



Instituto Federal Catarinense
Nome do Curso ou do Programa
Campus Camboriú

ISISLEINE DIAS KOEHLER

**OS ORGANISMOS MULTILATERAIS E AS RECOMENDAÇÕES SOBRE GÊNERO
NO CONTEXTO LATINO-AMERICANO: UM OLHAR PARA AS PROPOSIÇÕES
DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA ARGENTINA, BRASIL E CHILE**

Camboriú

2024

ISISLEINE DIAS KOEHLER

**OS ORGANISMOS MULTILATERAIS E AS RECOMENDAÇÕES SOBRE GÊNERO
NO CONTEXTO LATINO-AMERICANO: UM OLHAR PARA AS PROPOSIÇÕES
DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA ARGENTINA, BRASIL E CHILE**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Instituto Federal Catarinense – *Campus* Camboriú para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof.^a. Idorlene da Silva Hoepers, Dra.

Camboriú

2024

FICHA CATALOGRÁFICA DISSERTAÇÃO

Koehler, Isisleine Dias.

K77o

Os organismos multilaterais e as recomendações sobre gênero no contexto latino-americano : um olhar para as proposições de políticas públicas educacionais na Argentina, Brasil e Chile / Isisleine Dias Koehler; orientadora Idorlene da Silva Hoepers. -- Camboriú, 2024.

137 p.

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) do Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú, 2024.

Inclui referências.

1. Política Educacional – Gênero. 2. América Latina. I. Hoepers, Idorlene da Silva. II. Instituto Federal Catarinense. Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título

CDD: 379.2

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária
Shyrlei K. Jagielski Benkendorf - CRB 14/662

ISISLEINE DIAS KOEHLER

**OS ORGANISMOS MULTILATERAIS E AS RECOMENDAÇÕES SOBRE GÊNERO
NO CONTEXTO LATINO-AMERICANO:
UM OLHAR PARA AS PROPOSIÇÕES DE POLÍTICAS PÚBLICAS
EDUCACIONAIS NA ARGENTINA, BRASIL E CHILE**

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo curso de Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense – *Campus Camboriú*.

Camboriú (SC), 22 de abril de 2024.

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof.^a Idorlene da Silva Hoepers, Dr.^a

Orientadora e presidente da banca examinadora

Instituto Federal Catarinense

BANCA EXAMINADORA

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof.^a Fabiana Aparecida de Carvalho, Dr.^a

Universidade Estadual de Maringá

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof. Alexandre Vanzuita, Dr.

Instituto Federal Catarinense

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof.^a Joyce Luciane Correia Muzi (Suplente)

Instituto Federal do Paraná



DECLARAÇÃO Nº 17/2024 - CCPGE (11.01.03.47)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 30/04/2024 18:54)

ALEXANDRE VANZUITA
COORDENADOR DE CURSO - TITULAR
CCPGE (11.01.03.47)
Matrícula: ###641#8

(Assinado digitalmente em 02/05/2024 14:56)

IDORLENE DA SILVA HOEPERS
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
CGES/CAM (11.01.03.56)
Matrícula: ###730#7

(Assinado digitalmente em 22/05/2024 09:38)

FABIANA APARECIDA DE CARVALHO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.816-##

(Assinado digitalmente em 02/05/2024 17:34)

JOYCE LUCIANE CORREIA MUZI
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.219-##

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/documentos/> informando seu número: 17, ano: 2024, tipo: **DECLARAÇÃO**, data de emissão: 30/04/2024 e o código de verificação: **e44e7532f9**

Dedico esta dissertação a meus pais, Mozara e Diogo, meu irmão Fernando e meu
companheiro de vida Brunno. Amo vocês mais que tudo.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer e dedicar esta dissertação as seguintes pessoas:

Em primeiro lugar minha família, que esteve comigo ao longo desta caminhada. Meus pais, que proporcionaram que eu me dedicasse inteiramente ao Mestrado, sempre incentivando meus estudos. Meu irmão Fernando, que me acompanhou em muitas madrugadas de escrita. Minha madrinha Graciane, meu padrinho de coração Antônio e meu primo Kauan, por sempre acreditarem no meu potencial. Meus avós, que mesmo sem entender muito bem o que é o Mestrado, me motivaram a continuar, pois não importa em que etapa da vida eu esteja, eles sempre estão presentes e orgulhosos das minhas conquistas.

Aos meus colegas e grandes amigos da turma do PPGE 2022, com os quais dividi pequenas e grandes conquistas da vida acadêmica. Levarei todos sempre em meu coração e estarei, mesmo que de longe, torcendo sempre para que vocês continuem alcançando tudo aquilo que almejam.

A minha orientadora Idorlene da Silva Hoepers, por toda a paciência, puxões de orelha, palavras acolhedoras e inspiradoras, com as quais pude contar ao longo desses últimos dois anos e meio. Desde a graduação a admiro como profissional e me sinto muito grata pela oportunidade de ser uma de suas orientadas.

Aproveito para agradecer aos professores do PPGE, por todo o aprendizado compartilhado ao longo deste período. E ao Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú, pela educação gratuita e de qualidade que me foi proporcionada no Ensino Médio, Graduação e, agora, Mestrado. Se hoje sou o que sou, devo muito a formação de excelência que me foi proporcionada neste espaço.

Agradeço também ao apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), no desenvolvimento desta pesquisa.

Por fim, agradeço ao meu companheiro de vida Brunno, por estar sempre ao meu lado, nos melhores e piores momentos. Por nunca me deixar desistir dos meus objetivos e sempre me apoiar a ser minha melhor versão. Sem você nada disso seria possível, agradeço todos os dias por compartilharmos a vida e estarmos a cada dia alcançando nossos sonhos. Te amo mais que ontem e menos que amanhã.

Mexo, remexo na inquisição
Só quem já morreu na fogueira
Sabe o que é ser carvão
(Rita Lee)

Resumo

Esta dissertação está vinculada a Linha de Pesquisa Processos Educativos e Inclusão, do Programa de Pós-graduação em Educação, do Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú. Tendo em vista as crescentes discussões em torno das temáticas de gênero, esta pesquisa se propõe a analisar como as recomendações dos Organismos Multilaterais (OMs), voltadas ao gênero, influenciam a elaboração das políticas educacionais na Argentina, Brasil e Chile. A temática das questões de gênero foi definida em virtude da opressão e silenciamento vivenciados por mulheres e meninas latino-americanas desde o momento da invasão e colonização de seus países e que, além das violências de gênero, ainda sofrem com xenofobia, racismo e homofobia, por não estarem inseridos nos padrões eurocêntricos. Dessa forma, a pesquisa ancora-se na abordagem, qualitativa, interpretativa e analítica (STAKE, 2011), na qual, a metodologia de coleta de dados utilizada foi a bibliográfica e documental, onde analisamos documentos referentes às recomendações dos organismos multilaterais: ONU (1979), Banco Mundial (2003; 2012; 2020), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL, 2019) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2019), selecionados por conterem núcleos de discussão e orientações específicas a respeito da promoção da igualdade de gênero. As análises foram realizadas por meio da triangulação entre os documentos dos organismos multilaterais, as políticas educacionais dos países selecionados e as pedagogias decoloniais, principalmente a luz dos autores Lugones (2014), Espinosa-Miñoso (2014), Walsh (2017), Quijano (2000; 2005), Maldonado-Torres (2018) e Mignolo (2008), por evidenciarem a colonização como marco da marginalização e desumanização dos povos colonizados, sobretudo, daqueles considerados socialmente como minorias, a exemplo das mulheres, foco desta pesquisa. Com base no levantamento dos dados a respeito dos OMs, observamos a ideia centrada no desenvolvimento econômico, ligada à produtividade feminina e ao retorno financeiro gerado com a inserção de mais mulheres no mercado de trabalho. Esta perspectiva dos OMs está presente nos documentos selecionados dos três países, no entanto percebemos que a luta dos movimentos de mulheres tem impactado nas políticas públicas que acabam não possuindo apenas o viés mercadológico, mas também a igualdade de gênero nas diferentes esferas sociais, com olhar interseccional cada vez mais presente, reforçando a importância de entendermos os sujeitos como um todo.

Palavras-chave:

Gênero; Organismos Multilaterais; América Latina; Políticas Educacionais de Gênero.

RESUMEN

Esta disertación está vinculada a la Línea de Investigación Procesos Educativos e Inclusión, del Programa de Posgrado en Educación, del Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú. Teniendo en cuenta las crecientes discusiones en torno a las temáticas de género, esta investigación se propone analizar cómo las recomendaciones de los Organismos Multilaterales (OMs), dirigidas al género, influyen en la elaboración de políticas educativas en Argentina, Brasil y Chile. La temática de las cuestiones de género se definió en virtud de la opresión y el silenciamiento experimentados por mujeres y niñas latinoamericanas desde el momento de la invasión y colonización de sus países, y que, además de las violencias de género, aún sufren xenofobia, racismo y homofobia, por no estar insertadas en los estándares eurocéntricos. De esta manera, la investigación se fundamenta en el enfoque cualitativo, interpretativo y analítico (STAKE, 2011), en el cual, la metodología de recolección de datos utilizada fue la bibliográfica y documental, donde analizamos documentos referentes a las recomendaciones de los organismos multilaterales: ONU (1979), Banco Mundial (2003; 2012; 2020), Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2019) y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019), seleccionados por contener núcleos de discusión y orientaciones específicas sobre la promoción de la igualdad de género. Los análisis se realizaron mediante la triangulación entre los documentos de los organismos multilaterales, las políticas educativas de los países seleccionados y las pedagogías decoloniales, principalmente a la luz de los autores Lugones (2014), Espinosa-Miñoso (2014), Walsh (2017), Quijano (2000; 2005), Maldonado-Torres (2018) y Mignolo (2008), por evidenciar la colonización como marco de la marginalización y deshumanización de los pueblos colonizados, especialmente, de aquellos considerados socialmente como minorías, como las mujeres, enfoque de esta investigación. Con base en el levantamiento de datos sobre los OMs, observamos la idea centrada en el desarrollo económico, ligada a la productividad femenina y al retorno financiero generado con la inserción de más mujeres en el mercado laboral. Esta perspectiva de los OMs está presente en los documentos seleccionados de los tres países, sin embargo, percibimos que la lucha de los movimientos de mujeres ha impactado en las políticas públicas que terminan no teniendo solo el sesgo mercadológico, sino también la igualdad de género en las diferentes esferas sociales, con una mirada interseccional cada vez más presente, reforzando la importancia de entender a los sujetos como un todo.

Palabras clave:

Género; Organismos Multilaterales; América Latina; Políticas Educativas de Género.

ABSTRACT

This dissertation is linked to the Research Line Educational Processes and Inclusion, of the Postgraduate Program in Education, of the Federal Institute of Santa Catarina - Camboriú Campus. Taking into account the growing discussions around gender issues, this research aims to analyze how the recommendations of Multilateral Organizations (MOs), focused on gender, influence the development of educational policies in Argentina, Brazil, and Chile. The theme of gender issues was defined due to the oppression and silencing experienced by Latin American women and girls since the moment of the invasion and colonization of their countries, and who, in addition to gender violence, still suffer from xenophobia, racism, and homophobia, for not being inserted in Eurocentric standards. Thus, the research is based on the qualitative, interpretative, and analytical approach (STAKE, 2011), in which the data collection methodology used was bibliographic and documentary, where we analyzed documents referring to the recommendations of multilateral organizations: UN (1979), World Bank (2003; 2012; 2020), Economic Commission for Latin America and the Caribbean (ECLAC, 2019), and United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO, 2019), selected for containing discussion cores and specific guidelines on the promotion of gender equality. The analyses were carried out through triangulation between the documents of multilateral organizations, the educational policies of the selected countries, and decolonial pedagogies, mainly in light of the authors Lugones (2014), Espinosa-Miñoso (2014), Walsh (2017), Quijano (2000; 2005), Maldonado-Torres (2018), and Mignolo (2008), for evidencing colonization as a framework for the marginalization and dehumanization of colonized peoples, especially those considered socially as minorities, such as women, the focus of this research. Based on the data survey about MOs, we observed the idea centered on economic development, linked to female productivity and financial return generated by the insertion of more women into the labor market. This perspective of MOs is present in the selected documents of the three countries; however, we perceive that the struggle of women's movements has impacted public policies that end up not only having a market bias but also gender equality in different social spheres, with an increasingly present intersectional perspective, reinforcing the importance of understanding subjects as a whole.

Keywords:

Gender; Multilateral Organizations; Latin America; Gender Educational Policies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 - Triangulação para análise dos dados.....	25
Imagem 2 - Distribución de cargos de Rectorado, Secretarías de Ciencia y Tecnología (o similar) y Académicas en Universidades de gestión estatal y privada según género, año 2017.....	101
Imagem 3 - Distribuição de novos alunos matriculados em graduação por gênero e área de conhecimento.....	102
Imagens 4 e 5 - Quadro de objetivos do Plano de 2018 - 2030.....	120

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Documentos dos Organismos Internacionais selecionados.....	26
Quadro 2 - Documentos e legislações da Argentina.....	27
Quadro 3 - Documentos e legislações do Brasil.....	28
Quadro 4 - Documentos e legislações do Chile.....	29
Quadro 5 - Descritores e dados coletados.....	31
Quadro 6 - Descritores e dados coletados incluindo os países específicos.....	32
Quadro 7 - Identificação das pesquisas do Estado do Conhecimento.....	33
Quadro 8 - Datas de ingresso dos países nos Organismos Multilaterais.....	67
Quadro 9 - Leis aprovadas após a implementação da Lei argentina nº 24.012...	86
Quadro 10 - Linha do tempo de acontecimentos históricos.....	91
Quadro 11 - Leis aprovadas ou modificadas no Chile após 2002.....	97

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BM - Banco Mundial

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil

CEDAW - Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

ESI - Educação Sexual Integral

FAPESC - Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação de Santa Catarina

FMI - Fundo Monetário Internacional

GOV - Governo

IFC-CAM - Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBTQIAPN+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Transexuais, Travestis, Queer, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais, Não-Binários e utiliza-se o “+” para englobar as ilimitadas identidades de gênero e orientações sexuais.

MEMCH - *Movimiento Pro Emancipación de las Mujeres Chilenas*

ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

OI - Organismo Internacional

OIT - Organização Internacional do Trabalho

OMs - Organismos Multilaterais

ONU - Organização das Nações Unidas

PNE - Plano Nacional de Educação

PPGE - Programa de Pós Graduação em Educação

SCAF - Sociedade Cívica Acadêmica Feminista

SCF - Sociedade Cívica Feminista

TC - Trabalho de Curso

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF - United Nations Children's Fund

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 JUSTIFICATIVA PESSOAL: O QUE ME TROUXE ATÉ AQUI	17
2 OS ITINERÁRIOS DA PESQUISA	23
2.1 ESTADO DO CONHECIMENTO	30
3 DECOLONIALIDADE E GÊNERO: APROXIMAÇÕES DE UMA TEORIA EM MOVIMENTO	49
3.1 DECOLONIALIDADE: CARACTERIZANDO A TEORIA PARA COMPREENDER A REALIDADE	49
3.2 DESCOLONIZANDO O GÊNERO	58
4 DOCUMENTOS DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE GÊNERO NA ARGENTINA, BRASIL E CHILE	65
4.1 OS ORGANISMOS MULTILATERAIS SELECIONADOS E SUAS RECOMENDAÇÕES A RESPEITO DAS QUESTÕES DE GÊNERO	65
4.1.1 Banco Mundial	68
4.1.2 UNESCO	74
4.1.3 ONU	78
4.1.4 CEPAL	79
4.2 ARGENTINA, BRASIL E CHILE: BREVE HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS AO GÊNERO	83
4.2.1 Argentina	83
4.2.2 Brasil	88
4.2.3 Chile	95
5 ENTRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE GÊNERO, DECOLONIALIDADE E AS RECOMENDAÇÕES DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS	100
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS	130

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) e faz parte, por meio de um recorte, do projeto de pesquisa vinculado à Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação de Santa Catarina (FAPESC), intitulado “Influência dos organismos multilaterais na elaboração e implementação das políticas educacionais inclusivas e práticas pedagogicamente inovadoras na América Latina” (HOEPERS, 2021), no qual fizemos a investigação especificamente das questões de gênero.

Estabelecemos este recorte, tendo em vista o histórico de opressões e violências sofridas pelas mulheres desde 1492, momento em que a América foi invadida e colonizada pelos europeus, e estes passaram a impor o seu padrão de cor, cultura e costumes, como o que seria socialmente aceito. Esta regulação se encontra, dentre outros espaços, no controle dos conhecimentos e de quem poderia ter acesso às informações. Desta forma o patriarcado propagou a opressão, controlando além das relações de gênero e orientação sexual, a constituição de saberes das mulheres, negros e indígenas (MIGNOLO, 2008).

Essa problemática é descrita a partir da crítica dos processos de colonialidade (MIGNOLO, 2008), base do que chamamos de pedagogias decoloniais, as quais tratam da colonização dos povos como marco do estabelecimento dos padrões normativos, patriarcais e machistas causadores da exclusão e estranhamento de alguns grupos sociais. Este processo de invasão e colonização não apenas classifica os povos e as hierarquias sociais com base no gênero, mas também reduz esses seres colonizados a “menos que seres humanos”, fazendo com que a sua desumanização os torne passível desse processo de classificação (LUGONES, 2014).

Dentro da perspectiva decolonial, o gênero é nosso objeto de estudo, tendo em vista a importância destas discussões no âmbito da colonização, onde mulheres brancas foram submetidas a classificação de gênero adotada pelos países colonizadores e mulheres racializadas sequer eram consideradas humanas, portanto sofrem com a dupla subalternização, por serem mulheres e por serem negras. Como pesquisadora, entendendo o gênero como sendo produto de uma construção histórica e cultural, pois muitas mulheres que foram obrigadas a deixarem seus países de origem, sequer compreendiam as determinações de gênero que lhes eram

impostas (ESPINOSA-MIÑOSO, 2020). Logo, a generificação ocorreu por meio de ideais europeus colonizadores, sendo assim acreditamos que as análises em torno desta categoria são benéficas se realizadas por meio de uma perspectiva que investigue o âmago da colonização como precursor da hierarquização social.

Em virtude das pedagogias decoloniais evidenciarem o impacto da colonização na marginalização de determinados grupos sociais e considerando as diversas possibilidades proporcionadas pela temática, optamos por investigar as políticas educacionais de gênero em alguns países da América Latina, com base nas principais autoras e autores: Maria Lugones (2014), Yuderlys Espinosa-Miñoso (2014), Catherine Walsh (2017), Aníbal Quijano (2000; 2005), Nelson Maldonado-Torres (2018) e Walter Mignolo (2008). Desta forma, o objetivo principal elencado para a pesquisa foi: analisar como as recomendações dos Organismos Multilaterais, voltadas ao gênero, influenciam a elaboração das políticas educacionais na Argentina, Brasil e Chile¹.

A partir do recorte situado, realizamos o exercício de compreensão sobre como estes Organismos Multilaterais² enxergam as questões de gênero e se utilizam destas recomendações para visibilizar ou invisibilizar tais pautas sociais. Para atender a proposta central da pesquisa, elencamos três objetivos específicos que direcionaram os estudos, são eles: 1) Identificar nos documentos dos organismos multilaterais as recomendações a respeito de gênero para a América Latina; 2) Mapear políticas educacionais voltadas ao gênero nos países Argentina, Brasil e Chile; 3) Discutir as relações entre as recomendações dos OMs e a implementação das políticas educacionais de gênero pelo viés das pedagogias decoloniais.

No próximo tópico, apresentaremos o caminho que nos levou até esta pesquisa, como se constituiu a formação acadêmica da pesquisadora, até a escolha da temática. Por se tratar da justificativa pessoal, será utilizada a primeira pessoa do singular ao longo da escrita.

1.1 JUSTIFICATIVA PESSOAL: O QUE ME TROUXE ATÉ AQUI

Em 2013 ingressei no Ensino Médio integrado ao Técnico em Informática, no

¹Para a ordenação dos países, optamos pela ordem alfabética.

² Percebemos também a utilização de "Organismos Internacionais" para se referir aos mesmos Organismos, nomenclatura que inclusive é utilizada mais frequentemente nos textos analisados. Desta forma, ora utilizaremos Organismos Multilaterais, ora Organismos Internacionais.

Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú (IFC-CAM). Foram três anos da minha vida em que aprendi sobre tudo, tive contato com docentes que sempre me incentivaram a ser a melhor versão de mim. No IFC-CAM a pesquisa, o ensino e a extensão são os pilares centrais da educação e já no primeiro ano a disciplina de Metodologia Científica, seguida pela de Iniciação Científica integram a matriz curricular dos cursos. Aprendemos formas de fazer pesquisa, cuidados éticos necessários, às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), bem como elaborar boas apresentações, onde encontrar fontes confiáveis e, a partir destas bases, elaboramos nosso primeiro projeto de pesquisa.

No terceiro ano do ensino médio, em 2015, tivemos aula de biologia sobre sistema genital feminino, mais especificamente o ciclo menstrual. Esse era um tema que há muito tempo me interessava e sobre o qual eu já havia pesquisado muito. Meu grupo trouxe muitas informações diferentes além das que haviam sido solicitadas, incluindo sobre métodos contraceptivos e formas alternativas ao absorvente, como o coletor menstrual. O professor que conduzia a disciplina, considerou nosso trabalho muito completo e sugeriu que apresentássemos para outras turmas, a fim de que as meninas passassem a conhecer mais seus corpos. Com este incentivo, eu e a minha colega Rita de Cássia Pereira, hoje psicóloga formada pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), organizamos uma palestra, que foi ministrada para meninas das turmas de informática, com a presença da Coordenadora do Curso e da Orientadora Educacional do IFC-CAM, que mais tarde, na graduação, se tornaria minha professora e incentivadora em diversas pesquisas.

Esta foi uma experiência que guardarei para a vida, pois foi a primeira oportunidade de realizar uma apresentação fora da sala de aula, sobre um tema que estava fazendo a diferença na vida daquelas meninas e que como afirmei anteriormente, ainda é um tabu. Fomos convidadas, então, a ministrar no ano seguinte, com algumas atualizações, na III Parada Cultural do IFC (evento do qual tive a oportunidade de ser organizadora em anos seguintes), dessa vez para meninas de todos os cursos.

Poder me aprofundar mais neste tema, possibilitou que eu entendesse não apenas sobre a fisiologia do corpo feminino, mas também sobre a opressão designada a este. Conforme as explicações iam avançando foram realizados muitos questionamentos pelas participantes. São exemplos: como, de onde veio a ideia de

que a mulher tem um símbolo de pureza, chamado hímen, que nunca pode ser violado? Por que somos validadas apenas por nossos corpos físicos? Quem ganha com o desconhecimento feminino sobre seu próprio corpo? O que é, de fato, ser mulher? Todos estes questionamentos, e tantos outros, me levaram a pesquisar mais e à medida que pesquisava sobre o assunto, mais me sentia empoderada, não apenas como mulher, mas como mulher e pesquisadora.

Ingressei no curso de Licenciatura em Pedagogia, também no Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú, no ano de 2016. Durante a graduação encontrei grandes parceiros com quem tive muitos momentos de troca, com os quais me sentia ainda mais forte para compartilhar essa luta contra as injustiças. Sempre procuramos buscar temáticas voltadas ao combate ao racismo, visibilidade à comunidade LGBTQIAPN³⁺ e aos direitos das mulheres. Acredito que nosso envolvimento segue na perspectiva de Paulo Freire, de que a educação não pode ser neutra.

Não há nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com ideias preponderantemente abstratas e intocáveis. Insistir nisso e convencer ou tentar convencer os incautos que essa é a verdade é uma prática política indiscutível com que se pretende amaciar a possível rebeldia dos injustiçados. Tão política quanto a outra, a que não se esconde, pelo contrário, proclama, sua politicidade (FREIRE, 1992, p. 78).

A partir das palavras inspiradoras do autor, em minha escrita, procuro fugir desta neutralidade. Desta forma, quando iniciei a escrita do Trabalho de Curso (TC), já sabia que deveria continuar não sendo neutra, queria contribuir da minha maneira no combate às injustiças sociais e escrever algo que seguisse minha linha de pesquisa até o momento, que fosse voltado às questões de gênero e sexualidade.

Sempre tive muita proximidade com a literatura infantil e acredito que o contato com ela é importante no desenvolvimento infantil. Nascimento (2006, p. 15) afirma que

A literatura é uma das produções humanas mais importantes para a formação do indivíduo, pois sua matéria é a palavra, o pensamento e as idéias, exatamente aquilo que define a especificidade do ser humano. A criança deve ter acesso à literatura, associando e harmonizando a fantasia e a realidade, a fim de satisfazer suas exigências internas e desejos imaginários. A proposta da literatura infantil é que seja desenvolvida a

³ A sigla refere-se a comunidade composta por Gays, Lésbicas, Bissexuais, Transgêneros, Transexuais, Travestis, Queer, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais e Não-Binários e utiliza-se o “+” para englobar as ilimitadas identidades de gênero e orientações sexuais.

emoção, a sensibilidade, a imaginação e a fantasia da criança.

Movida por esta afirmação, decidi pesquisar quais literaturas estavam sendo apresentadas às crianças e se essas contribuíam com a emancipação do pensamento crítico ou apenas reproduziam o padrão eurocêntrico⁴, heteronormativo e patriarcal estabelecido na sociedade. Em conjunto com meu orientador, Fábio Castanheira, decidimos que a teoria para o embasamento da pesquisa seria a teoria decolonial, pois esta estuda como este padrão se estabeleceu e seus impactos na atualidade.

Foi o meu primeiro contato com a teoria, que ainda não era discutida ao longo do curso de Pedagogia, o que me abriu ainda mais possibilidades reflexivas, uma vez que já tinha contato com as teorias apresentadas no curso e agora tinha encontrado aquela que realmente se aproximava às minhas discussões. Chegamos então ao tema “Abordagem das questões de gênero e sexualidade na literatura infantil, a partir da perspectiva decolonial”.

O percurso de escrita foi composto por uma série de descobertas, uma vez que estava conhecendo uma nova vertente teórica, o que exigiu muitas leituras e também gerou muitos questionamentos. Neste período usufruí de mais um dos pilares da instituição: a pesquisa. Fui convidada a participar de um grupo de pesquisa voltado também à decolonialidade, intitulado: “Narrativas virtuais sobre a opressão, o silenciamento e a invisibilidade na crise civilizatória: entrelaçamentos entre a educação ambiental e as pedagogias decoloniais”. O grupo foi essencial para meu processo de formação enquanto pesquisadora, pois sob a orientação de vários professores, aos quais devo minha eterna admiração, pude exercitar minha curiosidade e responder aos questionamentos que surgiram ao longo das leituras, por meio da leitura coletiva e das discussões geradas.

Durante meu último ano na graduação, recebi a notícia de que o IFC-CAM havia aprovado um Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE), Mestrado em Educação, uma oportunidade de continuar a formação nesta Instituição da qual eu já fazia parte desde o Ensino Médio, mas que ainda sentia que poderia aproveitar mais, principalmente após este período participando ativamente como pesquisadora.

⁴ Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistêmica começou na Europa Ocidental antes de mediados do século XVII. Significa uma racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se tornou mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais perspectivas (QUIJANO, 2005, p. 247).

Porém, antes de dar esse passo, eu precisava ter uma experiência profissional, estar no chão da sala de aula.

Em 2020 e 2021 fiz os processos seletivos para professora temporária no município de Balneário Camboriú e comecei a minha experiência profissional na docência, inicialmente em uma turma de educação infantil, com crianças de três a quatro anos e no ano seguinte em uma turma de um a dois anos. Estar em sala, me fazia a todo o momento refletir sobre as situações que observava. Crianças tão pequenas já reproduzindo papéis de gênero, me faziam questionar: de onde vieram aquelas ideias? Que subsídios eu teria para tentar desconstruir a ideia de que algumas atividades são de meninas e outras de menino?

No momento político pelo qual o Brasil passava, com o avanço do neoliberalismo e do viés ultra conservador da extrema direita que estava no governo, tive medo, não quis continuar, não criei um projeto de atividades que, dentro dos interesses das crianças, também trabalhasse o gênero. Me senti fraca e impotente, realmente senti que era uma fraude. Como pode uma mulher empoderada, que pesquisa sobre as questões de gênero, ter medo de trabalhar sobre isso em sala?

Meu projeto para a seleção no Mestrado do IFC-CAM, inicialmente, era uma extensão de minha pesquisa de TC, na qual eu queria entender como as professoras utilizavam a literatura infantil para trabalhar as questões de gênero. Porém em conjunto com minha orientadora, Idorlene da Silva Hoepers, analisamos que o contexto pandêmico dificultaria uma pesquisa de campo, o que poderia interferir no andamento de nossa pesquisa. Procuramos por uma temática que evidenciasse as questões de gênero em documentos que direcionam a educação, para entender as suas perspectivas e como esses são influenciados pelas recomendações dos Organismos Multilaterais.

A mudança na direção da pesquisa foi muito proveitosa, pois penso que, se nem eu que sou uma pesquisadora cujo principal foco de pesquisa são as questões de gênero, tive a coragem de trabalhar a temática em sala, como esperar isso de outras pessoas? Precisava primeiro entender o contexto no qual as políticas educacionais de gênero estão pautadas, quais as recomendações dos organismos multilaterais. Se existem ou não, se são favoráveis ou não, se seriam significativas para dar embasamento à minha prática pedagógica e à prática de tantas outras professoras, especialmente para que sigamos lutando pelos direitos à uma educação não opressiva e livre de estereótipos e preconceitos.

Pensamos, então, na temática: “Os organismos multilaterais e as recomendações sobre gênero no contexto Latino-americano”, pois já havia um projeto de pesquisa em andamento, cujo objeto de estudo são as políticas educacionais da América Latina e, assim, nossa pesquisa seria um recorte amparado por este projeto, em sua totalidade. Naquele momento, ainda não havíamos decidido sobre os países que seriam investigados, mas sabíamos que a análise de todos os países da América Latina tornaria esta pesquisa inviável, considerando o tempo de realização e a qualidade das análises.

Todos os aspectos de minha formação levaram a esta pesquisa e o fato de ser, como é dito popularmente, “cria deste IF”, me faz valorizar ainda mais a educação pública, laica, gratuita e de qualidade socialmente referenciada, a qual eu tive acesso e almejo que muitos mais ainda tenham esta oportunidade. Consideramos que os interesses discutidos ao longo deste percurso formativo, com uma vasta gama de experiências acadêmicas, aliados aos autores da teoria decolonial os quais tive contato ainda na graduação, e que foram ampliados ao longo da pesquisa, serviram como base para as análises realizadas.

Após a apresentação dos argumentos iniciais, no capítulo seguinte apresentaremos a tessitura dos caminhos metodológicos que nos permitiram realizar a pesquisa. Definiremos a base teórica e a perspectiva metodológica, perpassando pela escolha dos países latinoamericanos e os Organismos Multilaterais investigados, bem como os documentos selecionados.

2 OS ITINERÁRIOS DA PESQUISA

Estabelecer o fundamento teórico-metodológico é parte primordial de uma pesquisa. Por meio deste, a autora situa-se, posiciona-se e estabelece a perspectiva que terá ao realizar as análises. Podemos dizer que a metodologia é o caminho que percorremos ao longo da escrita e que nos auxilia a manter uma linha central de pensamento.

Entendemos a importância de se caracterizar a pesquisa, porém não fazendo isso como limitador. Segundo Triviños (1987) o conhecimento é produção humana, portanto pertence à humanidade, por isso, entendemos que o investigador pode usar de conceitos, que não necessariamente se ligam à fonte basilar do trabalho, porém isto só pode ser realizado quando houver uma ideia clara da visão de mundo na qual o trabalho está ancorado e uma justificativa para utilização de um material que diverge dos pensamentos básicos. Caso contrário, podemos transparecer falta de domínio do assunto e desorientação teórica.

Triviños (1987) também salienta a dificuldade em se definir o que é de fato uma pesquisa qualitativa, porém o faz determinando ser o tipo de pesquisa na qual a descrição e as análises possuem mais relevância do que dados quantitativos por si só. Apresenta que, a partir da década de 1970, houve o aumento das pesquisas qualitativas no campo da educação, uma vez que este necessitava de uma visão mais profunda das causas dos problemas encontrados nos ambientes educacionais.

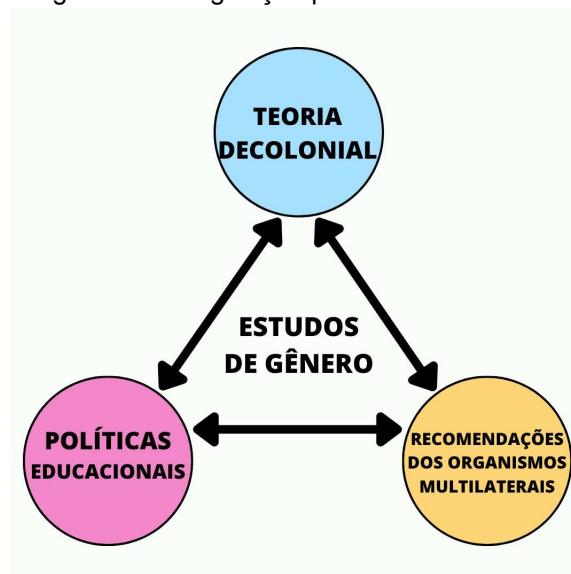
A partir das afirmativas tecidas, definimos esta pesquisa como qualitativa, interpretativa e analítica. Robert Stake (2011) define que a pesquisa qualitativa é sempre interpretativa, porém há o diferencial entre ser apenas senso comum e ser de fato uma pesquisa fundamentada. Stake nos apresenta então que:

A interpretação de pesquisa geralmente é ponderada, conceitual e erudita. Quando os procedimentos de ponderação são formalizados, apresentados em todas as etapas, podemos usar letras maiúsculas e chamá-la de Pesquisa Interpretativa para diferenciá-la do pensamento cotidiano. Um bom projeto de pesquisa qualitativa lida em detalhes com algumas das complexidades da experiência humana. Ele tem como base os melhores pensamentos e as melhores obras escritas, do passado e do presente, e, portanto, é erudito. Por essa razão, analisamos a literatura de pesquisa. Mas talvez a característica mais marcante da pesquisa qualitativa seja o fato de ser interpretativa, uma batalha com os significados (STAKE, 2011, p. 48).

A pesquisa interpretativa analítica é uma abordagem metodológica que busca compreender o significado e a interpretação que os indivíduos atribuem a determinado fenômeno ou experiência, através de uma análise cuidadosa e aprofundada dos dados coletados. Ao contrário de outras abordagens interpretativas que podem se concentrar apenas em descrever as percepções e significados atribuídos pelos participantes, a pesquisa interpretativa analítica busca analisar os dados de forma a identificar padrões, relações e estruturas subjacentes que possam explicar essas percepções e significados.

A partir de Stake (2011) entendemos que considerar a pesquisa conforme a perspectiva do autor, envolve uma análise sistemática e detalhada dos dados coletados. Segundo Triviños (1987), existem diversas formas de se realizar uma pesquisa de cunho qualitativo. Neste texto utilizamos da triangulação entre os autores envolvidos com os estudos decoloniais, as políticas educacionais e as recomendações dos organismos multilaterais, conforme o esquema desenvolvido na Imagem 1, na intenção de fundamentar as discussões e nos distanciarmos do senso comum definido por Stake (2011).

Imagem 1 - Triangulação para análise dos dados



Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

No que diz respeito à coleta de dados, a pesquisa teve o viés documental, pois investigamos documentos de primeira mão (GIL, 2002) referentes às recomendações sobre gênero dos organismos multilaterais e as políticas educacionais de gênero dos países selecionados. Destacamos também que

escolhemos a técnica de Análise de Conteúdo, um método que abrange etapas específicas da investigação científica, visando obter resultados concretos. Esse método envolve a sistematização e a organização das fases de construção do conhecimento. Com essas considerações, adotamos a Análise de Conteúdo na perspectiva analítica da autora Laurence Bardin (2011). Originalmente desenvolvida para pesquisas quantitativas, essa técnica é amplamente utilizada hoje em pesquisas qualitativas. Com base na leitura e na experiência de Bardin no campo da pesquisa, a análise de conteúdo que apresentamos seguiu essa abordagem.

A seleção dos recortes apresentados ao longo da dissertação, foi realizada com a intencionalidade de evidenciar as categorias já mencionadas: recomendações dos OMs sobre gênero e políticas educacionais de gênero. Desta forma concentramos as análises nas respectivas seções ou capítulos referentes à educação ou nas propostas de ação que indiquem práticas vinculadas à educação.

Os seguintes OMs foram selecionados por conterem núcleos de discussão e orientações específicas sobre a promoção da igualdade de gênero: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Banco Mundial; ONU; e Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), principalmente através do Observatório de Igualdade de Gênero da América Latina e Caribe⁵.

Os documentos selecionados a respeito das questões de gênero dos organismos internacionais foram aqueles que possuem, de alguma forma, relação com a educação e estão dispostos no Quadro 1. Outros documentos, como o Glossário sobre questões de gênero e diversidade (UNESCO, 2022c) e o Plano Estratégico para 2022-2025 (ONU, 2021) foram utilizados para o referencial, porém em virtude dos demais estarem ligados diretamente à temática, nos aprofundaremos de forma mais densa.

⁵ Durante a décima Conferência Regional sobre a Mulher da América Latina e do Caribe celebrada em Quito, Equador (2007), os Estados membros da CEPAL solicitaram a constituição de um observatório sobre a igualdade de gênero [...] Nesse contexto, a secretária do Observatório ficou a cargo da CEPAL, através da sua Divisão de Assuntos de Gênero, com o objetivo de implementar esta iniciativa e coordenar os esforços tanto de outros organismos das Nações Unidas e de cooperação envolvidos, como dos Mecanismos para o Avanço da Mulher e os Institutos Nacionais de Estatística dos países da região (OBSERVATÓRIO, 2007, n.p.).

Quadro 1 - Documentos dos Organismos Internacionais selecionados

Organismo Internacional	Documento	Ano
ONU	Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Mulheres	1979
Banco Mundial	A questão de gênero no Brasil. Brasília: Banco Mundial	2003
Banco Mundial	Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2012: Igualdade de gênero e desenvolvimento.	2012
CEPAL	A Estratégia de Montevideu para a Implementação da Agenda Regional de Gênero no âmbito do Desenvolvimento Sustentável até 2030	2019
UNESCO	Do acesso ao empoderamento: Estratégia da UNESCO para a igualdade de gênero na e por meio da educação para 2019-2025	2019
Banco Mundial	<i>Cerrar las brechas de género en América Latina y el Caribe</i>	2020

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Além dos documentos citados no Quadro 1, realizamos também o levantamento das documentações referentes a políticas educacionais de gênero nos países da América Latina e, com base nestes, selecionamos os países que fizeram parte da pesquisa, são eles: Argentina, Brasil e Chile. A justificativa para a escolha dos países inicia-se pelo país onde a pesquisa está situada, o Brasil, país onde políticas de gênero são frequentemente atacadas e descontinuadas, provocando redução no impacto necessário para gerar uma mudança social, que leve a igualdade de gênero.

Com relação à Argentina e ao Chile, citamos o fato de que ambos possuíam, até 2023, ministérios próprios para discussões de gênero, que trazem medidas efetivas e propostas amplamente difundidas, a exemplo do *Plan de Igualdad de Oportunidades y Derechos (PIOD) 2018-2020*⁶ (ARGENTINA, 2018) da Argentina e do *Plan Nacional de Igualdad entre hombres y mujeres 2018-2030*⁷ do Chile. Também havia articulação entre as políticas propostas e o Ministério da Educação, que leva a documentos institucionais e normativas para a equidade de gênero na e

⁶ Plano de Igualdade de Oportunidades e Direitos (PIOD) 2018-2020 (tradução nossa).

⁷ Plano Nacional de Igualdade entre homens e mulheres 2018-2030 (tradução nossa).

por meio da educação, uma vez que são destacadas recomendações e orientações direcionadas à educação ao longo dos documentos, inclusive os anteriormente citados são exemplos desta articulação, a qual iremos aprofundar no capítulo 5.

No entanto, destacamos que a partir de 2024, após ter sido eleito, assumiu a presidência da Argentina, Javier Milei, governante de extrema direita. O presidente em questão já em sua campanha política destacou posicionamento antifeminista. Ao ser eleito, uma de suas primeiras medidas foi a de extinguir o Ministério das Mulheres, Gênero e Diversidade que, segundo Milei, não voltará a existir enquanto ele estiver no poder (CNN BRASIL, 2024). Com a chegada de Milei à presidência, anos de conquistas políticas e sociais de mulheres vem sendo constantemente ameaçadas.

Os documentos e legislações de Argentina, Brasil e Chile estão destacados nos Quadros 2, 3 e 4, respectivamente. A organização separada por países foi definida por ser menos complexa visualmente, facilitando a leitura e identificação individual de cada documento e seu ano⁸ de publicação. Iniciamos com o quadro 2 e a documentação selecionada da Argentina.

Quadro 2 - Documentos e legislações da Argentina

ARGENTINA		
Órgão governamental	Documento	Ano
<i>Ministerio de Justicia y Derechos Humanos</i>	<i>Constitución Nacional</i>	1994
<i>Ministerio de Salud y Desarrollo Social e Instituto Nacional de las Mujeres</i>	<i>Plan de Igualdad de Oportunidades y Derechos (PIOD) 2018-2020</i>	2018
<i>Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad</i>	<i>Plan Nacional de Acción Contra las Violencias por Motivos de Género 2020-2022</i>	2020
<i>Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad</i>	<i>Plan Nacional de Igualdad en la Diversidad 2021 - 2023</i>	2021

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Podemos observar, inicialmente, o fato de que na Argentina há um Ministério das Mulheres, Gênero e Diversidade ativo e presente na proposição de políticas

⁸ A identificação do ano nos quadros está em consonância com sua identificação nas citações e referências.

públicas voltadas a ações de combate à desigualdade. Para além, as políticas, especialmente as educacionais, também são constantemente atualizadas conforme mostraremos no capítulo 4.2.1, uma vez que as demandas podem ser ampliadas conforme os direitos básicos são conquistados. Trouxemos as versões mais atuais encontradas dos documentos citados.

Em seguida estão os documentos selecionados do Brasil (Quadro 3).

Quadro 3 - Documentos e legislações do Brasil

BRASIL		
Órgão governamental	Documento	Ano
Governo Federal	Constituição	1988
Governo Federal	Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	1990
Governo Federal	Lei nº 9.394/96 - LDB	1996
Conselho Nacional de Combate à discriminação	Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual.	2004
Governo Federal	Lei nº 11.340 - Maria da Penha	2006
Secretaria de Políticas para as Mulheres	Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. 2013 - 2015	2013
Ministério da Educação	Plano Nacional de Educação	2014
Ministério da Educação	Base Nacional Comum Curricular	2018 a

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Em contrapartida, o Brasil não possui nenhuma legislação própria para a garantia da igualdade de gênero na - e por meio da - educação. Esta constatação nos levou a selecionar os documentos que regem a educação brasileira e também outros marcos legais como, por exemplo, a Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), por serem documentos que asseguram os direitos dos cidadãos. Além destes trazemos a Lei Maria da Penha, que possui algumas determinações voltadas à educação e também o projeto Brasil Sem Homofobia, no qual consta em um de seus capítulos, ações e propostas para o combate a

discriminação nas escolas. Assim, analisamos no escopo destes os tópicos presentes, ou não, que tenham ligação com a temática.

Por fim, estão os documentos selecionados do Chile no quadro 4.

Quadro 4 - Documentos e legislações do Chile

CHILE		
Órgão governamental	Documento	Ano
<i>Poder Ejecutivo</i>	<i>Constitución política de la República de Chile</i>	1980
<i>Ministerio de Educación</i>	<i>Plan de Educación para la Igualdad de Género 2015-2018</i>	2015
<i>CONICYT-Ministerio de Educación</i>	<i>Política Institucional de Equidad de Género en la Ciencia y Tecnología 2017-2025</i>	2017
<i>ComunidadMujer</i>	<i>Género, Educación y Trabajo: Avances, contrastes y retos de tres generaciones</i>	2018a
<i>Ministerio de la Mujer y Equidad de Género</i>	<i>Plan Nacional de Igualdad entre hombres y mujeres 2018-2030</i>	2018b
<i>Ministerio de Educación</i>	<i>Por una educación con equidad de género: Propuestas de acción</i>	2019
<i>Ministerio de Salud</i>	<i>Recomendaciones para la implementación de los programas de acompañamiento para niños, niñas y adolescentes trans y género no conforme</i>	2021

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Na listagem das normativas referentes a gênero na educação, o Chile possui uma quantidade considerável de documentos direcionados e políticas públicas consolidadas e articuladas em seus ministérios, principalmente o Ministério de Educação. Por meio das análises, consideramos ser possível realizarmos o exercício de compreensão sobre como e se estas ações de igualdade de gênero estão pautadas e qual a perspectiva que possuem.

Ainda pensando na perspectiva metodológica, esta pesquisa também pode ser classificada como bibliográfica, uma vez que utilizamos de teses, dissertações, livros e demais aportes bibliográficos, a fim de proporcionar o embasamento a

respeito de gênero e das pedagogias decoloniais. Foram utilizados principalmente Maria Lugones (2014), Yuderlys Espinosa-Miñoso (2014), Catherine Walsh (2017), Aníbal Quijano (2000; 2005), Nelson Maldonado-Torres (2018) e Walter Mignolo (2008) e pesquisas ligadas a esta vertente, a fim de manter a coerência teórico-metodológica.

Além da seleção de autores referência nas discussões citadas, realizamos um Estado do Conhecimento utilizando a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e o Banco de Dados de Teses e Dissertações da CAPES, por considerarmos importante a identificação do que se tem produzido cientificamente nesta área e também para a ampliação da base teórica (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021).

A seguir detalharemos o Estado do Conhecimento, etapa importante ao longo do desenvolvimento desta dissertação.

2.1 ESTADO DO CONHECIMENTO

Define-se Estado do Conhecimento como “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p. 23). Para realização de estudos com tal metodologia, são necessários passos pré-definidos de coleta de dados, os quais serão descritos a seguir.

O primeiro passo, considerado como um dos mais importantes, foi a definição dos descritores relacionados à pesquisa, que fossem relevantes e trouxessem teses e dissertações relacionadas à temática. Os primeiros descritores utilizados foram "gênero AND América Latina AND Organismos Multilaterais", com os quais não foi possível obter nenhum resultado, porém observamos a possibilidade de que a nomenclatura mais usual seria Organismos Internacionais, por isso no grupo de descritores esta combinação também aparecerá para nos referirmos aos Organismos Multilaterais.

Desta forma, na busca realizada em 10 de agosto de 2022, os primeiros grupos de descritores selecionados foram: "gênero AND América Latina AND Organismos Internacionais", "América Latina AND gênero AND Políticas

Educacionais", "gênero AND Políticas Educacionais AND Organismos Internacionais". A busca foi realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e posteriormente na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict). No Quadro 5 apresentamos as produções localizadas em cada base de dados e as que foram efetivamente consideradas pela aproximação com o objeto desta pesquisa.

Quadro 5 - Descritores e dados coletados

Descritores	CAPES		BDTD		Produções encontradas	Produções excluídas	Total de Produções consideradas
	Dissertações	Teses	Dissertações	Teses			
"GÊNERO" AND "AMÉRICA LATINA" AND "ORGANISMOS MULTILATERAIS"	0	0	0	0	0	0	0
"GÊNERO" AND "AMÉRICA LATINA" AND "ORGANISMOS INTERNACIONAIS"	0	2	2	4	8	7	1
"AMÉRICA LATINA" AND "GÊNERO" AND "POLÍTICAS EDUCACIONAIS"	5	1	6	0	12	9	3
"GÊNERO" AND "POLÍTICAS EDUCACIONAIS" AND "ORGANISMOS INTERNACIONAIS"	0	0	2	1	3	1	2
Total	5	3	10	5	23	17	6

Fonte: Organizado pela autora a partir da consulta às Bases de Dados (2022).

Inicialmente realizamos a leitura minuciosa dos resumos, quando foi possível perceber a relação ou divergência do foco da pesquisa e efetuar um primeiro filtro dos trabalhos. Após, foi feita a leitura flutuante dos materiais em sua íntegra, selecionando apenas aqueles que estavam realmente direcionados aos mesmos temas desta pesquisa, conforme registrado no Quadro 5. Ressaltamos ainda, que publicações duplicadas, foram consideradas apenas uma vez na contagem total, contando apenas a primeira vez em que foi localizada nas buscas, somando-se a cópia em "Publicações excluídas".

Ao longo da seleção, percebemos a necessidade de verificar a existência de pesquisas diretamente ligadas aos países investigados, para que nos aproximássemos ainda mais do objeto deste estudo. Para tal, realizamos uma nova pesquisa em 21 de novembro de 2022, na qual substituímos a palavra "América Latina" por cada um dos países.

No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, não encontramos nenhum resultado com os descritores. No caso de Chile e Argentina na BDTD também não foram encontrados resultados com os descritores "gênero AND Políticas Educacionais AND Organismos Internacionais", além do nome do país, então,

retiramos o descritor “Políticas educacionais”, para ampliar as possibilidades. Mesmo assim, não foram encontrados resultados para a pesquisa com o descritor “Chile”.

Foram então elencados, neste segundo momento, os seguintes grupos de descritores: "Gênero AND Argentina AND Organismos Multilaterais AND Políticas Educacionais", "Gênero AND Argentina AND Organismos Internacionais", "Argentina AND Gênero AND Organismos Multilaterais", "Gênero AND Brasil AND Organismos Multilaterais AND Políticas Educacionais", "Gênero AND Brasil AND Organismos Internacionais", "Brasil AND Gênero AND Organismos Multilaterais", "Gênero AND Chile AND Organismos Multilaterais AND Políticas Educacionais", "Gênero AND Chile AND Organismos Internacionais", "Chile AND Gênero AND Organismos Multilaterais"

Após a realização do mesmo processo de leitura, análise, categorização e seleção, utilizado nos primeiros dados coletados, obtivemos os quantitativos listados no Quadro 6. Ressaltamos que o processo de exclusão, no caso de pesquisas duplicadas, foi o mesmo realizado na busca anterior.

Quadro 6 - Descritores e dados coletados incluindo os países específicos

Descritores	CAPES		BDTD		Produções encontradas	Produções excluídas	Total de Produções consideradas
	Dissertações	Teses	Dissertações	Teses			
"GÊNERO" AND "ARGENTINA" AND "ORGANISMOS MULTILATERAIS" AND "POLÍTICAS EDUCACIONAIS"	0	0	0	0	0	0	0
"GÊNERO" AND "ARGENTINA" AND "ORGANISMOS INTERNACIONAIS"	0	2	0	2	4	2	2
"ARGENTINA" AND "GÊNERO" AND "ORGANISMOS MULTILATERAIS"	0	0	0	0	0	0	0
"GÊNERO" AND "BRASIL" AND "ORGANISMOS MULTILATERAIS" AND "POLÍTICAS EDUCACIONAIS"	0	0	1	1	2	2	0
"GÊNERO" AND "BRASIL" AND "ORGANISMOS INTERNACIONAIS"	4	2	15	8	29	29	0
"BRASIL" AND "GÊNERO" AND "ORGANISMOS MULTILATERAIS"	0	0	0	0	0	0	0
"GÊNERO" AND "CHILE" AND "ORGANISMOS MULTILATERAIS" AND "POLÍTICAS EDUCACIONAIS"	0	0	0	0	0	0	0
"GÊNERO" AND "CHILE" AND "ORGANISMOS INTERNACIONAIS"	0	0	0	0	0	0	0
"CHILE" AND "GÊNERO" AND "ORGANISMOS MULTILATERAIS"	0	0	0	0	0	0	0
Total	4	4	16	11	35	33	2

Fonte: Organizado pela autora a partir da consulta às Bases de Dados (2022).

Apesar de constar no Quadro 6, que com o descritor “Brasil” todas as pesquisas foram desconsideradas, utilizamos cinco deste grupo, porém elas já estão

contabilizadas no Quadro 5. Este procedimento foi necessário para evitar redundâncias e inconsistências na seleção das teses e dissertações. Ainda, é importante ressaltar que, por se tratar de uma temática que vem adquirindo visibilidade recentemente, não delimitamos um recorte temporal, o que nos forneceu dados de 2007 a 2019. Apesar desta condição estabelecida, sete pesquisas foram escritas na última década, fato que reforça nosso argumento.

As pesquisas selecionadas estão listadas no Quadro 7, para facilitar a identificação direta de cada uma das pesquisas posteriormente descritas e analisadas.

Quadro 7 - Identificação das pesquisas do Estado do Conhecimento

Nº	Título	Autor	Ano	Instituição	Tese/ Dissertação	Link
1	Organismos Internacionais e enfrentamento à precarização do trabalho das mulheres na América Latina	ALMEIDA, Janaiky Pereira de	2017	Universidade de Brasília. Programa de Pós-Graduação em Política Social	Tese	https://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/UNB_12d2194cf4610ce73f2aec907a42f14f
2	Percepções de adolescentes sobre a violência doméstica e familiar contra as mulheres, Ervália/MG	SINGULANO, Yara Lopes	2018	Universidade Federal de Viçosa. Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica	Dissertação	https://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/UFV_3b268fe151cf6dea46c81a186577f733
3	Políticas de educação que tratam de gênero e sexualidades na América Latina: um estudo sobre Brasil e Uruguai	LIMA, Márcio Da Silva	2016	Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea	Dissertação	https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/24257
4	Educação formal de mulheres e meninas: a perspectiva das Organizações Multilaterais	GOUVÊA, Leda Aparecida Vanelli Nabuco de	2007	Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Fundamentos da Educação	Dissertação	http://www.ppe.uem.br/teses-e-dissertacoes-1/dissertacoes-1
5	Gênero e etnia: o que os documentos oficiais revelam	CARDOSO, Osvany Da Costa	2018	PUC Goiás. Programa de pós- graduação	Dissertação	https://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/PUC_GO

	sobre educação e diversidade	Gundim		stricto sensu em educação		b6560912fa3cf a3d9f4fb4bac2 bc80b4
6	Feminismos e antifeminismos na política brasileira: “ideologia de gênero” no Plano Nacional de Educação 2014	MORENO, Meire Ellen	2016	Universidade Estadual de Londrina. Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais	Dissertação	https://bdttd.ibict.br/vufind/Record/UJEL_db2bad0880c8f63598c8efc76bd0189d
7	Invisibilidades e persistências: Políticas Públicas de combate à violência contra as Mulheres (Brasil e Argentina)	MOTTA, Maria Carolina Carvalho	2017	Universidade de Brasília. Programa de Doutorado do Centro de Pós-graduação e Pesquisa sobre as Américas	Tese	https://bdttd.ibict.br/vufind/Record/UNB_7570bfa1a55f62c4ce947c6b9c5ca845
8	Transversalidade de gênero em políticas de cuidado: uma análise comparada das políticas de cuidado infantil no Brasil, Argentina e Uruguai durante o Giro à Esquerda	MARCONDE S, Mariana Mazzini	2019	Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (EAESP/FGV)	Tese	https://bdttd.ibict.br/vufind/Record/FGV_049aaf3433219d32fd6844293491e909

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Das oito pesquisas selecionadas, três são oriundas de Mestrados em Educação, uma de Doutorado em Administração Pública e Governo, uma de Mestrado em Ciências Sociais, uma de Doutorado em Ciências Sociais, uma de Mestrado em Economia Doméstica e uma de Doutorado em Política Social. Destas, seis foram realizadas em Universidades públicas e duas em Universidades privadas, sendo todas brasileiras. Dentre as regiões do Brasil, duas são do sudeste, três do centro-oeste, duas da região sul e uma da região nordeste.

No que refere-se a autoria, realizamos a identificação com base nas marcações de gênero gramatical, utilizadas nos respectivos currículos Lattes ao referirem-se às suas profissões (professora, professor, advogada, por exemplo). No recorte selecionado verificamos que sete das pesquisas foram elaboradas por mulheres e apenas uma por homem, fato que nos leva a refletir sobre a quem interessam os estudos de gênero e por que eles são pouco visibilizados.

Afinal, uma pesquisa sobre gênero ou sobre a importância do gênero como categoria de poder e superação das desigualdades estruturais tem potencial para denunciar as estruturas de poder e abalar o sistema patriarcal e capitalista, levando/provocando as instâncias governamentais e os organismos multilaterais à adoção de políticas públicas e de agendas de combate a essas desigualdades, o que requer investimento em formação e em implementação dessas políticas. Embora as pesquisas, em sua maioria, sejam de autoria feminina, é importante ressaltar que o direito ao conhecimento e à produção científica foi negado às mulheres. Assim, produções com esse estofado contribuem para denunciar a desigualdade e para incentivar mais mulheres a ingressarem nas pesquisas. Neste sentido,

A produção de conhecimento e a socialização do mesmo têm, portanto, caráter de classe, raça e de relações patriarcais de gênero. Na situação das mulheres, o desenvolvimento da ciência sempre as colocou em um papel secundário, tanto na própria elaboração de ideias sobre o mundo, quanto em uma racionalidade fundada nas relações capitalistas e patriarcais que justificava o papel de subordinação das mulheres na sociedade. (ALMEIDA, 2017, p. 33).

Ao longo da leitura também percebemos que quatro das pesquisas seguem a perspectiva materialista histórico-dialética e uma delas o viés pós-estruturalista. Essas informações foram identificadas nos aspectos metodológicos e algumas vezes ao longo do texto. As outras três não esclarecem sobre qual linha teórica estão ancoradas, trazem no decorrer da escrita autores materialistas histórico-dialéticos, como Marx e Engels e decoloniais, como Mignolo e Lugones, não se firmando em nenhuma das duas e articulando-as conforme o tópico discutido.

A primeira pesquisa a ser mencionada, intitula-se “Organismos Internacionais e enfrentamento à precarização do trabalho das mulheres na América Latina” (ALMEIDA, 2017). A autora menciona que inicialmente pretendia realizar entrevistas com membros dos organismos multilaterais, CEPAL, Organização Internacional do Trabalho (OIT) e ONU Mulheres, porém após diversas tentativas sem sucesso, visando o andamento da pesquisa, optou pela metodologia documental e bibliográfica, na qual investiga a perspectiva de gênero nos documentos dos organismos citados, o que define sua conexão com esta pesquisa. Os documentos investigados foram:

- a) Convenção sobre a eliminação de todas as formas de preconceito contra as mulheres (CEDAW, 1979);

- b) Declaração e PAM da IV Conferência Mundial sobre a mulher (Beijing, 1995);
- c) Relatório da Conferência Internacional sobre População e desenvolvimento (Plataforma de Cairo, 1994);
- d) Declaração e objetivos do milênio (2000);
- e) O progresso das Mulheres no Mundo 2015-2016: transformar as economias para realizar os direitos (2015);
- f) Resoluções do Conselho de Segurança da ONU;
- g) Agenda 2030 para o Desenvolvimento sustentável (2015);
- h) Política da OIT sobre a Igualdade de Gênero de 1999;
- i) Plano de Ação para a Igualdade de Gênero 2010-15;
- j) Programa de Fortalecimento Institucional para Igualdade de Gênero, Erradicação da Pobreza e Geração de Emprego (2006);
- k) 16 números da Revista OIT 1996-2015;
- l) Consensos frutos das Conferências Regionais sobre a mulher realizados em 2004 (México); 2007 (Quito); 2010 (Brasília) e 2013 (São Domingo);
- m) Programas de ação da OIT 2014-2015 e 2016-2017;
- n) Pacto para a igualdade: para um futuro sustentável (2014);
- o) Anuários estatísticos e estudos econômicos para América Latina.

Apesar de também olhar para documentos da ONU e CEPAL, a autora traz uma associação direta com o trabalho, tema que não se relaciona com nossa perspectiva vinculada à educação. Nos resultados, concluiu que os organismos internacionais, apesar de reconhecerem as pautas das mulheres e proporem ações para a melhoria das condições de vida e de trabalho, possuem um direcionamento político ancorado no regime capitalista. Segundo a autora, este é um posicionamento contraditório, uma vez que pela linha de pesquisa utilizada, as entranhas capitalistas sustentam a desigualdade estrutural, que super explora o trabalho das mulheres e reforça a hierarquia sexual do trabalho.

A autora traz uma crítica à globalização e a mundialização desenfreada que cresce às custas do bem estar social e da exploração do trabalho. Sob este marco, destacamos que a globalização que explora tem sua origem também nos processos colonizadores, uma vez que segundo Walsh (2017, p. 145) *“Por supuesto que la civilización trajo cosas positivas, pero junto con ellas vino lo negativo: la*

*desigualdad, las jerarquías, los que debían trabajar para otros que no trabajaban*⁹. A própria estrutura capitalista nos países colonizados advém desta ideia, uma vez que ao invadirem a América Latina, os países colonizadores esvaíram todos os recursos desta terra e escravizaram o povo sob justificativa de proporcionar o desenvolvimento destes que em sua visão não eram civilizados (WALSH, 2017).

Já a segunda pesquisa, intitulada “Percepções de adolescentes sobre a violência doméstica e familiar contra as mulheres, Ervália/MG” (SINGULANO, 2018), está relacionada com a relevância das discussões de gênero e sexualidade nas escolas, como passo importante para combater a violência. Traz o contato direto com adolescentes por meio de coleta de dados com questionários antes e depois de uma oficina pedagógica a respeito da temática.

A autora constata que os conhecimentos prévios dos alunos estavam fortemente vinculados à perspectiva midiática e que somente ações dispersas, como palestras e minicursos, não são suficientes para gerar uma reflexão crítica mais profunda a respeito dos papéis de gênero na sociedade, e portanto da prevenção da violência. Para tal, sugere que sejam realizadas medidas a longo prazo, de forma que estas pautas estejam presentes em todo o período formativo dos estudantes.

Um ponto de destaque que apresentamos aqui é sobre o fato destas discussões não estarem presentes nas propostas educacionais. Um ambiente educacional cujos moldes estão pautados na perspectiva do colonizador, tende a espelhar sua visão de mundo e manter as estruturas opressoras. Walsh (2017, p. 137) nos apresenta que

Me parece que va a ser muy difícil descolonizar nuestras mentes con este tipo de sistemas educativos. Hay que revolucionarlos. Destruirlos hasta que no quede ni un atisbo de lo que fueron para poder empezar a pensar un conocimiento verdaderamente liberador que se construya colectivamente donde el único requisito sea aprender a leer y escribir y las cuatro operaciones básicas de suma, resta, multiplicación y división: a partir de ahí empezar todo de nuevo. Un conocimiento pensado para tender a un mundo igualitario, sin opresiones de ningún tipo ni siquiera las de la jerarquía de saber “algo” que muchos desconocen¹⁰.

⁹ Claro que a civilização trouxe coisas positivas, mas junto com elas vieram coisas negativas: a desigualdade, as hierarquias, aqueles que deviam trabalhar para outros que não trabalhavam (tradução nossa)

¹⁰ Acho que será muito difícil descolonizar nossas mentes com este tipo de sistemas educativos. É preciso revolucioná-los. Destruí-los até que não reste nenhum vestígio do que foram para podermos começar a pensar em um conhecimento verdadeiramente libertador que se construa coletivamente, onde o único requisito seja aprender a ler e escrever e as quatro operações básicas de soma, subtração, multiplicação e divisão: a partir daí, começar tudo de novo. Um conhecimento pensado para tender a um mundo igualitário, sem opressões de nenhum tipo, nem mesmo as da hierarquia de saber “algo” que muitos desconhecem (tradução nossa).

Há de se destacar que não queremos colocar a educação formal como redentora e único meio de quebra dos paradigmas, porém esta é sim o principal meio de se proporcionar reflexão acerca das experiências coletivas e da construção da sociedade. Como mencionado por Walsh (2017), o ambiente escolar não deve ser restrito a ler, escrever e fazer as operações matemáticas básicas, mas sim para auxiliar no desenvolvimento pleno dos estudantes e proporcioná-los espaços de discussão e ampliação do pensamento crítico.

Ressaltamos ainda que este processo deve ocorrer não apenas pontuando as formas de opressão ou o que é a violência doméstica, mas quais as origens das desigualdades sociais que levam a isso e quais os interesses por trás de uma educação que coloca os principais opressores como salvadores e descobridores, ao invés de apresentar os processos violentos que levaram a “nossa civilização” e dos países vizinhos (CASTRO, 2020).

A terceira, cujo título é “Políticas de educação que tratam de gênero e sexualidades na América Latina: Um Estudo sobre Brasil e Uruguai” (LIMA, 2016), também se trata de pesquisa documental que, apesar de mencionar apenas indiretamente ONU, UNESCO e Banco Mundial, e possuir uma perspectiva mais voltada às questões de LGBTQIAPNfobia, está diretamente relacionada com a presente pesquisa, quando discute a respeito de políticas educacionais de gênero no contexto latino-americano. Os documentos selecionados pelo autor para a análise foram as Constituições dos respectivos países, no Brasil a LDB e o Programa Brasil sem homofobia e no Uruguai as Lei nº 18.437/2008 - Lei Geral da Educação, “Lei nº 17.677, de 2003, que pune formas de publicidade públicas elaboradas com intenção de discriminar homossexuais, e, a Lei nº 17.817, de 2004, que pune legalmente a LGBTfobia” (LIMA, 2016, p. 54).

O autor conclui que foram muitos os avanços de Brasil e Uruguai na garantia de direitos das pessoas LGBT+, porém estes ainda enfrentam forte resistência de grupos conservadores que fazem frente contrária a estas pautas, principalmente no Brasil. Segundo Lima (2016), apesar de estar acontecendo a passos lentos, a ampliação dos direitos e de políticas públicas que amparam esses grupos precisam ser constantes e jamais retroceder.

Destacamos aqui que esta pesquisa traz elementos decoloniais na construção da sua crítica. Pontua sobre a construção histórica dos países, os quais

têm como alicerces a violência e a segregação direcionadas pelos seus respectivos colonizadores. O autor destaca ainda o quão entranhada está a “visão eurocêntrica, sublinhada historicamente que se opõe a construção de um pensamento próprio, uma teoria local de mundo, uma episteme original, capaz de subsidiar a construção uma história regional própria, e menos subalterna a visão do ex-colonizador” (LIMA, 2016, p. 56).

Desta forma, tece o argumento de que há necessidade de se disseminar conhecimento a partir da América Latina, sobre a sua realidade, suas demandas e como desfazer as amarras do pensamento colonizador e seus impactos sociais nos países colonizados. A partir da teoria decolonial, o autor embasa seu argumento sobre a constituição dos países pautados na violência e opressão, o que se perpetua até os dias atuais.

A quarta pesquisa, intitulada “Educação formal de mulheres e meninas: a perspectiva das Organizações Multilaterais” (GOUVÊA, 2007), investiga por meio de pesquisa documental e bibliográfica, a perspectiva, as orientações e os documentos dos organismos multilaterais UNESCO, United Nations Children's Fund (UNICEF), Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e CEPAL, sobre questões relacionadas ao gênero. Também traz uma crítica a respeito da “feminização da pobreza” e do sistema capitalista como um todo.

Observamos que a autora encontrou nos documentos um forte viés mercadológico, reflexo dos sistemas capitalistas que tornaram a educação mais uma mercadoria e uma forma de propagar seus ideais. Como os OMs investigados por ela, contemplam aqueles que elencamos para nossas análises, esta constatação nos deu um panorama inicial do que poderíamos encontrar ao longo das leituras. A autora destaca que

Nesta perspectiva, as principais recomendações dizem respeito à educação formal das mulheres que, além de trazer o benefício de incrementar o capital humano feminino, gera, em especial, benefícios sociais, como controle demográfico e melhoria das condições de saúde da população. A compreensão da educação como estratégia universal de combate à pobreza está relacionada a uma forma específica de perceber os problemas sociais, sobretudo derivada da noção de que os indivíduos são os responsáveis pela sua condição de pobreza, já que não estão preparados para enfrentarem as adversidades sociais. Seu “despreparo” no enfrentamento das vicissitudes da vida, na visão das agências multilaterais, está relacionado intrinsecamente à questão educacional (GOUVÊA, 2007, p. 36).

No entanto, apesar de questionar os impactos educacionais gerados pelo capitalismo, não vai a base do regime nos países que, segundo a própria autora esclarece, estão “em desenvolvimento”. Ela faz a crítica a um sistema idealizado e reproduzido a partir dos ideais colonizadores dos países desenvolvidos, sem necessariamente enfatizar o processo de colonização em si. Desta forma, vemos o quanto se faz necessário o viés decolonial enquanto linha teórica, pois a ideia meritocrática observada nas análises a respeito das recomendações dos OMs, poderia ser questionada tendo como ponto de partida os processos hierarquizantes advindos da colonização.

A própria afirmativa citada anteriormente pode ser observada sob a ótica da injustiça social gerada pelas políticas neoliberais. Lima (2016, p. 64) menciona que

[...] cabe ressaltar que sociedades, como a latino-americanas com submetidos às políticas macro-econômicas neoliberais, estão cada vez mais injustas, e sendo assim só podem ter sistemas educativos injustos e discriminatórios. Os governos neoliberais promoveram certa internacionalização da política educacional para reforçar o caráter desigual e excludente dos sistemas escolares.

Por fim, a autora esclarece que encontrou diversos textos vinculados a sua temática nos documentos de BM, BID e CEPAL, porém teve dificuldades em encontrar documentos de UNICEF e UNESCO. Conclui que para além de atender as questões relativas às mulheres, os documentos de todos os organismos internacionais selecionados sustentam argumentos para que as políticas públicas estejam vinculadas ao neoliberalismo e a soluções para problemas gerados diretamente pelo regime capitalista, por meio da ideia de uma educação salvadora.

A quinta pesquisa, intitulada “Gênero e etnia: o que os documentos oficiais revelam sobre educação e diversidade” (CARDOSO, 2018), tem relação direta com o objeto desta pesquisa, uma vez que o gênero é uma das categorias selecionadas para a análise de políticas educacionais na perspectiva dos organismos internacionais, principalmente do Banco Mundial e UNESCO. Investiga, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, a diversidade em sentido amplo, levando em conta as violências interseccionais¹¹ diretamente ligadas a questões raciais, sociais e de gênero.

¹¹ Conforme Crenshaw (2002), refere-se a violências sofridas por uma pessoa em virtude de mais de uma de suas características, como por exemplo, uma mulher preta que além do machismo, ainda passa por situações de racismo.

Os documentos selecionados para a análise foram a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1998, resoluções, pareceres e emendas constitucionais pós LDB até 2015. Com base nestes, a autora procurou entender o contexto educacional brasileiro através das leis e das implicações geradas pelos OMs.

Uma das críticas presentes na pesquisa é o fato de que as políticas educacionais são diretamente influenciadas pela visão mercadológica do BM, mesmo que esta seja disfarçada de “ajuda”. Esta “ajuda” leva, por exemplo, a orientações de investimento apenas para preparar a população mais empobrecida para as funções básicas do trabalho e não para que sejam indivíduos críticos e com capital cultural ampliado. Cardoso (2018, p. 82) enfatiza que

No discurso do BM verifica-se que a educação vem ao encontro dos interesses capitalistas, segundo os quais é importante tirar o sujeito da ignorância para formar o trabalhador com capacidade de internalizar conhecimentos e técnicas exigidas pelas novas formas de produção. [...] Nesse contexto, o maior interesse do BM era (e continua sendo) a formação de capital humano.

Catherine Walsh (2017, p. 147) nos alerta sobre esta questão, quando menciona que “[...] como dijimos, a las grandes empresas y al capitalismo en general, lo único que les interesa es cómo ganar más dinero en el menor tiempo posible, no les importa que las necesidades populares sean eficientemente cubiertas”¹². Portanto, aos países colonizados sobra a subalternidade e a escassez de políticas públicas educacionais realmente preocupadas com o desenvolvimento pleno dos sujeitos, uma vez que estes acabam dependendo de investimentos externos, que levam a exigências posteriores.

A autora conclui que a legislação brasileira relativa a questões educacionais está mais alinhada com as metas do Banco Mundial do que com as reivindicações dos movimentos sociais, principalmente no tocante ao gênero, pois outras pautas sociais, como questões étnico-raciais que também são tópico central de sua pesquisa, estão notoriamente mais incorporadas e presentes.

¹² Como dissemos, às grandes empresas e ao capitalismo em geral, o único que lhes interessa é como ganhar mais dinheiro no menor tempo possível; não lhes importa que as necessidades populares sejam eficientemente atendidas (tradução nossa).

A sexta pesquisa intitulada “Feminismos e antifeminismos na política brasileira: “ideologia de gênero” no Plano Nacional de Educação 2014” (MORENO, 2016), reflete a respeito dos impactos da criação de uma falsa ideia de “ideologia de gênero” no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014. A autora discute, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, sobre as disputas na criação de políticas educacionais, quando no tocante ao gênero e assuntos interligados como sexualidade e família.

Mesmo que se refira a uma política educacional específica, a pesquisa traz reflexões importantes sobre diversos documentos brasileiros, tais como o Programa Federal Brasil sem Homofobia; o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, de 2007, o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres 2013-2015, dos organismos internacionais, principalmente Banco Mundial e UNESCO, e os contextos em que são criadas e modificadas as políticas.

A autora chega à conclusão de que os movimentos sociais tiveram espaço nos momentos de discussão quando avançaram as perspectivas de gênero no documento, porém os discursos antifeministas advindos de grupos políticos influentes, principalmente conservadores e religiosos, acabaram tendo maior impacto e acabaram por modificar a proposta final. Reforça em suas considerações finais a seguinte frase, que consideramos importante trazer na íntegra, pois reflete a realidade da formulação de políticas públicas de gênero, não apenas no âmbito educacional:

Assim, entendemos que a luta por hegemonia ideológica e política dos grupos antifeministas se dá para/pela distorção dos argumentos feministas em relação ao gênero, sustentados na defesa do binarismo, na fixidez dos papéis sociais, em uma abordagem ahistórica e acultural com consequências para as questões de liberdade e determinação, além de uma certa concepção de igualdade e diferença com consequências políticas, especialmente quando o que se está em jogo é a concepção de direitos para minorias políticas (MORENO, 2016, p. 134)

Cabe aqui a indagação a respeito dos interesses por trás desta lógica. Uma vez que desde a colonização uma ferramenta utilizada para “civilizar” os povos que aqui viviam, era justamente a sua catequização, com a imposição dos ideais religiosos por meio de uma educação forçada e doutrinadora. Vemos ainda a religião impondo seus valores dentro da educação quando sob justificativa desta são

barradas discussões importantes para o avanço e formação plena dos sujeitos (DUARTE, 2019).

A sétima pesquisa, cujo título é “Invisibilidades e persistências: Políticas Públicas de combate à Violência contra as Mulheres (Brasil e Argentina)” (MOTTA, 2017), trata-se de estudo mais relacionado às questões legais. Foi necessária uma leitura mais detalhada para compreender se estaria incluída nos textos selecionados, uma vez que, apesar do título demonstrar que sim, sua escrita é mais voltada a área do Direito, do que da Educação, porém por considerarmos estes aspectos tão importantes quanto as políticas educacionais, uma vez que impactam diretamente na criação destas, optamos por manter.

Dentre os documentos selecionados para análise, citamos as Constituições dos países, nas quais a autora perpassa pela instituição e composição histórica destes documentos, em suas atualizações relativas à violência de gênero e à garantia dos direitos das mulheres, bem como pelos impactos dos movimentos sociais na garantia da efetivação dessas leis. Concluiu que, os países em questão, estão trazendo à tona a situação da violência por meio de discussões, porém, no que refere-se a medidas efetivas, ainda estão longe de erradicar o problema. Apesar da aprovação de legislações, a destinação dos recursos orçamentários, entre outras medidas, acaba por se tornar um empecilho no processo de execução das recomendações, o que mantém aquém do necessário ações reais relacionadas ao combate a violência contra a mulher.

A respeito desta relação entre investimento e ações concretas, apesar de Motta (2017) não mencionar o BM de forma crítica, Silva (2003) ressalta que este é um dos grandes influenciadores do direcionamento dos recursos. Segundo a autora

No Brasil, as instituições sociais, em especial as educacionais, são alcançadas pela ingerência das organizações financeiras internacionais que pressionam e manipulam indicadores econômicos e insistem na redução de recursos para saúde, educação, cultura, produção científica e tecnológica, a fim de que possa sobrar uma parte de dinheiro para pagar os banqueiros e credores (SILVA, 2003, p. 289).

Apesar do foco da pesquisa desenvolvida por Motta (2017) não estar voltado à educação, é necessário destacar o fato de que perpassam por ela também as ações de conscientização a respeito da violência. Quando o controle dos investimentos para pautas relevantes como feminicídio e violência contra a mulher, ficam nas mãos dos interesses das grandes empresas, observamos sua

invisibilização em prol do desenvolvimento de outros setores, considerados “mais importantes”, mas que na realidade apenas geram retorno financeiro que as pautas sociais não geram. Walsh (2017, p. 147) complementa ainda que

Como, según ellos, los gobiernos son representantes de los pueblos, ellos deben ocuparse de proveer — con el dinero del pueblo — los servicios públicos: salud, educación, electricidad, agua y alcantarillado, limpieza, correo, etc. Sin embargo, esto está cambiando aceleradamente, todo eso está pasando a ser negocio de empresas privadas. A esto se llama “neoliberalismo”, que opina que el estado es incapaz y está muy bien que los servicios públicos pasen a ser negocio privado de las compañías¹³.

Entendemos que as críticas se conectam, no entanto Motta evita o questionamento das raízes do problema e dos impactos dos OMs no desenvolvimento e implementação das políticas públicas. Apesar disso, a pesquisa traz informações importantes sobre o cenário de combate a violência nos países selecionados.

A oitava e última pesquisa que compõe as discussões deste texto possui como título “Transversalidade de gênero em políticas de cuidado: uma análise comparada das políticas de cuidado infantil no Brasil, Argentina e Uruguai durante o giro à esquerda” (MARCONDES, 2019), e faz uma análise comparativa de duas propostas de cuidado: serviços diários de educação e cuidado para zero a três anos; e licenças remuneradas por nascimento. Ressaltamos aqui que as análises referem-se ao recorte dado pela autora nas políticas de cuidado, as quais ela entende como

[...] uma modalidade de política social que tem como objetivo propiciar condições para o atendimento de necessidades objetivas e subjetivas, por meio interações face a face entre quem cuida e quem é cuidado, articulando trabalhos, emoções e padrões éticos de conduta (MARCONDES, 2019, p. 65).

Possui uma perspectiva interessante ao trazer, além dos documentos e políticas relacionadas, como os Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres (Brasil), Lei de Proteção Integral dos direitos das crianças e adolescentes

¹³ Como, segundo eles, os governos são representantes dos povos, eles devem se ocupar de prover — com o dinheiro do povo — os serviços públicos: saúde, educação, eletricidade, água e esgoto, limpeza, correio, etc. No entanto, isso está mudando rapidamente; tudo isso está passando a ser negócio de empresas privadas. A isso se chama “neoliberalismo”, que opina que o Estado é incapaz e que é muito bom que os serviços públicos passem a ser negócios privados das companhias (tradução nossa).

(Argentina), *Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades y Derechos* (Uruguai)¹⁴, também entrevistas semiestruturadas com um representante do Brasil, da Argentina e do Uruguai para cada um dos seguintes segmentos: governo (GOV); organismo internacional (OI); sociedade civil (SC); sociedade civil feminista (SCF); e sociedade civil acadêmica feminista (SCAF), as quais contribuem com as análises e reflexões.

A título de comparação, a autora traz a seguinte constatação:

A partir da análise dessas três dimensões, constatamos diferentes graus de incorporação da transversalidade de gênero nas políticas de cuidado infantil analisadas, nos três países, durante o giro à esquerda. O caso uruguaio foi o que denominamos, comparativamente, de transversalidade integrada. Nele, durante o giro à esquerda, as condições institucionais para a transversalidade de gênero desenvolveram-se notavelmente. [...] Radicalmente oposto foi o resultado para o caso argentino. Nele, não observamos a ocorrência de transversalidade de gênero nas políticas de cuidado infantil, no período analisado. As condições institucionais para a transversalidade eram frágeis e assim permaneceram, não tendo sido adotados mecanismos específicos que propiciassem a incidência sobre as políticas de cuidado infantil (MARCONDES, 2019, p. 230-231).

Em resumo, define que no Uruguai a transversalidade do gênero nas políticas públicas estava totalmente integrada, o que faz um caminho oposto ao da Argentina, onde não foram observadas estas transversalidades em nenhum momento. Já o Brasil, para autora, posicionou-se em uma linha intermediária, onde houve discussão e desenvolveram-se transversalidades de gênero, porém nas etapas decisórias, estas questões eram deixadas de lado.

A questão chave das propostas serem constantemente freadas nas etapas finais, é o fato de que muitas das políticas públicas de gênero compõem o campo das políticas de governo e não das políticas de Estado. Uma vez que são apenas de governo, estas passam pela negação puramente vinculada a embates partidários, que não necessariamente estão direcionadas ao conteúdo da ação.

No entanto, sabemos que no tocante ao gênero, o conservadorismo derivado dos processos coloniais entranhados na sociedade impacta diretamente nas decisões de ignorar ou invisibilizar as pautas. Apesar dos movimentos sociais estarem constantemente ativos e lutando pelos direitos dos grupos marginalizados, o fato é que nos momentos decisórios os interesses econômicos têm mais valor do que o bem-estar social, o que não deixa de ser reflexo da modernidade a todo custo, imposta pelos ideais colonizadores (QUIJANO, 2005).

¹⁴ Plano Nacional de Igualdade de Oportunidades e Direitos (Uruguai)

Os materiais trouxeram à luz o fato de que entre as pesquisadoras e o pesquisador, há concordância com relação ao conceito de gênero. Este conceito é apresentado como construção social, com base na cultura, no momento histórico e no local onde se insere. Portanto, a categoria “gênero” é identificada, conforme Lins, Machado e Escoura (2016, p. 10) a partir da compreensão de que

[...] é um dispositivo cultural, constituído historicamente, que classifica e posiciona o mundo a partir da relação entre o que se entende como feminino e masculino. É um operador que cria sentido para as diferenças percebidas em nossos corpos e articula pessoas, emoções, práticas e coisas dentro de uma estrutura de poder.

Aliado ao conceito de gênero, uma temática abordada em mais da metade das pesquisas aqui elencadas, foi a discriminação interseccional, que diz respeito a opressão sofrida por pessoas que divergem do padrão eurocêntrico, branco, heterossexual e masculino, em mais de uma característica de seu ser (CRENSHAW, 2002). Desta forma, mesmo que não abordem todas as formas de opressão, há menção de uma ou mais em cada pesquisa, a exemplo de Cardoso (2018) que investiga gênero relacionando-o com a etnia. Consideramos que tal situação ocorre porque não há como dissociar as particularidades de um indivíduo. Por sofrer racismo, uma mulher preta não deixa de sofrer com o machismo, se esta for lésbica, também não deixará de ser alvo de LGBTQIAPNfobia, não existe hierarquia de opressão.

Este é um importante aspecto para levarmos em consideração, pois por muito tempo as pesquisas consideradas feministas, que discutiam questões de gênero, eram relevantes apenas quando realizadas por mulheres brancas, que conseqüentemente, problematizam sobre seus próprios “feminismos”, não necessariamente englobando as pautas de mulheres pretas (DUARTE, 2019). Tais circunstâncias fazem com que o viés interseccional venha ganhando força, o que é algo a ser comemorado, porém também a ser continuamente difundido, para que cada vez mais a sociedade entenda que existem pautas que precisam ser analisadas na conjuntura.

Outra questão levantada pelas autoras é a violência contra a mulher, que aparece em Motta (2017) e Singulano (2018) de forma mais marcante, por serem o recorte de suas investigações, porém é uma discussão que se faz presente em todas as pesquisas em níveis diferentes de aprofundamento. As constatações

também servem de alerta para que cada vez mais existam pesquisas que denunciem tais situações, a fim de trazerem à luz problemáticas por vezes silenciadas ou mantidas no debate apenas por autoras já consolidadas no meio. Se levarmos como exemplo o estudo de Singulano (2018) que por meio da pesquisa com adolescentes levou para dentro da escola discussão a respeito da violência doméstica, vemos as temáticas saindo da perspectiva puramente acadêmica e ganhando força na realidade concreta.

Por fim, observamos que, levando em conta os descritores selecionados para este estudo, os organismos multilaterais são atuantes por vezes silenciosos, por vezes diretos, na criação das políticas educacionais. Segundo Canan (2016) - a qual citamos aqui apesar de seu viés materialista-histórico, por ser uma grande referência no que diz respeito a análises ligadas às influências dos Organismos Internacionais na educação, principalmente o Banco Mundial - estes são indícios de que tais instituições contemplam em suas agendas as questões sociais da atualidade, onde cada vez mais é preciso ter um olhar voltado para a diversidade, porém há sempre o viés do capital por trás de tudo que é elaborado. Se o Banco Mundial investe em políticas de formação de mulheres e de criação de escolas, é porque vê nestas, um grupo de produção que por vezes acaba subutilizado em virtude do trabalho doméstico. Então, a emancipação dessas mulheres, significa retornos financeiros para a sociedade.

Ao longo da leitura das pesquisas selecionadas, dentro do recorte estabelecido pelos descritores, notamos que menos da metade dos estudos está ligado à área de educação. Encontramos apenas três resultados, o que pode ser fator de preocupação, pois se um dos objetivos da educação é o desenvolvimento do pensamento crítico tendo em vista uma sociedade mais igualitária, temáticas como o gênero precisam estar presentes nas pautas de pesquisa e discussões do meio acadêmico, bem como nos cursos de pós graduação na área de educação. Mas reforçamos que este resultado se deu em virtude de um recorte específico de descritores.

Destacamos que este exercício de compreensão ocorrido por meio da seleção de pesquisas que abordam as questões de gênero se mostrou uma importante ação para conhecer o que vem sendo contemplado nas pesquisas recentes desenvolvidas no meio acadêmico. Proporcionou ampliação de saberes e também nos forneceu pistas sobre possíveis caminhos a seguir.

Em conclusão, considerando o recorte e descritores utilizados para desenvolver as análises, percebemos que houve um número considerável de Teses e Dissertações voltadas às questões de gênero. No entanto, se levarmos em consideração a importância e a abrangência da temática, a quantidade ainda é insuficiente, principalmente se vinculadas a outras opressões interseccionais.

No próximo capítulo, caracterizamos a teoria decolonial e de que forma esta nos dá subsídios para investigar a opressão de gênero presente na sociedade, além de pormenorizar a relação da Teoria com o viés que temos nas análises dos documentos selecionados.

3 DECOLONIALIDADE E GÊNERO: APROXIMAÇÕES DE UMA TEORIA EM MOVIMENTO

Nossa comarca no mundo, que hoje chamamos de América Latina, foi precoce: especializou-se em perder desde os remotos tempos em que os europeus do Renascimento se aventuraram pelos mares e lhe cravaram os dentes na garganta

(GALEANO, 2021, p. 17)

No presente capítulo discorreremos a respeito da teoria que serviu de base para nossas análises, a teoria decolonial. Apresentaremos seu histórico e principais características, para posteriormente incluirmos a discussão de gênero e alguns estudos realizados até o momento, a partir dos autores anteriormente citados.

3.1 DECOLONIALIDADE: CARACTERIZANDO A TEORIA PARA COMPREENDER A REALIDADE

Como explicitado nos objetivos, nossas análises foram realizadas com base nos estudos decoloniais. A teoria decolonial é um conjunto de perspectivas críticas e interdisciplinares que foram formuladas como uma crítica à colonialidade do poder e ao legado do colonialismo. Ela questiona as estruturas de poder, conhecimento e hierarquias estabelecidas durante o período colonial e busca descolonizar os sistemas sociais, políticos e culturais. Reconhece que a colonização não se limitou apenas a uma experiência histórica, mas também deixou marcas profundas nas estruturas sociais, nas relações de poder e nas formas de perceber os processos contemporâneos (QUIJANO, 2000).

A escolha desta linha teórica foi pensada em virtude de evidenciar as opressões desde o momento da colonização, em que o Ser europeu, homem, branco, burguês e cristão, definiu as relações hierárquicas e os padrões socialmente aceitos (LUGONES, 2014). Estes padrões, geradores de exclusão, violência e opressão, são perpassados por gerações e visíveis na organização social vigente. Apesar de terem acontecido avanços com relação a garantia de direitos dos grupos tidos como minorias, tais como mulheres, negros, membros da comunidade LGBTQIAPN+, ainda podemos observar os impactos do colonialismo no controle do ser, do saber e do poder (QUIJANO, 2000; MALDONADO-TORRES, 2018).

Seguindo os estudos decoloniais, fizemos um exercício pautado na identificação das origens e os impactos destas opressões que seguem regulando comportamentos, aparências, sentimentos e valores. Para tal, utilizamos autores referência da teoria como , Walsh (2017), Lugones (2014), Espinosa-Miñoso (2014), Quijano (2000; 2005), Mignolo (2008) e Maldonado-Torres (2018). Com o recorte da pesquisa ligado aos países latinoamericanos Argentina, Brasil e Chile, investigamos os pilares da dominação, por meio da colonialidade e seus impactos no controle dos povos.

Quando nos referimos a uma colonialidade do poder, por exemplo, percebemos a existência de um perfil entre aqueles que governam e estão nas posições de controle mais altas na sociedade. Este perfil, constituído pelo pensamento eurocêntrico de se colocar acima dos colonizados, normalmente espelha os moldes europeus de governantes que se configuram por homens, brancos e heterossexuais, que elaboram e controlam as leis e discorrem sobre os direitos da população (LUGONES, 2014).

Alguns países possuem leis específicas para mudar esta condição, buscando mais igualdade nas representações sociais dentro das instâncias superiores. Na Argentina, por exemplo, a Lei nº 24.012, de 06 de novembro de 1991, garante a reserva de vagas para mulheres nos partidos políticos. No Brasil, a Lei nº 9.504/1997 estabelece que 30% das candidaturas de um partido devem ser de mulheres, no entanto, para evitar a incidência de fraudes, com candidaturas feitas apenas para preencher números, o legislativo aprovou a Emenda Constitucional nº 117 de 2022, que garante a destinação de 30% do orçamento dos partidos para campanhas de mulheres (BRASIL, 2019).

Apesar da garantia da participação das mulheres nas candidaturas, no contexto brasileiro ainda vemos uma disparidade na presença efetiva destas nos cargos políticos, o que nos leva a pensar que a estrutura da colonialidade do poder está tão enraizada em nossa sociedade que, mesmo podendo escolher aquelas que representam seus interesses, opta-se por continuar propagando os ideais colonialistas. Se levarmos em consideração os tipos de opressão sofridos por mulheres dentro do cenário político, como o descrédito, a exclusão, a importunação sexual, e principalmente que estas são constantemente silenciadas por uma estrutura patriarcal que as diminui por consequência de seu gênero, o caminho lógico é que elas tentem se afastar deste ambiente.

No Chile, a elaboração de uma nova Constituição, para substituir a atual elaborada em 1980 na Ditadura de Pinochet, foi aprovada mediante um plebiscito realizado em 25 de outubro de 2020 e passou por um processo inédito de paridade de gênero. O país determinou por meio da Lei nº 20.840, aprovada após o plebiscito, que a redação da nova Carta Magna teria a menor diferença possível entre os representantes eleitos em relação ao seu gênero. Seguindo a determinação, o governo realizou a votação com a população em 16 de maio de 2021 e dos 155 representantes, elegeram 78 homens e 77 mulheres.

Neste sentido, se aqueles que governam não representam necessariamente os interesses populares, podemos entender o impacto negativo que esta “representação” gera, principalmente quando nos referimos à garantia de direitos. Afinal, tendo em vista a continuidade deste tipo de controle, o poder precisa se manter nos mesmos moldes, para que a sociedade permaneça igual, seguindo com os mesmos valores disseminados por uma parcela da população que defende a continuidade de regalias e privilégios que provocam a exclusão do outro.

Este segmento específico da colonialidade discutida por Quijano (2000), não se limita apenas a um conceito direto de controle. Quando nos referimos à colonialidade do poder, falamos sobre toda a cadeia de acontecimentos que levaram a ideia de superioridade de um povo em detrimento do outro. A hierarquização já ocorria de diferentes formas dentro dos moldes sociais nos países colonizadores, porém esta se alterou significativamente a partir do momento em que se “descobrem” outros povos (MALDONADO-TORRES, 2018).

O processo de distinção é impactado, inicialmente, pela racialização dos povos colonizados, uma vez que este movimento não acontecia antes de verificarem-se diferenças latentes entre as pessoas por suas características físicas, principalmente a cor da pele. Com base nestas especificidades, foram constituídas as primeiras formas de hierarquização, estabelecendo a ideia de que os colonizados são sub-humanos e por isso devem estar sempre em posições inferiorizadas e menosprezadas. O que iniciou com o extermínio dos povos originários, seguiu com a escravização dos povos africanos, que eram trazidos dentro de navios nas condições mais desumanas, onde muitos morriam antes mesmo de chegarem ao seu destino, o que muitas vezes acabava por ser ainda mais cruel (GONÇALVES, 2009)

As ideias eurocêntricas de designação de características sociais, em virtude de características físicas, se fazem presentes nos mais diversos âmbitos, disseminadas por aqueles que, como reflexo desta mesma designação, colocaram-se dentro de seus papéis pré-estabelecidos. Se pensarmos na questão de gênero, Maldonado-Torres (2018, p. 47) descreve que

O resultado é que o modelo de gênero e sexo do colonizador é tomado pelos sujeitos colonizados como direcionador de suas próprias performances em seus esforços de parecerem normais em um mundo que os considera essencialmente anormais, deficientes e maus. Isso leva a formas agressivas de masculinidade beligerante entre aqueles considerados como perpétuos derrotados e inimigos sub-humanos.

Ainda, segundo o autor, podemos verificar esta afirmativa, observando os modelos de gênero enraizados na sociedade atual, tais como a mulher não poder expor seu corpo ou homens que devem demonstrar virilidade, características diretamente vinculadas a uma ideia eurocêntrica. É um dos pontos chave da divisão internacional do trabalho, que também carrega questões etno-raciais, de sexualidade, entre outras, para as estruturas capitalistas instauradas.

Os colonizadores perceberam, ainda, uma outra estrutura social, a qual consideraram como sendo desprovida da modernidade, inferior e não civilizada. Passaram a impor seus costumes, cultura, regras sociais e conceitos de civilidade, em um processo de violência instaurada, que visava “salvar” os povos recém descobertos da barbárie (CASTRO, 2020). A violência em prol de uma modernidade eurocêntrica fez com que aqueles que se submetiam ao processo de “civilização” para não sofrerem com as barbáries realizadas pelos colonizadores, ainda acabassem servindo como justificativa, para que mais violência fosse aplicada aos que não aceitavam perder sua própria essência (MALDONADO-TORRES, 2018).

Com este processo retiraram do povo aquilo que lhes fazia sentir parte de um grupo, sua cultura, língua, costumes e, principalmente, a sua liberdade. Tal estratégia de dominação serviu (e ainda serve) para enfraquecer movimentos sociais que busquem a libertação e o fim das formas de repressão, isto faz com que a população subordinada precise lutar pela própria sobrevivência, não restando forças para combater seus opressores.

Em uma relação direta com a atualidade, estes processos de marginalização, subordinação e violência seguem mesmo após o que chamamos de primeiro processo de descolonização. Neste primeiro processo, desvinculam-se política e

economicamente os países colonizados, tornando-os Nações independentes, porém este processo inicial é insuficiente no que se propôs, uma vez que os ideais colonizadores seguem sendo perpetuados em uma estrutura eurocêntrica de pensamento enraizado, a qual a teoria decolonial se propõe a modificar. Segundo Castro-Gómez e Grosfoguel (2007, p. 17)

De ahí que una implicación fundamental de la noción de 'colonialidad del poder' es que el mundo no ha sido completamente descolonizado. La primera descolonización (iniciada en el siglo XIX por las colonias españolas y seguida en el XX por las colonias inglesas y francesas) fue incompleta, ya que se limitó a la independencia jurídico-política de las periferias. En cambio, la segunda descolonización — a la cual nosotros aludimos con la categoría decolonialidad — tendrá que dirigirse a la heterarquía de las múltiples relaciones raciales, étnicas, sexuales, epistémicas, económicas y de género que la primera descolonización dejó intactas.¹⁵

Conforme os autores apontam, o segundo processo de descolonização é aquele que busca acabar com os padrões sociais impostos, que estabelecem e regulam a forma que devemos ser, viver e pensar, com base na premissa colonial de superioridade europeia. Neste caso, os teóricos decoloniais procuram evidenciar onde o processo de colonização ainda impacta a vida dos povos colonizados e trazem propostas de como se desvincular das amarras limitadoras e carregadas de preconceito, que não deveriam sustentar nossa sociedade.

Seguindo esta visão de controle dos corpos, grupos que divergem do padrão estabelecido são considerados como “sub-humanos”, por conta de um sistema que reproduz o colonialismo eurocêntrico entranhado de discursos hierarquizantes. Sistema este que coloca os homens, brancos e héteros como “raças superiores” e, em um contexto capitalista de produção em prol de um desenvolvimento desenfreado, cabe aos “povos” inferiores” empregos subalternizados com salários inferiores, que levam a mais distanciamento, por agora ainda incluírem o abismo da classe social (CASTRO, 2020).

Assim, cada forma de controle do trabalho esteve articulada com uma raça particular. Conseqüentemente, o controle de uma forma específica de

¹⁵ Daí decorre que uma implicação fundamental da noção de 'colonialidade do poder' é que o mundo não foi completamente descolonizado. A primeira descolonização (iniciada no século XIX pelas colônias espanholas e seguida no século XX pelas colônias inglesas e francesas) foi incompleta, pois limitou-se à independência jurídico-política das periferias. Em contrapartida, a segunda descolonização - à qual nos referimos com a categoria de decolonialidade - terá que abordar a heterarquia das múltiplas relações raciais, étnicas, sexuais, epistêmicas, econômicas e de gênero que a primeira descolonização deixou intactas (tradução nossa).

trabalho podia ser ao mesmo tempo um controle de um grupo específico de gente dominada. Uma nova tecnologia de dominação/exploração, neste caso raça/trabalho, articulou-se de maneira que aparecesse como naturalmente associada, o que, até o momento, tem sido excepcionalmente bem-sucedido (QUIJANO, 2005, p. 119).

A nova tecnologia de dominação/exploração, pautada principalmente no conceito de raça, corrobora inclusive com o fato de que mesmo antes de se pensar em contextos de remuneração, no início do colonialismo, os colonizados foram levados à servidão exaustiva - muitas vezes fatal - sem qualquer retorno. Situação ainda mais grave quando nos referimos à escravização da população negra trazida da África, que mesmo com toda a luta por liberdade, enfrentou por um longo período a submissão às maiores atrocidades, e posteriormente, ainda teve todo o seu legado apagado e silenciado, em prol do enaltecimento de uma figura branca e tipicamente europeia.

Percebemos com a afirmativa, um aspecto da colonialidade do saber quando fica em evidência que um povo detém todo o conhecimento e controla quem e o que os povos inferiorizados podem acessar. Esta é talvez a forma mais sutil de dominação que um grupo pode exercer sobre outro, uma vez que a história de um povo é toda a sua essência e, com acesso ao conhecimento, refletimos sobre a realidade e buscamos modificá-la.

Podemos citar como outro exemplo, dentro do contexto brasileiro, o fato de que por décadas o ensino da História, incluindo os livros didáticos, preconizou o processo de colonização, como sendo um processo de “descobrimento”, realizado de forma natural e pacífica, que levou os povos “descobertos” a se tornarem civilizados. Quando a realidade mostra uma invasão que levou ao extermínio de diversos povos indígenas, os quais eram submetidos a trabalhos desumanos, até sua exaustão completa, e descartados como se fossem apenas mais um material de produção (CASTRO, 2020). Além disso, Castro (2020, p. 141) ressalta que

Sabemos que o poder não é apenas caracterizado por superioridade de força e capacidade de violência e intimidação, mas também possui um aspecto não material, marcado pela primazia de alguns em se colocarem como porta-vozes da narrativa a partir da qual a história de todos será contada.

Tais narrativas, são formas de se controlar o conhecimento, não levando à reflexão destes e tantos outros momentos em que a história real e a idealizada não

estavam de acordo. “A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história” (ADICHIE, 2019, p. 27). Ter uma visão limitada e condicionada da própria história, é uma das formas de controle às quais os povos colonizados tendem a ser submetidos.

Segundo Maldonado-Torres (2018, p. 38)

Isso inclui narrativas heróicas das origens e os propósitos das instituições modernas. Nesses relatos, o “direito” está sempre do lado do poder que propiciou a sua formação. Territórios indígenas são apresentados como “descobertos”, a colonização é representada como um veículo de civilização, e a escravidão é interpretada como um meio para ajudar o primitivo e sub-humano a se tornar disciplinado.

O autor afirma que a narrativa heróica serve como uma forma de mascarar o quão violentos foram estes processos e coloca os “descobridores” como protagonistas de uma história, no mínimo, contraditória. Esta é uma clara forma de controle do saber, que serve para manter um regime de poder que coloca os colonizados, como seres dóceis e passivos, uma vez que não reconhecem na própria história a luta massiva destes grupos, em busca dos direitos que lhes foram negados e contrários ao apagamento de suas conquistas (MALDONADO-TORRES, 2018).

Nessa lógica, epistemologicamente, é necessário abandonarmos esse velho conceito ingênuo que vislumbra a América como um lugar descoberto, e entendê-la como uma artífice colonial que reclama uma mentalidade não mais submissa e emancipação intelectual das populações que a constitui (LIMA, 2016, p. 59)

As instituições escolares, além de seguirem os moldes europeus, ainda são agentes formadores que reproduzem tais narrativas, por meio de um currículo carregado de “histórias únicas”. Conhecer a própria história pelos olhos daqueles que tomaram os seus direitos, faz com que se crie uma ideia de dependência cultural dos países europeus, uma vez que enxergamos estes como referências e não mais nossa própria cultura. Desta forma, entendemos a importância do papel da escola como meio de descolonizar o conhecimento, porém, há de se fazer a crítica quanto aos referenciais frequentemente utilizados e a falta desta percepção nos currículos, como prejudicial ao processo.

Pensando nos cursos de formação de professores, percebemos uma tendência a seguir o pensamento perpetuado pelos colonizadores, quando os principais autores trabalhados são em sua maioria europeus, como Lev Vigotski, Jean Piaget, Maria Montessori, Karl Marx, Rudolf Steiner, entre outros, os quais têm inegável contribuição acadêmica, porém não retratam a realidade vivida por países latinoamericanos. Há de se ressaltar que autores brasileiros como Paulo Freire são sim academicamente valorizados, por toda a sua contribuição para a área da educação mundial, o que é algo que gera importante destaque para o Brasil. Porém, dentro de um contexto formativo, de forma geral há uma negação da produção de conhecimento decolonial, o que nos leva a necessidade de propormos outros diálogos e possibilidades, para não fortalecermos a perspectiva de uma história única (ADICHIE, 2019).

Raros são os materiais com viés decolonial dentro dos contextos acadêmicos, uma vez que, apesar de consolidada, é uma teoria recente. Apesar de alguns autores pesquisarem a partir desta perspectiva há décadas, foi no final dos anos de 1990 que a teoria decolonial passou a ganhar força (MALDONADO-TORRES, 2018). Autores passaram a dedicar seus estudos e fortalecer a base teórica, contribuindo para que esta se consolide, embora ainda seja pouco utilizada como referencial.

Controlar o conhecimento leva a uma das principais críticas da teoria decolonial: o fato de que os saberes historicamente acumulados seguem um modo de produção de conhecimento eurocêntrico, no qual as epistemologias e a racionalidade europeia são tidas como indiscutíveis e absolutas. Esta condição leva à propagação dos moldes colonialistas, uma vez que saberes produzidos por teóricos não-europeus são questionados e por vezes invisibilizados tendo em vista a continuidade da hegemonia eurocêntrica (QUIJANO, 2000). Lander (2005, p. 34) ainda nos apresenta que “a construção dessa lógica que pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade do ponto de vista de sua própria experiência, colocando sua especificidade histórico-cultural como padrão de referência superior e universal”.

Esta afirmativa corrobora uma das especificidades da teoria decolonial, que é composta quase que exclusivamente por autores de países colonizados, em especial latino-americanos, mesmo que sob óticas diferentes da mesma condição. Desta forma, os autores afirmam sua legitimidade epistemológica, enquanto produtores de conhecimento não-europeus, demonstram e propagam os saberes

construídos priorizando as experiências dos povos colonizados sob a ótica destes mesmos, não mais dos colonizadores.

No entanto, algo interessante de se perceber é o fato dos principais precursores da teoria serem homens brancos, a exemplo de Quijano, Dussel, Mignolo e Maldonado-Torres. De certa forma, esta também é uma herança colonialista se analisarmos o aspecto patriarcal historicamente vinculado à validação de saberes, uma vez que por séculos foi negado às mulheres o direito à educação, forçando-as a concentrarem ainda mais esforços para conseguirem o reconhecimento merecido acerca de suas publicações.

Assim, é inegável a importância dos estudos decoloniais desenvolvidos por vários autores, principalmente a respeito de questões sobre opressão de grupos tidos como minorias. Porém, evidenciar as autoras que discutem questões de gênero é um processo importante para que se afirme que, apesar do longo período histórico em que este espaço lhes foi negado, suas ideias são tão importantes quanto as de qualquer outro.

Podemos, com base nas especificações sobre a colonialidade do saber, realizar uma relação direta com a colonialidade do ser. Esta é uma das formas mais diretas de controle, pois quando nos voltamos a observar os seus impactos, percebemos que se atém a regular como devem agir e ao que devem se submeter os povos colonizados. Este conjunto de dominações, possibilita àqueles que estão na posição de colonizadores, controlarem a existência dos colonizados, gerando conflitos quando há tentativas de romper com este paradigma hegemônico vigente, a fim de se libertarem das amarras impostas e perpetuadas por estes que estão dentro do padrão estabelecido.

Segundo Maldonado-Torres (2007, p. 145), *“En lo que fue presupuesto pero no hecho explícito en la formulación cartesiana encontramos el lazo fundamental entre la colonialidad del saber y la colonialidad del ser [...]”*¹⁶, pois seguindo a lógica da afirmação cartesiana de “Penso, logo existo”, os seres racializados e desprovidos de civilidade, não poderiam pensar, pois estes eram irracionais e selvagens. Logo, se os povos colonizados não pensavam, não podiam ser vistos como iguais pelos colonizadores, portanto seus saberes, costumes, linguagem e vontades seriam desconsiderados. De acordo com Castro-Gómez (2005, p. 84)

¹⁶ “No que foi pressuposto, mas não explicitado na formulação cartesiana, encontramos o vínculo fundamental entre a colonialidade do saber e a colonialidade do ser [...]” (tradução nossa).

O referencial empírico utilizado por este modelo heurístico para definir qual é o “primeiro estágio”, o mais baixo na escala de desenvolvimento humano, é o das sociedades indígenas americanas tal como estas eram descritas por viajantes, cronistas e navegantes europeus. A característica deste primeiro estágio é a selvageria, a barbárie, a ausência completa de arte, ciência e escrita. “no princípio, tudo era América”, ou seja, tudo era superstição, primitivismo, luta de todos contra todos, “estado de natureza”.

Com base na afirmativa do autor os colonizadores adotam a ideia de um padrão a ser atingido pautado nas suas próprias características físicas, sociais, culturais, econômicas, políticas, religiosas, entre outras. Desta forma, os “selvagens” poderiam iniciar o processo para se tornarem civilizados aproximando-se dos seus próprios carrascos e tendo isso como propósito, mesmo que às custas da própria identidade e, em alguns casos, até de sua vida (CASTRO-GÓMEZ, 2005).

Quando se controla o que uma pessoa pode ser, colocam-se amarras que dificilmente se quebram sozinhas. Seguindo esta perspectiva, a teoria decolonial demonstra as situações primárias da opressão e estranhamento, que levam grupos sociais a serem constantemente marginalizados em detrimento de suas características, sejam por questões de raça, etnia, gênero, sexualidade ou qualquer outra que possa levar a alguma divergência dos moldes eurocêntricos definidos como ideais.

O controle por meio de violência é algo constantemente observado tanto no passado, quanto no presente. Se antes os colonizados eram submetidos às mais diversas formas de violência física, para que se adequassem ao padrão estabelecido, hoje, vemos as mesmas prerrogativas acontecendo, sob a justificativa de um padrão pré-estabelecido, que leva também a violência psicológica, que não deixa marcas na pele, porém os impactos psíquicos gerados são incontáveis. Assim, LGBTQIAPN+, mulheres, negros, pessoas com deficiência, são constantemente violentados por não se enquadrarem em características definidas pela regra eurocêntrica colonial.

A seguir, adentraremos nas especificidades da teoria decolonial a respeito do gênero, recorte desta pesquisa.

3.2 DESCOLONIZANDO O GÊNERO

Dentre os temas abordados criticamente nesta teoria, focaremos na descolonização do gênero. Lugones (2014, p. 940) aponta que “Descolonizar o gênero é necessariamente uma práxis¹⁷. É decretar uma crítica da opressão de gênero racializada, colonial e capitalista heterossexualizada visando uma transformação vivida do social”. Com esta afirmativa, Lugones nos leva a entender que para descolonizar o gênero necessitamos de um movimento que esteja realmente ligado a questões específicas de mulheres colonizadas, em especial das latino-americanas, e a carga de opressões que estas carregam ao longo da história.

Entendemos o histórico de inferiorização dos latino-americanos e a partir deste tópico, mantemos o foco nas mulheres e meninas, pois estas sofrem com os mais diversos ataques desde o momento da invasão e colonização de seus países. Ataques que vão para além de marcas definitivas como o assassinato, pois levam em suas mentes e corpos as marcas da tortura, da mutilação e do estupro, os quais de certo modo, hoje são aplaudidos pois foram realizados em prol do crescimento da nação.

Além das violências de gênero, estas ainda sofrem com xenofobia, racismo, entre outras, por meio do que chamamos de discriminação interseccional (CRENSHAW, 2002). Para a autora, assim são colocados os diferentes tipos de opressão sofridos em um mesmo patamar e como componentes de um sistema que fere ainda mais a cada característica que não esteja dentro do padrão eurocêntrico, branco, heterossexual e masculino, que uma pessoa carregue no seu ser. O feminismo decolonial como proposta epistêmica, por si só, já faz a crítica ao feminismo branco do norte-global, quando torna indissociável a discussão a respeito das opressões de gênero, de raça e de classe. Portanto, seguindo esta premissa, caracterizamos as análises e a conjuntura dos movimentos sociais decoloniais em prol da descolonização do gênero.

As representações de gênero presentes na sociedade atual, como apresentado anteriormente, espelham-se exclusivamente nos moldes eurocêtricos. Sendo assim, também refletem estes modelos e desta forma não há como analisar a

¹⁷ “A práxis em Freire remete à ideia de um conjunto de práticas visando à transformação da realidade e à produção da história” (CARVALHO; PIO, 2017, p. 428).

categoria “gênero” sem obrigatoriamente assumir uma postura crítica quanto à sua origem (ESPINOSA-MIÑOSO, 2014).

Em geral, as pesquisas encontradas a respeito dos movimentos feministas, da origem do feminismo e dos movimentos em prol dos direitos das mulheres, partem da luta pelo direito ao voto das mulheres brancas europeias e, posteriormente estadunidenses, no final do séc. XVIII e início do séc. XIX, conhecido como sufrágio feminino buscando garantir o direito à educação e o acesso ao mercado de trabalho. Essa onda feminista não refletiu os interesses de todas as mulheres, uma vez que mulheres pretas, pobres, trans, indígenas, dentre outras, não estavam incluídas nesta pauta e eram constantemente oprimidas por estas mesmas mulheres brancas (DUARTE, 2019).

Não se pode apagar a importância histórica deste processo e nem ignorar o momento em que ele ocorreu, em que os povos racializados eram considerados como não-humanos, portanto não detentores de direitos. A crítica carece considerar não apenas a pauta de mulheres cisgêneras brancas, mas de mulheres não-brancas e transgêneras, que seguem sendo invisibilizadas e deixadas à margem, inclusive pela história dos movimentos que, teoricamente, são organizados em prol dos direitos das mulheres (ESPINOSA-MIÑOSO, 2014).

Dentro de uma perspectiva brasileira de organização do feminismo, temos Nísia Floresta¹⁸, uma das pioneiras, que além de romper a esfera privada por meio da publicação de artigos e livros, como *Direitos das Mulheres e Injustiça dos Homens* em 1832, traduziu textos dos movimentos feministas europeus e estadunidenses, fato que provocou o efervescimento das pautas brasileiras em prol das mesmas categorias. Mas Nísia não se restringiu apenas a traduzir, ela também construiu uma crítica, articulando as ideias estrangeiras com as brasileiras, criando uma base para o “florecer” feminista. Ao escrever sobre Nísia, Duarte (2019) esclarece que:

Nísia Floresta identifica na herança cultural portuguesa a origem do preconceito no Brasil e ridiculariza a ideia dominante da superioridade masculina [...]. Segundo a autora, os homens se beneficiavam com a opressão feminina, e somente o acesso à educação permitiria às mulheres tomarem consciência de sua condição inferiorizada (DUARTE, 2019, p. 28).

¹⁸ Nísia Floresta Brasileira Augusta, cujo nome completo era Dionísia Gonçalves Pinto, foi uma importante escritora, educadora e feminista brasileira do século XIX. Além de suas contribuições para as discussões sobre os direitos das mulheres, também foi fundadora de escolas para meninas e promoveu a educação feminina (MATUOKA, 2017).

Suas contribuições a respeito da quebra destes paradigmas por meio da educação, não trazem uma visão romantizada, mas sim de luta pelos direitos das mulheres de terem educação para além dos cuidados domésticos. Além disso, a partir do excerto, percebemos que a concepção de Nísia Floresta, faz um paralelo com as ideias do feminismo decolonial, uma vez que reconhece na colonização a origem dos preconceitos no Brasil.

No contexto argentino, os marcadores iniciais ocorreram aproximadamente em 1900, antes do sufrágio no país, quando algumas mulheres que tiveram acesso à educação, se dispuseram a ampliar a luta pelos seus direitos. A estruturação de grupos de mulheres iniciou um processo de luta pela educação feminina, uma vez que a falta de instrução das mulheres era um dos principais argumentos utilizados pelos governantes para impedirem as mulheres de votar, dentre outros direitos básicos, como divórcio (LARVIN, 2005).

A emergência do feminismo no Chile, em meados de 1915, teve um processo semelhante ao argentino, porém com mais representação, em virtude das mulheres de classe média também terem oportunidade de estudar, e não apenas aquelas nas classes sociais mais altas. Este fato contribuiu para que mais mulheres participassem do movimento, que iniciou por meio de grupos de leitura com o objetivo de proporcionar a mais mulheres o acesso à educação. No entanto, esta formação funcionava como uma forma de capacitar as mulheres menos afortunadas às atividades que os ricos necessitavam, fortalecendo os processos de dominação de uns/umas sobre os/as outros(as) (LARVIN, 2005). Então, apesar de um importante passo, seguia a mesma premissa dos anteriores, de privilegiar os interesses de um determinado grupo, mulheres brancas de classes sociais altas, em detrimento de outro.

Principalmente no contexto brasileiro, algo que os grupos que lutam pelos direitos das mulheres ainda enfrentam é um certo receio de intitularem-se como “feministas”. É uma classificação que gera diversos impactos negativos, como represálias pessoais e coletivas e o afastamento de possíveis apoiadoras. Isso ocorre sobretudo por meio de grupos religiosos que, por vezes, distorcem pautas importantes, como aborto legal e seguro, direito de escolher com quem se relacionar, educação sexual e métodos contraceptivos, em nome de uma doutrina

particular, o que leva ao afastamento de mulheres que seguem tais doutrinas (DUARTE, 2019).

Além da distorção das bandeiras levantadas pelo movimento, os grupos antifeministas também vinculam a imagem das mulheres que se intitulam feministas, como sendo o oposto da “feminilidade”, associando isto a algo negativo “[...] promovendo um desgaste semântico da palavra, como transformou a imagem da feminista em sinônimo de mulher mal-amada, machona, feia [...]” (DUARTE, 2019, p. 25). Desta forma, afastam até mesmo estudiosas que discutem as questões de gênero, do título de feministas, o que de certa forma enfraquece a luta pela conquista de direitos básicos ainda não alcançados (DUARTE, 2019).

Tendo em vista a criação de um novo paradigma de conhecimento, o feminismo decolonial busca compreender a categoria “mulher” em um sentido amplo, não aglutinando-as em um grupo homogêneo. Esta corrente teórica, segue a premissa de que a classificação das pessoas em “homens e mulheres”, intrinsecamente perpetua os interesses europeus de controle, e para além, ainda insiste em ignorar as individualidades das mulheres que compõem este coletivo, em prol da unificação de um grupo que se inclina a atender os interesses de apenas uma parcela.

Dado que o feminismo é um movimento que procura assegurar os direitos das mulheres, que possuem nuances e complexidades individuais e coletivas, não há como um único movimento contemplar a todas. Desta forma, o feminismo decolonial não busca ser uma unanimidade, nem mesmo invalidar as demais correntes teóricas, mas sim teorizar a respeito das origens das opressões as quais as mulheres colonizadas são vítimas. Dentro desta proposta, a própria definição de gênero é questionada, uma vez que segundo Lugones (2008) este é um conceito diretamente ligado ao viés europeu colonial, uma vez que nem sequer se aplicaria aos povos colonizados, em virtude destes não serem considerados humanos.

O ato de desumanizar a população, reflete de diversas formas nas mulheres colonizadas, como as já apresentadas anteriormente. Ainda assim, ressaltamos outro ponto relevante, o apagamento dos traços fenotípicos dos grupos racializados considerados inferiores, por meio de violência e estupros em prol de uma miscigenação forçada e do branqueamento da população (GONZALEZ, 2020). “O mito da democracia racial baseado na miscigenação dos povos acoberta a violência sexual que lhe sustenta. Sua narrativa espelha o modelo de pensamento e

comportamento próprios do patriarcado” (CASTRO, 2020, p. 15). Ainda em torno da ideia de um feminismo plural, buscar a descolonização do gênero, também é uma forma de se garantir que a classificação por gênero/sexo seja repensada a partir de uma perspectiva emancipatória, que não perpetue os conceitos limitantes que estas categorias já trazem consigo ao longo da história.

Algumas autoras, como Patricia Hill Collins (2000) e Susana de Castro (2020), entendem que a interseccionalidade¹⁹ é insuficiente para a realização de análises como um viés teórico. Apontam que esta não questiona a origem das opressões sofridas por mulheres pobres e racializadas, mas sim, apenas evidencia que elas são acometidas por diversos tipos de dominação. Seguindo a perspectiva apresentada, Castro (2020, p. 148) corrobora afirmando que

Da perspectiva do feminismo decolonial, que almeja resgatar a riqueza cultural, cosmológica, ecológica, sexual de organizações não modernas, não haveria verdadeiramente “mulheres” nem “homens” nessas sociedades “primitivas”, uma vez que por “homens” e “mulheres” estaríamos compreendendo a divisão sexual de tarefas típicas das sociedades modernas europeias.

No entanto, trazemos um argumento a esta perspectiva, uma vez que consideramos que são visões complementares, dado que a identificação das opressões interseccionais é importante para que se abra a discussão a respeito das origens do problema, neste caso os processos de colonização. Desta forma, entendemos que há a necessidade de uma abordagem de enfrentamento à base colonial que classifica os povos colonizados e os hierarquiza de acordo com suas características, um dos motivos pelos quais seguimos a perspectiva decolonial.

Contudo, esta hierarquização ainda se faz presente nas relações sociais, o que exige de nós uma perspectiva analítica que as entenda e não deixe de considerar uma em detrimento de outra, para que as pautas estejam de acordo com a totalidade do ser, um dos motivos para utilizarmos a interseccionalidade como complemento teórico.

Após este exercício de compreensão sobre gênero e interseccionalidade, no tópico seguinte nos dedicaremos aos documentos dos organismos multilaterais e como compreendem as questões de gênero. Considerando os objetivos elencados, este movimento se faz necessário para, em momento posterior por meio das análises, lançar olhares para as políticas de gênero dos países selecionados. Ao

¹⁹ Na perspectiva de Crenshaw (2002).

longo das análises, teremos um olhar pautado no viés interseccional aliado às pedagogias decoloniais, pois acreditamos que uma pessoa é constituída por suas várias características.

4 DOCUMENTOS DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE GÊNERO NA ARGENTINA, BRASIL E CHILE

Este capítulo será dividido em dois segmentos, no qual faremos uma discussão densa sobre a coleta de dados nos sites dos organismos multilaterais e dos países selecionados, para então no capítulo seguinte realizarmos as análises por meio da triangulação com a teoria decolonial e os autores da bibliografia.

4.1 OS ORGANISMOS MULTILATERAIS SELECIONADOS E SUAS RECOMENDAÇÕES A RESPEITO DAS QUESTÕES DE GÊNERO

Neste capítulo, buscamos compreender como os organismos multilaterais entendem as questões de gênero e quais suas recomendações para que se atinja a equidade social entre homens e mulheres, com foco nas políticas educacionais. Para que seja possível identificar os impactos dessas recomendações nos textos das políticas educacionais dos países colonizados da América Latina, se estas buscam romper ou propagar as opressões, investigamos documentos referentes aos Organismos Internacionais: ONU (1979); Banco Mundial (2003; 2012; 2020), CEPAL (2019) e UNESCO (2019) .

Um breve histórico da formação destes organismos se faz necessário, para a caracterização das análises. Iniciamos o histórico do Banco Mundial²⁰, pela conferência de Bretton Woods, realizada em 1944, um marco importante na história econômica global, que estabeleceu as bases para a cooperação financeira internacional. O objetivo principal da conferência foi estabelecer um novo sistema monetário e financeiro global, que pudesse prevenir crises econômicas e promover o crescimento econômico sustentável após a Segunda Guerra Mundial.

Representantes de 44 países participaram da conferência, que foi liderada pelos Estados Unidos e pelo Reino Unido. Dois acordos importantes foram negociados e assinados durante a conferência: o Acordo de Bretton Woods e a criação de duas instituições financeiras internacionais, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), que mais tarde se tornou o Banco Mundial. O Banco Mundial iniciou seus

²⁰ Informações retiradas do site oficial do Banco Mundial: Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil>. Acesso em: 1 jun. 2023.

trabalhos oficialmente em 1946 e tinha o objetivo de fornecer empréstimos e assistência técnica para financiar projetos de reconstrução e desenvolvimento em países devastados pela guerra.

A sua relação com a educação iniciou no início da década de 1960, na qual dava suporte a programas de educação secundária e profissionalizante. A partir de 1970 a direção passou a investir em novas tecnologias para o aprendizado, incentivando o uso da televisão como meio educacional - atitude precursora da educação a distância. Além disso, ao longo dos processos decisórios de novas políticas educacionais implantadas pelo Banco, dirigentes constantemente insistiram em fazer o uso das opiniões de economistas, excluindo os professores das discussões (CANAN, 2016).

Seguindo a ordem cronológica, discorreremos a respeito da ONU²¹. Fundada em 24 de outubro de 1945, após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de promover a cooperação internacional, a paz e a segurança, a ONU busca facilitar a resolução pacífica de conflitos, promover o desenvolvimento sustentável, proteger os direitos humanos, fornecer ajuda humanitária e coordenar ações globais em áreas como saúde, educação e meio ambiente.

Os países que estiveram à frente de sua constituição, foram principalmente Estados Unidos, Reino Unido, União das Repúblicas Socialistas Soviéticas e China, os quais definiram objetivos, estrutura e funcionamento. Atualmente 193 países fazem parte da ONU, que é composta por diversos órgãos, incluindo a Assembleia Geral (composta por todos os Estados-membros), o Conselho de Segurança (responsável pela manutenção da paz e segurança), o Secretariado (liderado pelo Secretário-Geral) e várias agências especializadas.

Com relação ao histórico da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)²², logo após o fim da Segunda Guerra, os países que faziam parte da ONU perceberam a necessidade de uma agência especializada voltada para a educação e cultura. Então, em 16 de novembro de 1945 a UNESCO foi fundada, com o objetivo de promover a cooperação internacional nas áreas da educação, ciência, cultura e comunicação.

²¹ Informações retiradas do site oficial da ONU: Disponível em: <https://www.un.org/es/about-us/history-of-the-un/1941-1950>. Acesso em: 1 de jun. de 2023.

²² Informações retiradas do site oficial da UNESCO: Disponível em: <https://www.unesco.org/en/history>. Acesso em: 1 jun. 2023.

Segundo seu site oficial, a UNESCO trabalha para fortalecer a educação de qualidade, promover a diversidade cultural, preservar o patrimônio mundial, fomentar a liberdade de expressão e promover a igualdade de gênero. Desta forma, é primordial analisarmos as documentações deste organismo, em virtude de sua ligação direta com a educação.

Já a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL)²³ foi estabelecida em 1948 pela ONU como uma das cinco comissões regionais, com o objetivo de promover o desenvolvimento econômico e social na América Latina e no Caribe. A CEPAL trabalha para promover a cooperação e a integração econômica entre os países da região, analisando questões econômicas e sociais.

Ao longo das décadas, a CEPAL tem produzido inúmeros relatórios e análises sobre a situação econômica e social da região, além de oferecer recomendações de políticas para promover o desenvolvimento inclusivo e sustentável. A comissão também promove o diálogo e a cooperação entre os países membros, realizando conferências, seminários e programas de capacitação.

No Quadro 8 elencamos as datas em que cada país selecionado para esta pesquisa, ingressou nas discussões destes Organismos Multilaterais, com base em informações coletadas nos sites oficiais dos OMs.

Quadro 8 - Datas de ingresso dos países nos Organismos Multilaterais

PAÍS	ARGENTINA	BRASIL	CHILE
ORGANISMO			
Banco Mundial	1956	1945	1955
CEPAL	1948	1948	1948
ONU	1945	1945	1945
UNESCO	1946	1946	1946

Fonte: Elaborado pela autora com base nos sites oficiais

Conforme podemos observar, os três países participaram como países membros da fundação da ONU e da CEPAL, estando cientes de seus ideais desde sua criação. Com relação a UNESCO, os 3 países ingressaram na Organização

²³ Informações retiradas do site oficial da CEPAL: Disponível em: <https://www.CEPAL.org/pt-br/sobre>. Acesso em: 1 jun. 2023.

pouco tempo depois de sua fundação, tendo em vista a superação dos impactos sofridos com a Segunda Guerra Mundial. O ingresso no Banco Mundial é o único que diverge nos três países analisados, em virtude de que o Brasil já estava no Grupo desde a sua fundação.

A Argentina passou por um golpe militar em 1955 e após o golpe, o governo militar assumiu o controle e instituiu uma série de intervenções em diversos setores, incluindo o político, econômico e sindical (BARRANCOS; ARCHENTI, 2022), uma delas foi a entrada do país no Banco Mundial. No Chile também no período em que aderiu ao Grupo do Banco Mundial, passava por um governo extremamente militarizado e autoritário, apesar de Ibáñez del Campo ter sido eleito democraticamente (LARGO, 2022).

Em virtude das aproximações citadas, optamos pela seleção destes organismos, pois possuem centros de discussão e orientações específicas sobre a promoção da igualdade de gênero, conforme indicado nos documentos listados no Quadro 1, no capítulo dedicado aos itinerários da pesquisa. Entre os documentos escolhidos, além daqueles que fornecem recomendações de maneira abrangente, decidimos analisar o documento do Banco Mundial relativo às questões de gênero no Brasil, uma vez que ele está sistematizado de maneira a destacar claramente os problemas identificados e as recomendações propostas por esse organismo para superá-los.

Nossas percepções iniciais sobre o levantamento dos documentos foram realizadas por meio de leitura flutuante e posteriormente minuciosa dos documentos selecionados, na qual realizamos resumos e elaboramos uma escrita sistematizada a respeito de cada um. As análises, articuladas à teoria decolonial, serão realizadas posteriormente.

4.1.1 Banco Mundial

Os documentos “Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2012” (BANCO MUNDIAL, 2011) e “A questão de gênero no Brasil” (BANCO MUNDIAL, 2003) foram lidos na íntegra, porém selecionamos para análises mais profundas os capítulos relativos às questões de Educação, que são o enfoque desta pesquisa. Apesar deste recorte, em alguns momentos podem aparecer menções a outras partes do livro quando, no caso seja necessária uma maior contextualização. Ambos serão

analisados conjuntamente, pois como buscamos analisar as recomendações de gênero dos organismos multilaterais e ambos são do Banco Mundial, possuem textos muito semelhantes e complementares.

No texto do “Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2012: Igualdade de gênero e desenvolvimento” (BANCO MUNDIAL, 2011), temos um excerto de apresentação que resume o objetivo do documento

Este Relatório foca na economia da igualdade de gênero e desenvolvimento. Ele usa a teoria econômica para entender o que impulsiona diferenças em aspectos essenciais de bem-estar entre homens e mulheres — educação e saúde, acesso a oportunidades econômicas e recursos produtivos, e a capacidade de fazer escolhas eficazes e adotar medidas. E ele usa as mesmas lentes econômicas para explorar quais intervenções políticas e ações sociais mais amplas podem ser praticadas para reduzir essas diferenças de gênero e melhorar os resultados de desenvolvimento de um modo geral (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 6).

A partir deste posicionamento, podemos tecer a ideia de que o viés adotado será principalmente o econômico, trazendo questões relacionadas à inclusão de mulheres no mercado de trabalho, à formação para o trabalho e também aos impactos políticos e econômicos que as políticas de gênero trazem. Como mencionado, ambos os documentos do Banco Mundial possuem aspectos muito semelhantes, porém no texto Banco Mundial de 2003, as questões estão diretamente relacionadas ao Brasil e há uma seção específica para pautas da educação.

Os pontos destacados nos documentos, foram: saúde; trabalho; educação; violência; ONGs dedicadas ao gênero. É necessário ressaltar que um dos textos foi escrito em 2003, ou seja, há 20 anos, portanto em um contexto marcado pelos desafios econômicos encontrados pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva, como uma dívida externa considerável, baixo crescimento econômico e altos níveis de desigualdade social. Além disso, a década anterior havia sido marcada por crises econômicas, como o Plano Real em 1994 e a crise financeira de 1999. Além disso, o intervalo de tempo decorrido entre a escrita do texto e o momento atual, faz com que muitos dados estejam desatualizados.

Porém, não se pode deixar de notar que apesar de ter sido produzido em outro contexto, é documento a respeito de gênero carregado de julgamentos e culpabilização de mulheres por diversas circunstâncias, situações que ainda

presenciamos atualmente. Como exemplo, trazemos um excerto que trata sobre a gravidez na adolescência em que descrevem a seguinte situação:

[...] deve-se considerar que a gravidez juvenil é também tida como um valor, principalmente pelas mulheres que não têm acesso a outras formas de realização pessoal. Malu Heilborn (2002) sugere que o aumento da gravidez precoce no Brasil está relacionado à perda de valor da virgindade, salientando que esta pode também constituir, em muitos casos, uma estratégia matrimonial de obter um parceiro (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 17).

Este é o primeiro ponto que ressaltamos a respeito da visão do Banco Mundial no que se refere ao gênero, uma vez que se reforçam estereótipos e opressões de gênero vinculadas ao conceito de virgindade e a realizações pessoais, relacionadas com o matrimônio. Tais alegações possuem ligação direta com a ideia eurocêntrica de família ideal, que consiste em homem, mulher e filhos, reiterada pelo documento, o qual além de perpetuar os interesses coloniais de dominação, ainda traz uma ideia equivocada dos acontecimentos.

Maternidade, virgindade e matrimônio possuem diversos significados dependendo da cultura, nem sempre levando a esta realização pessoal citada. Em alguns contextos, o matrimônio é uma forma de valorização da mulher, em sua maioria por meio da posição social atrelada a um homem, pois matrimônios entre mulheres não possuem o mesmo apreço nas sociedades colonizadas, uma vez que seguem os preceitos de família de seus algozes. E a maternidade pode ser a única chance de uma vida digna, além de ser um direito e um resgate de algo que muitas mulheres, entre elas as negras e escravizada foram privadas, pois tiveram seus filhos arrancados de seus braços e ainda tinham de servir como amas de leite para os filhos de seus proprietários (VERGÈS, 2020).

No entanto, a realidade que presenciamos no Brasil é a de que boa parte dos pais sequer assume a paternidade dos filhos e as jovens tornam-se mães solo enfrentando as adversidades da maternidade sem apoio. Segundo dados do Portal da Transparência do Registro Civil²⁴, durante todo o ano de 2022 164.671 crianças foram registradas sem o nome do pai na certidão de nascimento, fato que corrobora com o argumento apresentado.

²⁴ Dados consultados no site: Disponível em: <https://transparencia.registrocivil.org.br/painel-registral/pais-ausentes>. Acesso em: 07 jun. 2023.

O documento reitera que a incidência da maternidade juvenil em classes sociais mais empobrecidas, está diretamente ligada a quantidade de informação disponível para estes jovens, que muitas vezes não possuem o conhecimento básico para evitarem uma gravidez ou até mesmo uma Doença Sexualmente Transmissível (BANCO MUNDIAL, 2003). Uma vez que os documentos trazem muitos dados quantitativos e comparativos, cabe ressaltar que boa parte das pesquisas é feita com base na definição de “sexo” e não de “gênero”. Isto demonstra pouco ou nenhum esforço para que as informações estejam de fato em concordância com o que os movimentos sociais, principalmente os feministas, vêm reivindicando a décadas. É de certa forma um meio de propagar o conceito eurocêntrico e patriarcal da relação obrigatória entre gênero e sexo biológico.

Os capítulos referentes à educação tendem a demonstrar o percentual de homens e mulheres na escola, bem como o grau de escolarização que estes costumam atingir. As pesquisas salientam que no Brasil as mulheres tendem a possuir mais escolaridade que os homens, com 72% de matrículas no ensino básico e superior, em comparação aos 69% dos homens (BANCO MUNDIAL, 2003). Se pensarmos em dados atualizados, uma vez que estes são de 2003, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2018) divulgou dados a respeito da matrícula em Cursos Superiores, onde podemos observar que as mulheres representam 56,4%, porém a docência nestes níveis continua sendo majoritariamente masculina, com as mulheres atingindo 45,5% dos cargos.

É nítido o fato de que conforme aumenta-se a visibilidade ou status social de uma profissão, também cresce a presença masculina nesta, fazendo com que as mulheres fiquem nas camadas de menos prestígio, conseqüentemente de menor valorização financeira. Este fato precariza o trabalho e estabelece, mais uma vez, a subalternização de um gênero sobre o outro.

Em virtude da afirmativa apresentada, o documento contém hipóteses causadoras dessa diferença, uma vez que mesmo com mais escolaridade, as mulheres continuam sendo desvalorizadas e oprimidas socialmente. Dentre estas estão o fato de que os comportamentos esperados de meninas são mais compatíveis com o ambiente educacional, enquanto os meninos são pressionados a estarem no mercado de trabalho e o fato de meninas precisarem se esforçar ainda

mais para serem valorizadas, em virtude da desigualdade social sofrida (BANCO MUNDIAL, 2003).

Novamente estão presentes os interesses em se demonstrar tais dados, de modo a tornar a informação relevante para estabelecer conexões com um panorama relativo ao mercado de trabalho, onde apresenta-se que o público teoricamente mais capacitado (as mulheres), não está desempenhando as funções que poderiam, principalmente em virtude de estereótipos de gênero que restringem a mulher aos cuidados do lar. Este afastamento das mulheres do trabalho formal, não é interessante para o mercado, pois por conta da desvalorização de suas carreiras, das duplas (às vezes triplas) jornadas de trabalho, da maternidade, dentre outros motivos, estas tendem inclusive a ser mão de obra barata.

Outros pontos abordados no documento de 2003 são relativos aos materiais acadêmicos, que por vezes reforçam os estereótipos de gênero, e da diferença entre as escolhas de carreira de homens e mulheres. É mencionado que mulheres tendem a ir para áreas de ciências humanas, principalmente o magistério, enquanto homens seguem a linha das ciências exatas. O texto ressalta que mulheres tendem a ir para profissões com baixos salários e entendidas como “femininas”, porém, cabe aqui o questionamento: as mulheres optam por profissões com remuneração inferior, ou as profissões tipicamente femininas são desvalorizadas em virtude do público que as ocupa majoritariamente? O próprio documento indica quando menciona

A expansão da atenção de baixo custo à primeira infância baseou-se nas habilidades “naturais” das mulheres de expandir os papéis do cuidado de suas famílias. Contudo, estas mulheres não têm qualificações apropriadas, são mal pagas e, assim, minam a eficácia da atenção. O sistema fracassa com as crianças antes mesmo de elas entrarem no ensino fundamental, afetando as crianças pobres e negras, em especial. (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 72).

De certa forma é um modo de atribuir também às mulheres o mau atendimento às crianças, porém justificando que estas não são remuneradas e não têm qualificação apropriada para estarem nos espaços de educação infantil. Em outra parte, o documento ainda ressalta que os estereótipos de gênero no magistério vêm das próprias professoras e cita falas de professoras da rede básica (BANCO MUNDIAL, 2003).

Estas mulheres, que cresceram em meio a uma sociedade desigual que as reconhece todo o tempo como inferiores, ainda são culpabilizadas por considerarem

que os homens não podem se aproximar tanto das crianças e que as mulheres são mais maternais, coisas que ouviram a vida toda e acabaram internalizando, em uma falsa ideia de talento natural. Além disso, no que se refere ao trabalho de forma geral, o documento é ainda mais problemático quando trata dos direitos conquistados pelas mulheres como “privilégios especiais”, tais como menor tempo para se aposentar, direito à creche em empresas com grande número de mães, licença maternidade de quatro meses e direitos como empregadas domésticas iguais aos que têm os empregados “formais” (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 81).

Esta visão diretamente ligada ao capitalismo patriarcal e colonial, se entrelaça na perspectiva do BM a respeito de gênero, que a dissemina através de seu documento. Não há como dissociar da discussão de gênero, o impacto da visão que nos projeta como engrenagens do sistema de produção, nos desumanizando e descaracterizando, deixando de lado as características individuais que levam a opressão e prejudicam a inserção neste mesmo sistema (LUGONES, 2020).

Além da carga de estereótipos que este excerto carrega, há uma afirmativa que abre margem para outro tipo de discussão. Afinal, o que é uma formação qualificada? Sob esta perspectiva, com base no documento, conseguimos perceber um viés de gênero carregado de interesses mercadológicos, cujo objetivo é evidenciar as diferenças entre mulheres e homens, registrar dados e demonstrar um interesse dissimulado para as questões de gênero, para que fique explícito que há uma diferenciação, porém não se propõem medidas efetivas e em larga escala de combate às desigualdades enfrentadas.

Este fato relaciona-se diretamente com a visão geral do Banco Mundial a respeito da educação, uma vez que este carrega consigo a ideia de formação para o mercado de trabalho e não com vistas a um pensamento emancipador. Tal perspectiva leva à ideia de inserção das mulheres apenas como mais mão de obra, as quais podem ser formadas de forma rasa, com o objetivo de que estas conformem-se com a informalidade e não almejem melhores condições (CANAN, 2016). Como podemos observar no excerto de Canan (2016):

O que diferencia a luta dos educadores dos propósitos do BM são justamente os fins. Educadores querem e trabalham por educação para todos, visando à formação integral dos sujeitos que, de posse de conhecimentos construídos significativamente ao longo de suas vidas, possam exercer sua cidadania e autonomia. O BM propõe educação para todos e apresenta políticas que incluem o discurso da autonomia, da cidadania, da equidade, entendendo isso como oportunidades de formação

de mão-de-obra para atender a um mercado cada vez mais ampliado, que tem como fim último o desenvolvimento econômico que, por sua vez, serve para alguns (os que já detém o poder econômico), excluindo outros (a maioria da população que não tem acesso aos bens de consumo, à educação, saúde, entre outros). (CANAN, 2016, p. 67).

O texto de Canan, aliado à redação do próprio Relatório de desenvolvimento mundial (BANCO MUNDIAL, 2006) ressaltando que a melhor forma de reduzir a pobreza é tornar a população pobre mais produtiva, corrobora com as análises realizadas a respeito do interesse do Banco Mundial na educação, o que nos leva a esta relação direta com à educação de meninas e mulheres. Por terem grande influência financeira nas áreas da educação, os organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial, obtém poder sobre a indicação das ações que devem ser seguidas. Desta forma, como em uma espécie de ameaça velada de retirada de capital financeiro, os interesses mercadológicos persistem dentro dos níveis mais profundos da educação como um todo, pois os países dão consentimento para tais ações (CANAN, 2016).

4.1.2 UNESCO

Com as leituras a respeito do texto referente a UNESCO (2020), identificamos que este possui caráter informativo e de alerta, uma vez que traz dados referentes à educação de meninas e mulheres, identifica possíveis motivações e sugere mudanças. O texto traz dois objetivos principais, são eles: “[...] fortalecer os sistemas educacionais para que sejam transformadores e promovam igualdade de gênero”; e “Empoderar mulheres e meninas por meio da educação para uma vida e um futuro melhores” (UNESCO, 2020, p. 8).

É mencionado que nas últimas décadas, houve um progresso significativo na expansão do acesso à educação, especialmente na matrícula do ensino fundamental. Em média, a paridade de gênero foi alcançada, com um número e proporção semelhante de meninas e meninos matriculados, mas ainda há um longo caminho a percorrer para alcançar o empoderamento e a igualdade de gênero na e por meio da educação.

A falta de recursos e infraestrutura adequados para garantir ambientes de aprendizagem seguros e propícios, bem como políticas inadequadas, estruturas

legais e de planejamento relacionadas a medidas de execução para respeitar, proteger e cumprir o direito à educação, muitas vezes são as realidades mais comuns. Segundo o próprio texto “A educação tem um enorme potencial para desafiar e mudar relações, normas e práticas sociais e de gênero desiguais e para promover a igualdade de gênero como um direito e valor humano fundamental” (UNESCO, 2020, p. 6).

A afirmativa nos mostra um forte apelo a uma educação redentora, cujos fins precisam ser obtidos por meios próprios, uma vez que, mesmo sendo “a salvação” mundial, esta continua sendo constantemente transformada em mais um tipo de mercadoria, que leva ao sucateamento e ao desenvolvimento constante de políticas voltadas aos interesses econômicos. Não obstante, ainda enfrentam-se obstáculos para que, conforme a Meta nº 4 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, se atinjam “[...] ambientes de aprendizagem seguros, não violentos, inclusivos e eficazes para todos”. A violência é temática fortemente presente ao longo do documento, que ressalta dados sobre violência de gênero contra crianças dentro e nos arredores das escolas. Segundo a UNESCO (2020, p. 16) este número chega a aproximadamente 246 milhões de crianças.

Opressões que se cruzam se reforçam mutuamente e se inter-relacionam, como gênero, pobreza, local de residência, raça e deficiência, que também são abordadas. O documento não cita diretamente a interseccionalidade, porém deixa clara a presença desta. Por meio de sua rede global, a UNESCO promove a formulação de políticas educacionais nacionais, a análise de políticas regionais e globais e a igualdade de gênero para garantir que meninas e meninos, mulheres e homens obtenham educação de qualidade, oportunidades de aprendizado e capacitação.

Esta capacitação mencionada está diretamente ligada aos interesses da sociedade capitalista, na qual a força de trabalho da mulher é cada vez mais necessária, o que nos leva a refletir sobre os reais interesses da própria UNESCO em promover a igualdade de gênero na educação, uma vez que, com as mudanças nos meios de produção, estas mulheres precisam ter o mínimo de capacitação para desenvolverem seus trabalhos. O próprio documento traz que “A educação é um poderoso motor para o capital humano, o crescimento econômico, a coesão social, a transformação cultural, a sustentabilidade ambiental e a coexistência pacífica”

(UNESCO, 2020, p. 14). O exemplo citado é apenas um das diversas partes em que a importância do capital humano para o crescimento econômico se faz presente.

Outro ponto presente no documento se refere aos planos e orçamentos do setor educacional com perspectiva de gênero, que fornecem informações sobre as mudanças do sistema necessárias para promover a igualdade e a alocação de recursos. A integração do gênero no ciclo de planejamento requer que as questões de gênero sejam enfatizadas ao longo do processo de análise e formulação, implementação e monitoramento do planejamento abrangendo todos os níveis de ensino.

Apesar do enfoque econômico, reforça-se também o fato de que a maior parte dos países demonstra seu comprometimento com as medidas propostas pela UNESCO para a paridade de gênero. Porém, no momento em que são colocadas em prática, por meio de legislações e políticas públicas, tais países acabam por não fazer a sua parte, mesmo quando o problema se trata de questões voltadas à segurança e à integridade de crianças (UNESCO, 2020).

Com relação aos currículos e materiais didáticos a UNESCO se propõe a “Desenvolver ferramentas e fortalecer a capacidade institucional para remover estereótipos e preconceitos de gênero de materiais didáticos e educativos na educação formal e não formal, e apoiar reformas curriculares nacionais que integrem os direitos e a igualdade de gênero” (UNESCO, 2020, p. 15). Também é mencionado o fato de que os materiais em si não são o suficiente para uma educação emancipadora, mas os professores que irão se utilizar deles precisam estar preparados para lidar com a diversidade.

É necessário ter em mente que além de lidar com a diversidade, educadores também precisam ter um olhar voltado à descolonização do pensamento, indo na contramão dos preceitos enraizados pelos colonizadores e que levam ao preconceito e à marginalização de determinados grupos. Fazer o uso dos materiais, mas de forma crítica, entendendo a origem do estranhamento é de fundamental importância. Lima (2016, p. 61) apresenta que

Nessa perspectiva, é necessário que as ciências desenvolvidas no âmbito local recorram às alternativas que se oponham e façam uma crítica às propostas neoliberais. A busca de alternativas distintas ao pensamento capitalista-liberal é o caminho a ser seguido em termos de diminuir as desigualdades e reverter as exclusões históricas.

Citamos como exemplo dos materiais disponíveis: *“Desarrollar un plan de comunicación con perspectiva de género para los programas educativos”*²⁵ volumes 2 e 3 (UNESCO, 2022a; 2022b), no qual explicitam perguntas reflexivas aos professores sobre a linguagem utilizada nos materiais disponibilizados e também dez passos para desenvolver, dentro dos programas educativos, a comunicação com perspectiva de gênero; *“Glosario: comprender los conceptos relacionados con la igualdad de género y la inclusión en la educación”*²⁶ (UNESCO, 2022c), que possui explicações de siglas, termos e até mesmo comissões e conferências, relativas à igualdade de gênero e inclusão na educação.

Os professores podem, ingenuamente, afirmar estereótipos de gênero danosos. Por exemplo, eles podem usar uma linguagem que indique que meninos e meninas têm naturalmente certas características ou comportamentos biologicamente determinados, como “[...] garotas sensatas e prestativas e garotos bobos e travessos” (UNESCO, 2020, p. 14). O preconceito de gênero pode ser reduzido por meio de programas de formação inicial e continuada de boa qualidade, nos quais os professores tenham a oportunidade de reconsiderar seus próprios preconceitos, atitudes e expectativas de gênero e aprender a promover igualdade de tratamento e participação na sala de aula e na comunidade escolar. (UNESCO, 2020).

Mais uma vez identificamos a presença de julgamento de “qualidade” no que se refere à educação e refletimos: qualidade sob qual perspectiva? Seria a perspectiva de uma formação emancipadora e reflexiva ou de uma que esteja aliada aos interesses capitalistas a fim de manter a hegemonia vigente? Ao longo das análises é possível perceber o viés puramente comercial, que busca formar pessoas apenas para reprodução de um sistema já consolidado, não deixando claro quais seriam as medidas efetivas para se combater os preconceitos enraizados socialmente.

O documento, portanto, é propositivo, ao apresentar a problemática, em seguida menciona as ações que a UNESCO irá realizar para que a mudança ocorra de forma efetiva. Porém, também deixa claro os interesses por trás destas proposições, que não se atêm apenas à erradicação do preconceito, fim da violência

²⁵ Desenvolver um plano de comunicação com perspectiva de gênero para os programas educacionais (tradução nossa).

²⁶ Glossário: compreender os conceitos relacionados com a igualdade de gênero e a inclusão na educação (tradução nossa).

ou da opressão, mas sim que cada vez mais mulheres estejam ativas no mercado de trabalho.

4.1.3 ONU

Quanto ao documento Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Mulheres (ONU, 1979), justificamos a escolha por este ser um marco na garantia de direitos e determinações. Em seu parágrafo introdutório, o texto traz a seguinte descrição

A Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, de 1979, doravante denominada Convenção da Mulher, em vigor desde 1981, é o primeiro tratado internacional que dispõe amplamente sobre os direitos humanos da mulher. São duas as frentes propostas: promover os direitos da mulher na busca da igualdade de gênero e reprimir quaisquer discriminações contra a mulher nos Estados-parte (ONU, 1979, p. 14).

A partir do excerto, é possível observarmos que se trata de abordagem mais ampla. O documento possui um caráter deliberativo, e apresenta que os Estados-parte devem seguir as determinações ali descritas, tornando-as efetivas para o combate à discriminação contra as mulheres. Ainda, que estes precisam estar comprometidos com a pauta e não apenas utilizarem de sua participação no documento como marco que define o país como sendo parte integrante da luta contra a discriminação.

Ressalta também a importância de ações vindas dos três Poderes (Legislativo, Executivo e Judiciário), cada um em seus eixos de atuação, para que se tenha a garantia de medidas apropriadas e em consonância com o que foi acordado. Determina que sejam apresentados relatórios periódicos para verificação das medidas adotadas. O documento é composto por 30 Artigos, os quais discorrem individualmente sobre questões relativas à garantia de direitos no âmbito social, democrático, econômico, profissional, legal, familiar, da saúde, das mulheres migrantes, de mulheres na zona rural, dentre outros tópicos. Em seu Artigo 1º traz a seguinte determinação:

Para os fins da presente Convenção, a expressão “discriminação contra a mulher” significará toda a distinção, exclusão ou restrição baseada no sexo e que tenha por objeto ou resultado prejudicar ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício pela mulher independentemente de seu estado civil com base na igualdade do homem e da mulher, dos direitos humanos e

liberdades fundamentais nos campos: político, econômico, social, cultural e civil ou em qualquer outro campo. (ONU, 1979, p. 20).

No segmento citado podemos perceber que o documento não se refere ao gênero, mas sim ao sexo, o que pode ser entendido em virtude do contexto histórico, porém cabe ressaltar que desde 1960 já utilizava-se a terminologia “gênero” em ampla escala. Inclusive a própria ONU no Relatório da Conferência Mundial do Ano Internacional da Mulher, que ocorreu no México em 1975, determinou que de 1976 a 1985 seria a década das Nações Unidas para a Mulher. Porém, se de fato estivesse ligada aos movimentos sociais e às lutas das mulheres, o documento estaria em conformidade com as pautas já instauradas, porém ainda as resume em “discriminação com base no sexo”, conforme podemos observar no seguinte trecho do documento:

A tarefa da Conferência era preparar um programa de ação para incluir medidas de curto e longo prazo para assegurar a integração das mulheres como participantes em igualdade de condições com os homens no esforço para alcançar o pleno desenvolvimento, para eliminar a discriminação com base no sexo e colaborar no fortalecimento da paz internacional. (ONU, 1976, p. 125, tradução nossa).

O documento como um todo faz referência ao sexo biológico, quando as discussões a respeito da opressão de gênero vão muito além. Considerando o contexto histórico, de uma ascendente discussão dos movimentos feministas em torno da importância de utilizar-se a expressão correta, acreditamos que o documento poderia estar em concordância.

4.1.4 CEPAL

Por fim, trazemos o documento A Estratégia de Montevideu para a Implementação da Agenda Regional de Gênero no âmbito do Desenvolvimento Sustentável até 2030 (CEPAL, 2019), optamos por deixá-lo para o final, por ser o documento mais recente dentre todos os selecionados. O documento original está em Espanhol, portanto as citações serão deixadas no idioma original, a fim de não se perder o sentido da frase.

O texto consiste em trazer dados a respeito das discussões de gênero na América Latina como um todo. É muito mais informativo, do que propositivo, faz

comparativos e traz dados quantitativos relevantes, que certamente serão utilizados na pesquisa, porém reforça em muitos momentos os mesmos pontos do documento anteriormente citado e o compromisso em atender à 5ª Meta dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU. Em seu texto de introdução menciona o seguinte:

En el marco de la Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe, los Gobiernos de América Latina y el Caribe han acordado una Agenda Regional de Género. En esta Agenda, los Estados se comprometen a reconocer y garantizar los derechos de las mujeres sin discriminación y a situar la superación de las desigualdades de género en el centro, a fin de avanzar hacia estilos de desarrollo sostenible. Además, se reafirman los compromisos asumidos por los Gobiernos en el plano internacional, en particular en la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer y en la Declaración y Plataforma de Acción aprobadas en la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing, 1995)²⁷ (CEPAL, 2020, p. 5).

A Estratégia traz 10 eixos de implementação e 74 medidas inter-relacionadas, porém em nenhuma delas a educação é a pauta central da discussão. O enfoque, novamente, está no trabalho e nas condições econômicas, reforçando a importância da inclusão da mulher no mercado. Não há como negar que as estratégias estão pautadas em restringir a desigualdade entre homens e mulheres, porém, a escolha dos “nós” centrais da desigualdade, restringe às medidas ao pleno desenvolvimento econômico destas mulheres, como solução para os problemas discriminatórios. Os nós definidos são:

i) la desigualdad socioeconómica y la persistencia de la pobreza en el marco de un crecimiento excluyente; ii) los patrones culturales patriarcales, discriminatorios y violentos y el predominio de la cultura del privilegio; iii) la división sexual del trabajo y la injusta organización social del cuidado, y iv) la concentración del poder y las relaciones de jerarquía en el ámbito público²⁸ (CEPAL, 2020, p. 7).

²⁷ No âmbito da Conferência Regional sobre a Mulher da América Latina e do Caribe, os governos da América Latina e do Caribe concordaram com uma Agenda Regional de Género. Nesta Agenda, os Estados comprometem-se a reconhecer e garantir os direitos das mulheres sem discriminação e a colocar a superação das desigualdades de gênero no centro, a fim de avançar em direção a estilos de desenvolvimento sustentável. Além disso, reafirmam os compromissos assumidos pelos governos em nível internacional, particularmente na Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher e na Declaração e Plataforma de Ação aprovadas na Quarta Conferência Mundial sobre a Mulher (Pequim, 1995) (tradução nossa).

²⁸ i) A desigualdade socioeconômica e a persistência da pobreza no contexto de um crescimento excludente; ii) Os padrões culturais patriarcais, discriminatórios e violentos e a predominância da cultura do privilégio; iii) A divisão sexual do trabalho e a injusta organização social do cuidado; e iv) A concentração de poder e as relações de hierarquia no âmbito público (tradução nossa).

Um ponto abordado com mais profundidade neste documento em comparação com os anteriores é o feminicídio, termo que não foi encontrado em nenhum dos documentos anteriores e refere-se ao assassinato de mulheres (cis ou trans) em detrimento de seu gênero. Ressalta que desde 2009 a CEPAL preocupa-se em registrar e identificar os dados de feminicídio na América Latina, a fim de se obterem dados confiáveis para a adoção de medidas específicas de combate a violência, de acordo com as necessidades de cada país.

Citamos como exemplo, o último relatório disponível, no qual o Brasil aparece como o país com o maior número absoluto de feminicídios, porém por ser um país em proporções continentais, proporcionalmente fica entre os países de média mais baixa. Se considerarmos a taxa para cada 100.000 mulheres, os maiores números são de Guiana, El Salvador, Guatemala, Honduras e República Dominicana (CEPAL, 2019).

Assim como em outros documentos da CEPAL que foram estudados, percebemos neste, uma preocupação maior em identificar e servir de consulta, do que de fato propor ações aos países da América Latina. Não há como fazer juízo de valor e determinar um ou outro como sendo mais importante, uma vez que este documento traz todo um panorama aos países, que podem com base nele, desenvolver suas ações e buscar estar cada vez mais alinhados e em busca da eliminação da discriminação contra a mulher e a garantia de direitos iguais para todas as pessoas, independente de seu gênero.

Consideramos, por fim, que apesar de terem propostas e textos diferentes, terem sido escritos em épocas distintas, as recomendações dos organismos multilaterais no que se refere à igualdade de gênero estão relacionadas diretamente aos interesses do capital. Mesmo que se tente discorrer a respeito de diversos assuntos, pertinentes à igualdade de gênero, em geral, o eixo central gira em torno das questões econômicas.

Se levarmos em consideração que investigamos como os organismos entendem as questões de gênero, para que desta forma seja possível compreender como isso reflete nas políticas educacionais dos países latinoamericanos, podemos perceber que as recomendações estão pautadas nas decisões mercadológicas, o que implica diretamente na ideia que se tem sobre o papel da educação na sociedade (CANAN, 2016).

Apesar de tais pautas serem importantes, reduzi-las a esta dimensão, é ignorar o fato de que mesmo uma mulher em uma classe social alta, em uma posição de chefia, com sua situação econômica melhor do que a da maioria dos homens, continuará sofrendo as mesmas opressões de gênero. O assédio, a violência e a discriminação não deixam de existir com a ascensão social. Estas são pautas igualmente importantes, deixadas de lado em detrimento de uma visão voltada ao mercado.

Os documentos, de forma geral, refletem o fato de que os desafios enfrentados estão escancarados, porém, as recomendações dos organismos internacionais ainda são muito rasas no que diz respeito ao gênero. A educação pode ser um meio de se fortalecer as perspectivas de combate ao sexismo, machismo e misoginia, se for pensada no viés de formar integralmente os sujeitos, proporcionando um pensamento crítico e emancipatório, no entanto as propostas de ação não conseguem abarcar a base do problema. Segundo GOUVÊA (2007, p. 233)

Com o desenvolvimento da ideologia humanitária, forma-se o consenso que subsidia tais políticas, nos discursos, predominam os anúncios e denúncias sobre as desigualdades e injustiças sociais sem que isto se faça acompanhar de políticas efetivas para a sua superação.

Com os dados coletados pelos relatórios de desenvolvimento, entre outros, é possível identificar diversos problemas e situações, como disparidade de gênero nas altas esferas do poder público, fragilidade nos materiais didáticos a respeito das questões de gênero. Nas quais a intervenção poderia ser realizada e nas quais a implementação de políticas públicas, principalmente com viés educacional, se fazem cada vez mais urgentes e necessárias.

Em vista do próximo tópico, no qual discutiremos a respeito das políticas públicas de Argentina, Brasil e Chile, perceberemos se estas recomendações estão de fato impactando nas políticas educacionais em cada país e se isso ocorre de forma a tornarem estas positivas e eficazes nas discussões de gênero, ou se servem apenas de apoio ao regime vigente que busca sempre o lucro em detrimento de qualquer que seja a questão social envolvida.

4.2 ARGENTINA, BRASIL E CHILE: BREVE HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS AO GÊNERO

Neste tópico discorreremos a respeito das políticas públicas, principalmente aquelas que referem-se às questões de gênero nos países selecionados. Desta forma, realizamos um breve histórico que perpassa pelas mudanças governamentais de cada um dos países, a fim de entender os processos de constituição das políticas de forma geral.

4.2.1 Argentina

A Argentina traz uma luta que perpassa fortemente pela educação, principalmente a partir da criação da Associação de Universitárias Argentinas em 1904, que posteriormente organizou o I Congresso Feminino Internacional em 1910. Além do conhecido sufrágio, o grupo também tinha enfoque na educação livre e gratuita, melhor formação técnica e científica e incentivos ao ingresso no mercado de trabalho (BLAY; AVELAR, 2022).

No entanto, mesmo um movimento único possuía suas diferenças, por exemplo com relação ao voto, enquanto um grupo de mulheres, lideradas por María Abella Ramirez e Julieta Lanteri, acreditava que os direitos conquistados deveriam ser integrais para que homens e mulheres tivessem o mesmo valor perante a sociedade. Outras, sob a frente de Alicia Moreau, preferiam ter cautela e reivindicar parcialmente, para que desta forma, ao estarem inseridas nas práticas democráticas, pudessem conquistar espaço e, com mais formação, ampliar suas conquistas. Desta forma, é importante repassarmos o histórico da constituição dos movimentos de mulheres na Argentina, agora com enfoque nos movimentos sufragistas, antes de irmos diretamente para as políticas de gênero.

A organização e a força que os movimentos de mulheres ganharam em meados de 1920, principalmente por conseguirem apoio e liderança de mulheres brancas das classes mais altas, fizeram com que em 1932 o voto feminino fosse aprovado no Congresso, porém com as preocupações governamentais voltadas a pautas relacionadas a guerra civil espanhola, o projeto não foi discutido no Senado (BARRANCOS; ARCHENTI, 2022). No entanto, mesmo que com menos intensidade,

os movimentos seguiram lutando, principalmente pelo sufrágio, que acreditavam ser o primeiro passo para que as demais reivindicações fossem atendidas.

A chegada do peronismo em 1945 levou a uma crescente escuta ao apelo social nas pautas dos movimentos de mulheres na Argentina, que tiveram grande apoio, principalmente de Eva Duarte de Perón²⁹, que mesmo não tendo se declarado feminista, foi fundamental para a conquista de direitos há décadas almejados. Com o apoio da então primeira dama, diversos movimentos de mulheres, principalmente das mulheres sindicalistas, tomaram força e pressionaram os governantes a sancionar o sufrágio em 1947. Em 1951 as mulheres puderam votar pela primeira vez e fizeram isso de forma expressiva, o que possibilitou com que representantes femininas alcançassem inéditos 30% de participação nas câmaras do Congresso. No entanto, com o golpe de Estado que tirou Perón do poder, tornou-se rara a presença de mulheres nos altos escalões governamentais (BARRANCOS; ARCHENTI, 2022).

Durante a ditadura argentina, que durou de 1976 a 1983, em que milhares de pessoas foram separadas de suas famílias, os grupos de mulheres³⁰ foram grandes frentes ao reaparecimento de entes queridos. Com a queda da ditadura, houve uma mudança nos movimentos de mulheres, que passaram cada vez mais a se intitular feministas. Muitas destas mudanças ocorreram por reflexo dos movimentos europeus e do norte global.

Algo a se mencionar com relação aos governos argentinos pós ditadura, é que apesar de conflitantes, mulheres dos mais diversos partidos políticos uniram-se em prol das pautas femininas. Isso gerou, e ainda gera, uma ampla discussão sobre os direitos das mulheres, colocados em prática por meio de Leis e decretos, principalmente aqueles que garantem maior participação de mulheres na tomada de decisões, uma vez que a Argentina foi pioneira com a implementação da Lei nº 24.012, que estabelece cota mínima de 30% para mulheres na política. A lei aprovada em 1991, regulamentada em decretos de 1993, 2000 e 2005, ampliou o acesso de mulheres às esferas decisórias do país. Alguns dos impactos desta decisão para as Leis em prol de mulheres, são elencados no Quadro 9. Além disso,

²⁹ Também conhecida como Evita, foi a primeira dama da Argentina durante o governo de seu marido Juan Domingo Perón, de 1946 a 1955. Sua vida de origem humilde e posterior ativismo político, principalmente em defesa dos menos favorecidos, inspirou a peça em sua homenagem. Evita faleceu de câncer uterino em 1952 (CNN BRASIL, 2022b).

³⁰ O mais conhecido é o Mães da Praça de Maio, grupo de avós à procura de seus netos que foram tomados como posse de seus repressores (BARRANCOS; ARCHENTI, 2022).

logo após a sua aprovação houve a criação do Conselho Nacional da Mulher (CNM), em 1992, por meio do decreto nº 1.426.

Apesar de serem poucas as legisladoras feministas, o aumento da presença das mulheres nos legislativos permitiu sancionar um grande número de leis que ampliaram sua cidadania, começando pela reforma constitucional de 1994, que incluiu em seu cerne a Convenção contra todas as formas de Discriminação contra as Mulheres (CEDAW), circunstância singular na América Latina (BARRANCOS; ARCHENTI, 2022, p. 60).

A Argentina foi o primeiro país latinoamericano a incluir a CEDAW na íntegra em sua carta magna. Além disso, as autoras mencionam o fato de poucas legisladoras serem feministas, o que corrobora com a afirmativa anterior, de que mesmo sob perspectivas diferentes, boa parte das pautas de mulheres foram e são amplamente defendidas pelas legisladoras, sendo feministas ou não.

Cabe destacar que a primeira presidenta do Conselho foi Virginia Franganillo, socióloga que trouxe pautas feministas à tona durante seu período de gestão. Virginia contava também com diversas especialistas alinhadas ao feminismo, entre elas “Norma Sanchís, Susana Sanz, Silvia Serra, Silvana Fernández, Josefina Fernández, María José Rodríguez, Silvana Mariani y Marta Coelho” (BARRANCOS, 2010, p. 281).

Graças a ativa participação das mulheres, alguns Programas que não conseguiam se desenvolver plenamente antes do CNM e outros criados a partir das demandas levantadas pelo Conselho, contribuíram para a sua significância no contexto da ampliação dos direitos das mulheres argentinas. São eles:

1) Programa de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres en el Empleo y la Formación Profesional - PIOME; 2) Programa de Participación Política; 3) Programa de Desarrollo Social; 4) Programa de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres en el Desarrollo Económico; 5) Programa de Salud; 6) Programa de Fortalecimiento Institucional y Capacitación de Áreas de la Mujer; 7) Programa de Fortalecimiento a Organizaciones No Gubernamentales - PROFOR; 8) Programa Construyendo una mejor Ciudadanía en la Ley y en la Práctica³¹ (BARRANCOS, 2010, p. 281).

Destacamos ainda, que estes projetos levaram a ampliação da participação feminina na economia do país, o que fez com que o Ministério da Economia

³¹ 1) Programa de Igualdade de Oportunidades para Mulheres no Emprego e na Formação Profissional - PIOME; 2) Programa de Participação Política; 3) Programa de Desenvolvimento Social; 4) Programa de Igualdade de Oportunidades para Mulheres no Desenvolvimento Econômico; 5) Programa de Saúde; 6) Programa de Fortalecimento Institucional e Capacitação de Áreas da Mulher; 7) Programa de Fortalecimento de Organizações Não Governamentais - PROFOR; 8) Programa Construindo uma Cidadania Melhor na Lei e na Prática (tradução nossa).

precisasse estar alinhado com as perspectivas de gênero. No entanto, os Organismos Multilaterais, especialmente o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), regularam ativamente a participação do CNM nas decisões do Ministério da Economia, o que levou a um desenvolvimento que colocava os interesses dos OMs acima das pautas das mulheres (BARRANCOS, 2010).

No quadro 9, elencamos algumas das Leis aprovadas após a implementação das cotas para mulheres na política e a criação do CNM.

Quadro 9 - Leis aprovadas após a implementação da Lei argentina nº 24.012 (1993)

Lei	Ano	O que dispõe	Onde encontrar
Lei nº 24.828	1997	Incorpora as donas de casa ao Sistema Integrado de Pensões e Aposentadorias	https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24828-44189/normas-modifican
Lei nº 25.013	1998	Passa a considerar discriminatória a demissão originada por razões de sexo ou orientação sexual	https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/50000-54999/53159/texact.htm
Lei nº 26.364	2008	Lei de prevenção e sanção do tráfico de pessoas	https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/140100/norma.htm
Lei nº 26.485	2009	Lei de proteção integral às mulheres	https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley_26485_violencia_familiar.pdf
Lei nº 26.618	2010	Lei do matrimônio igualitário	https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/165000-169999/169608/norma.htm
Lei nº 26.743	2012	Estabelece direito à identidade de gênero, com garantia de identidade civil de acordo.	https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/195000-199999/197860/norma.htm
Lei nº 26.791	2012	Altera o Código Penal e insere a Lei contra o feminicídio	https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26791-206018/texto
Lei nº 27.499	2018	Popularmente conhecida como Lei Micaela. Define treinamento obrigatório em Gênero para todas as	https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27499-318666

		peçoas que integram os três poderes do Estado	
Lei nº 27.610	2020	Lei de Interrupção Voluntária da Gravidez	https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=346231

Fonte: Elaborado pelas autoras com informações retiradas de BLAY; AVELAR, 2022, p. 321-327

Com a elaboração do Quadro 9, percebemos uma lacuna entre 1998 e 2008, período em que a Argentina passou por instabilidade política e econômica, no qual teve sua moeda desvalorizada, alto índice de desemprego e uma dívida externa insustentável, além de passar por diversos presidentes interinos, como Fernando de la Rúa, que renunciou em 2001, e Adolfo Rodríguez Saá, que ocupou a presidência por apenas uma semana. Ambos não conseguiram frear a crise pela qual o país passava (BARRANCOS, 2010). Estes motivos nos levam à reflexão de que pautas referentes aos direitos das populações marginalizadas acabaram ficando de fora das discussões principais, em prol do restabelecimento do país.

É importante ressaltar que ao longo desta década intensificaram-se as lutas em prol do aborto legal e seguro, que não foram ouvidos naquele momento. No entanto, foi um período de fortalecimento dos movimentos feministas que aumentaram a conscientização e a mobilização em torno dos direitos das mulheres e da igualdade de gênero. Outro fato importante, se deve a eleição da primeira presidenta do país, Cristina E. F. de Kirchner que governou o país de 2007 a 2015, o que pode ter sido um elemento favorável para a aprovação e discussão de leis voltadas às mulheres.

As leis apresentadas no Quadro 9 são apenas algumas, selecionadas para ilustrar a importância da participação feminina nos locais de tomadas de decisão. Apesar disso, é necessário o olhar crítico em torno das demandas, que não foram adotadas sem forte pressão social. E, mesmo que a participação de mulheres tenha realmente mudado o cenário argentino, precisamos citar o fato de que Rosa Chiquichano, primeira deputada indígena do país, foi eleita apenas em 2007 (BLAY; AVELAR, 2022), o que nos leva a refletir sobre quais mulheres tiveram a oportunidade de contribuir com as discussões e propostas.

Os movimentos feministas da Argentina, possuem uma característica de fragmentação específica, uma vez que não descaracterizaram as pautas, mas

fundaram ou criaram grupos que lutam ativamente em prol dos direitos das mulheres. Estes grupos não ficam restritos a discussões internas, procuram organizar manifestações, protestos e mobilizações políticas.

No início dos anos 1990 houve uma pressão dos Organismos Multilaterais para que líderes feministas estivessem aliadas a suas perspectivas e direcionassem o movimento como um todo. No entanto, a fragmentação dos movimentos de mulheres serviu como uma forma de frear estas influências externas, pois como cada grupo possui suas próprias pautas, visões ideológicas e estratégias de ação, torna-se mais complexo e menos atrativo interferir (BARRANCOS; ARCHENTI, 2022).

Os constantes avanços das pautas de gênero na Argentina podem estar ligados diretamente a pouca influência dos OMs nos movimentos de mulheres, uma vez que ao longo das análises dos documentos do capítulo 3, foi possível observar a forte incidência da questão econômica, mercadológica e de participação da mão de obra feminina nos interesses dos Organismos Multilaterais. Com a pressão exercida pelos OMs em outros países, estes deixam em segundo plano pautas relevantes como saúde, segurança, igualdade de direitos, etc.

Ao longo deste tópico realizamos o exercício de compreensão sobre a constituição das políticas públicas de gênero na Argentina, as influências exercidas e impactos das mudanças governamentais. Buscamos encontrar semelhanças e diferenças ao longo da contextualização histórica do Brasil, no tópico seguinte.

4.2.2 Brasil

O Brasil, diferentemente dos outros dois países analisados, teve Portugal como precursor dos processos colonizadores que levaram à opressão dos povos originários. Como já mencionado anteriormente, os costumes, a língua, a religião e a cultura portuguesas, foram impostos aos que aqui viviam, em prol de sua “civilização”. Este longo período da história impacta diretamente na sociedade atual, que busca uma identidade própria, enquanto muitos grupos seguem marginalizados em virtude do seu “distanciamento da imagem europeia tradicional” (LUGONES, 2014).

Após este período, nos primórdios do Brasil República, assistimos à consolidação de uma estrutura oligárquica do poder, com foco em São Paulo e Minas Gerais, dando origem a uma política permeada pelo coronelismo e

clientelismo, governada principalmente por homens brancos que sequer consideravam a existência das mulheres fora da vida privada. A exemplo disso, temos o fato de que na Constituição Federal de 1891, não havia o impedimento de que mulheres votassem e fossem votadas, porém, o que pode parecer algo positivo, na verdade é apenas a ideia de que uma mulher exercendo seus direitos era inconcebível, então elas sequer precisariam ser vetadas. Muitas mulheres tentaram utilizar este fato para se inserirem nos contextos eleitorais, porém, tiveram seus pedidos negados (PINTO, 2003).

Durante os anos que se sucederam, grupos de mulheres das classes mais altas da sociedade começaram a se inserir no mundo acadêmico, conquistando espaço em profissões como magistério e jornalismo, além de começarem a escrever suas histórias e refletir sobre suas opressões, ainda que de um local muito privilegiado da sociedade. Os grupos de mulheres que desafiavam as estruturas governamentais ainda eram modestos, no entanto, é necessário mencionar que lideradas por Leolinda Daltró³², 90 mulheres marcharam pelas ruas do Rio de Janeiro em 1917, rompendo a barreira do mundo privado (PINTO, 2003).

A emergência dos movimentos de mulheres efervesceu a discussão de pautas popularmente conhecidas, como o já mencionado voto. Porém é importante reforçar que nenhum direito surge do nada e foi necessária muita luta para que as reivindicações, mesmo que restritas a mulheres brancas, fossem atendidas. Citamos como exemplo, o abaixo assinado com duas mil assinaturas, encaminhado ao Senado em 1927, que pedia a aprovação do projeto pelo voto às mulheres (BLAY; AVELAR, 2022). Apesar da pressão popular exercida pelas mulheres, apenas em 1932 foi aprovado o voto feminino, no entanto teriam o direito de votar e serem votadas apenas mulheres casadas com autorização do marido, viúvas e solteiras com renda própria.

O reflexo social desta restrição, se destaca com o controle parcial que ainda perduraria por alguns anos. O fato de que mulheres precisariam da autorização dos maridos, leva a crer que estas, inclusive, seriam pressionadas a escolher o candidato do cônjuge, tornando-se apenas uma parte da massa e não realmente exercendo seu direito de escolha. Além disso, a restrição a mulheres com renda própria em um cenário que as restringia aos cuidados domésticos, provocou ainda

³² Professora, mãe solo de 5 crianças, que percorreu o Brasil lutando contra o extermínio dos povos indígenas e a catequização autoritária (PINTO, 2003, p. 18)

mais a redução do grupo, o que fez com que as necessidades da maioria não fossem realmente consideradas.

Ainda pensando no cenário político-partidário, com a Era Vargas, desencadearam-se transformações profundas na configuração política e econômica do Brasil. Isto inclui os movimentos de mulheres, que passaram por uma ampliação não apenas no número de ativistas, mas também nas pautas. A partir do momento em que mulheres pobres começaram a reivindicar melhorias no serviço público e de forma geral se organizaram para que suas pautas fossem ouvidas, muitas se aproximaram dos movimentos de mulheres, inclusive aqueles com posicionamentos feministas, que eram constantemente contrariados pelos discursos machistas e coloniais da Igreja Católica (PINTO, 2003).

Contudo, o fim da Era Vargas não marcou imediatamente o advento de uma democracia plena. Em 1964, a Ditadura Militar se instaurou, inaugurando um capítulo sombrio na história política brasileira. Ao longo de mais de duas décadas, o país foi submetido a governos autoritários que não apenas restringiam as liberdades civis, mas também perseguiram ferozmente os opositores políticos, deixando cicatrizes profundas na sociedade, que até hoje reverberam em diversos âmbitos.

[...] feminismo na América Latina desenvolveu-se sob a égide de regimes ditatoriais e teve importante papel nas lutas democráticas para derrubar as ditaduras. Couberam as mulheres, no entanto, reivindicar os seus direitos, historicamente, negados e ter assegurado o acesso às pautas políticas, mesmo dentro dos movimentos de luta contra a ditadura. Contudo, sabe-se que os avanços femininos, assim como os dos movimentos LGBT enfrentam notável resistência pelos grupos sociais mais conservadores (LIMA, 2016, p. 65).

No entanto, é vital destacar que a Ditadura Militar não foi uma transição direta da Era Vargas para a democracia. Entre esses dois períodos, ocorreram eventos e mudanças significativas. A intensificação da polarização política, os debates sobre o desenvolvimento econômico e a crescente insatisfação popular foram elementos que contribuíram para o ambiente tumultuado que culminou no golpe militar de 1964. Este episódio, por sua vez, definiu uma fase autoritária na história do Brasil, mas também gerou resistência e mobilização social.

A grande maioria das militantes feministas dos primórdios do feminismo no Brasil esteve envolvida ou foi simpatizante da luta contra a ditadura no país, tendo algumas delas sido presas, perseguidas e exiladas pelo regime. A anistia política em 1979, e as paradigmáticas eleições de 1982 tornaram

ainda mais complicada a relação do movimento feminista com o campo da política institucional (PINTO, 2003, p. 45).

Com o enfraquecimento de pautas diretamente ligadas às questões de gênero, em virtude da necessidade de restabelecer a democracia, os grupos de mulheres acabaram dividindo-se em partidos políticos, o que fez com que as pautas também sofressem uma dissolução. A redemocratização trouxe consigo a esperança de um país mais justo e participativo. A promulgação da Constituição de 1988 representou um marco na consolidação dos direitos individuais e coletivos, estabelecendo os alicerces para uma democracia plural e inclusiva.

Os anos seguintes testemunharam a alternância de poder entre diferentes partidos políticos, refletindo a maturidade do sistema democrático brasileiro, porém ampliando a polarização política, que em muitos momentos excede a discussão e reflexão e se torna violenta. No cenário contemporâneo, o Brasil se depara com a complexidade de conciliar crescimento econômico, inclusão social e sustentabilidade ambiental. A ascensão de Jair Bolsonaro em 2018 trouxe à tona debates acalorados sobre questões como direitos humanos, preservação ambiental e a eficácia das políticas governamentais.

Em síntese, a história política do Brasil é uma narrativa de transformações e desafios constantes. A busca por uma sociedade mais justa e democrática demanda o engajamento cívico, a vigilância constante das instituições e a construção de consensos em meio à diversidade.

Além do histórico brasileiro descrito, destacamos no Quadro 10, alguns outros acontecimentos importantes, em forma de linha do tempo, que levaram ao desenvolvimento dos movimentos de mulheres e conquistas destes ao longo dos anos. Estes contribuíram direta e indiretamente com a construção das políticas educacionais que apresentaremos no próximo capítulo.

Quadro 10 - Linha do tempo de acontecimentos históricos

Ano	Acontecimento histórico
1832	Nísia Floresta traduz a obra Direitos das Mulheres e Injustiça dos Homens, de Mary Wollstonecraft
1888	Abolição da Escravatura
1927	Após pressão e abaixo-assinado com 2 mil assinaturas, o Rio Grande do Norte é pioneiro e torna possível o voto feminino, além de eleger a

	primeira prefeita. Porém ainda era "restrito apenas a mulheres casadas com aval do marido ou viúvas e solteiras com renda própria
1930	Getúlio Vargas assume o poder
1932	Aprovado o voto feminino, restrito a mulheres casadas com autorização do marido, viúvas e solteiras com renda própria
1934	Carlota Pereira Queiroz, símbolo da Revolução Constitucionalista, é eleita primeira Deputada Federal e é a única mulher a assinar a Constituição de 1934.
	Consolidado o Código Eleitoral que retira as exigências para o voto feminino
	Antonieta de Barros, professora e jornalista, é a primeira mulher negra eleita deputada do Brasil
1945	Fim do Estado Novo. Getúlio Vargas é deposto e a democracia é restaurada
	Mulheres votam para a presidência pela primeira vez
1946	O voto passa a ser obrigatório também para mulheres
1961	A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi promulgada
1962	A Lei nº 4.121/62, também conhecida como "Lei da Mulher Casada", garante maior autonomia a mulheres casadas, que antes não poderiam tomar decisões por si, necessitando da aprovação do marido.
	A Lei em questão foi proposta por Romy Medeiros em conjunto com a advogada Orminda Ribeiro Bastos. Ambas lutaram mais de 10 anos para a aprovação deste estatuto, que foi sancionado no governo de João Goulart
1964	Golpe militar, que leva a ditadura até 1985
1971	Revisão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1971, que resultou na Lei nº 5.692/71
1975	ONU determina a Década Internacional da Mulher, em Conferência realizada no México.
1977	Instaurada a Lei nº 6.515, popularmente conhecida como Lei do Divórcio
1980	Criado o primeiro grupo de combate a violência contra a mulher: SOS Mulher. Que depois levou à criação de grupos municipais.
1981	A CEDAW é adotada pela Assembleia Geral e entra em vigor em 3 de setembro
1985	Redemocratização do país
	Criado o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher

	Criada a primeira Delegacia Especializada de Atendimento às Mulheres Vítimas de Violência
	Fundado Núcleo de Estudos da Mulher e das Relações Sociais de Gênero, na USP
1988	Nova Constituição Brasileira
	Criado o Geledés, Instituto da Mulher Negra
1990	Fernando Collor assume o governo com visão política de cunho neoliberalista
1992	Fernando Collor é deposto por corrupção, após intensa pressão popular
	Assume Itamar Franco
1994	Aprovada a Lei nº 9.100, que estabelecia mínimo de 20% de candidatas mulheres nas listas partidárias
1995	Fernando Henrique Cardoso assume a presidência. Ele adotou políticas econômicas de cunho liberal, incluindo a privatização de empresas estatais, a abertura da economia ao comércio internacional e reformas fiscais
1996	Reformulação da Lei de Diretrizes e Bases, levando a nova Lei nº 9.394/96
1997	Nova lei eleitoral Lei nº 9.504, que estabelece agora 30% de candidatas mulheres nas listas partidárias
2002	Eleito Luiz Inácio "Lula" da Silva, importante figura do Partido dos Trabalhadores, conhecido por sua figura sindicalista e olhar voltado aos direitos dos trabalhadores e das camadas populares.
	Criado o Departamento de Mulheres Indígenas
	Criada a Secretaria de Estado dos Direitos da Mulher, ainda ligada a pasta da Justiça
2003	A secretaria é vinculada à presidência da República e passa a se chamar Secretaria de Políticas para as Mulheres
2006	Aprovação da Lei nº 11.340, popularmente conhecida como Lei Maria da Penha
2008	A criação dos Institutos Federais ocorreu com a promulgação da Lei nº 11.892
2009	O estado do Ceará cria o Programa de Geração de Emprego e Renda para as Mulheres Vítimas de Violência Conjugal
2010	Eleita a primeira mulher presidenta do Brasil, Dilma Rousseff
2012	o STF decide que não é mais crime o aborto de fetos anencéfalos

2015	Aprovada Lei do Femicídio, tornando o assassinato de mulheres por razão de gênero crime hediondo
	Marcha Nacional das Mulheres Negras é realizada em Brasília
2016	A presidenta Dilma Rousseff sofre um Impeachment
2018	Lei da Importunação Sexual (Lei nº 13.718/2018). Alterou o Código Penal para incluir o crime de importunação sexual, criminalizando atos libidinosos praticados contra alguém sem seu consentimento.
2019	Lei do Assédio Moral e Sexual no Trabalho (Lei nº 13.854/2019): Incluiu na legislação brasileira a tipificação do crime de assédio moral e sexual no ambiente de trabalho.
2021	Lei nº 14.164, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher.
2023	Lei nº 14.611, de 3 de julho de 2023, que dispõe sobre igualdade salarial e de critérios remuneratórios entre mulheres e homens.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em (BLAY; AVELAR, 2022) e sites governamentais.

Uma das leis que daremos destaque, é a Lei nº 14.611, de 3 de julho de 2023, regulamentando que Empresas que possuam 100 ou mais colaboradores estão obrigadas a criar um Relatório de Transparência Salarial e de Critérios Remuneratórios, exigindo o cumprimento dessa obrigação sob pena de implementação de medidas de mitigação em caso de descumprimento. Esta medida é um grande passo na luta pela igualdade de gênero, uma forma de quebrar o ciclo de desigualdade e desmerecimento das mulheres em suas profissões.

Diferente dos capítulos dos outros países, no Brasil optamos pela estruturação do quadro com alguns dos acontecimentos relevantes para que compreendêssemos o contexto histórico por trás das políticas públicas evidenciadas no capítulo seguinte. A organização foi realizada tendo em vista a quantidade maior de informações disponíveis, em virtude do Brasil ser o país onde se situa a pesquisa, a fim de tornar o texto mais dinâmico.

Neste subcapítulo destacamos a constituição das políticas públicas brasileiras. No próximo tópico teremos um panorama a respeito da historicidade do Chile e como este se assemelha ou não a Brasil e Argentina.

4.2.3 Chile

O histórico do Chile é marcado, assim como Argentina e Brasil, por instabilidades políticas e um longo período ditatorial. Após constante exploração da Espanha, que ocorreu a partir de 1536, o Chile conquistou sua independência em 1818, liderado entre outros, por Bernardo O'Higgins e José de San Martín, com forte ênfase para a batalha de Maipú, ocorrida em 1818 que foi crucial para a consolidação da independência chilena e que também serviu como marco para outras nações sul-americanas conquistarem sua independência.

Ao longo da década de 1930, houve no Chile a criação do importante movimento de mulheres chamado “Movimiento Pro Emancipación de las Mujeres Chilenas” (MEMCH), que lutou por direitos civis e políticos, acesso a contraceptivos, ao aborto e reivindicavam o divórcio. Apesar da força do movimento na época, que perdurou de 1935 a 1953, o Chile foi o último país a ter a aprovação da lei do divórcio, que ocorreu apenas em 2004, com a alteração do código civil, por meio da Lei nº 19.947 (LARGO, 2022).

Com a pressão dos movimentos de mulheres pelo direito ao voto, em 1949 a Lei nº 9.292, estabeleceu o direito de voto às mulheres chilenas, que puderam exercer seu direito nas eleições de 1952. No entanto, esta conquista, segundo Largo (2022, p. 104) “instalou um silêncio feminista”, fazendo com que por um longo período houvesse um enfraquecimento nas lutas.

Ainda no século XX, o Chile passou por diversas mudanças sociais e políticas. A eleição de Salvador Allende em 1970 marcou o primeiro governo socialista democraticamente eleito na América Latina. Houve neste período, um incentivo da ONU para participação das mulheres no Desenvolvimento Econômico de seus países, uma vez que esta Organização considerava que as mulheres estavam sendo subutilizadas produtivamente, o que levou a mudanças significativas como direitos reprodutivos por meio de contraceptivos, que tornaram as mulheres ainda mais produtivas, ou seja, mais uma força de trabalho a ser explorada.

Em contrapartida, este incentivo da ONU à “participação ativa” das mulheres no desenvolvimento, levou o Chile a ter a maior quantidade de mulheres parlamentares da região. Seguindo a mesma abordagem ideológica da Organização, as parlamentares impulsionaram leis voltadas a “facilitar o trabalho remunerado das

mulheres: abonos pré-natais; ampliação dos direitos das gestantes; lei de jardim de infância; aposentadoria aos 25 anos de trabalho” (LARGO, 2022, p. 105). Esta série de acontecimentos levou a cobrança para uma mulher que seja economicamente produtiva e estabelecida, mas que preserva a identidade materna ideal.

O governo de Allende foi interrompido por um golpe militar liderado pelo general Augusto Pinochet em 1973. Isso resultou em um regime militar que durou até 1990, caracterizado por repressão política e violações dos direitos humanos. Apesar da violência extrema deste período histórico, os movimentos de mulheres seguiram se articulando e questionando todo tipo de autoritarismo. Muitas mulheres que inclusive não se consideravam feministas, analisando a situação vigente no país e também o contexto criado pela Década da Mulher, definida pela ONU em 1975, começaram a refletir sobre as opressões vividas e a unirem-se em prol de um novo paradigma.

Nos anos de 1980, foi articulado outro grande movimento de mulheres como resposta à imposição a ferro e fogo de duas décadas de ditadura militar. “Democracia no país e em casa” foi o slogan feminista que se expandiu a outros países da região” (LARGO, 2022, p. 103).

Após anos de pressão internacional e protestos internos, o Chile realizou um referendo em 1988 para decidir se Pinochet permaneceria no poder. A maioria votou contra sua continuidade, abrindo caminho para a restauração da democracia. Desde a década de 1990, o Chile viveu sob um regime democrático estável, com ênfase no desenvolvimento econômico. O país tornou-se uma das economias mais sólidas da América Latina.

Ao longo da história chilena os movimentos de mulheres mantiveram-se ativos reivindicando espaço e mudanças. Um marco importante para o desenvolvimento das políticas públicas para mulheres no Chile, é a posse de Michelle Bachelet no Ministério da Defesa, que ocorreu em 2002 e fez dela a primeira mulher a assumir esta pasta no continente. Após este ocorrido, podemos ver no Quadro 11, que diversas leis foram criadas ou modificadas visando uma maior equidade nos direitos entre homens e mulheres.

Além de ter sido pioneira no Ministério da Defesa, Michelle também foi a primeira presidenta eleita no Chile, em 2006, ampliando e difundindo cada vez mais seus ideais e a luta por mais equidade social e política. Já em seu primeiro mandato, propôs a distribuição paritária dos ministérios (BLAY; AVELAR, 2022). Em 2010, a

ONU nomeou Michelle para a chefia da ONU Mulheres, onde permaneceu até 2013, quando saiu da ONU para assumir como Presidenta do Chile pela segunda vez, tornando-se a primeira pessoa a ser eleita duas vezes no país.

Quadro 11 - Leis aprovadas ou modificadas no Chile após 2002

Ano	Lei ou Decreto	Link
2005	Lei nº 20.066 - Sobre violência intrafamiliar, traz em sua redação diversos tipos de violência, não apenas física.	https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=242648
2005	Lei nº 20.047 - Licença Paternidade de 4 dias em caso de nascimento filho biológico ou adoção	https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=241556
2005	Lei nº 20.005 - Assédio no ambiente de trabalho	https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=236425
2007	Lei nº 20.152 torna o pagamento de pensão alimentícia ainda mais efetivo.	https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=257179&idVersion=2007-01-09
2007	Lei nº 20.166 - Lei da Amamentação, permite que mães de crianças com menos de 2 anos de idade, possam sair por até 1 hora do trabalho para amamentar.	https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=258270
2015	Criado o Ministério de la Mujer y la Equidad de Género	https://minmujeryeg.gob.cl/
2015	Lei nº 20.830 reconhece casais homossexuais e heterossexuais	https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1075210&idParte=9590398&idVersion=2015-10-22
2017	Lei nº 21.030 Permite interrupção voluntária da gravidez em caso de risco de vida da mulher; estupro; ou inviabilidade do feto de se desenvolver	https://www.chileatiende.gob.cl/fichas/41507-ley-que-regula-la-despenalizacion-de-la-interrupcion-voluntaria-del-embarazo
2021	Lei 21.369 regula o assédio sexual, a violência e a discriminação de gênero no âmbito da educação superior.	https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1165023

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em (BLAY; AVELAR, 2022)

Outro fato importante a ser relatado, é a criação da “Unidad de Equidad de Género (UEG)” em março de 2015. A sua criação teve influência da UNESCO, uma

vez que está ligada a questões de educação, ciência e cultura. A unidade possui como objetivo:

[...] permear la gestión ministerial con la perspectiva de género, visibilizar acciones, resultados y fortalecer competencias a nivel ministerial y en las instituciones autónomas del sector educativo para contribuir al logro de la igualdad de género en oportunidades y derechos³³ (CHILE, 2015, p. 24).

Seguindo a ordem cronológica, em 2019 no Chile ocorreram uma série de protestos em massa contra desigualdades sociais, serviços públicos inadequados e outras questões. Os manifestantes reivindicavam reformas profundas no sistema político e econômico. Este movimento levou ao questionamento da Constituição do país, elaborada durante a ditadura de Pinochet e desencadeou, em 2020, movimentos políticos em prol de uma nova Constituição, mais inclusiva e com a participação popular, como já mencionado no Capítulo 3.

No entanto, apesar da expectativa de que este fato levasse a uma Constituição com mais equidade e voltada aos interesses de toda a população, o fato de que representantes da extrema direita são maioria eleita para elaboração do documento, faz com o que o tom conservador impere no texto que está sendo discutido. As pautas que colocam a população em alerta são principalmente aquelas voltadas à privatização de direitos fundamentais como saúde e educação. Além disso, como o novo texto apresenta “o direito a vida de quem está para nascer”, coloca em risco direitos relacionados a interrupção voluntária da gravidez, garantidos pela Lei nº 21.030/2017 em situações de estupro, inviabilidade do feto ou nos casos em que a vida da gestante está em risco (AFP, 2023). O documento, considerado um retrocesso nos direitos adquiridos ao longo do período democrático, entrou novamente em votação em dezembro de 2023 e foi rejeitado pela população com 55% dos votos contrários.

Após a contextualização histórica que realizamos nos últimos tópicos, no próximo capítulo nos dedicamos às análises, transitando entre as políticas educacionais de gênero, a teoria decolonial, apresentada no capítulo 3, e as recomendações dos Organismos Multilaterais, contextualizadas no subcapítulo 4.1. Desta forma, buscamos atender ao último objetivo específico elencado em nossa Introdução.

³³[...] impregnar a gestão ministerial com a perspectiva de gênero, visibilizar ações, resultados e fortalecer competências a nível ministerial e nas instituições autônomas do setor educacional para contribuir para a conquista da igualdade de gênero em oportunidades e direitos (tradução nossa)

5 ENTRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE GÊNERO, DECOLONIALIDADE E AS RECOMENDAÇÕES DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS

Iniciamos o capítulo com uma das leis consolidadas na Argentina, que gerou diversos desdobramentos referentes a políticas educacionais de gênero no país. A Lei nº 26.150 de outubro de 2006 (ARGENTINA, 2006) instituiu que todos os alunos têm direito a receber Educação Sexual Integral (ESI), o que culminou com a criação de um conjunto de leituras e materiais que discutem formas de abordar questões sobre Direitos Humanos, gênero e ESI nas escolas.

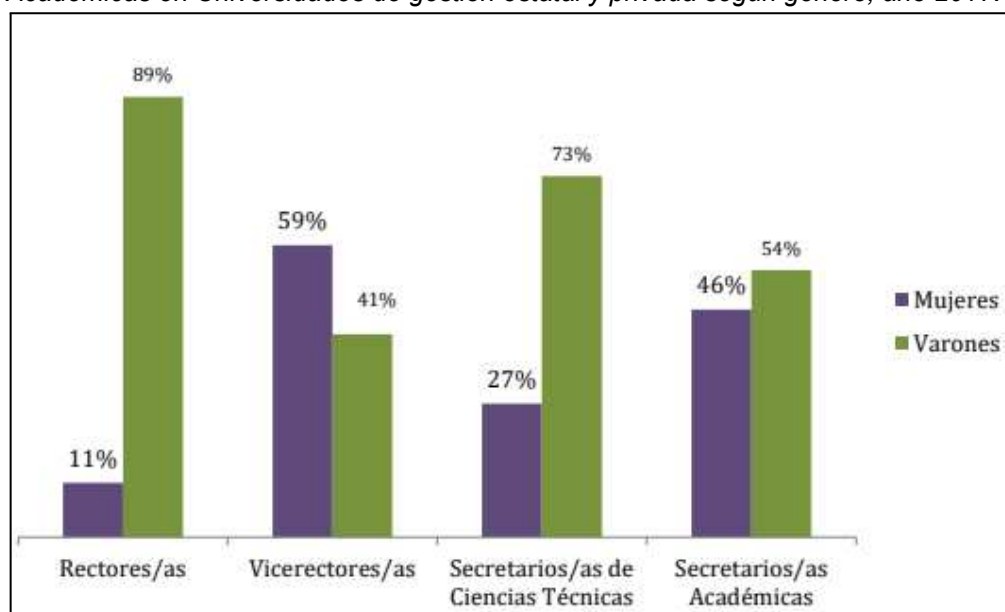
Mesmo que a partir deste marco diversos materiais tenham sido implementados, com orientações para alunos, docentes, pais e instituições, até 2017 a Argentina, não possuía nenhuma ferramenta de planejamento estratégico voltada à promoção da igualdade de gênero (ARGENTINA, 2018). Desta forma, o Poder Executivo, definiu a criação do “*Plan de Igualdad de Oportunidades y Derechos* (PIOD, 2018-2020)”, o qual está pautado nas seguintes funções:

*Por un lado, ofrecen una hoja de ruta para la identificación, medición y evaluación de las políticas públicas necesarias para hacer realidad la igualdad sustantiva. Por el otro, conforman una herramienta de transversalización de las políticas de género en todo el quehacer social, promoviendo y facilitando así la verdadera transformación de prácticas, objetivos y saberes que implica dar cuenta de las desigualdades existentes y trabajar en pos de su eliminación*³⁴ (ARGENTINA, 2018, p. 8).

Este documento enuncia 350 ações específicas e cerca de 225 ações programáticas, que englobam 10 ministérios, Secretarias de Governo, organismos autônomos e descentralizados. Dentre as propostas, analisamos o capítulo referente à educação. Inicialmente notamos um caráter informativo a respeito das diferenças entre a presença de mulheres e homens nas instituições escolares, tanto em funções administrativas, quanto como discentes. Trazemos a exemplo, a Imagem 2, que apresenta um panorama dos altos cargos das universidades:

³⁴ Por um lado, eles fornecem um roteiro para a identificação, medição e avaliação das políticas públicas necessárias para alcançar a igualdade substantiva. Por outro lado, eles constituem uma ferramenta para a transversalização das políticas de gênero em todas as áreas sociais, promovendo e facilitando assim a verdadeira transformação das práticas, objetivos e conhecimentos que envolvem o reconhecimento das desigualdades existentes e o trabalho para eliminá-las (tradução nossa).

Imagem 2 - Distribución de cargos de Rectorado, Secretarías de Ciencia y Tecnología (o similar) y Académicas en Universidades de gestión estatal y privada según género, año 2017.³⁵



Fonte: (ARGENTINA, 2018, p. 65).

A diferença entre a presença de homens e mulheres nos cargos de reitoria é uma característica tipicamente colonial, que coloca mulheres como incapazes de administrar e assumir funções de chefia, subestimando suas capacidades intelectuais e sua postura de liderança. Tal situação está diretamente vinculada a ideia de dominação do sexo³⁶, trabalho e autoridade coletiva, que somadas a subjetividade e natureza, compõem os cinco eixos básicos da existência social, definidos por Quijano (2019). O reflexo de uma autoridade coletiva composta majoritariamente por homens brancos e heterossexuais, delimita a ideia de padrão social para a governança, o qual acaba por interferir e subjugar as relações entre sexo e trabalho.

O documento, apesar de não trazer análises sobre os dados apresentados, no que tange a área da educação, proporciona reflexões não apenas a respeito dos cargos de gestão nas universidades, mas também a respeito da disparidade de gênero entre os discentes nos cursos. Conforme vemos na Imagem 3, há uma predominância masculina nos cursos de engenharia e exatas, enquanto as mulheres aparecem mais nos cursos de humanidades e saúde.

³⁵ Distribuição de cargos de Reitoria, Secretarias de Ciência e Tecnologia (ou similar) e Acadêmicas em Universidades de gestão estatal e privada por gênero, ano 2017 (tradução nossa).

³⁶ Quijano (2019) trabalha com a categoria sexo e não gênero.

Imagem 3 - Distribuição de novos alunos matriculados em graduação por gênero e área de conhecimento



Fonte: (ARGENTINA, 2018, p. 71)

Esta situação não está presente apenas na Argentina. No Brasil, o “Plano Nacional de Políticas para as Mulheres” inclui no seu plano de ações para a educação a importância da valorização e incentivo às mulheres para que participem das áreas da tecnologia, por meio de propostas como assistência estudantil e políticas de ações afirmativas. Além disso, nas metas do “Plano Nacional de Educação” (2014) também há a menção de estimular a participação das mulheres nos “cursos de pós-graduação stricto sensu, em particular aqueles ligados às áreas de Engenharia, Matemática, Física, Química, Informática e outros no campo das ciências” (BRASIL, 2014, n.p.), no entanto não sugere como deve ser realizada esta ação.

Já o Chile possui um documento institucional chamado “*Política Institucional de Equidad de Género en la Ciencia y Tecnología 2017-2025*”³⁷, que além de apresentar a visão da ONU e UNESCO para a igualdade de gênero por meio da formação, ainda traz dados relevantes a respeito da importância da presença feminina nestes setores econômicos. O documento também expõe as ações já realizadas no país, como a criação de uma Subsecretaria vinculada ao Ministério de Educação, voltada exclusivamente para a igualdade de gênero.

Ao longo do documento, de caráter analítico e descritivo, é possível perceber momentos em que transparece a perspectiva da ONU e da UNESCO a respeito da temática. Ressalta que por meio da igualdade de gênero nas áreas educacionais

³⁷ Política Institucional de Equidade de Género na Ciência e Tecnologia 2017-2025 (tradução nossa).

com pouca presença feminina, haverá maior adesão das mulheres ao mercado de trabalho, o que está diretamente ligado à redução da pobreza no país. Vergès (2020) tece uma crítica a respeito deste fato, quando afirma que esta é uma forma de se transformar pautas em mercadoria, descaracterizando a luta que envolve a igualdade de gênero em diversos âmbitos e induzindo a ideia de que apenas a divisão de cargos de forma igualitária poderia levar a justiça social.

A presença masculina massiva, é algo que historicamente se constituiu em virtude da notoriedade e da necessidade da tecnologia na sociedade, uma vez que conforme esta valorização cresce, as áreas de tecnologia passam a ser consideradas masculinas. Inicialmente, no que refere-se a realidade brasileira, os cursos de tecnologia e exatas eram frequentados principalmente por mulheres, por serem profissões com menos visibilidade. Segundo o Jornal da USP

A primeira turma de Ciências da Computação do IME contava com 20 alunos, sendo 14 mulheres e 6 homens. Ou seja, 70% da turma era composta de mulheres. Já a turma de 2016 contava com 41 alunos, sendo apenas 6 meninas, ou seja, 15%.

A baixa presença feminina também se verifica em cursos de outra unidade da USP. Nos últimos cinco anos, apenas 9% dos alunos formados no curso de Ciências de Computação do Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação (ICMC) da USP em São Carlos eram mulheres; no Bacharelado em Sistemas de Informação, foram 10% e em Engenharia de Computação, 6% (JORNAL DA USP, 2018, n.p.).

A valorização das profissões e sua tipificação de gênero, estão intrinsecamente ligadas, como anteriormente observamos no gráfico argentino da Imagem 2, quanto maiores os cargos, maior a presença masculina. A formação profissional também se reflete, uma vez que conforme Schwartz, et. al (2006, p. 206) a partir do século XIX, com a rigidez dos processos científicos e a necessidade de formação acadêmica para seguir carreira

A ciência passou a fazer parte da esfera pública, espaço atribuído aos homens, excluindo a mulher das universidades e do meio científico. Até então, essa divisão não era muito clara, e é nessa reestruturação da cultura que a ciência passa a ser vista como masculina (SCHWARTZ, et. al., 2006, p. 260).

Conforme a exigência da formação acadêmica se amplia e se torna essencial para a inserção no mercado de trabalho, as mulheres passam a ter mais um degrau em busca de sua valorização profissional. Esta realidade se reflete nos três países analisados. O Chile, por exemplo, mantém uma Comissão voltada à promoção de

uma educação com equidade de gênero, em seu Ministério da Educação, que elaborou diversos documentos com sugestões de ações voltadas ao trabalho desta temática não apenas no ambiente escolar.

Por estar relacionado também a questões de formação educacional, trazemos o documento “*Género, Educación y Trabajo: Avances, contrastes y retos de tres generaciones*”³⁸ (CHILE, 2018a), o qual traz estas três categorias como foco, sendo gênero o eixo central das discussões. Os capítulos referentes ao trabalho, dividem-se entre trabalho não remunerado, trabalho doméstico, desigualdade na remuneração entre homens e mulheres, divisão sexual do trabalho, entre outras. No entanto, nos limitamos à análise do capítulo referente à educação e dos demais subcapítulos que a englobam dentro das discussões a respeito do trabalho, como “*Educación Superior: un factor clave para la inserción laboral de las mujeres*”³⁹.

Iniciamos pela ligação entre a educação e o mercado de trabalho, marco presente neste documento. A relação direta que se faz com a importância da educação para a inserção das mulheres no mercado de trabalho, é algo que podemos relacionar diretamente com as recomendações dos organismos internacionais, uma vez que há forte presença desse viés nas suas considerações. Se pensarmos em termos decoloniais, esta preocupação reproduz os interesses colonizadores, que se interligam à estrutura capitalista de produção e coloca as mulheres em posições subalternas, fazendo com que estas precisem da educação para firmarem-se enquanto trabalhadoras e continuem submetendo-se à estrutura de dominação patriarcal (LUGONES, 2014).

Desde la formación inicial del sistema-mundo capitalista, la incesante acumulación de capital se mezcló de manera compleja con los discursos racistas, homofóbicos y sexistas del patriarcado europeo. La división internacional del trabajo vinculó en red una serie de jerarquías de poder: etno-racial, espiritual, epistémica, sexual y de género. La expansión colonial europea fue llevada a cabo por varones heterosexuales europeos. Por donde quiera que fueran, exportaban sus discursos y formaban estructuras jerárquicas en términos raciales, sexuales, de género y de clase. Así, el proceso de incorporación periférica a la incesante acumulación de capital se articuló de manera compleja con prácticas y discursos homofóbicos,

³⁸ Gênero, Educação e Trabalho: Avanços, contrastes e desafios de três gerações (tradução nossa).

³⁹ Educação Superior: um fator chave para a inserção laboral das mulheres (tradução nossa)

eurocêntricos, sexistas y racistas⁴⁰ (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007, p. 19).

Podemos observar que com as crescentes críticas e reivindicações dos movimentos de mulheres, as políticas de Estado e as recomendações dos OMs trazem as discussões de gênero de forma distorcida, a fim de demonstrar seus interesses em abarcar tais pautas, sem comprometer o regime social e econômico. Com isso, vemos políticas voltadas a incentivar e instaurar o trabalho dentro das ações, a fim de enfraquecer e cooptar os reais significados destas lutas (WALSH, 2007).

O documento também faz uma análise etária e geracional dos avanços e retrocessos em relação ao acesso à educação, evidenciando a diferença no acesso à educação que é ampliado ao longo dos anos. Segundo o texto:

Cada generación supera ampliamente en años de escolaridad a quienes podrían ser sus padres o madres, durante el mismo rango de edad. La generación de los nietos/as es la única - entre las generaciones destacadas - que supera los 12 años de escolaridad promedio y que muestra más años de escolaridad promedio en las mujeres que en los hombres⁴¹ (CHILE, 2018a, p. 26).

Este aspecto da educação chilena, pode nos apresentar pelo menos duas possibilidades de análise. A primeira é que as mulheres estão iniciando um processo de reivindicação da educação para que, diferentemente de suas antepassadas, reconheçam seus processos de opressão e por meio da educação libertem-se das amarras patriarcais. Já a segunda, pode ser ligada ao argumento apresentado anteriormente, de que em virtude das pressões sociais por maior escolaridade para acessar o mercado de trabalho, estas vejam-se ainda mais pressionadas a obterem maior escolaridade, a fim de diminuir a disparidade salarial entre elas e os homens.

⁴⁰ Desde a formação inicial do sistema-mundo capitalista, a incessante acumulação de capital se misturou de maneira complexa com os discursos racistas, homofóbicos e sexistas do patriarcado europeu. A divisão internacional do trabalho vinculou em rede uma série de hierarquias de poder: etno-racial, espiritual, epistêmica, sexual e de gênero. A expansão colonial europeia foi realizada por homens heterossexuais europeus. Por onde quer que fossem, exportavam seus discursos e formavam estruturas hierárquicas em termos raciais, sexuais, de gênero e de classe. Assim, o processo de incorporação periférica à incessante acumulação de capital se articulou de maneira complexa com práticas e discursos homofóbicos, eurocêntricos, sexistas e racistas (tradução nossa).

⁴¹ Cada geração supera amplamente em anos de escolaridade aqueles que poderiam ser seus pais, durante a mesma faixa etária. A geração dos netos é a única - entre as gerações destacadas - que ultrapassa os 12 anos de escolaridade média e que mostra mais anos de escolaridade média nas mulheres do que nos homens (tradução nossa).

Diferente dos outros países, no Brasil são escassas as políticas educacionais de gênero. Podemos fazer uma análise situacional a respeito dos processos coloniais que levaram a opressão massiva e violenta dos povos colonizados em nosso país e que foram, e ainda são, necessários procedimentos mais profundos para a quebra dos impactos de tais processos na conquista de direitos e do acesso à educação. Frente a isso, Lima (2016, p. 65) enfatiza que há uma tendência de que estas quebras ocorram dentro das universidades

De meados dos anos 1980 até os anos 2000, enquanto na educação formal, prevalecia uma visão homogeneizante que negava as diferenças de gênero e as políticas educacionais não incorporavam nos currículos e nem nos programas de formação de professores, práticas anti-sexistas, nas universidades, uma produção teórica sobre mulher e gênero começou a se desenvolver.

Há no país uma tendência de apagamento das conquistas feministas e a forte associação negativa destas pautas. As questões de gênero, são fortemente invisibilizadas e tendem a relações negativas, principalmente relacionadas a aquelas que sejam pautas contrárias a doutrinas religiosas - por exemplo o direito ao aborto legal e seguro - e que busquem a quebra das estruturas sociais vigentes (DUARTE, 2019).

Instaurou-se no país, uma falsa ideia de ideologia de gênero, na qual, dentre outras ideias, segundo seus precursores, principalmente políticos da extrema direita e líderes religiosos, seriam impostos padrões de gênero que estariam em desacordo com os tradicionais cristãos, a exemplo da disseminação de materiais de cunho sexual para crianças e a coerção para que todos fossem homossexuais. Estes argumentos, além de inconcebíveis, trazem consigo afirmativas que não são vistas na sociedade, já seu oposto é frequentemente observado, com a imposição de padrões de gênero que subjugam mulheres a uma posição de submissão e servidão, o silenciamento da educação sexual e heteronormatividade compulsória.

A fim de “acabar com a ideologia de gênero”, em 2018 um deputado federal, do partido Patriota, propôs o Projeto de Lei nº 10.577/2018, que visava modificar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), adicionando o seguinte artigo:

Ficam vedadas em todas as dependências das instituições da rede municipal, estadual e federal de ensino a adoção, divulgação, realização ou organização de políticas de ensino, currículo escolar, disciplina obrigatória, complementar ou facultativa, ou ainda atividades culturais que tendam a

aplicar a ideologia de gênero, o termo gênero ou orientação sexual (BRASIL, 2018b, n.p).

Pelo conteúdo mencionado no Artigo podemos observar uma forte tentativa de padronização heteronormativa. Debruçar-se em uma ideologia inexistente e buscar evitar as discussões referentes à sexualidade, como se de alguma forma, não falar sobre tais temáticas, fosse levar a população a “optar” pela heterossexualidade como padrão de vida e não “desviar” suas características biológicas dos padrões sociais esperados, como forma padronizada de ser e estar no mundo. Além disso, ainda apresenta argumentos pautados na religião cristã, como se estes fossem cientificamente aceitos. Apresentamos um excerto do projeto proposto:

É fato sobejamente conhecido, mediante dados científicos comprovados e espiritual [sic], que a suposta orientação sexual é comportamento adquirido por falta de referencial paterno ou materno ou mesmo pela influência do meio, bem como resultado de atitudes adultas de pedófilos que tentam perverter crianças indefesas.

Assim que é nosso dever preservar a família natural e não permitir nenhuma brecha legal para que a malfadada ideologia de gênero prospere em nosso país (BRASIL, 2018b, n.p).

Ao citar “fatos conhecidos e cientificamente comprovados”, não cita ou sequer informa quais são os dados que corroboram seu argumento. No contexto social pelo qual o país passava em 2018, com o avanço da extrema direita e nos quais direitos conquistados pelos grupos entendidos como minorias, estavam sendo constantemente ameaçados, a elaboração de um projeto de lei tão inverossímil, acaba gerando preocupação e revolta. Por pressão popular e também em virtude das diversas inconsistências, o projeto não foi aprovado, sequer passou da primeira instância, porém serviu para alertar a população, tanto apoiadora quanto contrária, a respeito desta falsa ideologia “implantada”.

Em virtude da escassez de documentos relevantes a respeito da temática de gênero no Brasil, foram então selecionados os documentos já apresentados no quadro 3, a fim de entender de que forma as discussões de gênero aparecem nos documentos normativos do país. O fato de que as políticas públicas e educacionais de gênero são propostas de governo e dificilmente se firmam, faz com que seja necessária esta análise geral.

O documento “Plano Nacional de Políticas para as Mulheres 2013 - 2015” de 2013, traz recomendações, normativas e orientações de como atingir a igualdade de gênero por meio da valorização da mulher. Este documento possui uma visão interseccional, que inclui a todo momento as questões relativas a raça, deficiência, idade, etc. que podem ser formas de opressão que impactam as mulheres (CRENSHAW, 2002). Citamos aqui os objetivos gerais que dizem respeito a como a educação deve contribuir para a emancipação das mulheres.

I. Contribuir para a redução da desigualdade entre mulheres e homens e para o enfrentamento do preconceito e da discriminação de gênero, étnica, racial, social, religiosa, geracional, por orientação sexual, identidade de gênero e contra pessoas com deficiência por meio da formação de gestores/as, profissionais da educação e estudantes em todos os níveis e modalidades de ensino.

II. Consolidar na política educacional as perspectivas de gênero, raça, etnia, orientação sexual, geracional, das pessoas com deficiência e o respeito à diversidade em todas as suas formas, de modo a garantir uma educação igualitária e cidadã.

III. Promover o acesso e a permanência de meninas, jovens e mulheres à educação de qualidade, prestando particular atenção a grupos com baixa escolaridade (mulheres adultas e idosas, com deficiência, negras, indígenas, de comunidades tradicionais, do campo e em situação de prisão, e meninas retiradas do trabalho infantil) (BRASIL, 2013, n.p.)

Este documento apresenta ações concretas e determina quem serão os responsáveis por colocá-las em prática, assim como as já citadas proposições referentes à participação das mulheres na educação tecnológica, também há o incentivo ao fomento de pesquisas referentes aos estudos de gênero. Por ter uma perspectiva inclusiva, não limita suas orientações a um nicho específico de mulheres, mas determina e direciona as suas medidas para que por meio da educação seja realizada uma mudança de paradigma para as mulheres de forma geral, proporcionando a emancipação do pensamento crítico e o acesso a melhores condições de vida.

No entanto, o documento de 2013, parece não ter impactado de forma efetiva em diversos setores e demais documentos normativos. Como exemplo, trazemos o fato de que a BNCC, em todo o seu conteúdo, aborda questões relativas às mulheres em pouquíssimos momentos. Apesar das linhas de ação 2.6.1. e 2.6.2 orientarem especificamente que o Estado deve

2.6.1 Formular e articular mecanismos que visem à criação de Orientações ou Diretrizes Curriculares Nacionais específicas de gênero - que contemplem as abordagens de classe social, raça, etnia, orientação sexual e geracional – em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

2.6.2. Inserção da temática de gênero, classe social, raça, etnia, orientação sexual e geracional nos materiais didáticos empregados e nos currículos (BRASIL, 2013, p. 27)

Realizamos na BNCC (BRASIL, 2018a) uma busca pelas palavras “gênero(s)”, “mulher(es)”, “feminino(s)” e “feminismo(s)” na redação do texto. Obtivemos como resultado o fato de que a palavra gênero, tanto no singular quanto no plural, aparece 499 vezes ao longo do documento, e em todas elas refere-se a gênero textual e literário. Com relação a palavra “mulher(es)”, mais uma vez utilizando o plural e o singular, a primeira vez em que aparece “Mulheres”, na página 222 está descrito como: “Por exemplo, pelo estudo das condições que permitem o surgimento de uma determinada prática corporal em uma dada região e época ou os motivos pelos quais os esportes praticados por homens têm uma visibilidade e um tratamento midiático diferente dos esportes praticados por mulheres.” (BRASIL, 2018a, p. 222).

Na segunda vez aparece na categoria “Trabalho e formas de organização social e cultural”, no tópico “O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval”. E segue para a terceira menção que é a descrição do tópico “Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.” (BRASIL, 2018a, p. 421), inserido na disciplina de história do 6º ano.

Em seguida aparece pela quarta vez na página 431, na disciplina de história do 9º ano dentro das discussões sobre “Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946”, na categoria que elenca a temática de violências contra populações marginalizadas, a qual está posto como “(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.” (BRASIL, 2018a, p. 431).

A palavra “feminino”, encontrada apenas no singular, também aparece na disciplina de história do 9º ano, página 428, no tópico “O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX”, na categoria elencada como “Anarquismo e protagonismo feminino”, que pretende discutir “Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de

abordagem em relação ao tema.” e também “Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.” (BRASIL, 2018a, p. 428).

Se considerarmos que este documento é o principal direcionamento para as propostas pedagógicas do país, uma vez que institui um currículo nacional, são praticamente inexistentes as pautas relativas às mulheres. De forma geral, não exige aprofundamento e nem está alinhado ao Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. Percebemos que está imbricado o pensamento colonizador naqueles que definem as políticas, uma vez que mesmo que sejam direcionadas medidas e estratégias que busquem combater os preceitos hierarquizantes, não há sua efetivação, ou seja, ficam apenas na teoria. Enquanto isso, na prática, continuamos com a reprodução de conceitos patriarcais e coloniais, que seguem a mesma premissa do “descobrimento” (MALDONADO-TORRES, 2018).

Seguindo a análise dos documentos brasileiros, incluímos aqui o “Plano Nacional de Educação” (2014) que estabelece como uma de suas diretrizes “superar as desigualdades educacionais, com foco na promoção da cidadania e na eliminação de todas as formas de discriminação”, bem como a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental”. Dentro das metas destinadas à universalização do ensino fundamental para toda a população, destacamos entre as estratégias a necessidade de fortalecer o acompanhamento e monitoramento do acesso, da permanência e do desempenho escolar em situações de discriminação, preconceitos e violências na escola. O documento também enfatiza o desenvolvimento de políticas de prevenção à evasão escolar motivada por preconceito ou qualquer forma de discriminação, estabelecendo uma rede de proteção contra formas associadas de exclusão.

Assim como no PNE (2014), a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases 9.394 (1996), apresentam textos genéricos que não esclarecem sobre como superar a desigualdade e a discriminação, porém incluindo-as de forma geral, sem detalhar que tipo de discriminação estamos nos referindo. Por um lado, pode ser um ponto positivo, uma vez que especificando há o risco de suprimir tópicos importantes. No entanto, também podemos pensar que esta é uma forma de não incluir diretamente temas como misoginia, homofobia, racismo, entre outras, no texto base das normativas brasileiras, a fim de evitar defender tais pautas, deixando em aberto para interpretação livre.

Seguindo a análise dos documentos brasileiros citados no Capítulo 2, temos o “Brasil sem homofobia” (2004), que em suas diretrizes determina ações específicas em todos os âmbitos, como saúde, segurança e, nosso objeto de estudo, a educação. Apresenta como um de seus principais eixos “V – Direito à Educação: promovendo valores de respeito à paz e à não-discriminação por orientação sexual” (BRASIL, 2004, p. 22). Este documento foi alvo de diversas polêmicas no país, sofreu com ataque de notícias falsas, que diziam que estariam sendo distribuídos materiais que influenciaram as crianças a “serem homossexuais”. A notícia no site da UOL (2022), descreve como surgiram estas inverdades, que foram articuladas pelas redes sociais, vinculando um livro que nunca foi comprado pelo MEC ao projeto Brasil Sem Homofobia e alarmando a população que não foi em busca das informações corretas.

O documento trata da importância de formarem educadores e de desenvolverem materiais que sejam livres de estereótipos e discriminação a respeito da população “GLBT” (sigla anteriormente utilizada e hoje atualizada para LGBTQIAPN+). Na dissertação de Márcio da Silva Lima (2016), analisada em nosso Estado do Conhecimento, ele cita o referido documento como um avanço na garantia de melhores condições de vida e de cidadania para a população LGBTQIAPN+, Lima (2016, p. 54) inclusive esclarece que o material foi nomeado pejorativamente de “kit gay”

Entretanto, se nos últimos anos têm surgido mecanismos que asseguram os avanços sociais de LGBTs, também têm surgido propostas adversas às conquistas obtidas pelos movimentos sociais, por exemplo, perspectiva retrógrada, utilizada no Brasil para barrar o chamado Kit Gay nas escolas (LIMA, 2016, p. 54)

Sobre a perspectiva de gênero, intrínseca nas discussões a respeito da sexualidade Messeder (2020), apresenta que há na realidade a pressão para que todos atendam aos papéis de gênero determinados pelo seu sexo biológico. Qualquer desvio da norma, é vista como afronta ao sistema hegemônico colonial, que estabelece seus paradigmas com base na determinação religiosa e europeia. “O que mais incomoda em gays e lésbicas é que eles abalam o pressuposto naturalizante (e ultrapassado) de que haveria uma conexão causal entre sexo biológico, gênero e interesse sexual” (MISKOLCI, 2010, p. 17).

Portanto, não há apenas a homofobia envolvida nestas situações, mas também o machismo arraigado que determina que um homem agindo como se espera de uma mulher, é menos homem, pois é associado a posturas de uma parcela da população entendida como inferior. Já uma mulher com comportamentos tipicamente masculinos, estaria tentando assumir uma posição social que não a pertence, portanto deve ser reprimida até que se conforme com seu papel de submissão.

Além destas normativas, temos também a Lei nº 11.340, popularmente conhecida como Lei Maria da Penha, que estabelece providências em caso de violência doméstica. Apesar de tratar de segurança pública, o que não estaria necessariamente envolvido com a temática da pesquisa, a lei também traz determinações dentro da esfera educacional. Em seu artigo 8º apresenta medidas de prevenção a violência, dentre as quais

I - a integração operacional do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública com as áreas de segurança pública, assistência social, saúde, educação, trabalho e habitação;

II - a promoção de estudos e pesquisas, estatísticas e outras informações relevantes, com a perspectiva de gênero e de raça ou etnia, concernentes às causas, às consequências e à frequência da violência doméstica e familiar contra a mulher, para a sistematização de dados, a serem unificados nacionalmente, e a avaliação periódica dos resultados das medidas adotadas; [...]

V - a promoção e a realização de campanhas educativas de prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher, voltadas ao público escolar e à sociedade em geral, e a difusão desta Lei e dos instrumentos de proteção aos direitos humanos das mulheres; [...]

VII - a capacitação permanente das Polícias Civil e Militar, da Guarda Municipal, do Corpo de Bombeiros e dos profissionais pertencentes aos órgãos e às áreas enunciados no inciso I quanto às questões de gênero e de raça ou etnia;

VIII - a promoção de programas educacionais que disseminem valores éticos de irrestrito respeito à dignidade da pessoa humana com a perspectiva de gênero e de raça ou etnia;

IX - o destaque, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, para os conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher (BRASIL, 2006, n.p.)

O fato de estar determinado por lei a garantia de projetos escolares que incentivem a equidade de gênero, raça e etnia, além de conscientização sobre a violência, faz com que tenhamos a certeza da importância do papel da educação na busca por uma sociedade mais justa e igualitária. Cabe ressaltar que não estamos definindo a educação como redentora ou como a solução para os problemas sociais, mas sim como parte integrante deste movimento, para que desde o início do

percurso escolar das crianças, estas sejam conscientizadas e tenham o desenvolvimento de um pensamento crítico e emancipado dos paradigmas colonizadores já entranhados em nossa sociedade.

Ainda sobre a Lei Maria da Penha, observamos que esta reforça a necessidade de pesquisas voltadas para os estudos de gênero e suas interseccionalidades. No entanto, há de se tecer a crítica a respeito dos moldes coloniais de validação do conhecimento, nos quais nós como pesquisadores nos inserimos para que tenhamos a validação necessária de nossas teorias. Isto, porém, não significa que estes processos de validação entre pares sejam menos importantes, pois estão longe disso, no entanto muitas vezes nos colocamos em bolhas acadêmicas que não dialogam de fato com os sujeitos as quais elas se referem e para os quais são realizadas as pesquisas. Tais ações colaboram significativamente para que estes não se sintam parte integrante desta produção de conhecimento, que se inicia a partir de suas demandas.

O efeito me parece dominó, uma vez que, quanto mais os/as investigadores/as sentem-se em instituições com seus processos de internacionalização consolidados, com seus textos escritos em inglês, com seus artigos publicados em qualis A, mais se distanciam desses saberes.[...] Por outro lado, sujeitos e sujeitas não são acolhidos como produtores de saberes por nós, subalternizados que se arvoram a construir uma produção de conhecimento obediente a tais regras competitivas e arrogantes. Daí, cria-se um abismo para se construir uma política de coalizão tão necessária para romper com a colonialidade. Em verdade, criamos castas, nas quais alocamos os grupos de pesquisas, pesquisadores/as mais autorizados/as para produzir conhecimento (MESSEDER, 2020, p. 160)

Tendo a afirmativa de Messeder (2020, p. 160) como direcionadora, entendemos que não devemos abrir mão do rigor científico, mas pensar em formas de fazer com que o conhecimento seja acessado por todas as camadas da sociedade. Uma vez que as políticas públicas e os grupos de pesquisa estejam alinhados e dispostos a dialogar com a sociedade de forma geral, é possível que mais mulheres tenham acesso aos conhecimentos desenvolvidos e libertem-se das amarras coloniais e violentas que as mantém em relacionamentos abusivos e as colocam em risco de vida.

Segundo Lander (2005) o colonialismo traz consigo a episteme vigente e cabe aos pesquisadores trazer novas linhas de discussão e de ampliação deste conhecimento, a fim de contribuírem com a quebra desta hegemonia.

Para além do legado de desigualdade e injustiça social profundos do colonialismo e do imperialismo, assinalados pela teoria da dependência e outras, há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias (LANDER, 2005, 10).

No que diz respeito a políticas públicas voltadas à redução da violência contra a mulher, Argentina e Chile também possuem documentos semelhantes que orientam e trazem medidas para o enfrentamento deste problema e que trazem relações com a educação. No contexto argentino, temos o documento “*Plan Nacional de Acción Contra las Violencias por Motivos de Género 2020-2022*”⁴², neste são descritos mais de 100 compromissos de responsabilidade de diversos setores governamentais e da sociedade como um todo para que seja realizado um esforço conjunto na busca da erradicação da violência de gênero.

O texto traz uma visão ampla das medidas para evitar a violência de gênero, não restringindo esta apenas as mulheres cis mas sim englobando a “*problemática de los femicidios, travesticidios y transfemicidios desde una perspectiva multiagencial e interseccional*”⁴³ (ARGENTINA, 2020, p. 10), o que já demonstra a preocupação com a inclusão em seu sentido global. Para além, reforça o fato de que não se pode mais ignorar que a população trans do país praticamente não atinge mais do que o nível primário de educação, o que os leva diretamente a ocuparem postos de trabalhos insalubres que diminuem sua expectativa de vida.

Apesar de se tratar de uma problemática genuína que esta parcela da população tão marginalizada enfrenta, vemos aqui os traços das recomendações dos OMs, quando a preocupação com sua qualidade de vida está diretamente ligada à inserção no mercado de trabalho. Seguindo esta lógica, em conjunto com o pensamento colonial que trata aqueles que desviam do padrão como sub-humanos, este é um grupo em idade produtiva que poderia estar contribuindo com a economia da nação, mas não o faz por falta de formação.

Entendemos que, desde que seja incentivada a educação livre de discriminação para todas as pessoas, pouco deveria importar os interesses daqueles que estão por trás das decisões, porém nosso papel aqui é o de questionar se realmente estas medidas buscam melhores condições de vida ou apenas mão de obra. Questionamos aqui os critérios para a avaliação da qualidade da educação,

⁴² Plano Nacional de Ação Contra as Violências por Motivos de Gênero 2020-2022 (tradução nossa).

⁴³ A problemática dos femicídios, travesticídios e transfemicídios abordada a partir de uma perspectiva multiagencial e interseccional (tradução nossa).

que não se preocupam em avaliar a formação integral das pessoas, mas apenas preocupados com a sua formação básica para que possa contribuir com sua força de trabalho.

A partir destas avaliações, são criados rankings que comparam as diferentes instituições escolares, o que demonstra que aquelas com maiores incentivos e investimentos se destacam. Isso leva as instituições em “posições inferiores” a submeterem-se aos investimentos dos OMs e das grandes empresas, que acabam por interferir nos parâmetros e nos interesses destas, fazendo com que o ciclo se inicie novamente. A respeito disso, Walsh (2017) apresenta que

Periódicamente se realizan evaluaciones internacionales para analizar la “calidad educativa” y nuevamente caemos en la trampa de la cultura represora de esperar con ansiedad los resultados para ver en qué lugar del ranking resultó ubicado nuestro país⁴⁴ (WALSH, 2017, p. 137).

Este recurso, com forte influência do norte-global cria e reforça ciclos invisíveis nos quais a educação se torna mais uma peça dentro dos moldes neoliberais de controle da hierarquia social. Não apenas enfrentamos os desafios de se trabalhar as questões de gênero nas escolas, mas também o fato de que estas questões estão sendo direcionadas por influência de instituições que visam apenas o lucro como fim.

Apesar disso, o documento de cunho propositivo, segue apresentando as ações diretas organizadas em forma de quadros, nos quais determinam-se os ministérios responsáveis e o público alvo. A primeira medida referente ao ministério da educação é “*instrumentar capacitaciones para la deconstrucción de estereotipos de género en diversos ámbitos y dirigidos a grupos específicos*”⁴⁵ (ARGENTINA, 2020, p. 147), no qual são incluídas todas as populações que sofrem com a discriminação. Além destas, também direcionam ações referentes a conscientização e prevenção da violência física, psicológica, econômica e patrimonial, ao abuso sexual e assédio em locais públicos.

Um ponto a se destacar, são as ações definidas pelo documento a serem realizadas com as Forças Armadas do país, uma instituição tipicamente masculina e

⁴⁴ Periodicamente, são realizadas avaliações internacionais para analisar a “qualidade educacional” e, novamente, caímos na armadilha da cultura repressora de esperar ansiosamente os resultados para ver em que lugar do ranking nosso país ficou (tradução nossa).

⁴⁵ Implementar capacitações para a desconstrução de estereótipos de gênero em diferentes contextos e direcionadas a grupos específicos (tradução nossa).

de viés machista. São cargos que levam a posições de forte prestígio social, que são historicamente destinadas aos homens, para que se mantenham as hierarquias coloniais de poder (QUIJANO, 2019), para os quais as mulheres são constantemente desestimuladas a ingressar e quando o fazem, sofrem com os mais diversos tipos de abuso (de poder, sexual e psicológico, por exemplo).

O último documento que selecionamos, referente a Argentina, é o “*Plan Nacional de Igualdad en la Diversidad 2021 - 2023*”⁴⁶ (ARGENTINA, 2021), que reforça os tópicos e ações do Plano anteriormente citado e traz a diversidade como pauta, ou seja, vemos a forte presença da interseccionalidade nas orientações apresentadas, uma vez que trabalha com as diversas características do ser humano, não se restringindo a apenas um recorte de sua totalidade. Também amplia a discussão trazendo a importância de se garantir o ingresso e a permanência de estudantes mães. Para além, busca valorizar e consolidar a Lei nº 26.150, já citada anteriormente como um marco para a elaboração das políticas públicas de gênero e diversidade no país.

Este documento de 2021, foi construído utilizando o anterior como base, portanto as análises seguem a mesma linha de reflexão. O fato de que mulheres mães foram citadas é algo positivo no sentido de abarcar interseccionalidades e garantir a visibilidade que leva a direitos básicos. Desta forma, a maternidade deixa de ser concebida como algo natural às mulheres e com a qual elas devem lidar sozinhas. E as mulheres mães, principalmente as mães solo, passam a ser tratadas não apenas como um grupo marginalizado, mas como uma categoria política e que exige demandas específicas para melhores condições de vida.

No entanto, cabe ressaltar que por trás destas políticas para mães, podem estar as influências dos OMs, diretamente vinculadas aos interesses capitalistas dos meios de produção, que as torna parte do mercado, para que possa explorar sua mão de obra, transformando esta em mercadoria (QUIJANO, 2010). Além disso, garantir o acesso de mulheres mães ao estudo não garante que estas terão condições reais de se estabelecer, concluir e realmente tornarem-se parte deste regime vigente, uma vez que muitas são/estão sobrecarregadas com o trabalho doméstico não remunerado, com cuidados familiares, e “acresce-se a isso a reprodução social institucionalizada no mercado de trabalho formal, marcada pelo rebaixamento do status social, pela humilhação, pela invisibilidade, pela

⁴⁶ Plano Nacional de Igualdade na Diversidade 2021-2023 (tradução nossa).

insalubridade, pela baixa remuneração e pela precariedade dos direitos” (VERGÈS, 2020), e vemos a desvalorização social e financeira deste grupo, que muitas vezes acaba não conseguindo ter uma vida digna, em virtude de sua condição de mãe.

Não podemos ter o olhar ingênuo de acreditar que por trás das orientações direcionadas a todo um país, não terão interesses camuflados de benfeitorias, mas podemos aqui expressar a opinião de que o documento é completo e traz legislações, normas, orientações e planos de ação interministeriais de promoção a igualdade, do respeito e da valorização das diferenças enquanto parte integrante e todo ser humano. Além de citar direitos já conquistados e reforçá-los, também vemos a proposição de outros novos, como os citados anteriormente, bem como definições a respeito de normativas e nomenclaturas, que fazem com que os ministérios estejam alinhados e não saiam do percurso conquistado com tanta luta principalmente por mulheres, comunidade LGBTQIAPN+, população negra, povos originários e pessoas com deficiência.

Nos documentos do Chile, observamos que, por vezes, também está presente este olhar interseccional dentro das opressões sofridas, que busca englobar as mais diversas características, para não restringirem-se apenas ao gênero. Percebemos, por exemplo, no documento “*Recomendaciones para la implementación de los programas de acompañamiento para niños, niñas y adolescentes trans y género no conforme*”⁴⁷ (2021) a preocupação com o bem estar e a saúde de meninos e meninas trans e não-binários. Por este motivo, observamos um direcionamento voltado para o Ministério da Saúde.

*Independiente de esta base conceptual, la cual es fundamental para establecer un lenguaje en común, el mensaje más importante a tener en cuenta radica en que el ser una persona trans o género no conforme es cuestión de diversidad y no de patología*⁴⁸ (CHILE, 2021, p. 26).

Um ponto de destaque referente às recomendações deste documento, é o fato de abordarem questões a respeito da identidade de gênero com crianças. Uma vez que pessoas trans ou não-binárias já nascem com esta característica, assim como toda a comunidade LGBTQIAPN+, são apenas mais uma das que compõem o

⁴⁷ Recomendações para a implementação dos programas de acompanhamento para meninos, meninas e adolescentes transgênero (tradução nossa).

⁴⁸ Independentemente dessa base conceitual, que é fundamental para estabelecer uma linguagem comum, a mensagem mais importante a ser considerada é que ser uma pessoa trans ou de gênero não conforme é uma questão de diversidade e não de patologia (tradução nossa).

seu Ser. Diferente do que aqueles que costumam destilar preconceito acreditam e insistem em reforçar, de que é apenas “falta de alguma coisa” e por isso podem ser forçados a mudar (MISKOLCI, 2010).

Cabe destacar, portanto, que por se tratarem de programas para acompanhamento de crianças, o documento possui um anexo referente a possíveis perguntas e respostas que afligem pais e responsáveis. Também podem interessar a qualquer um que esteja preocupado em acolher, respeitar e auxiliar a criança a passar por este processo, que nada tem de errado, mas que pode ser difícil tendo em vista os desafios que irão encontrar quando conviverem com a parcela da sociedade que ainda não os compreende.

Como mencionado, o documento é direcionado a questões de saúde, tanto física, quanto mental, das crianças e adolescentes. No entanto, também temos um subcapítulo breve, com dois parágrafos, com dados sobre a violência sofrida por estes grupos no ambiente escolar, o que demonstra a vulnerabilidade destes locais e como são importantes medidas de conscientização, inclusive com crianças e adolescentes. Este não é um assunto somente para adultos, crianças precisam de orientação tanto para poderem exercer seu direito de ser, quanto para respeitarem as diferenças existentes no seu entorno.

Apesar de frágil no que se refere à educação, o documento pode servir como referência para educadores interessados, uma vez que é um material bastante completo, com quadros que descrevem cada um dos conceitos utilizados, além de especificar a diferença entre sexo biológico, identidade de gênero, expressão de gênero e orientação sexual. Por ser informativo e de linguagem simples, não apenas educadores podem utilizar, mas todos aqueles que tiverem interesse em se conscientizar, compreender mais e se libertar de preceitos coloniais e patriarcais sobre a relação entre sexo biológico e identidade de gênero.

Em termos educacionais, o Chile possui um documento que após nossas leituras e análises, pode ser considerado um dos mais completos, dentro de nosso recorte. O “*Plan de Educación para la Igualdad de Género 2015-2018*”⁴⁹ aborda as questões de gênero da Educação Infantil até o Ensino Superior. O documento está em constante atualização, sendo esta a 3ª versão e tem como objetivos

[...] tiene como objetivos promover la igualdad y el desarrollo integral de hombres y mujeres en el sistema educacional; establecer mecanismos y

⁴⁹ Plano de educação para igualdade de gênero 2015-2018 (tradução nossa).

*competencias del Ministerio de Educación; y promover propuestas para la inclusión de la perspectiva de género en la Reforma Educacional*⁵⁰ (CHILE, 2015, p. 24).

Inicialmente o documento traz os dados escolares, que demonstram as diferenças entre homens e mulheres na educação em seus diferentes níveis, inclusive sobre a baixa presença de mulheres na educação tecnológica, como já mencionado anteriormente. Na sequência vemos as normativas referentes às questões de gênero, as quais foram apresentadas no capítulo anterior, como uma forma de blindar-se de possíveis ataques, antecipando que tudo que está sendo descrito está fundamentado nas leis do país.

Um aspecto que chama atenção é a presença dos avanços alcançados no país para a incorporação das questões de gênero na educação, como a incorporação nas bases curriculares, formações continuadas para docentes a respeito da temática, cuidado com a linguagem para que esta siga uma linha inclusiva, pois demonstra preocupação em manter tais iniciativas e ampliá-las. Destacamos um ponto apresentado a respeito da Educação Escolar, algo que tem direta relação com nossa pesquisa, uma vez que buscamos ter este mesmo olhar e que é incentivado pelo documento:

*A nivel de instrumentos curriculares y su implementación, se ha logrado mayor visibilidad de las mujeres en el currículum y en los recursos educativos que se distribuyen al estudiantado, tanto en el contenido como en las imágenes; mayor equilibrio en las bibliografías y referencia a autoras en textos recomendados en los programas de estudio*⁵¹ (CHILE, 2015, p. 28).

A busca por trazer à luz autoras mulheres, é algo que ainda não havia sido mencionado em nenhum outro documento selecionado, mas que é importante para a valorização de saberes desenvolvidos por mulheres. O silenciamento e a invisibilização destas como produtoras de conhecimento, segue o mesmo princípio colonial em que homens definiram o espaço privado como sendo a única esfera social à qual pertencem (LUGONES, 2014). E assim como em diversos períodos da

⁵⁰ [...] tem como objetivos promover a igualdade e o desenvolvimento integral de homens e mulheres no sistema educacional; estabelecer mecanismos e competências do Ministério da Educação; e fomentar propostas para a inclusão da perspectiva de gênero na Reforma Educacional (tradução nossa).

⁵¹ Em termos de instrumentos curriculares e sua implementação, foi alcançada uma maior visibilidade das mulheres no currículo e nos recursos educacionais distribuídos aos estudantes, tanto no conteúdo quanto nas imagens; um equilíbrio maior nas bibliografias e referências a autoras em textos recomendados nos programas de estudo (tradução nossa).

história, mulheres disseminam seu conhecimento e rompem com esta barreira. O Chile possui um tópico voltado a esta preocupação, em sua proposta para igualdade entre homens e mulheres, é um avanço que precisava ser destacado.

Atualmente o documento está em sua 4ª versão, intitulada “*Plan Nacional de Igualdad entre hombres y mujeres 2018-2030*”⁵². Percebemos que sua organização já demonstra a abrangência de questões detalhadas ao longo dos capítulos, que não se restringem a apenas um objetivo ou uma área social. No entanto, não há um capítulo específico para as questões educacionais.

Mesmo que não abarque as questões educacionais, recorte desta dissertação, consideramos importante destacar este documento, por ser o direcionador das propostas para igualdade de gênero no país durante todo o período de vigência. O documento é elaborado de forma que se evidenciam os avanços alcançados em relação a última versão, como está a situação atual no país e quais as metas referentes àquele tópico para os próximos anos. Por este motivo é mais propositivo do que crítico.

Como forma de destacar este viés e também as recomendações, trazemos o quadro apresentado no próprio documento:

Imagens 4 e 5 - Quadro de objetivos do Plano de 2018 - 2030

Objetivos Plan 2018-2030	
Tipo de derechos	Objetivos específicos por Derechos
1. Derechos civiles y políticos	1.1 Aumentar la representatividad política y social de la diversidad mujeres, incrementando sus capacidades de incidencia en condiciones de paridad como actoras estratégicas en la toma de decisiones en el espacio público y privado. 1.2 Ampliar la participación social y política de todos los grupos de mujeres especialmente de los que tienen menor acceso a bienes y servicios públicos (entre otras, mujeres rurales, indígenas, migrantes, diversidad sexual, mujeres en situación de discapacidad, afrodescendientes).
2. Derechos económicos	2.1 Reducir las desigualdades en el empleo y la economía, con especial incidencia en las desigualdades retributivas entre hombres y mujeres, reduciendo la segregación en el mercado laboral, así como mejorando el acceso de las mujeres al desarrollo productivo - industrial y la innovación tecnológica. 2.2. Reducir las desigualdades que afectan a las mujeres en sus iniciativas de emprendimiento y en el acceso a instrumentos de fomento productivo. 2.3 Modificar los estereotipos de género que afectan las relaciones laborales y limitan las oportunidades que tienen la diversidad de mujeres en sus trayectorias laborales
3. Derechos salud sexual y reproductiva, salud integral	3.1 Incrementar la autonomía física de las mujeres garantizando la información oportuna y el acceso a prestaciones de salud de carácter integral que mejoren el bienestar y calidad de vida considerando su género, su cultura, su orientación sexual, en los diversos momentos de su ciclo vital. 3.2 Garantizar y cautelar el desarrollo integral, físico y psicológico, respetando la diversidad cultural, así como la orientación sexual e identidad de género.
4. Derecho a la vida libre de violencia	4.1 Erradicar el femicidio y violencia extrema contra las mujeres. 4.2 Erradicar las diferentes formas violencia de género que se ejercen sobre las niñas y mujeres en distintos contextos culturales, cambiando discursos y normas, así como la calidad de relaciones cotidianas. 4.3 Erradicar la violencia se ejercen hacia personas de la diversidad sexual y por razones de identidad de género en distintos contextos culturales e históricos, cambiando discursos y normas, así como la calidad de relaciones cotidianas.

⁵² Plano Nacional de Igualdade entre homens e mulheres 2018-2030 (tradução nossa).

5. Derechos sociales y culturales	5.1 Incrementar la conciliación y corresponsabilidad de la vida personal, familiar y laboral entre hombres y mujeres. 5.2 Transformar los estereotipos y normas de género a nivel institucional, medios de comunicación y prácticas sociales, garantizando los derechos de las personas en sus diferentes contextos culturales. 5.3 Reconocimiento de los derechos sociales y culturales de la diversidad de mujeres que habita el país.
6. Derechos colectivos y ambientales	6.1 Garantizar el acceso de las mujeres, especialmente campesinas, rurales e indígenas, a la tierra, a disponibilidad de agua, gestión sostenible de recursos naturales, adoptando medidas urgentes para enfrentar el cambio climático y sus efectos, por medio de obras de mitigación que reduzcan impactos negativos sobre su desarrollo. 6.2 Reconocer el aporte de las mujeres, especialmente campesinas e indígenas a la preservación de la biodiversidad, propiciando su incorporación a la toma de decisiones sobre las estrategias, políticas y programas de desarrollo sostenible preservando la diversidad de formas de producción local.

Fonte: CHILE, 2018b, p. 25 e 26

O quadro representa os direitos elencados como sendo os eixos direcionadores das políticas para igualdade de gênero no país. Além disso, o documento traz dentro de cada capítulo específico, quais os órgãos governamentais estarão envolvidos na busca pelo alcance das metas e também as relações com os ODS da ONU, os quais fazem as conexões com os tópicos de educação, porém não trazem propostas específicas, apenas citam os próprios ODS.

No entanto, apesar do Plano Nacional não conter estas discussões, o Chile possui o documento chamado “*Por una educación con equidad de género: Propuestas de acción*”⁵³, onde por meio da Comissão gerada, define direcionamentos próprios para as ações da educação voltadas para a igualdade de gênero no país. O documento em questão tem como principal objetivo

*[...] explorar la realidad educacional con una perspectiva de género, identificando las principales debilidades y brechas existentes con el propósito de evidenciar dónde deberían estar puestos los focos de acción y proponer acciones concretas que aseguren avanzar en la consolidación de una sociedad equitativa que rechaza la exclusión y discriminación en todas sus formas*⁵⁴ (CHILE, 2019, n.p.).

Além disso, elenca a importância da educação para a superação da pobreza e para diminuir a disparidade de gênero no mercado de trabalho. Por meio de análises das medidas já adotadas pelo Ministério da Educação, como aquelas citadas anteriormente em meio aos documentos, há a proposta de continuidade e aprofundamento das ações. O documento cita a orientação da UNESCO sobre a equidade de gênero por meio da educação, o que nos mostra a influência direta deste Organismo Multilateral sob as normativas atuais de gênero do Chile.

⁵³ Por uma educação com equidade de gênero: propostas de ação (tradução nossa).

⁵⁴ [...] explorar a realidade educacional com uma perspectiva de gênero, identificando as principais fraquezas e lacunas existentes com o propósito de evidenciar onde os focos de ação deveriam estar concentrados e propor ações concretas que garantam avanços na consolidação de uma sociedade equitativa que rejeita a exclusão e a discriminação em todas as suas formas (tradução nossa).

O documento sinaliza 6 linhas de ação para organizarem suas propostas, são elas:

- A. Promoción, acceso, participación y trayectorias para una mayor equidad de género en el sistema educacional chileno;*
- B. Prácticas e interacciones de calidad para la equidad en el sistema educativo;*
- C. Formación docente para la equidad de género en la practica pedagógica;*
- D. Promoción de un ambiente libre de discriminación, acoso y violencia;*
- E. Estrategias e instrumentos institucionales para la mejora de calidad y equidad en el sistema educacional chileno;*
- F. Estudios (CHILE, 2019, n.p.)⁵⁵*

Ao longo do texto, são descritas de forma minuciosa as ações vinculadas a cada uma das linhas, totalizando 53 propostas. Algo a se destacar é que, mesmo com o direcionamento claro da visão da UNESCO sobre gênero, percebemos ao longo da escrita algumas reivindicações dos movimentos de mulheres, encontrados nas bibliografias já citadas, como Largo (2022). A exemplo de:

- 18. Entregar formación de género en actividades académicas estructuradas y explícitas en los currículos de formación inicial docente de las diferentes carreras de pedagogía de las instituciones formadoras. Por ejemplo, a través de cursos de formación general, cursos optativos y específicos sobre el tema, sus indicadores y objetivos, entre otras posibilidades⁵⁶ (CHILE, 2019, n.p.).*

Conforme analisamos os documentos, constatamos a presença das visões dos OMs, às vezes de forma direta, outras nas entrelinhas. Se nos voltarmos à perspectiva do Banco Mundial, por exemplo, observamos que as pautas estão “sempre” voltadas à manutenção do sistema vigente e na qualificação básica da mão de obra proveniente das mulheres. Os países latinoamericanos analisados, apegam-se a esta visão por ser aquela de onde os recursos são fornecidos. Mesmo que com interesses por trás de seus investimentos, o fato é que as ações só se mostram possíveis com esse financiamento.

⁵⁵ A. Promoção, acesso, participação e trajetórias para uma maior equidade de gênero no sistema educacional chileno;

B. Práticas e interações de qualidade para a equidade no sistema educativo;

C. Formação docente para a equidade de gênero na prática pedagógica;

D. Promoção de um ambiente livre de discriminação, assédio e violência;

E. Estratégias e instrumentos institucionais para a melhoria da qualidade e equidade no sistema educacional chileno;

F. Estudos. (tradução nossa).

⁵⁶ Oferecer formação de gênero em atividades acadêmicas estruturadas e explícitas nos currículos de formação inicial de professores dos diferentes cursos de pedagogia das instituições formadoras. Por exemplo, por meio de cursos de formação geral, cursos optativos e específicos sobre o tema, seus indicadores e objetivos, entre outras possibilidades (tradução nossa).

Essas são estratégias de reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento, como garantia de novos investimentos e de amortização de dívidas, eternas. São as chamadas condicionalidades, forma de se exigir que os países em desenvolvimento se adequem às políticas econômicas dos grandes organismos, tendo o Banco Mundial como carro-chefe, respaldado pelos Programas de Ajuste Estrutural (Structural Adjustment Programs - SAP). Por trás do discurso humanitário escondem-se os verdadeiros objetivos do BM, que era o de estabelecer uma nova lógica de mercado. Assim, além das exigências de cortes de gastos públicos e de privatizações de estatais aos países em desenvolvimento, o BM bateu na tecla das reformas (previdenciária, sanitária, educacional, entre outras). (CARDOSO, 2018, p. 81).

Conforme a afirmativa de Cardoso (2018), vemos que as reformas frequentes na educação dos países latinoamericanos não são por acaso, todas elas possuem como pano de fundo, a influência destes organismos que ditam os caminhos que devem ser seguidos. O panorama geral de incentivo frequente a privatização da educação, a compra de vagas nas escolas particulares com verba pública e a constante precarização das escolas públicas, são exemplos destes direcionamentos.

A continuidade dessas relações revela profundas mudanças neste relacionamento, desde uma simples recomendação até exigências institucionais a serem cumpridas para a obtenção de outros empréstimos. Se analisarmos essas relações pela sua historicidade, constata-se uma constante presença e uma firme atuação da equipe do Banco Mundial de diferentes maneiras e, em quase todos os governos e em cada uma delas, a natureza dessa relação se torna mais assimétrica e revestida de cooperação técnica e de “ajuda” (SILVA, 2003, p. 286).

A autora do excerto corrobora com o que trouxemos a respeito dos impactos observados com a influência dos OMs nas decisões, quando destaca sua preocupação com a continuidade dessa relação tal como é. Não há como negar o fato de que esta relação historicamente estabelecida com os Organismos Multilaterais, possui a mesma dependência observada nas relações entre países colonizados e colonizadores, em que um mantém o outro sob sua “proteção” e “auxilia” nas demandas necessárias, enquanto usurpa toda a matéria prima, destrói com a cultura e os costumes locais e ainda orchestra um desenvolvimento às custas da vida de outros.

No entanto, apesar do viés mercadológico que existe por traz, também vemos a presença de pautas de movimentos feministas e de mulheres, que lutam por uma educação que permita a emancipação do pensamento e a quebra de paradigmas opressores. Ainda que não se perceba um viés decolonial nas leituras, o fato de se

questionarem as hierarquias de poder vinculadas ao gênero, também é uma forma de ir contra a hegemonia do pensamento colonizador que, assim como apresentado na epígrafe do capítulo 3 de Galeano (2021, p. 17), “nos fincaram os dentes na garganta”.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta dissertação, analisamos as recomendações e diretrizes dos organismos multilaterais em relação às questões de gênero no contexto latino-americano, com uma abordagem crítica centrada no viés decolonial. Focamos especificamente nas abordagens adotadas pela Argentina, Brasil e Chile, buscando compreender como essas políticas são influenciadas por agendas comerciais e colonialistas.

Com base no levantamento dos dados a respeito dos organismos multilaterais, foi possível observar uma ideia centrada no desenvolvimento econômico, ligada à produtividade feminina e ao retorno financeiro que pode ser agregado com a inserção de mais mulheres no mercado de trabalho. Além deste fato, também observamos documentos muito mais categóricos do que propositivos, que elencam as opressões encontradas, dados sobre violência e disparidade, porém não realizam propostas concretas a respeito de como solucionar o problema estrutural da desigualdade de gênero. O anúncio é feito, mas a responsabilidade recai para os países, fato que implica diretamente em políticas públicas de Estado e não de governo, como temos acompanhado, na realidade brasileira, por exemplo.

Em virtude do olhar decolonial que tivemos ao longo da leitura é perceptível a presença de preceitos colonizados e colonizadores nos materiais, isso se deve principalmente ao fato dos organismos estarem vinculados diretamente a países europeus, mesmo que indiretamente. Por exemplo, apesar da ONU ser uma organização na qual 144 países deliberaram, ela foi criada em um contexto pós guerra e instaurada principalmente por países colonizadores, que possuem interesses intrínsecos nos meios de produção e matérias primas dos demais. Neste sentido, entendemos que, mesmo com a premissa da igualdade de gênero, estes organismos de certa forma tendem a reproduzir os interesses coloniais e, dentre eles, o silenciamento das pautas referentes às mulheres.

É inegável que os organismos multilaterais desempenham um papel significativo na formulação e promoção de políticas de gênero na América Latina. No entanto, ao analisar criticamente essas recomendações, torna-se evidente que muitas delas refletem uma visão mercadológica das questões de gênero, muitas vezes desconsiderando as complexidades e interseccionalidades das experiências vividas por mulheres, pessoas trans e não-binárias.

A Argentina se destaca por adotar uma abordagem mais inclusiva e interseccional em suas políticas de gênero, reconhecendo as diferentes formas de opressão que afetam mulheres cis, pessoas trans e não-binárias. A Lei nº 26.150 de 2006, que institui a Educação Sexual Integral (ESI), representa um marco significativo, proporcionando uma base sólida para a inclusão de questões de gênero e direitos humanos no currículo escolar.

O *Plan de Igualdad de Oportunidades y Derechos (PIOD, 2018-2020)* foi uma tentativa de estruturar uma abordagem mais estratégica para a promoção da igualdade de gênero. Este plano destaca a necessidade de abordar não apenas as desigualdades de gênero, mas também as interseccionalidades que incluem raça, classe e orientação sexual. Apesar dessas intenções, a implementação efetiva do plano encontrou obstáculos devido à falta de recursos e apoio político consistente. Isso demonstra a necessidade de um compromisso mais profundo e sustentado para combater as desigualdades estruturais que continuam a afetar as mulheres e outros grupos tidos como minorias na Argentina.

A implementação dessas políticas enfrenta desafios constantes. Apesar dos esforços para promover a igualdade de gênero, ainda existem barreiras significativas causadas por influências neoliberais e pela resistência de setores conservadores da sociedade. Além disso, o recente governo de extrema direita no país apresenta novos desafios para a manutenção e avanço dessas políticas inclusivas. O contexto político atual impõe uma vigilância constante sobre a continuidade e a efetividade das políticas de gênero.

No Brasil, enfrentamos desafios significativos devido à persistência de estigmas culturais, políticas conservadoras e agendas voltadas para o mercado que buscam capitalizar sobre a luta por direitos das mulheres e pessoas LGBTQIAPN+. Ainda que as recomendações dos organismos multilaterais possam fornecer orientações, é essencial reconhecer as limitações dessas abordagens em enfrentar as raízes profundas da desigualdade de gênero e a violência estrutural presentes no país.

A análise decolonial destaca a influência persistente de preceitos coloniais nas políticas de gênero. Embora o país tenha feito avanços legislativos significativos, como a Lei Maria da Penha e a Política de Cotas para mulheres em partidos políticos, as políticas públicas frequentemente refletem interesses econômicos e

neoliberais, que priorizam a produtividade feminina e o retorno financeiro da inserção das mulheres no mercado de trabalho.

A implementação dessas políticas enfrenta obstáculos significativos devido à instabilidade política e às mudanças governamentais. As flutuações nas prioridades políticas entre diferentes administrações têm impacto direto na continuidade das ações afirmativas e de igualdade de gênero. A recente ascensão de líderes conservadores e suas políticas regressivas representaram uma ameaça real aos avanços conquistados nas últimas décadas. Mesmo com um novo governo de esquerda assumindo o poder em 2023, a vigilância deve se manter constante, para que não sejam contestados direitos consolidados.

Além disso, a análise decolonial revela que muitas das políticas de gênero no Brasil não conseguem abordar adequadamente as complexidades das experiências vividas por mulheres negras, indígenas e LGBTQIAPN+. A interseccionalidade ainda é uma área que precisa de mais atenção e ação concreta, pois muitas vezes essas políticas são desenhadas a partir de uma perspectiva eurocêntrica que não considera as particularidades da realidade brasileira. Para superar essas limitações, é crucial que as políticas de gênero no Brasil sejam continuamente revisadas e adaptadas para garantir que abordem todas as formas de opressão de maneira inclusiva.

No Chile, percebemos um compromisso com a promoção da igualdade de gênero na educação, mas é crucial questionar até que ponto essa abordagem está desvinculada de agendas comerciais e colonialistas. Ainda que políticas progressistas sejam implementadas em algumas áreas, com base em nossas leituras, percebemos que por se tratarem de medidas recentes, ainda há a necessidade de ampliação das propostas, mas aquelas que já existem são sólidas e elaboradas de forma inclusiva.

A política chilena de igualdade de gênero inclui documentos como o *Plan de Igualdad de Oportunidades entre Hombres y Mujeres 2011-2020*, que busca promover a igualdade de gênero em diversas áreas da vida pública e privada. No entanto, a efetividade dessas políticas é frequentemente limitada pela falta de recursos adequados e pelo apoio político inconsistente. Além disso, a resistência cultural e social à igualdade de gênero continua a ser um obstáculo significativo.

A necessidade de uma abordagem verdadeiramente decolonial no Chile é evidente. As políticas públicas devem ir além das recomendações superficiais e

implementar mudanças estruturais profundas que desafiem as hierarquias de poder estabelecidas. Isso inclui a integração de perspectivas indígenas e afrodescendentes nas políticas de gênero, reconhecendo e valorizando as diversas identidades e experiências que compõem a sociedade chilena.

Cabe destacar ainda, que o país passa por uma instabilidade com a mudança da sua constituição que, dependendo dos desdobramentos advindos da sua rejeição, com as emendas constitucionais que estão por vir, podem haver retrocessos. Desta forma, assim como destacado no que se refere a Argentina e Brasil, no Chile também há necessidade de constante vigilância nos direitos já consolidados.

Nosso estudo demonstrou que a colonização não apenas hierarquizou as sociedades latino-americanas com base no gênero, mas também desumanizou os povos colonizados, reduzindo-os a menos que humanos e, portanto, sujeitos à classificação e subalternização (LUGONES, 2014). As mulheres racializadas, em particular, sofreram uma dupla subalternização, sendo marginalizadas tanto por sua raça quanto por seu gênero (ESPINOSA-MIÑOSO, 2020). A partir da perspectiva decolonial, analisamos como os ideais europeus colonizadores impuseram uma estrutura de gênero que continua a impactar as políticas educacionais contemporâneas.

Esperamos que esta dissertação contribua para o debate acadêmico e para a prática educacional, subsidiando discussões referentes à implementação de políticas educacionais que desafiem as estruturas opressivas herdadas da colonização e promovam a igualdade de gênero na América Latina. As análises aqui apresentadas reforçam a relevância das pedagogias decoloniais como ferramenta crítica para desvelar e combater as continuidades coloniais nas políticas educacionais e na sociedade como um todo.

Em última análise, a luta pela igualdade de gênero na América Latina requer uma abordagem decolonial que desafie as estruturas de poder dominantes e busque justiça social e igualdade para todas as pessoas. Isso requer um compromisso contínuo em desafiar as narrativas colonialistas e mercadológicas que perpetuam a desigualdade de gênero e a violência estrutural nos países analisados. Somente através de uma abordagem colaborativa e inclusiva podemos esperar alcançar progresso significativo em direção a uma sociedade mais justa e igualitária para todos, independentemente de sua identidade de gênero.

As análises de Argentina, Brasil e Chile demonstram que, apesar dos avanços nas políticas de gênero, ainda há um longo caminho a ser percorrido para superar as influências coloniais e neoliberais que permeiam essas políticas. A teoria decolonial oferece uma lente crítica essencial para entender e desafiar essas estruturas opressivas, promovendo uma verdadeira emancipação e igualdade de gênero. É imperativo que as políticas públicas sejam continuamente revisadas e reformuladas para garantir que não apenas reconheçam, mas também combatam as múltiplas formas de opressão que ainda persistem nas sociedades latino-americanas.

Como indicativos futuros desta pesquisa, consideramos importante a ampliação das discussões, trazendo questões referentes à saúde e segurança, tópicos muito presentes nos documentos selecionados. Para além, que em estudos futuros, seja aumentada a abrangência de países, para que seja possível uma análise mais profunda dos impactos coloniais presentes na América Latina como um todo e de que forma os OMs interferem nas diversas esferas sociais nos países.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AFP. **Boric convoca para dezembro referendo sobre nova proposta de Constituição conservadora para o Chile**. Santiago: O Globo, 2023. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/mundo/noticia/2023/11/07/boric-convoca-referendo-so-bre-nova-proposta-de-constituicao-conservadora-para-o-chile.ghtml>>. Acesso em: 17 dez. 2023.

ALMEIDA, J. P. de. **Organismos Internacionais e enfrentamento à precarização do trabalho das mulheres na América Latina**. 2017. 263 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Política Social, Universidade de Brasília. Brasília. 2017.

ARGENTINA. **Lei n. 24.012, de 06 de novembro de 1991**. Dispõe a respeito da reserva de vagas para mulheres em partidos políticos. 1991 Disponível em: <<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/411/norma.htm>>. Acesso em: 03 de jun. de 2022.

_____. **Lei n. 26.150, de 23 de outubro de 2006**. Lei que institui o Programa Nacional de Educacion Sexual Integral. 2006. Disponível em: <<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm>>. Acesso em: 03 de jun. de 2022.

_____. Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad. **Argentina Unida contra las Violencias de Género: la justicia social como horizonte y el compromiso con la igualdad**. 2021a. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2020/04/informe_julio_2021_avances_pna_2020-2022.pdf>. Acesso em: 03 maio 2023.

_____. Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad. **Plan Nacional de Acción Contra las Violencias por Motivos de Género 2020-2022**. 2020. Disponível em: <<https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/2983/plan-nacional-accion-contra-violencias-motivos-genero-2020-2022>>. Acesso em: 03 maio 2023.

_____. Ministerio de Salud y Desarrollo Social e Instituto Nacional de las Mujeres. **Plan de Igualdad de Oportunidades y Derechos**. 2018. Disponível em: <<https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/2985/plan-igualdad-oportunidades-derechos>>. Acesso em: 03 maio 2023.

_____. Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad. **Plan Nacional de Igualdad en la Diversidad 2021 - 2023**. 2021b. Disponível em: <<https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/3850/plan-nacional-igualdad-diversidad-2021-2023>>. Acesso em: 03 maio 2023.

_____. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. **Constitución de la Nación Argentina**. 1994. Disponível em:

<<https://www.argentina.gob.ar/normativa/constituciones/nacional>>. Acesso em: 03 maio 2023.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2012: Igualdade de gênero e desenvolvimento**. Washington D.C.: The World Bank, 2011.

_____. **A questão de gênero no Brasil**. Brasília: Banco Mundial/CEPIA, 2003. Disponível em: <<https://cepia.org.br/publicacao/2003-a-questao-do-genero-no-brasil/>>. Acesso em: 03 ago. 2022.

_____. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial de 2007: visão geral**. Washington, DC: Banco Mundial, 2006. Disponível em: . Acesso em: 06 out. 2022.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRANCOS, D. **Mujeres en la sociedad argentina: una historia de cinco siglos**. Buenos Aires: Sudamericana, 2010.

BARRANCOS, D.; ARCHENTI, N. Feminismos e direitos das mulheres na Argentina: história e situação atual. BLAY, E. A.; AVELAR, L. (Orgs.). **50 anos de Feminismos: Argentina, Brasil e Chile - A construção das Mulheres como Atores Políticos e Democráticos**. São Paulo: Fapesp, 2022.

BLAY, E. Como as mulheres se construíram como agentes políticas e democráticas: o caso brasileiro. BLAY, E. A.; AVELAR, L. (Orgs.). **50 anos de Feminismos: Argentina, Brasil e Chile - A construção das Mulheres como Atores Políticos e Democráticos**. São Paulo: Fapesp, 2022.

BLAY, E. A.; AVELAR, L. (Orgs.). **50 anos de Feminismos: Argentina, Brasil e Chile - A construção das Mulheres como Atores Políticos e Democráticos**. São Paulo: Fapesp, 2022.

BRASIL. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. 2013 - 2015**. 2013. Disponível em: <<https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/1393/plano-nacional-politicas-mulheres-2013-2015>>. Acesso em: 03 maio 2023.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Lei nº 9.394/96 - LDB**. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 03 maio 2023.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018a. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 03 maio 2023.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 1990. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca_1ed.pdf>. Acesso em: 03 maio 2023.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 03 maio 2023.

_____. **Lei nº 9.504, de 30 de setembro de 1997**. 1997. Estabelece normas para as eleições. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9504.htm>. Acesso em: 04 maio 2023.

_____. **Emenda Constitucional nº 117, de 5 de abril de 2022**. Altera o art. 17 da Constituição Federal. 2019. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc117.htm>. Acesso em: 04 maio 2023.

_____. **Projeto de Lei 10.577 de 2018**. Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para proibir a disseminação da ideologia de gênero nas escolas do Brasil. 2018b. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2181575#:~:text=PL%2010577%2F2018%20Inteiro%20teor,Projeto%20de%20Lei&text=Altera%20o%20art.,g%C3%AAnero%20nas%20escolas%20do%20Brasil.>>>. Acesso em: 04 maio 2023.

_____. **Lei nº 14.611 de 3 de julho de 2023**. Dispõe sobre a igualdade salarial e de critérios remuneratórios entre mulheres e homens. 2023. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14611.htm>. Acesso em: 27 jan. 2024.

CANAN, Silvia Regina. **Influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais: só há intervenção quando há consentimento?**. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

CARDOSO, O. da C. G. **Gênero e etnia: o que os documentos oficiais revelam sobre educação e diversidade**. 2018. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiás. 2018.

CARVALHO, S. M. G. de; PIO, P. M.. A categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 98, n. 249, p. 428-445, maio-ago. 2017.

CASTRO, S. de. Condescendência: estratégia pater-colonial de poder. In: HOLLANDA, H. B. de (Org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020.

CASTRO-GÓMEZ, S. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: Lander, E. (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Argentina: CLACSO, 2005.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUET, R. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: _____. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007.

CEPAL. **A Estratégia de Montevideu para a Implementação da Agenda Regional de Gênero no Âmbito do Desenvolvimento Sustentável até 2030**. 2016.

Disponível

em:<http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2017/12/estrategia_montevideu_pt.pdf>. Acesso em: 03 de jun. de 2022.

CHILE. Ministerio de Educación. **Por una educación con equidad de género: Propuestas de acción**. 2019. Disponível em:

<<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14934>>. Acesso em: 03 maio 2023.

_____. Ministerio de Educación. **Informe del sistema educacional con análisis de género 2019**. 2020a. Disponível em:

<<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/15744>>. Acesso em: 03 maio 2023.

_____. ComunidadMujer. **Género, Educación y Trabajo: Avances, contrastes y retos de tres generaciones**. 2018a. Disponível em:

<https://www.comunidadmujer.cl/wp-content/uploads/2019/08/INFORME-GET-2018_Tres-Generaciones-actualizado.pdf>. Acesso em: 03 maio 2023.

_____. Ministerio de Educación. **Plan de Educación para la Igualdad de Género 2015-2018**. 2015. Disponível

em:<<https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/3951/plan-educacion-igualdad-genero-2015-2018>>. Acesso em: 03 maio 2023.

_____. Servicio Nacional de la Mujer. **Plan Igualdad de Oportunidades entre Hombres y Mujeres 2011 - 2020**. Hacia un Chile justo y corresponsable. 2011.

Disponível

em:<<https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/173/plan-igualdad-oportunidades-entre-hombres-mujeres-2011-2020-hacia-chile-justo>>. Acesso em: 03 maio 2023.

_____. Ministerio de la Mujer y Equidad de Género. **Plan Nacional de Igualdad entre hombres y mujeres 2018-2030**. 2018b. Disponível

em:<<https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/1482/plan-nacional-igualdad-entre-hombres-mujeres-2018-2030>>. Acesso em: 03 maio 2023.

_____. CONICYT-Ministerio de Educación. **Política Institucional de Equidad de Género en la Ciencia y Tecnología 2017-2025**. 2017. Disponível

em:<<https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/3952/politica-institucional-equidad-genero-ciencia-tecnologia-2017-2025>>. Acesso em: 03 maio 2023.

_____. Ministerio de Salud. **Recomendaciones para la implementación de los programas de acompañamiento para niños, niñas y adolescentes trans y género no conforme**. 2021. Disponível

em:<<https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/3770/recomendaciones-implementacion-programas-acompanamiento-ninos-ninas-adolescentes-trans>>. Acesso em: 03 maio 2023.

_____. Ministerio de Educación. **Estrategia Nacional Intersectorial en Sexualidad, Afectividad y Género**. 2018c. Disponível em:<<https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/2423/estrategia-nacional-intersectorial-sexualidad-afectividad-genero>>. Acesso em: 03 maio 2023.

_____. Poder Ejecutivo. **Constitución política de la República de Chile**. 1980. Disponível em: <https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/constitucion.pdf>. Acesso em: 03 maio 2023.

_____. **Ley Núm. 20.840**. Sustituye el sistema electoral binominal por uno de carácter proporcional inclusivo y fortalece la representatividad del congreso nacional. Disponível em: <https://oig.CEPAL.org/sites/default/files/2015_ley20840_chl_0.pdf>. Acesso em: 04 maio 2023.

CNN Brasil. **População chilena rejeita proposta de nova Constituição**. Brasil: CNN, 2022a. Disponível em:<<https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/apuracao-plebiscito-chile/>>. Acesso em: 04 maio 2023.

CNN Brasil. **Entenda quem foi Eva Perón e o que fez na Argentina**. Brasil: CNN, 2022b. Disponível em:<<https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/entenda-quem-foi-eva-peron-e-o-que-fez-na-argentina/>>. Acesso em: 09 out. 2023.

CNN Brasil. **Chile rejeita nova Constituição com mais de 55% dos votos contra**. Brasil: CNN, 2023. Disponível em:<[CNN Brasil. **Em alerta por ameaças e retrocessos, feministas argentinas marcham contra políticas de Milei**. Brasil: CNN, 2024. Disponível em:<<https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/em-alerta-por-ameacas-e-retrocesso-s-feministas-argentinas-marcham-contra-politicas-de-milei/>>. Acesso em 22 jun. 2024.](https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/plebiscito-no-chile/#:~:text=Chile%20rejeita%20nova%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%20com%20mais%20de%2055%25%20dos%20votos%20contra,-Consulta%20p%C3%ABblica%20ocorreu&text=Com%20quase%20100%25%20das%20urnas,realizado%20neste%20domingo%20(17).>>. Acesso em: 22 jun. 2024.</p>
</div>
<div data-bbox=)

CONSELHO Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia**: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, v.10, n.1, p.171-188. 2002.

DUARTE, C. L. Feminismo: uma história a ser contada. In: ARRUDA, A. [et al]; HOLLANDA H. B. de (Org.). **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

ESPINOSA-MIÑOSO, Yuderlys. Una crítica descolonial a la epistemología feminista crítica. **El Cotidiano**, mar.-abr., 2014.

ESPINOSA-MIÑOSO, Yuderlys. Fazendo uma genealogia da experiência: o método rumo a uma crítica da colonialidade da razão feminista a partir da experiência histórica na América Latina. In: HOLLANDA, H. B. de (Org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020.

GALEANO, Eduardo H. **As veias abertas da América Latina**. Porto Alegre: L&PM, 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, A. M. **Um defeito de cor**. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

GONZALEZ, L. Por um feminismo afro-latino-americano. In: HOLLANDA, H. B. de (Org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020.

GOUVÊA, L. A. V. N. de. **Educação formal de mulheres e meninas: a perspectiva das Organizações Multilaterais**. 2007. 255 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá. 2007.

HOEPERS, I. **Influência dos Organismos Multilaterais na elaboração e implementação das políticas educacionais inclusivas e práticas pedagogicamente inovadoras na América Latina**. Florianópolis: FAPESC, 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior: Mulheres são maioria na Educação Superior brasileira**. 2018. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/mulheres-sao-maioria-na-educacao-superior-brasileira>>. Acesso em: 25 de abr. de 2023.

JORNAL DA USP. **Por que as mulheres “desapareceram” dos cursos de computação?**. São Paulo, USP, 2018. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/universidade/por-que-as-mulheres-desapareceram-dos-cursos-de-computacao/>>. Acesso em: 08 de janeiro de 2024.

LARGO, E. 50 anos de feminismo no Chile: texto e contexto. BLAY, E. A.; AVELAR, L. (Orgs.). **50 anos de Feminismos: Argentina, Brasil e Chile - A construção das Mulheres como Atores Políticos e Democráticos**. São Paulo: Fapesp, 2022.

LAVRIN, A. **Mujeres, Feminismo y Cambio Social en Argentina, Chile y Uruguay 1890-1940**. Chile: Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, 2005.

LIMA, M. da S. **Políticas de educação que tratam de gênero e sexualidades na América Latina: Um Estudo sobre Brasil e Uruguai**. 2016. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste, Pernambuco. 2016.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22(3), n. 320, set.-dez. 2014.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL R.. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MARCONDES, M. M. **Transversalidade de gênero em políticas de cuidado: uma análise comparada das políticas de cuidado infantil no Brasil, Argentina e Uruguai durante o giro à esquerda**. 2019. 332 f. Tese (Doutorado em Administração Pública e Governo). - Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, São Paulo. 2019.

MATUOKA, I. **Nísia Floresta: a primeira educadora feminista do Brasil**. [s.l.]: Centro de referências em Educação Integral, 2017. Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/reportagens/nisia-floresta/>>. Acesso em: 20 out. 2023.

MESSEDER, S. A. A pesquisadora encarnada: uma trajetória decolonial na construção do saber científico blasfêmico. In: HOLLANDA, H. B. de (Org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020.

MIGNOLO, W. Cuales son los temas de género y (des)colonialidad. In: MIGNOLO, W.; LUGONES, M.; JIMÉNES-LUCENA, I; Tlostanova, M. **Género y descolonialidad**. 1. ed. Buenos Aires: Del Signo, 2008.

MISKOLCI, Richard. Um corpo estranho na sala de aula. In: ABRAMOWICZ, Anete. SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). **Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola**. 3 ed. Campinas, SP: Papius, 2010.

MORENO, M. E. **Feminismos e antifeminismos na política brasileira: "ideologia de gênero" no Plano Nacional de Educação 2014**. 2016. 146 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2014.

MOROSINI, M.; KOHLS-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. **Estado do Conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021.

MOTTA, M. C. C. **Invisibilidades e persistências: Políticas Públicas de combate à Violência contra as Mulheres (Brasil e Argentina)**. 2017. 327 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Centro de Pós-graduação e Pesquisa sobre as Américas, da Universidade de Brasília, Brasília. 2017.

OBSERVATÓRIO de Igualdade de Gênero da América Latina e do Caribe. **Sobre o observatório**. Quito: CEPAL, 2007. Disponível em: <<https://oig.CEPAL.org/pt/o-observatorio>>. Acesso em 06 out. 2022.

ONU. **Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Mulheres**. 1979. Disponível em: <https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/convencao_cedaw.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2022.

_____. **Plan Estratégico para 2022-2025**. 2021. Disponível em: <<https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N21/186/25/PDF/N2118625.pdf?OpenElement>>. Acesso em: 03 de jun. de 2022.

_____. **Report of the World Conference of the International Woman's Year**. Nova Iorque: Nações Unidas, 1976. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2015/03/relatorio_conferencia_mexico.pdf>. Acesso em: 06 out. 2022.

PINTO, C. R. J. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

QUIJANO, A; MIGNOLO, W. (Comp.). **Ensayos en torno a la colonialidad del poder**. Buenos Aires: Del Signo, 2019.

QUIJANO, A. **Colonialidad Del Poder, Globalización y Democracia**. Lima: Milenio, 2000.

_____. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: Lander, E. (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Argentina: CLACSO, 2005.

SCHWARTZ, J. et al. **Mulheres na informática: quais foram as pioneiras?**. Cadernos Pagu, Campinas, n. 27, p. 255-278, dez. 2006.

SILVA, M. A. Do projeto político do banco mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a03v2361.pdf>>. Acesso em 19 maio 2024.

SINGULANO, Y. L. **Percepções de adolescentes sobre a violência doméstica e familiar contra as mulheres, Ervália/MG**. 2018. 149 f. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) - Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais. 2018.

STAKE, Robert, E.. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Do acesso ao empoderamento: Estratégia da UNESCO para a igualdade de gênero na e por meio da educação para 2019-2025**. 2019. Disponível em: <<https://prceu.usp.br/wp-content/uploads/2020/10/2020-UNESCO-Estrategias-para-Igualdade-de-Genero.pdf>>. Acesso em: 03 de jun. de 2022.

_____. **Comunicar sobre la igualdad de género en y a través de la educación: herramienta 2**. Paris: UNESCO, 2022a. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380969_spa>. Acesso em: 27 abr. 2023.

_____. **Comunicar sobre la igualdad de género en y a través de la educación: herramienta 3**. Paris: UNESCO, 2022b. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380970_spa>. Acesso em: 27 abr. 2023.

_____. **Glosario: comprender los conceptos relacionados con la igualdad de género y la inclusión en la educación**. Paris: UNESCO, 2022c. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380971_spa>. Acesso em: 27 abr. 2023.

VERGÈS, F. **Um feminismo decolonial**. Traduzido por Jamille Pinheiro Dias e Raquel Camargo. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

UOL. **É falso que livro do 'kit gay' foi distribuído em escola municipal na Bahia**. 2022. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/confere/ultimas-noticias/2022/09/26/kit-gay-distribuido-escola-camacari.htm>>. Acesso em 20 jan. 2023.

WALSH, C. (ed.). **Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Abya-Yala, 2017.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007.