética de convivência** que se poderia designar com a **ética da liberdade**. [...] Não há liberdade possível na vivência da discriminação contra o outro seja ela de gênero de raça/etnia de classe social.

Seguindo a defesa de Duarte (2013), a revolução precisa de uma escola ensinando, de educadores em luta contra o socio metabolismo do capital e do conhecimento sendo socializado. Precisamos assegurar que os filhos e as filhas das/os subalternas/os dominem a língua, a ciência, as artes, a filosofia nas suas formas mais desenvolvidas e elevadas que pudermos ensinar. Para tanto, há de se combater o relativismo e a supremacia do cotidiano sobre os currículos escolares; as pedagogias do aprender a aprender que interdita o professor de ensinar, a escola de transmitir conhecimentos e a formação docente sólida e consistente. Portanto, nossa referência são as riquezas do gênero humano e sua potência desmistificadora e revolucionária na promoção do humano com sentidos desenvolvidos para tudo que é humano (KOSIK, 1976).

Se somos ontocriadores por natureza ontológica, temos a potência de produzir liberdade da barbárie cotidiana que o capitalismo nos afunda vertiginosamente. Transcender a ordem patriarcal de gênero, o racismo e o capitalismo concomitantemente

parece-nos ser o único caminho que para a verdade e a universalidade de Kosik. Sem isso, estaremos fadados a capacidade ontonegativa de aprofundar e criar novas formas desumanizadas de vida. Afinal, ninguém disse que uma vida pós-capitalista será, necessariamente, melhor para o conjunto da humanidade.

Nossa luta, assim, é comprometida com a superação do capitalismo pelo comunismo através de um processo revolucionário, vindouro ao futuro da humanidade. No atual estado permanente de crise e de exceção que é regra geral, feminizar e enegrecer a educação escolar é preciso, afinal conformam duas lutas da história da humanidade por uma existência livre e universal, sem as quais não podemos falar na formação omnilateral dos indivíduos. A que vem uma concepção de mundo avançada e revolucionária se na vida privada quem ainda lava, passa e cozinha são as mesmas pessoas de milênios atrás? Da/para a prática social global, mudar e amar as coisas interessa mais (BELCHIOR, 1976).

PALAVRAS FINAIS DE UM COMEÇO: FEMINIZAR É PRECISO

No percurso dessa pesquisa, encontramos-nos cercadas por profundas faltas. No marxismo, pela baixa presença de leituras verdadeiramente comprometidas com a totalidade do patriarcado, racismo e capitalismo (leituras críticas, não ortodoxas). Faltas nos feminismos, pela impregnação sistêmica da pós-modernidade como método de análise e prática e pela cooptação do capital das lutas das/os subalternas/os. E também teorias pedagógicas marxistas, cujo escopo teórico potente e necessário se tornou refletor à crítica e à construção coletiva, enquanto a natureza refratária (com perdão da metáfora iluminista) convém melhor àquela teoria social. Por isso, matutamos à exaustão se reivindicar o legado de Clara Zetkin, Alexandra Kollontai, Rosa Luxemburgo, Emma Goldman e, principalmente, Heleieth Saffioti não seria tarefa inócua em um mundo que considera tais leituras obsoletas. Mesmo Marx, com sua notoriedade de dois séculos, é autor datado e desapareceu de muitos currículos acadêmicos e da formação de militantes revolucionários mundialmente graças aos esforços do capital e de sua agenda anticomunista e antimarxista.

Contudo, assim como Hesíodo na *Teogonia*, a novidade de tudo que dizemos está na força da repetição, afinal “outros já passaram por esta senda” (TORRANO, 2003, p. 9). Nessa senda que trilhamos, muitas inquietações foram nossas camaradas de jornada: como formular um estudo potente que dialogue com as contradições do hoje? Saffioti produziu uma obra que alcança tal escopo? Como expressar o método materialista histórico-dialético nas reflexões de um tema novo à educação escolar? Estudar uma autora da Sociologia é caminho possível? Quais são as interlocuções possíveis entre marxismo, feminismo e educação escolar? Se é na falta que se mobilizam paixões, lançamo-nos nessa senda que é pretérita, mas também presente e futura³⁰².

Nesses tempos de decadência econômica da burguesia, quem historicamente paga o preço mais elevado na estrutura social são aqueles que não encontram local na História oficial, senão em fábricas, bordeis, presídios, senzalas, campos, manicômios, cozinhas, engenhos, lares, conventos, favelas e ruas. Essa é cara, pois, da marginalidade contemporânea “afrolatinamericana” (GONZALEZ, 2011). Aqui e acolá, o capitalismo

³⁰² Esta pesquisa, inicialmente, dedicou-se também aos estudos de vida e obra de Saffioti. Além de breve biografia, foi realizado um levantamento inédito de obras da autora com a finalidade de difundir seu pensamento. Contudo, por indicação da banca de qualificação, gentil e incentivadora, reservamos o capítulo que continha sua trajetória para aprofundarmos no doutorado, o qual dedicar-se-á exclusivamente a essa tarefa.

não se furta em usufruir dos sistemas de dominação-exploração anteriores a ele (patriarcado e racismo) para ampliar ainda mais seus proventos (SAFFIOTI, 2002). Essa potente união preserva o *status quo* e garante o agravamento das condições gerais de vida no mundo e, especialmente, em suas periferias, evidenciando a natureza simbiótica entre gênero, raça e classe.

Gasto e renovado, o neoliberalismo, retomada do pensamento econômico neoclássico, segue deteriorando a vida das/os subalternas/os por meio de sua corrente mais radical, o ultraliberalismo, e governando sob os pares da injustiça e iniquidade e da acumulação e miséria (SAFFIOTI, 2015, 2002)³⁰³. Suas promessas teóricas de desenvolvimento, progresso, distribuição de renda, poder de consumo, liberdade e democracia apenas não se efetivaram, como se converteram na renovação ampliada dos dramas fundamentais da modernidade burguesa (SILVA, J., 2018). Dada a natureza contraditória da realidade, vive-se, a um só tempo, o aprofundamento da ofensiva ultraliberal, o esgarçamento das condições de vida e reavivamento de novos e velhos projetos societários na figura da estratégia socialista – semelhante ao cenário de origem da teoria histórico-crítica nos anos 70 e 80 (DELLA FONTE, 2011) –.

Neste contexto, também de retomada do marxismo e do feminismo no Brasil, encontra-se o pensamento da feminista marxista Heleieth Saffioti (1934-2010), a qual nos oferece um legado prático inestimável às lutas sociais e ao pensamento sociológico brasileiro. De sua história de pioneirismos, encontros, lutas e inventividades, pariu-se uma obra tão necessária para as voltas que o mundo dá no que se refere ao projeto burguês de exploração e dominação dos 99% do mundo a longo prazo. E o mundo tem tomado direções complexas e contraditórias no que se refere à derrocada do patriarcado, racismo e capitalismo, repondo a urgência da revolução.

Como foi possível notar, assim desejamos, o feminismo marxista parte de um olhar teórico-metodológico específico para conceber as relações entre as contradições fundamentais – classe social, raça/etnia e relações sociais de sexo (incluindo a sexualidade) – da sociedade, destoando da perspectiva liberal, hegemônica nos movimentos sociais. Dado seu legado para a interpretação e explicação do Brasil,

³⁰³ “A concentração mundial de riquezas atingiu tão alto grau, que gerou um perigo político a temer-se. Fruto de fusões de empresas e outros mecanismos que também corroboram na realização de uma determinação inerente ao capitalismo: a acumulação de bens em poucas mãos e farta distribuição da miséria para muitos, nestas abissais desigualdades morando o inimigo, ou seja, a contradição fundante deste modo de produção, ao qual são inerentes a injustiça e a iniquidade. Sem a concretização desta verdadeira lei, acumulação e miséria, o capitalismo não se sustentaria, ou melhor, nem seria capitalismo.” (SAFFIOTI, 2015, p. 14)

elegemos Saffioti para este diálogo com a educação escolar, em especial, com a teoria pedagógica marxista da histórico-crítica. Sendo a educação, uma “atividade mediadora no seio da prática social” (SAVIANI, 1995), ela está inserida na trama global do modo de produção material e espiritual regido pelo nó das contradições sociais, formado entre capitalismo-racismo-patriarcado (SAFFIOTI, 1985). De modo que uma das principais contribuições de seu pensamento ao campo é convocar, indiretamente, ao debate da diferença, da diversidade e da pluralidade nos marcos da coletividade e da igualdade. Por isso, forma, conteúdo e valores constituem tripé valioso neste processo de reformulação e retomada de categorias caras ao marxismo.

Vive-se uma realidade pautada por violência, intolerância, preconceito, ódio, interdição do ser. A exemplo, com frequência, ensina-se as crianças a não aceitar doces e presentes de desconhecidos, porém, raramente, atenta-se que a violência sofrida por grande parte de crianças, adolescentes, mulheres, idosos etc. é praticada por amigos, conhecidos e membros da família (SAFFIOTI, 2015). Contra essa exploração-dominação histórica, sublevaram-se lutas sociais, como o movimento feminista brasileiro, as quais expressam diferentes níveis e formas da atual lutas de classes (SANTOS, C., 2001). Portanto, com base nos fundamentos teórico-políticos dessas lutas, propusemos uma revisão das sociabilidades que produzimos e reproduzimos também por meio da escola no que concerne ao currículo, à didática, à sociabilidade escolar e aos valores da educação. Afinal, nem sempre a realidade foi assim e nada garante que seguirá sendo: ao contrário, lutamos para transformar o atual (deplorável e bárbaro) estado de coisas e ceifar toda forma de exploração e dominação do ser humano para consigo e com a natureza.

Sub-repticiamente (mas nem sempre), como atentaram Barreto, Araújo e Pereira (2009), a escola reitera a norma de gênero, retroalimentando as masculinidades e as feminilidades esperadas para os diferentes “sexos”. Por meio de brincadeiras, gestos, falas, olhares, jogos, espaços, funções, comportamentos, expectativas, avaliações, desempenho, tarefas, conteúdos, formas, currículos, regras, condutas, modelos, enfim, há uma organização social do gênero consolidada na educação escolar que se orienta pelo ideal branco, masculino, adulto, burguês, heterossexual, cisgênero, ocidental. Aquelas/es que desviam da norma, sofrem retaliações que podem se expressar no fracasso escolar, no desempenho, na dedicação, na formação da personalidade e, adiante, no projeto de vida.

Não obstante, não é a escola que ceifará a opressão do mundo. Muitas expectativas contraditórias são depositadas na escola, como se ela fosse a “redentora” de todos males

produzidos pela sociedade capitalista (MARSIGLIA, MARTINS, 2018). Porque não o é, coloca-se o desafio: como a escola pode contribuir na superação dessa forma de sociedade, isto é, para a revolução comunista, tendo em vista a contradição de ser uma instituição burguesa de natureza socialista? Somente assim, defendeu Saviani (2009), poder-se-á resolver o paradoxo e superar as expectativas contraditórias em relação à escola. A defesa da escola pública, então, coincide com a do socialismo porque aquela tem por função socializar, fundamento deste, o conjunto do patrimônio humano-genérico por meio dos saberes escolares (as ciências, as artes e a filosofia) às classes trabalhadoras de todo mundo. Embora nem todas/os professoras/es saibam, eles contribuem nesse processo de sempre que ensinam matemática, língua portuguesa, ciências, história, geografia, artes, educação física (DUARTE, 2013). Ao possibilitar os processos de objetivação-apropriação para além da vida alienada cotidiana, a escola promove, via ensino-aprendizagem das formas mais desenvolvidas de pensamento, verdadeiramente o humano, pleno de sentido e omnilateralmente.

Eis aqui uma das razões centrais do projeto histórico de desmonte da educação formal no país. As classes dominantes desejam acabar com a escola e todas as formas de socialização dos saberes humanos, mas não o fazem por completo porque dependem de formação da mão de obra. Não à toa, as pedagogias do lema “aprender a aprender” – tecnicistas, das competências, da epistemologia da prática, do professor reflexivo, dos saberes tácitos dentre tantas outras – avançam à galope e detêm hegemonia no campo das teorizações pedagógicas. Daí, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) o Novo Ensino Médio de 2018, o contingenciamento das universidades públicas em 2019 e o projeto de fusão CAPES-CNPq para 2020. Além da educação pública, universal e gratuita não ser rentável ao capital – como a brasileira *Cogna Educação* (antiga Kroton Educacional), maior conglomerado educacional privado do mundo³⁰⁴ –, tem a potência de humanizar as/os desumanizados.

É no solo disputado, contraditório e fértil da escola – não apenas nela, mas também – que residem condições reais da vida cotidiana e não cotidiana refletida para além da alienação da sociedade capitalista. Por isso, consideramos que a referida teorização pedagógica avança na síntese histórico-dialética ao defender a superação por incorporação da educação escolar em suas formas burguesas, sem negar a importância da transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos nesta mesma sociedade para

³⁰⁴ Disponível em: <http://archive.ph/xPNyd>. Acesso em: 06 nov. 2019.

a formação omnilateral de todas/os que, certamente, só ocorrerá plenamente com um processo revolucionário socialista (DELLA FONTE, 2011; DUARTE, 2017). E por omnilateral englobamos um desenvolvimento humano voltado à liberdade, pluralidade e igualdade social.

Della Fonte (2011) defendeu que, enquanto intelectuais marxistas devemos tecer críticas contundentes à corrente privatização do ensino em todos os níveis, bem como à reprodução social via instrução formal sem, com isso, abandoná-la à própria sorte do capital. Logo, cabe-nos também “[...] potencializar as fissuras e contradições que permeiam essa instituição e a tornam também um espaço de conflito” (DELLA FONTE, 2011, p. 36). A valorização do ensino e de seus conteúdos, tão amplamente atacada por ser identificada com a pedagogia tradicional, articula-se diretamente com esse projeto pedagógico-político pelo fim do patriarcado, racismo e capitalismo.

Nesse sentido, este trabalho vem para provocar os questionamentos: como é possível cindir patriarcado, racismo e capitalismo se, na prática, tais sistemas se fundiram ao longo da história (SAFFIOTI, 2002)? Como é possível negar sua força nas relações educativas escolares e a diversidade na escola? É necessário reconhecer que, em nome da centralidade na classe social, temos negligenciado particularidades concretas da vida de carne e osso da classe trabalhadora, fato que nos afasta dos próprios princípios do materialismo histórico-dialético. Ou será que temos insistido em esquecê-las (GONZALEZ, 1984)? Como falou Saffioti (2002, p. 61), “[...] o ato de atribuir prioridade a um dos três sistemas mencionados [patriarcado, racismo e capitalismo] tem sérias consequências do ponto de vista das estratégias de luta dos contingentes humanos oprimidos, dominados, explorados.”

Refletir sobre essas questões no âmbito da educação escolar requer uma investigação histórica sobre como a escola foi disponibilizada ou interdita para homens, mulheres, LGBTs, negras/os, indígenas, trabalhadora/es etc. ao longo do tempo. Assim, a História da Educação, ponto que este trabalho não alcança, pode ser um caminho profícuo na análise das diferenças históricas, que derivam de uma história de desigualdades (CARRA, 2019; SAFFIOTI, 2015).

Igualmente, faz parte dos objetivos da revolução socialista garantir a vida na Terra, condições de habitação, alimentação, vestuário, saúde etc., o fim de toda e qualquer forma de opressão humana (ainda temos muito a avançar quando falamos na nossa relação com os demais seres vivos). Assim, é parte da construção dessa revolução uma educação que tenha em seu cerne um compromisso ético com novas sociabilidades antirracistas e

antipatriarcais, isto é, que visem a verdadeira democracia racial e de gênero que são uma necessidade concreta para as classes subalternas de todo mundo. É a ideia mesma de Saviani (2011) de que o processo pedagógico deve realizar no ponto de chegada (comunismo) o que no ponto de partida (patriarcado-racismo-capitalismo) não está dado.

Logo, a educação escolar que se pretende marxista e por isso revolucionária não pode se furtar desse debate que vai além da superficial acusação de uma “contaminação” pós-moderna, pós-estruturalista, como se deseje chamar. Isso porque a chamada “universalização do desenvolvimento livre e universal de todos os indivíduos” (DUARTE, 2016, p. 103) só poderá ocorrer quando a humanidade alcançar a verdadeira emancipação humana e ignorar essa dimensão só patenteia o caráter patriarcal e racista de teorias que se pretendem libertadoras.

Como sustentar a natureza da escola sob o capitalismo se se elege uma única contradição social como fundante de todos os males? Como sustentar uma defesa dessa para a escola se uma criança que manifesta uma individualidade “desviante” ao padrão de gênero (cisgênero e heterossexual) não encontra lugar neste ambiente? Como alcançar o desenvolvimento omnilateral desse sujeito que não consegue nem permanecer na escola devido à estigmatização e ao preconceito de colegas e profissionais? Como temos pensado os fenômenos escolares sem nos debruçar nas contradições de classe social, raça/etnia e gênero imanentes na produção do fracasso escolar? Quantas crianças e jovens são subjugadas e fadadas ao cárcere da imaginação e da realidade pela sua origem e fenótipo? Quem está interessado em analisar as relações entre racismos na sala de aula e dificuldades de aprendizagem? Como os conhecimentos clássicos poderão ser apropriados por seres (mulheres e negros) que, historicamente, foram tidos como não humanos?

Eis aqui algumas questões cadentes nascidas destas reflexões tantas. Insistentemente, pairam no ar, como aquela coisa pesada que falava Florestan, mas não se desfazem ao vento. Ecoam na materialidade da vida porque dela partem e a ela se destinam. De modo que se “a revolução socialista deve ter como um dos seus objetivos que as necessidades e faculdades de todas as pessoas desenvolvam-se de maneira verdadeiramente livre e universal” (DUARTE, 2016, p. 103), por lógica, a perspectiva histórico-crítica necessita fundamentar-se por esse mesmo princípio de desenvolver um trabalho educativo anticapitalista, antipatriarcal e antirracista que vise o desenvolvimento omnilateral dos indivíduos. Para tal, parafraseando Rago (2001), por um mundo livre, justo e feliz, *saffiotizar é preciso*. Mas não só, *feminizar é preciso*.

Contra a primazia absoluta da classe social em detrimento de gênero e raça, seguiu até o final da vida convicta de que apenas o movimento, a contradição e a totalidade balizam a construção de uma sociedade fraterna, socialmente igualitária, que suplante a barbárie capitalista. Com isso, enfatizamos a necessidade coletiva para a teoria marxista, o pensamento sociológica e a educação escolar de demonstrar como seu legado nos permite não apenas interpretar, mas também avançar na explicação sobre o país por meio de um *corpus* teórico que tem no cerne a tríade classe, raça/etnia e gênero. Em razão disso, cremos que Saffioti deve ocupar as fileiras centrais do pensamento social brasileiro junto às/aos marxistas que, antes de intelectuais, são militantes.

Sua teoria é, além de uma imensurável contribuição ao marxismo, a corporificação do eterno movimento da vida, do rompimento e da renovação permanentes dos destinos traçados pelo nó que envolve todos. É na força de suas ideias rebeldes e incandescente que finalizo este texto, o qual se sustenta somente pelo desejo revolucionário *sine qua non* não se poderá “vir vindo no vento o cheiro de nova estação” (BELCHIOR, 1976).

Seguramente, a *construção social da igualdade social entre homens e mulheres* conduziria à felicidade das mulheres e dos homens. E não é esta a grande aspiração de homens e mulheres? Então, por que não tentar esta via, embora a luta seja árdua, longa, dura, se ela pode conduzir a humanidade a relações de troca, de reciprocidade, enfim, de amor? Quem tentar desfrutará. (SAFFIOTI, 2002, p. 32, destaque da autora)

REFERÊNCIAS

- ABREU, Rachel Luiza Pulcino de; SANTOS, Raquel Alexandre Pinho dos. GÊNERO E SEXUALIDADE NOS PCNs: uma análise dos objetivos gerais. **Caderno Espaço Feminino**, Uberlândia, v. 28, n. 1, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://archive.ph/NdKWj>. Acesso em: 31 out. 2019.
- ACAYABA, Cíntia; ARCOVERDE, Léo. Casos de feminicídio aumentam 76% no 1º trimestre de 2019 em SP; número de mulheres vítimas de homicídio cai. **G1 SP**, São Paulo, 29 abr. 2019. Disponível em: <http://archive.ph/wip/EEW9G>. Acesso em: 22 out. 2019.
- AGUIAR, Neuma. Patriarcado, Sociedade e Patrimonialismo. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 15, n. 2, p. 303-330, jun./dez. 2000. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922000000200006>. Disponível em: <http://archive.fo/2nr7M>. Acesso em: 5 maio 2018.
- ALMEIDA, Lúcio Flávio de. Heleieth Saffioti! **Lutas Sociais**, São Paulo, n. 27, p. 108-109, 2011. Disponível em: <http://archive.fo/cIWSw>. Acesso em: 21 ago. 2018.
- ALVES, C.; ELEUTÉRIO, R. Cortes em programas sociais devolvem mulheres à miséria e à violência doméstica, dizem especialistas. **Agência Pública**, São Paulo, 13 mar. 2019. Disponível em: <http://archive.fo/ZvmzM>. Acesso em: 15 mar. 2019.
- AMARAL, Julião Gonçalves. Lutas por reconhecimento, desrespeito e universidade: a atuação dos coletivos universitários de diversidade sexual para o enfrentamento à homofobia institucional. **Teoria e Sociedade**, Belo Horizonte, n. 21.2, p. 229-262, 2013. Disponível em: <http://archive.fo/Jj26U>. Acesso em: 30 set. 2017.
- ARAÚJO, Clara. Marxismo, feminismo e o enfoque de gênero. **Crítica Marxista**, Campinas, v. 11, p. 65-70, 2000. Disponível em: <http://archive.fo/fmoAg>. Acesso em: 24 nov. 2018.
- ARONOVICH, Lola. Mulheres contra o feminismo. In: ARONOVICH, Lola. **Escreva Lola Escreva**. Fortaleza, 28 jun. 2014. Disponível em: <http://archive.fo/7YIRE>. Acesso em: 11 dez. 2018.
- ARRUZZA, Cinzia. Das greves de mulheres a um novo movimento de classe – A terceira onda feminista. **O comuneiro**: Revista Eletrônica, Cidade do Porto, n. 28, mar. 2019. Disponível em: <http://archive.fo/JSmh2>. Acesso em: 05 maio 2019.
- ARRUZZA, Cinzia. Funcionalista, determinista e reducionista: o feminismo da reprodução social e seus críticos. **Cadernos Cemarx**, Campinas, n. 10, p. 39-60, 2017. Disponível em: <http://archive.ph/O5HXJ>. Acesso em: 23 ago. 2019.
- AZEVEDO, Maria Amélia. **Mulheres Espancadas**: Violência Denunciada. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

BALDERAS, Oscar. Meus sete anos como escrava sexual dos cartéis de drogas do México. **VICE**, São Paulo, 26 out. 2016. Disponível em: <http://archive.fo/3jFbb>. Acesso em: 15 maio 2019.

BALTHAZAR, Gregory da Silva. O. Feminismo e a Igualdade de Gênero no Antigo Egito: Uma Utopia da Emancipação Feminina. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH, 26., 2011, São Paulo. **Anais** [...] São Paulo: Associação Nacional de História, 2011, p. 1-17. Disponível em: <http://archive.fo/Qmo8O>. Acesso em: 11 out. 2018.

BARRETO, Andreia; ARAÚJO, Leila; PEREIRA Elisabete Maria (orgs.). **Gênero e diversidade na escola**: Formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009. Disponível em: <http://archive.ph/zN6L3>. Acesso em: 24 out. 2019.

BASTOS, Elide Bastos; BOTELHO, André. Para uma Sociologia dos Intelectuais. **DADOS** – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 53, n. 4, p. 889-919, 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0011-52582010000400004>. Disponível em: <http://archive.fo/Vv1UU>. Acesso em: 2 ago. 2019.

BBC News. ONU cita Lei Maria da Penha como pioneira na defesa da mulher. **BBC News**, São Paulo, 6 jul. 2011. Disponível em: <http://archive.md/2op78>. Acesso em 13 jun. 2019.

BEDIN, Regina Celia; MUZZETI, Luci Regina; RIBEIRO, Paulo Rennes Marcal. Sexo, sociedade e educação sexual no Brasil a partir de um estudo bibliográfico. *In*: MARTIN, S. A. F.; GUIBU, G. Y. (orgs.). **Educação em saúde**: formação para atenção às vulnerabilidades de crianças, adolescentes e jovens em espaços educacionais. Presidente Prudente: Prefeitura Municipal, 2012, p. 11-18.

BENEVIDES, Bruna. **Mapa dos Assassinatos de Travestis e Transexuais no Brasil 2017**. Brasília: Associação Nacional de Travestis e Transexuais, 2018. Disponível em: <http://archive.fo/Hd9nO>. Acesso em: 06 nov. 2018.

BENJAMIN, Walter. Teses sobre o conceito da história. *In*: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. São Paulo: Editora Brasiliense, [1940] 1987, p. 222-234. Disponível em: <http://archive.fo/VNV8D>. Acesso em: 20 set. 2018.

BENTO, Berenice. O que pode uma teoria? Estudos transviados e a despatologização das identidades trans. **Florestan**, São Carlos, n. 2, p. 46-66, 2014. Disponível em: <http://archive.fo/sphHo>. Acesso em: 11 nov. 2017.

BERGER, Peter; BERGER, Brigitte. O que é uma instituição social? *In*: FORACCHI, Marialice Mencarini; MARTINS, José de Souza (orgs.). **Sociologia e sociedade**: leituras de introdução à sociologia. Rio de Janeiro: LTC, p. 193-198, 1977. Disponível em: <http://archive.ph/SW8Hb>. Acesso em: 4 jun. 2019.

BORTOLUCI, José Henrique. Constituinte às avessas: hipóteses sobre o impasse político atual. **Revista Fevereiro**, v. 9, p. 1-14, 2016. Disponível em: <http://archive.fo/DqzDR>. Acesso em: 18 set. 2018.

BORZACCHIELLO, Emanuela. Disseminação de tortura e feminicídios transformam México em “laboratório experimental de violência”. *In: ALTMAN, B. et al. Opera Mundi*. São Paulo, 11 out. 2017. Disponível em: <http://archive.fo/isQxp>. Acesso em: 12 maio 2019.

BRASIL. **Caderno Escola Sem Homofobia**, 2010. Disponível em: <http://archive.ph/LAEuf>. Acesso em: 3 dez. 2019.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio). Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <https://archive.ph/2iIgD>. Acesso em: 27 out. 2019.

CAPITALISMO à brasileira. [S.l.: s.n.], 2018. 1 vídeo (13m18s). Publicado pelo canal Tese Onze. Disponível em: <http://archive.fo/Fbsma>. Acesso em: 11 ago. 2018.

CARNEIRO, Sueli. Epistemicídio. *In: Geledés Instituto da Mulher Negra*. São Paulo, 4 set. 2014. Disponível em: <http://archive.ph/Iqgzp>. Acesso em: 5 maio 2019.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres negras, violência e pobreza. *In: BRASIL. Programa de Prevenção, Assistência e Combate à Violência Contra a Mulher – Plano Nacional: diálogos sobre violência doméstica e de gênero: construindo políticas públicas*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2003a, p. 11-19. Disponível em: <http://archive.fo/8Qwja>. Acesso em: 15 out. 2017.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. *In: ASHOKA EMPREENDIMENTOS SOCIAIS; TAKANO CIDADANIA (orgs.). Racismos contemporâneos*. Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003b, p. 49-58. Disponível em: <http://archive.fo/icznN>. Acesso em: 24 set. 2019.

CARRA, Patrícia Rodrigues Augusto. Escola mista? Coeducação? Um desafio histórico para a educação de meninos e meninas. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 18, n. 2, p. 548-570, maio/ago. 2019. DOI: <https://doi.org/10.14393/che-v18n2-2019-15>. Disponível em: <http://archive.ph/B4hgq>. Acesso em 21 abr. 2019.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. **Perfil do Professor da Educação Básica**. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <http://archive.ph/GpRFD>. Acesso em: 9 jun. 2019.

CARVALHO, Marília Pinto de. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 554-574, 2001. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200013>. Disponível em: <http://archive.ph/pz6Bc>. Acessado em: 28 set. 2019.

CASTRO, Mary Garcia. Marxismo, feminismos e feminismo marxista: mais que um gênero em tempos neoliberais. **Crítica Marxista**, Campinas, v. 11, p. 98-108, 2000. Disponível em: <http://archive.fo/rPAFP>. Acesso em: 21 maio 2018.

CHAGAS, Eduardo Ferreira. O método dialético de Marx: investigação e exposição crítica do objeto. **Revista de Filosofia**, Belo Horizonte, v. 38, n. 120, p. 55-70, 2011.

DOI: <https://doi.org/10.20911/21769389v38n120p55-70/2011>. Disponível em: <http://archive.fo/uU2hA>. Acesso em: 01 dez. 2018.

CISNE, Mirla. Feminismo e marxismo: apontamentos teórico-políticos para o enfrentamento das desigualdades sociais. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 132, p. 211-230, maio/ago. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.138>. Disponível em: <http://archive.fo/bsh95>. Acesso em: 10 fev. 2019.

CISNE, Mirla. **Feminismo, Luta de Classes e Consciência Militante Feminista no Brasil**. Orientador: Elaine Rossetti Behring. 2013. 410 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://archive.fo/aTp4S>. Acesso em: 18 out. 2017.

COLISTETE, Renato Perim. O desenvolvimentismo cepalino: problemas teóricos e influências no Brasil. **Estud. av.**, São Paulo, v. 15, n. 41, p. 21-34, 2001. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142001000100004>. Disponível em: <http://archive.fo/QzOmb>. Acesso em: 16 abr. 2019.

COMIN, Clarissa Loyola. Apontamentos sobre corpo e resistência: análise de dois poemas de Wisława Szymborska. **Anuário de Literatura**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 161-173, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-7917.2017v22n2p161>. Disponível em: <http://archive.fo/RtgYZ>. Acesso em: 06 ago. 2018.

COSTA, Edmilson. Os movimentos sociais e os processos revolucionários na América Latina: uma crítica aos pós-modernistas. *In*: SECRETARIADO NACIONAL DO CC. **PCB** – Partido Comunista Brasileiro. [S.l.], 14 abr. 2016. Disponível em: <http://archive.fo/XWLCC>. Acesso em: 17 fev. 2018.

CRUZ, Elaine Patricia. Disque 100 recebe 50 casos diários de crimes sexuais contra menores. **Agência Brasil**, São Paulo, 18 maio 2019. Disponível em: <https://archive.ph/A22aY>. Acesso em: 15 dez. 2019.

CUT. **Terceirização e desenvolvimento**: uma conta que não fecha – Dossiê acerca do impacto da terceirização sobre os trabalhadores e propostas para garantir a igualdade de direitos. São Paulo: Secretaria Nacional de Relações de Trabalho e Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos da Central Única dos Trabalhadores, 2014. Disponível em: <http://archive.fo/bkxTT>. Acesso em: 22 out. 2018.

D'ANGELO, Helô. Brasil tem movimentos de mulheres mais estruturados do mundo, diz pesquisadora. *In*: BREGANTINI, D. *et al.* **Revista Cult**. São Paulo, 28 abr. 2017. Disponível em: <http://archive.fo/Ykrib>. Acesso em: 11 mar. 2019.

D'ATRI, Andrea. Feminismo e marxismo: 40 anos de controvérsias. **Lutas Sociais**, São Paulo, n. 27, p. 142-156, 2011. Disponível em: <http://archive.fo/KBuSj>. Acesso em: 09 set. 2018.

DELLA FONTE, Sandra Soares. Escola, unidade e diversidade: reflexões a partir de Karl Marx. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35, 2012, Porto de Galinhas. **Anais**

[...] Porto de Galinhas: ANPEd, 2012. p. 1-20. Disponível em: <http://archive.ph/xNgqY>. Acesso em: 19 out. 2019.

DELLA FONTE, Sandra Soares. Fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica. *In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). Pedagogia histórico-crítica: 30 anos.* Campinas: Autores Associados, 2011, p. 23-42.

DEMIER, Felipe. Democracias Blindadas nos dois lados do Atlântico: Formas de dominação político-social e contrarreformas no tardo-capitalismo (Portugal e Brasil). **Libertas**, Juiz de Fora, v. 12, n. 2, 2012. Disponível em: <http://archive.fo/npKQQ>. Acesso em: 11 set. 2018.

DUARTE, Newton. **A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. Pro-Posições**, Campinas, v. 30, e20170035, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0035>. Disponível em: <http://archive.ph/7EMZx>. Acesso em: 25 nov. 2019.

DUARTE, Newton. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. **REC – Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 11, n. 2, 2018, p. 139-145. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568>. Disponível em: <http://archive.ph/oMROH>. Acesso em: 14 out. 2017.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos:** contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016a.

DUARTE, Newton. Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. *In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). Crise capitalista e educação brasileira.* Uberlândia: Navegando Publicações, 2016b, p. 101-122. Disponível em: <http://archive.fo/UjWRX>. Acesso em: 21 out. 2017.

DUARTE, Newton. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a pedagogia histórico-crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 7, n. 1, p. 8-25, 2015. Disponível em: <http://archive.ph/RRqZg>. Acesso em: 09 out. 2019.

DUARTE, Newton. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, p. 59-72, 2013. Disponível em: <http://archive.ph/ixqpi>. Acesso em: 11 out. 2019.

DUARTE, Newton. Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea. *In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos.* Campinas: Autores Associados, 2011, p. 7-21. Disponível em: <http://archive.fo/PwaYf>. Acesso em: 09 out. 2019.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias. *In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (orgs.).* São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2010, p. 33-49. Disponível em: <http://archive.ph/zfIop>. Acesso em: 15 ago. 2019.

DUARTE, Newton. **A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na pós-graduação em educação**. *Perspectiva*, v. 24, n. 1, p. 89-110, 2006a.

DUARTE, Newton. “Vamos brincar de alienação?” A brincadeira de papéis sociais na sociedade alienada. *In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton. Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin*. São Paulo: Xamã, 2006b, p. 89-97.

DUARTE, Newton. A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. *In: DUARTE, Newton (org.). Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 219-242.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, dez. 2001. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782001000300004>. Disponível em: <http://archive.ph/kO1tW>. Acesso em: 2 set. 2019.

DUARTE, Newton. O Construtivismo seria pós-moderno ou o pós-modernismo seria construtivista? (análise de algumas ideias do “construtivismo radical” de Ernest Von Glasersfeld). *In: DUARTE, Newton (org.). Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica*. Campinas: Autores Associados, 2000, p. 87-106.

DUARTE, Newton. Elementos para uma ontologia da educação na obra de Dermeval Saviani. *In: SILVA JR., Celestino Alves da Silva (org.). Dermeval Saviani e a educação brasileira: o Simpósio de Marília*. São Paulo: Cortez, p. 129-149, 1994.

DURIGUETTO, Maria Lúcia; DEMIER, Felipe. Democracia blindada, contrarreformas e luta de classes no Brasil contemporâneo. **Argumentum**, Vitória, v. 9, n. 2, p. 8-19, 2017. DOI: <https://doi.org/10.18315/argum..v9i2.17066>. Disponível em: <http://archive.ph/PIs4o>. Acesso em: 8 set. 2018.

EFREM FILHO, Roberto. Corpos brutalizados: conflitos e materializações nas mortes de LGBT. **Cadernos Pagu**, n. 46, p. 311-340, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/18094449201600460311>. Disponível em: <http://archive.fo/KuQnn>. Acesso em: 16 maio 2018.

EGRY, Emiko Yoshikawa. Compreendendo a dialética na aproximação com o fenômeno saúde-doença. *In: EGRY, Emiko Yoshikawa; CUBAS, Marcia Regina. O trabalho da enfermagem em saúde coletiva no cenário Cipesec: guia para pesquisadores*. Curitiba, ABEn-EEUSP, 2006. p. 63-84. Disponível em: <http://archive.fo/BTOBO>. Acesso em: 22 abr. 2018.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade e do Estado**. São Paulo: Escala, [1884] 2000.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe um dos lugares de nascimento da minha escrita. *In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (org.). Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces*. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 16-21, 2007.

FACHIN, Patricia. A subordinação da esquerda brasileira ao neoliberalismo e o abandono da Teoria da Dependência. [Entrevista cedida a] Carlos Eduardo Martins. **Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, n. 510, 04 set. 2017. Disponível em: <http://archive.fo/rZ0ua>. Acesso em: 10 dez. 2018.

FANON, Fanon. Carta ao Ministro Residente (1956). *In*: FANON, Fanon. **Em defesa da revolução africana**. Tradução: Isabel Pascoal. Lisboa: Livraria Sá da Costa, p. 57-59, [1969] 1980.

FERNANDES, Sabrina. **FIO: Feminismo liberal, radical e marxista são vertentes diferentes**. Brasília, 22 jan. 2019. Twitter: @safbf. Disponível em: <http://archive.fo/LXAtM>. Acesso em: 24 jan. 2019.

FERREIRA, Wilson Roberto Vieira. Ao sul do futuro: hipo-utopia no cinema de ficção científica. **Cosmos & Contexto**, Rio de Janeiro, n. 26, maio 2015. Disponível em: <http://archive.fo/C9Whl>. Acesso em: 14 out. 2017.

FIORI, José Luís. Fiori: a impotência dos economistas liberais. **Outras Palavras**, São Paulo, 09 abr. 2019. Disponível em: <http://archive.fo/AW6gh>. Acesso em: 09 abr. 2019.

FLORES, Bárbara Nascimento; TREVIZAN, Salvador Dal Pozzo. Ecofeminismo e comunidade sustentável. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 11-34, abr. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-026X2015v23n1p011>. Disponível em: <http://archive.ph/ah3Xg>. Acesso em: 6 jan. 2020.

FRANCO, Marielle. **UPP – A redução da favela a três letras: uma análise da política de segurança pública do estado do Rio de Janeiro**. Orientador: Joana D'Arc Fernandes Ferraz. 2014. 136 p. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Turismo, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014. Disponível em: <http://archive.fo/oRAV2>. Acesso em: 14 out. 2018.

FRASER, Nancy. O feminismo, o capitalismo e a astúcia da história. **Mediações**, Londrina, v. 14, n. 2, p. 11-33, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://archive.ph/ksmsR>. Acesso em: 2 dez. 2019.

FURLANI, Jimena. **“Ideologia de Gênero”?** Explicando as confusões teóricas presentes na cartilha. Versão Revisada 2016. Florianópolis: FAED, UDESC. Laboratório de Estudos de Gênero e Família, p. 1-9, 2016. Disponível em: <http://archive.fo/UVvkP>. Acesso em: 10 fev. 2019.

GALASTRI, Leandro. José Carlos Mariátegui e a questão das raças na América Latina. *In*: NOVAES, H. T.; DALRI, N. M. (orgs.). **Movimentos sociais e crises contemporâneas**. Volume II. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, p. 182-194. Disponível em: <http://archive.fo/UOGF8>. Acesso em: 13 fev. 2018.

GALEANO, Eduardo. **Dias e noites de amor e guerra**. L&PM, 2001.

GALVÃO, Andréia. Marxismo e movimentos sociais. **Crítica Marxista**, Campinas, n. 32, p. 107-126, 2011. Disponível em: <http://archive.fo/Z4uhv>. Acesso em: 7 ago. 2019.

GARCIA, Marta Fernandes; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A Justificativa da Pedagogia do Oprimido. *In*: PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar *et al.*

Formação Continuada de Professores: Uma ênfase cultural. Campinas: Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior – GEPES, 2019.

GIRALDI, Alice. Em favor dos direitos da mulher. **Revista Unesp Ciência**, São Paulo, ano 1, n. 6, p. 6-10, mar. 2010. Disponível em: <http://archive.fo/I4srM>. Acesso em: 14 fev. 2019.

GONÇALVES, Renata; BRANCO, Carolina. Entrevista – Heleieth Saffioti por ela mesma: antecedentes de “A mulher na sociedade de classes”. **Lutas Sociais**, São Paulo, n. 27, p. 70-81, 2011. Disponível em: <http://archive.fo/Pt3pT>. Acesso em: 18 nov. 2018.

GONÇALVES, Renata. Lélia Gonzalez: uma rosa negra para novas primaveras! **PLURAL** - Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v. 26.1, 2019, p. 193-196. Disponível em: <http://archive.ph/RCeQ6>. Acesso em: 12 ago. 2019.

GONÇALVES, Renata. Heleieth Saffioti e a articulação entre teoria marxista e ideias feministas nas Ciências Sociais. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 36., 2011a, Águas de Lindóia. **Anais** [...] Águas de Lindóia: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais. Disponível em: <http://archive.fo/ApiUq>. Acesso em 16 out. 2018.

GONÇALVES, Renata. O feminismo marxista de Heleieth Saffioti. **Lutas Sociais**, São Paulo, n. 27, p. 119-131, 2011b. Disponível em: <http://archive.fo/zeF6M>. Acesso em: 26 mar. 2018.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo Afro-latino-americano. **Caderno de Formação Política do Círculo Palmarino: Batalha de ideias**, Embu das Artes, n. 1, p. 12-20, [1988] 2011. Disponível em: <http://archive.fo/JjjsO>. Acesso em: 27 ago. 2019.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 223-244, 1984. Disponível em: <http://archive.fo/vlgUU>. Acesso em: 13 set. 2019.

GONZALEZ, Lélia. A juventude negra brasileira e a questão do desemprego. *In*: CONFERÊNCIA ANUAL DO AFRICAN HERITAGE STUDIES ASSOCIATION, 2., 1979, Pittsburgh. **Anais** [...] Pittsburgh: African Heritage Studies Association, 1979, p. 26-29. Disponível em: <http://archive.fo/9IlhB>. Acesso em: 17 ago. 2019.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere: os intelectuais. O princípio educativo.** Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 2, 2000.

GRECCO, Fabiana Sanches. O debate sobre a reprodução social no Brasil nos marcos da “crise do cuidado”. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 41., 2017, Caxambu. **Anais** [...] Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais. Disponível em: <http://archive.ph/tkD4E>. Acesso em: 21 mar. 2019.

GROSGOUEL, Ramón. Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 19, p. 31-58, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://archive.ph/TBAVR>. Acesso em: 29 dez. 2018.

GUMIERI, Sinara. Mulher, negra e escravizada: Esperança Garcia, a primeira advogada do Piauí. **Justificando**, São Paulo, 8 ago. 2017. Disponível em: <http://archive.ph/LShPf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

HESÍODO. **Teogonia**. A origem dos Deuses. Tradução de José Antonio Alves Torrano. São Paulo: Editora Iluminuras Ltda, 2003.

HIRATA, Helena; LABORIE, Françoise; DOARÉ, Hélène le; SENOTIER, Danièle (orgs.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: Mercado de Trabalho Brasileiro. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <http://archive.ph/hQxac>. Acesso em: 2 jan. 2020.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: Mercado de Trabalho Brasileiro. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <http://archive.ph/n6vem>. Acesso em: 2 jan. 2020.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de Despejo**. São Paulo: Ática, 1993.

KERGOAT, D. Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, n. 86, p. 93-103, mar. 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002010000100005>. Disponível em: <http://archive.fo/vZJvw>. Acesso em: 09 abr. 2018.

KLEIN, Naomi. **A doutrina do choque**: a ascensão do capitalismo de desastre. Tradução: Vania Cury. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

KOSIK, Karel. O mundo da pseudoconcreticidade e a sua destruição. *In*: KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célias Neves e Alderico Toríbio. 3. ed. Rio de Janeiro, p. 9-20, 1976.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>. Disponível em: <http://archive.fo/fSZ27>. Acesso em: 16 fev. 2019.

LIMOEIRO-CARDOSO, Miriam. Capitalismo dependente, autocracia burguesa e revolução social em Florestan Fernandes. **Coleção Documentos**: Instituto de Estudos Avançados – USP, São Paulo, n. 18, jul. 1997. Disponível em: <http://archive.fo/bfKFL>. Acesso em: 15 ago. 2018.

LINO, Lucília Augusta; ARRUDA, Maria da Conceição Calmon. Retrocessos e contrarreforma educacional: um ensaio sobre exclusão social em tempo de golpes.

Movimento: Revista de Educação, Niterói, v. 5, n. 8, p. 7-42, 2018. Disponível em: <http://archive.fo/ii1Xe>. Acesso em: 13 ago. 2018.

LITERAFRO. Lélia Gonzalez. *In:* FACULDADE DE LETRAS UFMG. **literafro:** o portal da literatura afro-brasileira. Belo Horizonte, 14 out. 2019. Disponível em: <http://archive.fo/wNnku>. Acesso em: 2 set. 2019.

LOBATO, Elvira. *et al.* Dormir para esquecer a fome. **Agência Pública**, São Paulo, 13 mar. 2019. Disponível em: <http://archive.fo/yGxOf>. Acesso em: 14 mar. 2019.

LOPES, Dawisson Belém. **Jair Bolsonaro, o homem que não barganhava.** Belo Horizonte, 5 jan. 2020. Twitter: @dbelemlopes. Disponível em: <http://archive.ph/boTT4>. Acesso em: 6 jan. 2020.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação:** Uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 88-160. Disponível em: <http://archive.ph/tefmH>. Acesso em: 4 jul. 2019.

LOURO, Guacira Lopes. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero. **Projeto História:** Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, São Paulo, v. 11, nov. p. 31-46, 1994. Disponível em: <http://archive.fo/xXTlj>. Acesso em: 10 mar. 2017.

LOVATTO, Angélica. Desvendando O poder do macho: um encontro com Heleieth Saffioti. **Lutas Sociais**, São Paulo, n. 27, p. 110-118, 2011. Disponível em: <http://archive.fo/qyZdG>. Acesso em 14 ago. 2018.

LÖWY, Michael. A Alternativa Ecosocialista. *In:* RIO DE JANEIRO. **CRISE HÍDRICA EM DEBATE.** Rio de Janeiro: NPC, 2016, p. 145-149. Disponível em: <http://archive.ph/27UF2>. Acesso em: 17 dez. 2019.

LUKÁCS, György. A autocrítica do marxismo. Entrevista de György Lukács a Leandro Konder. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 24 ago. 1969. Disponível em: <http://archive.vn/zZqJg>. Acesso em: 10 mar. 2020.

LUFT, Lya. **O tigre na sombra.** Rio de Janeiro; São Paulo: Editora Record, p. 8, [1938] 2012.

MACEDO, Rogério Fernandes. A ponte para o abismo da miséria brasileira: notas sobre o golpe de 2016. *In:* LIMA FILHO, Paulo Alves de; NOVAES, Henrique Tahan; MACEDO, Rogério Fernandes (orgs.). **Movimentos sociais e crises contemporâneas à luz dos clássicos do materialismo crítico.** Volume I. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, p. 264-292. Disponível em: <http://archive.fo/jUyn7>. Acesso em: 13 maio 2018.

MACHADO, Ricardo. Sobre buracos negros e a banalidade da vida terráquea. **Outras Mídias**, São Paulo, 11 abr. 2019. Disponível em: <http://archive.fo/fPDgG>. Acesso em: 17 abr. 2019.

MADEIRA, Felícia Reicher. A trajetória da meninas dos setores populares: escola, trabalho ou... reclusão. *In*: MADEIRA, Felícia Reicher (org.). **Quem mandou nascer mulher?** Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil. Rio de Janeiro: Record; Rosa dos Tempos, p. 45-133, 1997.

MAESTRO, Ángeles. Feminismo marxista: notas sobre um processo em construção. **O comuneiro**: Revista Electrónica, Cidade do Porto, n. 17, set. 2013. Disponível em: <http://archive.fo/TksTE>. Acesso em: 29 set. 2018.

MALANCHEN, Julia. **A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo**: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais. Orientador: Newton Duarte. 2004. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004. Disponível em: <http://archive.ph/40bwr>. Acesso em: 20 maio 2019.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. O tema da diversidade na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. *In*: MARSIGLIA, A. C. G.; BATISTA, E. L. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica**: desafios e perspectivas para uma educação transformadora. Campinas: Autores Associados, p. 109-146, 2011.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia. A natureza contraditória da educação escolar: tensão histórica entre humanização e alienação. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1697-1710, out./dez., 2018. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.unesp.v13.n4.out/dez.2018.10265>. Disponível em: <http://archive.ph/wip/QuuhR>. Acesso em: 16 ago. 2019.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia.; LAVOURA, Tiago Nicola. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 19, p. e019003, 19 mar. 2019. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v19i0.8653380>. Disponível em: <http://archive.ph/oUqqA>. Acesso em: 14 nov. 2019.

MARTINS, Lígia Márcia. Os fundamentos psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e o fundamentos pedagógicos da Psicologia Histórico-Cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 5, n. 2, dez. 2013. Disponível em: <http://archive.ph/bWT8B>. Acesso em 23 nov. 2019.

MARTINS, Lígia Márcia; RABATINI, Vanessa Gertrudes. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 11, n. 22, p. 345-358, dez. 2011. Disponível em: <http://archive.ph/zeZmt>. Acesso em 05 jan. 2020.

MARX, Jenny von Westphalen. **Carta a Karl Marx**. Tradução: Ligia Kimie Yamasato. [S.l.]: Marxists Internet Archive, 1841. Disponível em: <http://archive.ph/uC8FS>. Acesso em: 25 dez. 2019.

MARX, Karl. Seção I – Mercadoria e dinheiro. *In*: MARX, K. **O Capital**: Crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo Editorial, [1867] 2015, p. 113-220.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Sobre o suicídio**. São Paulo: Boitempo, [1846] 2006.

MATOS, Marlise; PARADIS, Clarisse Goulart. Desafios à despatriarcalização do Estado brasileiro. **cadernos pagu**, Campinas, n. 43, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://archive.fo/JUgZE>. Acesso em: 25 abr. 2018.

MELLO, Gustavo Moura de Cavalcanti. Pós-Modernismo: entre a Crítica e a Ideologia. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 39, n. 1, p. 233-258, jan./mar. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-317320160001000011>. Disponível em: <http://archive.fo/DwKgJ>. Acesso em: 07 mar. 2018.

MENDES, Juliana Cavilha; BECKER, Simone. Entrevista com Heleieth Saffioti. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 1, jan./abr. 2011a. Disponível em: <http://archive.fo/jCHAd>. Acesso em: 03 mar. 2018.

MÉNDEZ, Natalia Pietra. **Com a palavra, o segundo sexo**: percursos do pensamento intelectual feminista no Brasil dos anos 1960. Tese de doutorado (História). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008. Disponível em: <http://archive.fo/1G4GX>. Acesso em: 02 dez. 2017.

MESQUITA, Afonso Mancuso de. **A formação psicológica de valores morais no contexto da sociabilidade competitiva e individualista na educação**: apontamentos para a atividade pedagógica. Orientador: Suely Amaral Mello. 2018. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2018. Disponível em: <http://archive.fo/Jt0jq>. Acesso em: 18 set. 2018.

MICHELS, Eduardo. *et al.* **Mortes violentas de LGBT+ no Brasil**: Relatório 2018. Salvador: Grupo Gay da Bahia – GGB, 2018. Disponível em: <http://archive.fo/gxILJ>. Acesso em: 14 dez. 2018.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Revista Direito e Práxis**, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016. Disponível em: <http://archive.ph/oezky>. Acesso em: 6 set. 2017.

MILLÁN, Mária. Feminismos descoloniales, reconstrucción de lo común y prefiguración de una modernidad no capitalista. **Otros logos**: Revista de Estudios Críticos, Neuquén, n. 5, p. 33-55, dic. 2014. Disponível em: <http://archive.fo/flxjQ>. Acesso em: 10 fev. 2018.

MODELLI, Lais. Femicídio: como uma cidade mexicana ajudou a batizar a violência contra mulheres. **BBC Brasil**, 12 dez. 2016. Disponível em: <http://archive.fo/0ssBt>. Acesso em: 13 maio 2019.

- MORAES, Maria Lygia Quartim de. Pós-modernismo, marxismo e feminismo. **Margem Esquerda: ensaios marxistas**, São Paulo, Boitempo, n. 2, 2004. Disponível em: <http://archive.fo/66XyP>. Acesso em: 03 jul. 2017.
- MORAES, Maria Lygia Quartim de. Marxismo e feminismo: afinidades e diferenças. **Crítica Marxista**, São Paulo, Boitempo, v. 1, n. 11, p. 89-97, 2000. Disponível em: <http://archive.fo/7pGDb>. Acesso em: 21 abr. 2017.
- MOREIRA, Nelson; MIYAMOTO, Yumi Maria. **Teoria da redistribuição e do reconhecimento de nancy fraser**: aplicabilidade e concretude nos 25 anos do (neo) constitucionalismo brasileiro na perspectiva de gênero. Disciplina: Constituição, Identidade, Luta por reconhecimento do Programa de Pós-Graduação strictu sensu – FDV. Espírito Santo, 2014. Disponível em: <http://archive.ph/clCvy>. Acesso em: 15 dez. 2019.
- MOTTA, Daniele Cordeiro. Desvendando o nó: a imbricação de gênero, raça/etnia e classe na obra de Heleith Saffioti. *In*: Colóquio Internacional Marx Engels, 9., 2018, Campinas. **Anais [...]** Campinas: UNICAMP, 2018, p. 1-9. Disponível em: <http://archive.fo/dmdDW>. Acesso em: 16 abr. 2019.
- NASCIMENTO, Beatriz. A mulher negra no mercado de trabalho. **Última Hora**, Rio de Janeiro, 25 jul. 1976. Disponível em: <http://archive.fo/BsKvs>. Acesso em: 17 out. 2019.
- NETTO, José Paulo. Introdução ao método da teoria social. *In*: CFESS/ABESS (orgs.). **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009, p. 668-696. Disponível em: <http://archive.fo/W7Y5c>. Acesso em: 16 ago. 2017.
- NEVES, Jorge Cleber Teixeira. A perspectiva ontológica da educação e da ideologia. *In*: NEVES, Jorge Cleber Teixeira. **Valores sociais, educação e resistência: fundamentos ontológicos e contradições históricas**. 2018. p. 125-152. Disponível em: <http://archive.ph/z3Saf>. Acesso em: 12 out. 2019.
- OLIVEIRA, Marcos Marques de. Marxismo e pensamento social brasileiro: as contribuições de Caio Prado Júnior e Florestan Fernandes. **Revista Virtual En_Fil**, Niterói, n. 2, p. 1-19, 2013. Disponível em: <http://archive.fo/LLJcN>. Acesso em: 26 jul. 2019.
- ONU. **Taxa de feminicídios no Brasil é quinta maior do mundo**; diretrizes nacionais buscam solução. ONU, 9 abr. 2016. Disponível em: <http://archive.md/agPL3>. Acesso em: 23 abr. 2019.
- PASINATO, Wânia. “Femicídios” e as mortes de mulheres no Brasil. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 37, p. 219-246, jul./dez. 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332011000200008>. Disponível em: <http://archive.fo/eoAaE>. Acesso em: 02 abr. 2019.
- PASQUALINI, Juliana Campregher. Três teses histórico-críticas sobre o currículo escolar. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e214167, 2019. DOI:

<http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201945214167>. Disponível em:
<https://archive.ph/AWjQr>. Acesso em: 3 dez. 2019.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Concepção de ser humano, educação e desenvolvimento. *In*: PASQUALINI, Juliana Campregher; TSUHAKO, Yaeko Nakadakari (orgs.). **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016, p. 41-57. Disponível em: <http://archive.fo/WagVW>. Acesso em: 20 jan. 2019.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 362-371, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p362>. Disponível em: <http://archive.fo/74KVy>. Acesso em: 30 set. 2018.

PASTANA, Marcela. Desafios para a prevenção e o enfrentamento da violência contra as mulheres: 10 anos da Lei Maria da Penha. *In*: HEGENBERG, M. *et al.* **PsiBr**, 2016. Disponível em: <http://archive.fo/2rxkV>. Acesso em: 15 mar. 2019.

PAULANI, Leda. Guedes e os próximos passos na ponte para o abismo. [Entrevista cedida a] Patrícia Fachin. **Outras Mídias**, São Paulo, 14 mar. 2019. Disponível em: <http://archive.fo/VNDor>. Acesso em: 16 mar. 2019.

PAULILO, Maria Ignez Silveira. Que feminismo é esse que nasce na horta? **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 15, ed. especial, p. 296-316, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-7984.2016v15nesp1p296>. Disponível em: <http://archive.fo/hvTp8>. Acesso em: 03 set. 2017.

O PENSAMENTO uspiano e a hegemonia liberal no Brasil. [S.l.: s.n.], 2018. 1 vídeo (13m26s). Publicado pelo canal Jones Manoel. Disponível em: <http://archive.fo/P7Hko>. Acesso em: 08 set. 2018.

PERICÁS, Luiz Bernardo; SECCO, Lincoln. **Intérpretes do Brasil**: clássicos, rebeldes e renegados. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.

PETRONE, Talíria. Prefácio à edição brasileira. *In*: ARRUZZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tithi; FRASER, Nancy. **Feminismo para os 99%**: um manifesto. Tradução: Heci Regina Candiani. São Paulo, Editora Boitempo, 2019, p. 10-19.

PINASSI, Maria Orlanda. O. Novo governo não é retrocesso; é renovação ampliada da dependência brasileira. **Correio da Cidadania**, São Caetano do Sul, 22 nov. 2018. Disponível em: <http://archive.fo/J9ftr>. Acesso em: 06 fev. 2019.

PINTO, Céli Regina Jardim. O feminismo bem-comportado de Heleieth Saffioti (presença do marxismo). **Estudos Feministas**, v. 22, n. 1, p. 321-333, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2014000100017>. Disponível em: <http://archive.fo/i4HAW>. Acesso em: 14 nov. 2017.

PNUD. O que é feminização da pobreza. **PrimaPagina**, Brasília, 26 ago. 2008. Disponível em: <http://archive.ph/WkFph>. Acesso em: 17 nov. 2019.

POMPEU, Fernanda. Heleieth Saffioti. *In*: CHARF, Clara (coord.). **Brasileiras Guerreiras da paz**: Projeto 1000 mulheres. São Paulo: Editora Contexto, 2006, p. 66-69. Disponível em: <http://archive.fo/x6kPO>. Acesso em: 11 set. 2018.

O PROBLEMA do identitarismo (parte 1). [*S.l.: s.n.*], 2018. 1 vídeo (26m11s). Publicado pelo canal Tese Onze. Disponível em: <http://archive.ph/1ZbkJ>. Acesso em: 21 jan. 2019.

QUERIDO, Fabio Mascaro. Introdução. *In*: QUERIDO, Fabio Mascaro. **Resistência intelectual e engajamento político em Michael Löwy e Daniel Bensaïd**: afinidades benjaminianas. Orientador: Marcelo Siqueira Ridenti. 2016. 455 p. Tese (Doutorado em Sociologia – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016, p. 15-66. Disponível em: <http://archive.fo/QY7RA>. Acesso em: 6 ago. 2019.

RAGO, Margareth. Feminizar é preciso: por uma cultura filógina. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 53-66, jul./set. 2001. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392001000300009>. Disponível em: <http://archive.fo/1XgNB>. Acesso em: 16 fev. 2019.

RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. *In*: PEDRO, J.; GROSSI, M. (orgs.). **Masculino, feminino, plural**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998, p. 25-37. Disponível: <http://archive.fo/LG0d1>. Acesso em: 01 set. 2018.

RAGO, Margareth. As mulheres na historiografia brasileira. *In*: SILVA, Zélia Lopes (org.). **Cultura Histórica em Debate**. São Paulo: UNESP, p. 81-91, 1995. Disponível em: <http://archive.fo/3Ow85>. Acesso em: 20 ago. 2019.

RESOLVENDO o identitarismo (parte 2). [*S.l.: s.n.*], 2018. 1 vídeo (17m12s). Publicado pelo canal Tese Onze. Disponível em: <http://archive.ph/EraWL>. Acesso em: 21 jan. 2019.

RIBEIRO, Letícia de Souza. **Diálogos entre Heleieth I. B. Saffioti e Danill B. Elkoni**: uma contribuição à análise histórico-cultural da idade pré-escolar. Orientador: Juliana Campregher Pasqualini. No prelo. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

RIBEIRO, Núbia Ferreira. O pensamento político-social marxista no Brasil – posições e filiações sobre o atual projeto de formação da classe trabalhadora. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 28., 2015, Florianópolis. **Anais** [...] Florianópolis: UFSC, 2015, p. 1-15. Disponível em: <http://archive.fo/VQwsm>. Acesso em: 15 jul. 2019.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal; BEDIN, Regina Celia. Notas preliminares sobre historiografia da educação sexual brasileira: apontamentos de uma cronologia descritiva: 1) Atitudes e comportamentos sexuais no Brasil nos documentos da inquisição dos séculos XVI e XVII. **Doxa**: Revista Paulista de Psicologia e Educação, Araraquara, v. 17, n. 1-2, p. 149-168, 2013. Disponível em: <http://archive.fo/pSBqV>. Acesso em: 19 abr. 2018.

RIBEIRO, Stephanie. Feminismo: um caminho longo à frente. *In*: SOLANO, Esther. **O ódio como política**: A reinvenção das direitas no Brasil. São Paulo, Boitempo, 2018, p. 130-137.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 515-540, 2001. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200011>. Disponível em: <http://archive.ph/10UZg>. Acesso em: 19 dez. 2019.

SAFATLE, Vladimir. Nós, o lixo marxista. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 4 jan. 2019. Disponível em: <http://archive.fo/BsA1F>. Acesso em: 14 jan. 2019.

SAFATLE, Vladimir. O Estado do mal-estar social. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 17 mar. 2017. Disponível em: <http://archive.fo/M93hZ>. Acesso em: 13 abr. 2019.

SAFATLE, Vladimir. Gênero e Silêncio. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 9 out. 2012. Disponível em: <http://archive.fo/OrHtP>. Acesso em: 10 abr. 2019.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero patriarcado violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, [2004] 2015. Disponível em: <http://archive.fo/4ys5q>. Acesso em: 18 set. 2018.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. São Paulo: Expressão Popular, [1969] 2013. 528p. Disponível em: <http://archive.fo/XZLWU>. Acesso em: 18 set. 2018.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. A questão da mulher na perspectiva socialista. **Lutas Sociais**, São Paulo, n. 27, p. 82-100, 2. sem. 2011a. Disponível em: <http://archive.ph/yHSAO>. Acesso em: 1 nov. 2017.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Entrevista com Heleieth Saffioti. [Entrevista concedida a] Juliana Cavilha Mendes e Simone Becker. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 143-166, jan./abr. 2011b. Disponível em: <http://archive.ph/jCHAd>. Acesso em: 18 fev. 2018.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Ontogênese e filogênese do gênero: ordem patriarcal de gênero e a violência masculina contra mulheres. **Série Estudos/Ciências Sociais/FLASCO-Brasil**, p. 1-44, jun. 2009a. Disponível em: <http://archive.fo/8XWiI>. Acesso em: 23 fev. 2018.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Quantos sexos? Quantos gêneros? Unissexo/Unigênero. **Cadernos de Crítica Feminista**, Recife, v. 3, n. 2, p. 6-32, dez. 2009b. Disponível em: <http://archive.ph/yQmor>. Acesso em: 19 nov. 2018.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Violência doméstica**: questão de polícia e da sociedade. Projeto de pesquisa. São Paulo: CNPq, 2009c, 31 p. Disponível em: <http://archive.ph/BZwLc>. Acesso em: 3 jun. 2019.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Entrevista. [Entrevista concedida a] Natalia Pietra Méndez. *In*: MÉNDEZ, Natalia Pietra. **Com a palavra, o segundo sexo**:

percursos do pensamento intelectual feminista no Brasil dos anos 1960. Orientador: Cláudia Wasserman. 2008. 301 f. Tese (Doutorado em História) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <http://archive.fo/1G4GX>. Acesso em: 2 dez. 2017.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Ontogênese e filogênese do gênero**. [S.l.: s.n.], p. 1-48, 2006. Disponível em: <http://archive.ph/5tAOi>. Acesso em: 6 fev. 2017.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Gênero e patriarcado: a necessidade da violência. *In*: CASTILLO-MARTÍN, Márcia; OLIVEIRA, Suely de (orgs.). **Marcadas a Ferro: violência contra a mulher, uma visão multidisciplinar**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005, p. 35-76. Disponível em: <http://archive.fo/PIKM0>. Acesso em: 18 set. 2018.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Violência estrutural e de gênero. Mulher gosta de apanhar? *In*: BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM). Programa de prevenção, assistência e combate à violência contra a mulher – Plano Nacional. **Diálogos sobre Violência Doméstica e de Gênero: Construindo políticas públicas**, Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2003, p. 27-38. Disponível em: <http://archive.ph/95rI3>. Acesso em: 28 mar. 2017.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, [1987b] 2002a. Disponível em: <http://archive.fo/Rq4Oo>. Acesso em: 18 set. 2018.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Ser ou estar sociólogo. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 7, n. 12, p. 31-59, 2002b. Disponível em: <http://archive.fo/Bpsip>. Acesso em: 17 abr. 2018.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Violência contra a mulher e violência doméstica. *In*: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra Gouretti (orgs.). **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Editora 34, v. 1, 2002c, p. 321-338. Disponível em: <http://archive.ph/Qv4D2>. Acesso em: 15 abr. 2018.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Quem tem medo dos esquemas patriarcais de pensamento? **Crítica Marxista**, São Paulo, v.1, n. 11, p. 71-75, 2002d. Disponível em: <http://archive.fo/TwoPM>. Acesso em: 18 set. 2018.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. O estatuto teórico da violência de gênero. *In*: SANTOS, José Vicente Tavares dos (org.). **Violência em tempo de globalização**. São Paulo: Hucitec, 1999a, p. 142-163. Disponível em: <http://archive.ph/NdQle>. Acesso em: 31 mar. 2018.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Filhas de pais sexualmente abusivos. *In*: HOLANDA, Heloísa Buarque de; CAPELATO, Maria Helena Rolim (orgs.). **Relações de Gênero e Diversidades Culturais nas Américas**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura; São Paulo: EDUSP, 1999b, p. 113-146. Disponível em: <http://archive.ph/a9wEZ>. Acesso em: 23 ago. 2018.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Já se mete a colher em briga de marido e mulher. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 82-91, 1999c. Disponível em: <http://archive.ph/JVB2q>. Acesso em: 14 abr. 2018.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. As vítimas preferidas da violência de gênero. *In*: RIBEIRO, Marcos (org.). **O prazer e o pensar**: Orientação sexual para educadores e profissionais de saúde. São Paulo: Editora Gente, v. 1, 1999d, p. 187-195. Disponível em: <http://archive.ph/JCSX4>. Acesso em: 19 ago. 2018.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Violência Doméstica: Do privado ao público. **Presença da Mulher**, São Paulo, v. 12, n. 31, p. 23-30, 1998. Disponível em: <http://archive.ph/4t7bW>. Acesso em: 6 mar. 2019.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. No fio da navalha: violência contra crianças e adolescentes no Brasil atual. *In*: MADEIRA, Felícia Reicher (org.). **Quem mandou nascer mulher?** Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil. Rio de Janeiro: Record; Rosa dos Tempos, p. 135-211, 1997a. Disponível em: <http://archive.ph/LxXIJ>. Acesso em: 22 abr. 2018.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Violência doméstica ou a lógica do galinheiro. *In*: KUPSTAS, Marcia (org.). **Violência em debate**. São Paulo: Moderna, 1997b, p. 39-57. Disponível em: <http://archive.ph/EZgAd>. Acesso em: 8 abr. 2018.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Violência de gênero: lugar da práxis na construção da subjetividade. **Lutas Sociais**, São Paulo, n. 2, p. 59-79, 1997c. Disponível em: <http://archive.ph/F1VAU>. Acesso em: 10 abr. 2018.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Teoria crítica sim, com autocrítica. **Estudos feministas**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 579-582, 1995. Disponível em: <http://archive.ph/2FKLO>. Acesso em: 26 jul. 2018.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Posfácio: conceituando o gênero. *In*: SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani; MUNÖZ-VARGAS, Monica (orgs.). **Mulher brasileira é assim**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; NIPAS; Brasília: UNICEF, 1994, p. 271-283. Disponível em: <http://archive.ph/HHsFy>. Acesso em: 20 abr. 2018.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Reminiscências, releituras, reconceituações. **Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, v. 0, n. 0, p. 97-103, 2. sem. 1992. Disponível em: <http://archive.fo/aisQ7>. Acesso em: 26 mar. 2018.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Novas perspectivas metodológicas de investigação das relações de gênero. *In*: SILVA, Maria Aparecida de Moraes (org.). **Mulheres em seis Tempos**. Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras – UNESP Araraquara, 1991, p. 141-176. Disponível em: <http://archive.ph/m30EB>. Acesso em: 10 fev. 2018.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Rearticulando gênero e classe social. *In*: COSTA, Albertina de Oliveira; BRUSCHINI, Cristina (orgs.). **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1990, p. 183-215.

Disponível em: . Acesso em: 15 abr. 2018. Disponível em: <http://archive.ph/J0yTR>. Acesso em: 24 abr. 2018.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Feminismos e seus frutos no Brasil. *In*: SADER, Emir (org.). **Movimentos Sociais na Transição Democrática**. São Paulo: Cortez Editora, 1987, p. 105-157. Disponível em: <http://archive.ph/a7LbT>. Acesso em: 30 maio 2018.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Força de trabalho feminina no Brasil: no interior das cifras. **Perspectivas**, São Paulo, n. 8, p. 95-141, 1985. Disponível em: <http://archive.ph/vCJpd>. Acesso em: 8 maio 2018.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Mulher brasileira**: Opressão e Exploração. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984. 63 p. Disponível em: <http://archive.ph/E0Gvs>. Acesso em: 25 ago. 2018.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Prefácio da edição brasileira. *In*: LANGLEY, Roger; LEVY, Richard C. **Mulheres espancadas**: fenômeno invisível. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1980, p. 9-20. Disponível em: <http://archive.ph/fvPTJ>. Acesso em: 4 jun. 2018.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Emprego doméstico e capitalismo** – tomo 2. Rio de Janeiro: Avenir Editora Ltda, 1979. 29 p. Disponível em: <http://archive.ph/HFHcs>. Acesso em: 22 abr. 2018.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Estudos Sociais e Privatização do Ensino Superior. **Ciências Sociais Hoje**, São Paulo, p. 119-129, 1978a. Disponível em: <http://archive.ph/keREa>. Acesso em: 27 maio 2018.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. O Ensino da Sociologia no Brasil. **Ciências Sociais Hoje**, São Paulo, p. 51-56, 1978b. Disponível em: <http://archive.ph/psaHD>. Acesso em: 27 maio 2018.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Quando as mulheres respondem. **Lampião da Esquina**, v.1, n. 4, p. 7, ago./set. 1978c. Disponível em: <http://archive.ph/zKi0W>. Acesso em: 16 out. 2018.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Ensino Médio. *In*: SÃO PAULO (org.). **Anuário Paulista de Educação**, São Paulo: Secretaria de Estado dos Negócios da Educação, 1968, p. 97-151. Disponível em: <http://archive.ph/VtWYM>. Acesso em: 14 maio 2018.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Notas e Comentários: A educação no Brasil como problema social. **Sociologia**: Revista Dedicada à Teoria e Pesquisa nas Ciências Sociais, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 155-161, 1963. Disponível em: <http://archive.ph/ctgee>. Acesso em: 14 maio 2018.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani; ALMEIDA, Suely Souza de. Brasil: violência, poder, impunidade. *In*: CAMACHO, Thimoteo (org.). **Ensaio sobre violência**. Vitória: EDUFES, p. 85-114, 2003. Disponível em: <http://archive.ph/UOXTS>. Acesso em: 28 ago. 2018.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani; ALMEIDA, Suely Souza de. **Violência de gênero: poder e impotência**. Rio de Janeiro: Livraria e Editora Revinter Ltda., 1995. 115 p. Disponível em: <http://archive.ph/PXUQX>. Acesso em: 16 dez. 2017.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani; FERRANTE, Vera Lucia Silveira Botta. Formas de participação da mulher em movimentos sociais. **Política e Administração**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 255-284, jul./set. 1985. Disponível em: <http://archive.ph/7ZS66>. Acesso em: 26 set. 2018.

SANTOS, Cláudio Félix dos. Pedagogia histórico-crítica e movimentos sociais populares: para além das dicotomias entre práticas educativas escolares e não escolar. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 181-205.

SANTOS, Fabio Luis Barbosa dos. Do lulismo a Bolsonaro: agonia da Nova República no Brasil. **Boletim Onteaiken**, Córdoba, n. 26, a. 13, p. 1-16, nov. 2018. Disponível em: <http://archive.fo/sTngn>. Acesso em: 13 jan. 2019.

SANTOS, Nathália Borges. Políticas Educacionais de Gênero: (Im)Possibilidades para Emancipação. Orientador: Susie Amâncio Gonçalves de Roure. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2017, p. 14-50. Disponível em: <http://archive.ph/qq6pV>. Acesso em: 12 abr. 2019.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v7i1.13575>. Disponível em: <http://archive.fo/72imK>. Acesso: 09 fev. 2019.

SAVIANI, Dermeval. ESCOLA E DEMOCRACIA: PARA ALÉM DA “TEORIA DA CURVATURA DA VARA”. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 227-239, dez. 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9713>. Disponível em: <http://archive.ph/jXkcC>. Acesso em: 23 set. 2019.

SAVIANI, Dermeval. Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS, 7., 2012, Campinas. Exposição na Mesa Redonda “Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica”. **Anais [...]** Campinas: IFCH-UNICAMP, v. 201, n. 2, p. 1-16, jul. 2012. Disponível em: <http://archive.fo/RXakm>. Acesso em: 15 jan. 2019.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira. *In*: SAVIANI, Dermeval (org.). **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. O paradoxo da educação escolar: análise crítica das expectativas contraditórias depositadas na escola. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 5, n. 10, p. 13-28, 2010. Disponível em: <http://archive.ph/TfBfH>. Acesso em: 13 maio 2019.

SAVIANI, Demerval. Ensaio contra-hegemônicos: as pedagogias críticas buscando orientar a prática educativa (1980-1991). *In*: SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil. História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, p. 401-424, 2008.

SAVIANI, Demerval. Ética, Educação e Cidadania. **PhiloS** - Revista Brasileira de Filosofia no 1º Grau, ano 8, n. 15, p. 19-37, jan./jun. 2001. Disponível em: <http://archive.ph/28UdO>. Acesso em: 19 maio 2019.

SAVIANI, Dermeval. Valores e Objetivos na Educação. *In*: SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados (Coleção Educação Contemporânea), 1996, p. 35-40.

SAVIANI, Dermeval. Onze teses sobre educação e política. *In*: SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1987.

SAVIANI, Dermeval. As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, n. 42, p. 8-18, 1982. Disponível em: <http://archive.ph/8qXhY>. Acesso em: 13 set. 2017.

SCHUMAHER, Schuma; BRAZIL, Érico Vital. Heleieth Saffioti (1934-). *In*: SCHUMAHER, Schuma; BRAZIL, Érico Vital (orgs.). **Dicionário Mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000, p. 256-257.

SERPA, Paola Baldovinotti. As Relações entre Ontologia e Epistemologia: Elementos para uma Contribuição Marxista. **Revista Portuguesa de Filosofia**, Braga, v. 168 n. 1/2 p. 337-349, 2012. Disponível em: <http://archive.ph/7bbeN>. Acesso em: 2 nov. 2019.

SILVA, Denise Regina Quaresma da. EDUCAÇÃO E GÊNERO EM PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS BRASILEIRAS: um estudo a partir da base Educ@. *In*: Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias, 19., 2016. Manaus. **Anais [...]** Manaus: UFAM, 2016, p. 1-12. Disponível em: <http://archive.ph/vXt5B>. Acesso em: 23 set. 2019.

SILVA, Jones Manoel da. Autocrítica ou anticomunismo? Aportes teóricos para compreender a autofobia na esquerda brasileira. **Revista Opera**, 20 mar. 2019. Disponível em: <http://archive.fo/9zIuI>. Acesso em: 20 de mar. 2019.

SILVA, Jones Manoel da. **Em busca da Revolução Brasileira: um estudo crítico sobre a estratégia socialista na obra de Carlos Nelson Coutinho**. Orientador: Marco Antonio Mondaini de Souza. 2018. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, p. 1-40, 2018. Disponível em: <http://archive.fo/cPIYk>. Acesso em: 28 fev. 2019.

SILVA, Márcio Magalhães da. PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA ANÁLISE DO TEMA “ORIENTAÇÃO SEXUAL” NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 78-88, jun. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v7i1.9684>. Disponível em: <http://archive.ph/WteeV>. Acesso em: 15 ago. 2019.

SILVA, Maria Aparecida de Moraes. Uma homenagem a Heleieth Saffioti: minha maior mestra. **Lutas Sociais**, São Paulo, n. 27, p. 101-107, 2o sem. 2011. Disponível em: <http://archive.fo/7CsMQ>. Acesso em: 11 ago. 2018.

SILVA, Robson Amaral da. Para além dos discursos pós-estruturalista e pós-moderno sobre a diferença: educação escolar e pedagogia marxista. **Revista HISTEDBR On-Line**, Araraquara, v. 15, n. 65, p. 280-297, out. 2015. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v15i65.8642711>. Disponível em: <http://archive.ph/pMsSS>. Acesso em: 19 set. 2019.

SILVEIRA, Rene Trentin. Escola e classe social de uma perspectiva gramsciana: a sala de aula, o intelectual e os simples. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 17, n. 3, p. 558-575, 2015. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v17i3.8638307>. Disponível em: <http://archive.ph/Tkczh>. Acesso em: 1 set. 2019.

SMITH, Sharon. Women's Liberation: the Marxist Tradition. **International Socialist Review**, Chicago, v. 93, p. 19-40, 2014. Disponível em: <http://archive.fo/irgri>. Acesso em: 16 set. 2018.

SOBRE feminismos e vertentes. [S.l.: s.n.], 2019. 1 vídeo (28m31s). Publicado pelo canal Tese Onze. Disponível em: <http://archive.fo/11NYU>. Acesso em: 4 mar. 2019.

SORJ, Bila. Dois Olhares sobre Heleieth Saffioti – O Feminismo Adentra a Academia. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 1, p. 156-158, 1º sem. 1995. Disponível em: <http://archive.fo/O0HdP>. Acesso em: 6 set. 2018.

TAVARES-DOS-SANTOS, José Vicente; BAUMGARTEN, Maíra. Contribuições da Sociologia na América Latina à imaginação sociológica: análise, crítica e compromisso social. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 7, nº 14, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://archive.fo/v115t>. Acesso em: 12 jul. 2019.

TELES, Maria Amélia de Almeida. Heleieth, a ousadia do livre pensar feminista. **Fundação Perseu Abramo**, São Paulo, 13 jan. 2011. Disponível em: <http://archive.fo/nQM8l>. Acesso em: 20 set. 2018.

TELES, Maria Amélia de Almeida. **Breve história do Feminismo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

TEORIAS do desenvolvimento do capitalismo no Brasil. [S.l.]: Boitempo, 2017. 1 vídeo (6m09s). Publicado pelo canal TV Boitempo. Disponível em: <http://archive.fo/WUHxX>. Acesso em: 13 ago. 2018.

TOITIO, Rafael Dias. Um marxismo transviado. **Cadernos Cemarx**, Campinas, n. 10, p. 61-82, 2017. Disponível em: <http://archive.fo/42QBW>. Acesso em: 27 jul. 2017.

TRIUMPHO, Vera Regina Santos. Coletivo Estadual de Educadores Negros: Compromissos com a educação das relações étnico-raciais. **Identidade!**, São Leopoldo, v. 6, n. 2, p. 21-26, 2004. Disponível em: <http://archive.fo/yO3AY>. Acesso em: 02 nov. 2018.

TV CULT | O que é fascismo, com Vladimir Safatle. [S.l.]: Revista CULT; Porqueeu Filmes, 2018. 1 vídeo (6m20s). Publicado pelo canal TV Revista CULT. Disponível em: <http://archive.ph/AXjbO>. Acesso em: 1 nov. 2019.

VASCONCELLOS, Bruna Mendes de. Bordando uma história de luta das mulheres populares na América Latina. *In*: NOVAES, Henrique Tahan; DAL RI, Neusa Maria (orgs.). **Movimentos sociais e crises contemporâneas**. Volume II. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, p. 297-318. Disponível em: <http://archive.fo/UOGF8>. Acesso em: 13 fev. 2018.

VIEIRA, Carlos Alberto Cordovano. Passado colonial e reversão no Brasil contemporâneo. *In*: LIMA FILHO, Paulo Alves de; NOVAES, Henrique Tahan; MACEDO, Rogério Fernandes (orgs.). **Movimentos sociais e crises contemporâneas**. Volume III. Marília: Lutas Anticapital, 2018, p. 67-88. Disponível em: <http://archive.fo/qyImR>. Acesso em: 19 jan. 2018.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **A transformação socialista do homem**. Tradução de Nilson Dória. [S.l.]: Marxists Internet Archive, 2004. Disponível em: <http://archive.ph/wip/qmp4k>. Acesso em: 16 set. 2019.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, v. 3, [1926] 2003.

WACHELESKI, Marcelo Paulo. A judicialização das relações sociais. *In*: WACHELESKI, Marcelo Paulo. **A judicialização das relações sociais e políticas: uma análise a partir do pensamento de Hannah Arendt**. Orientadora: Cláudia Rosane Roesler. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciência Jurídica) - Faculdade de Direito da Univali, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, p. 118-150, 2007. Disponível em: <http://archive.ph/ELFud>. Acesso em: 30 ago. 2019.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2015: Homicídio de mulheres no Brasil**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2015. Disponível em: <http://archive.fo/trGOp>. Acesso em: 15 mar. 2019.

WAPICHANA, Joênia. *In*: ARRIZZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tithi; FRASER, Nancy. **Feminismo para os 99%: um manifesto**. Tradução: Heci Regina Candiani. São Paulo, Editora Boitempo, 2019, p. 2-3.

WOOD, Ellen Meiksins. Em defesa da História: O marxismo e a agenda pós-moderna. **Crítica Marxista**, São Paulo, Brasiliense, v. 1, n. 3, 1996, p. 118-127. Disponível em: <http://archive.fo/IUItR>. Acesso em: 16 out. 2017.

APÊNDICE

Figura 6 – Heleieth Saffioti, em casa, na Praça da República (São Paulo, 2005)



Fonte: ACI Unesp³⁰⁵.

Parafraçando Querido (2011), o estudo do pensamento de um intelectual revolucionário dispensa biografias à parte porque sua vida e trajetória se confundem orgânico e consubstancialmente. Forneceremos, assim, um modesto guia sobre as linhas e os nós de sua história. **Heleieth Iara Bongiovani Saffioti**, socióloga brasileira, é conhecida especialmente por sua obra *A mulher na sociedade de classes: Mito e realidade*, sua tese de livre docência orientada por Florestan Fernandes, tendo vivido por sete décadas e experienciado diferentes momentos tanto da história brasileira quanto da trajetória feminista. Essa *outsider* do pensamento sociológico brasileiro dividiu amores e dissabores com sua ousadia e seu destemor.

Em se tratando de uma intelectual contemporânea, Saffioti viveu os dramas novos da continuidade da lógica capitalista, marcas temporais que invariavelmente imprimiram seu tom. Dificilmente podemos compreender suas ideias de modo isolado ou apenas no

³⁰⁵ Disponível em: <http://archive.fo/Zcdne>. Acesso em: 20 ago. 2018.

campo intelectual porque são parte de um ser vivo e inteiro que, por sua vez, compõe um grupo social. Trocando em miúdos, ele só possui real significado quando integrado ao conjunto da vida que é singular (da/o autora/r), mas também particular (classe social) e universal (gênero humano) (QUERIDO, 2016). O desafio aqui anunciado é relacionar a trajetória de uma autora feminista-marxista, que se conecta com os caminhos da vida da humanidade que afugenta, persegue e mata mulheres há milênios a partir da mediação das relações concretas de um país colonizado, de história escravocrata, de capitalismo dependente e periférico, o capitalismo brasileiro.

Mais conhecida como Heleieth Saffioti, sobrenome herdado de seu marido Waldemar Saffioti³⁰⁶, nasceu em 04 de janeiro de 1934 na cidade de Ibirá (mesorregião de São José do Rio Preto – SP) e morreu, ainda em atividade, em 13 de janeiro de 2010 na cidade de São Paulo (SP). Socióloga, professora, pesquisadora, advogada³⁰⁷, feminista e mulher de grande prestígio e referência nos estudos de gênero e sobre a mulher. Foi pioneira na área na América Latina e possui obra robusta: participou de mais de 200 conferências, publicou cerca de 80 artigos em solo nacional e estrangeiro, autora de 11 livros sobre a condição das mulheres, professora de Sociologia por mais de 40 anos, pesquisadora de grande envergadura nas universidades USP (Departamento de Psicologia), UNESP (Faculdade de Ciências e Letras), PUC-SP (Programa de Pós-graduação em Sociologia) e UFRJ (Faculdade de Serviço Social, onde chegou a criar o núcleo Gênero, Etnia e Classe: Estudos Multidisciplinares – Gecem).

Sua história se confunde com a da ciência na cidade de Araraquara, onde o casal morou por 24 anos e contribuiu com o nascimento de dois cursos (aquele, Química; aquela, Ciências Sociais) da hoje Universidade Estadual Paulista. Ali, desenvolveram carreira e família e, passado certo tempo, o único filho do casal, Sérgio Bongiovani Saffioti cometeu suicídio aos 17 anos. Além de viver o luto do filho perdido, a mãe teve também que lidar também com acusações e críticas de provincianos araraquarenses que a julgaram como uma mãe ruim que se dedicava mais à carreira acadêmica do que ao lar,

³⁰⁶ Waldemar Saffioti, físico e químico pela USP, autor dos livros *Fundamentos de química: química geral, inorgânica e fisicoquímica* (Companhia Editora Nacional, 1968) e *Fundamentos de energia nuclear: radiações, energia, reatores, explosivos nucleares, política energética, acordo nuclear* (Vozes, 1982).

³⁰⁷ Um plano que tinha era que, quando se aposentasse como socióloga, abriria um escritório de advocacia para defender mulheres. Todavia, à medida que estudava a violência, foi compreendendo a realidade conservadora e machista do meio jurídico. Durante o curso, que completou quase aos 50 anos (1983), desentendi-se com frequência com os juizes. Quando o concluiu, realizou exame para a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), tendo sido aprovada, mas o órgão perdeu toda sua documentação (SAFFIOTI, 2011b, p. 158).

sendo essa a motivação da morte de Sérgio. Heleieth continua a morar na Chácara Sapucaia, morada do casal e berço da obra *Macunaíma* de Mário de Andrade³⁰⁸, até 1986, quando retorna à cidade de São Paulo. Em 1999, falece Waldemar e Saffioti doa³⁰⁹, aos 7 de dezembro de 2000, a chácara para a Unesp com vistas à criação de um centro cultural que desenvolva projetos educativos e culturais, beneficiando adolescentes e jovens adultos da comunidade, preferencialmente aqueles de 14 a 25 anos de idade. A chácara passa por comodato à universidade e recebe o nome de *Centro Cultural Professor Waldemar Saffioti* – que mais tarde, com a morte de Heleieth, passa a ser chamado de *Centro Cultural Professores Waldemar e Heleieth Saffioti (CPPWHS)*.

Sua trajetória de vida intensa, marcada por debates, lutas e resistências também a acompanharam após sua morte. Não à toa, ainda hoje se vê grande resistência à entrada de seu legado em alguns círculos acadêmicos paulistas, fato bem menos frequente nos movimentos feministas. Julgamos como uma das tarefas mais difíceis de toda teoria que se pretende herdeira da tradição marxista e, por consequência, do materialismo histórico-dialético exprimir o método de forma coerente com ideias e temas não clássicos ao campo. Não raro pesquisadoras e pesquisadores marxistas que se debruçam às temáticas de gênero, sexualidade, raça e etnia se debateram com críticas intra e extra marxismo: ora como heterodoxos, ora como ortodoxos. No caso de Saffioti, além de desenhar com maestria as relações indissociáveis do nó formando entre capitalismo, patriarcado e racismo, também o faz fundamentada nos princípios do método sem seguir fórmulas mecânicas.

Dada a natureza contraditória da realidade, vive-se, a um só tempo, o aprofundamento da ofensiva ultraliberal, o esgarçamento das condições de vida e a retomada da estratégia socialista. Neste contexto, também de retomada do marxismo e do feminismo no Brasil, encontra-se o pensamento da feminista marxista. De sua história de pioneirismos, encontros, lutas e inventividades, pariu-se uma obra tão necessária para as voltas que o mundo dá no que se refere ao projeto burguês de exploração e dominação dos 99% do mundo a longo prazo. E o mundo tem tomado direções complexas e contraditórias no que se refere à derrocada do patriarcado, racismo e capitalismo, repondo a urgência da revolução.

³⁰⁸ Disponível em: <http://archive.fo/m0jWu>. Acesso em: 15 fev. 2019.

³⁰⁹ “Ela afirma que se trata de uma devolução, uma maneira de devolver um pouquinho de tudo que ela e o marido receberam do Estado ao longo da vida, já que toda a sua carreira acadêmica foi realizada na rede pública”, diz Luiz Antonio Amaral, coordenador do Centro Cultural.” (GIRALDI, 2010, p. 11)

Baseado nas informações contidas em seu Currículo Lattes³¹⁰ e no seu livro *Gênero, patriarcado, violência* (2004), organizamos breve resumo de sua trajetória enquanto professora, pesquisadora e socióloga (Quadro 1). Depois, reunimos os principais eventos de sua vida aqui relatados, unindo vida e obra nas curvas do espaço-tempo (Quadro 2).

Quadro 1 – Um resumo da trajetória profissional de Heleieth Saffioti

Ficha profissional de Heleieth Saffioti
Bacharel e licenciada, no curso de Ciências Sociais, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo (USP) – 1960.
Bacharel em Direito, pela Faculdade de Direito, da Universidade de Araraquara – 1983.
Professora assistente de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara, da Universidade Estadual Paulista (UNESP) – 1962-1967.
Professora titular de Sociologia, da mesma instituição, até sua aposentadoria em 1982 – 1967-1982.
Livre docente, na mesma instituição, em 1967.
Professora de Sociologia, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, Faculdade de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) – 1989-2006.
Pesquisadora, em Sociologia, na USP, 1988-1992.
Pesquisadora, em Sociologia, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), na qual fundou um núcleo de estudos de gênero, raça/etnia, classes sociais (Gênero, Etnia e Classe: Estudos Multidisciplinares – Gecem), orientou dois mestrados e lecionou no curso de mestrado por um semestre (por solicitação da entidade, na medida em que, na condição de pesquisadora, não tinha funções docentes) – 1988-1997.
Atividades docentes e de pesquisadora na UNESP e na PUC.
Principais obras: <ul style="list-style-type: none"> • Profissionalização feminina: professoras primárias e operárias (1969a) • A Mulher na Sociedade de Classe: Mito e Realidade (1969d) • Women in class society (1978e) • Emprego Doméstico e Capitalismo, Petrópolis (tomo 1 – 1978h, tomo 2 – 1979b) • Do artesanal ao industrial: a exploração da mulher (1981a) • Mulher Brasileira: Opressão e Exploração (1984b) • O Poder do Macho (1987b) • Mulher Brasileira é Assim (1994) • Violência de gênero: poder e impotência (1995) • Gênero, patriarcado, violência (2015)
Publicações: <ul style="list-style-type: none"> • Livros: 11, um dos quais publicado também nos Estados Unidos. • Artigos em revistas científicas: 79, alguns dos quais publicados também nos Estados Unidos, em países europeus e em outros países latino-americanos. • Capítulos de livros: 37, alguns dos quais publicados também nos Estados Unidos, em países europeus e em outros países latino-americanos. • Outras publicações: 12.

³¹⁰ Disponível em: <http://archive.fo/frNDL>. Acesso em 10 ago. 2019.

<p>Orientações de dissertações e de teses:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dissertações de mestrado: 11. • Teses de doutorado: 28.
Conferências: 207.
Participações em congressos nacionais e internacionais: 144.
<p>Prêmios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cadeira-Prêmio no Instituto de Educação “Caetano de Campos”, em 1954. • Prêmio Mulher-Cidadã Bertha Lutz, Senado da República, em 2002 (lei de 2002). • Prêmio Florestan Fernandes (um dos seis sociólogos que mais contribuíram para o desenvolvimento da Sociologia no Brasil, concedido pela Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), na abertura do XI Congresso da SBS, em 01/09/2003 (prêmio instituído em 2003).
Faleceu em 13 de dezembro de 2010, aos 76 anos.

Fonte: Própria (2019).

Quadro 2 – Vida de Heleieth Saffioti nas curvas do espaço-tempo

Ano/Período	Acontecimento
1934	Nasce na cidade de Ibirá, interior de São Paulo.
1954	Honrada com a Cadeira-Prêmio do Curso de Aperfeiçoamento para Professores Primários do Instituto de Educação “Caetano de Campos”.
1955	Presta vestibular para o curso de Ciências Sociais na USP.
1956	Ingressa na USP e se casa com Waldemar Saffioti.
1959	Nascimento de seu primeiro e único filho, Sérgio Bongiovani Saffioti.
1960	Gradua-se em Bacharelado e Licenciatura, no curso de Ciências Sociais, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP).
1962	Muda-se para a cidade de Araraquara (SP).
1962-1967	Assume como Professora assistente de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara (FFCLA) da Universidade Estadual Paulista (UNESP).
1967-1982	Torna-se Professora titular de Sociologia, da mesma instituição, até sua aposentadoria em 1982.
1967	Defende sua tese de livre-docência A mulher na sociedade de classes: Mito e realidade pela Universidade Estadual de São Paulo (UNESP/Araraquara) sob orientação do professor Florestan Fernandes.
1969	Publicação da primeira edição do livro A mulher na sociedade de classes: Mito e realidade pela Livraria Quatro Artes Editora.
1976	Morte de seu filho, Sérgio, aos 17 anos, no dia 24 de agosto de 1976 na cidade de Araraquara (SP).
1976	Agraciada com a homenagem Gente que Acontece (fonte desconhecida).
1982	Aposenta-se na Universidade Estadual Paulista (UNESP).
1983	Torna-se Bacharel em Direito pela Faculdade de Direito da Universidade de Araraquara.
1984	Convidada a trabalhar no Centro Nacional da Pesquisa Científica na França – Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS). Permanece, por três meses, ajudando o professor Ignacy Sachs na Maison des Sciences de L’Homme (MSH) em Paris.
1986	Despede-se da cidade de Araraquara (SP) e retorna à cidade de São Paulo (SP).
1988-1992	Torna-se Pesquisadora, em Sociologia, na USP, pelo Departamento de Psicologia e pelo Centro Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

1988-1997	–Torna-se Pesquisadora, em Sociologia, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), na qual fundou o núcleo de estudos Gecem (Gênero, Etnia e Classe: Estudos Multidisciplinares), orientou mestrados e lecionou por um semestre a pedido da instituição.
1989-2006	Entra como Professora de Sociologia, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, Faculdade de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).
1999	Morte de seu esposo, Waldemar Saffioti, aos 77 anos, no dia 16 de abril de 1999 na cidade de São Paulo (SP).
2001	Criação do Centro de Referência da Mulher “Heleieth Saffioti” pela Prefeitura de Araraquara (SP), aos 13 de junho de 2001.
2001	Inauguração do Centro Cultural Professor Waldemar Saffioti na Chácara Sapucaia, antiga moradia do casal.
2001	Homenageada por sua contribuição como coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da FCL/UNESP, na comemoração de seu 20º ano. Araraquara, setembro de 2001.
2002	Agraciada com o Prêmio Mulher-Cidadã Bertha Lutz, pelo Senado da República, em sua primeira edição (Resolução do Senado Federal 2/2001 com base em Projeto de Resolução de 1998 apresentado pela Senadora Emília Fernandes).
2002	Homenageada pelo Projeto Jurisprudência da Igualdade, promovido pela Associação Internacional de Magistradas. Cuiabá, abril de 2002.
2002	Homenageada pela Primeira turma de Promotoras Legais “Profª Heleieth Saffioti”, OAB de Suzano (SP).
2003	Honrada com o Prêmio Florestan Fernandes (um dos seis sociólogos que mais contribuíram para o desenvolvimento da Sociologia no Brasil), concedido pela Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), na abertura do XI Congresso da SBS, em 01/09/2003 (prêmio instituído em 2003).
2003	Premiada com o Who’s Who in The Word pela The Marquis Who’s Who Publications Board.
2004	Homenageada, junto a outras mulheres de relevo na temática de gênero, na 1ª Conferência Nacional de Políticas Públicas para as Mulheres.
2004	Premiada com o Who’s Who in The Word pela The Marquis Who’s Who Publications Board.
[2004?]	Homenageada com o Título de Cidadã Araraquarense.
2005	Indicada para o Nobel da Paz de 2005 por iniciativa do projeto <i>1000 Mulheres para o Prêmio Nobel da Paz 2005</i> , de responsabilidade da Fundação Suíça pela Paz e da Associação 1000 Mulheres.
2005	Premiada com o Who’s Who in The Word pela The Marquis Who’s Who Publications Board.
2006	Demitida da PUC-SP por razões ideológicas.
2006	Premiada com o Who’s Who in The Word pela The Marquis Who’s Who Publications Board.
2006	Homenageada pelo 12º curso de Promotoras Legais Populares.
2007	Premiada com o Who’s Who in The Word pela The Marquis Who’s Who Publications Board.
2007	Homenageada no Dia Internacional da Mulher pelo Sindicato dos Enfermeiros do Estado de São Paulo (SEESP).
2008	Premiada com o Who’s Who in The Word pela The Marquis Who’s Who Publications Board.
2009	Condecorada com o título de Professora Emérita da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp Araraquara, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

2009	Premiada com o Who's Who in The Word pela The Marquis Who's Who Publications Board.
2010	Agraciada com a concessão do título/bolsa de Pesquisadora Sênior pelo CNPq.
2010	Morre, aos 76 anos, no dia 13 de dezembro de 2010, devido a uma hipertensão arterial sistêmica na cidade de São Paulo onde morava com sua mãe, Angelina.
2010	Premiada com o Who's Who in The Word pela The Marquis Who's Who Publications Board.
2010	Premiada com o 2000 Outstanding Intellectuals of the 21st Century, sendo reconhecida por suas contribuições no campo de Relações de gênero e Ontologia de gênero.
2011	Homenagem póstuma do Conselho Estadual da Condição Feminina, São Paulo, 24 de março de 2011.
2013	Criação do Prêmio “Heleieth Saffioti – Mulher de destaque” pela Câmara Municipal de São Paulo.
2015	Inauguração da Biblioteca Heleieth Saffioti no Centro Cultural Professores Waldemar e Heleieth Saffioti.
2017	Inauguração do Centro de Referência da Mulher “Heleieth Saffioti”.
[Data não identificada]	Homenageada como “musa inspiradora” pela equipe do Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher da Universidade Federal da Bahia (NEIM/UFBA).

Fonte: Própria (2019).