

## FAZ SENTIDO PENSAR A EDUCAÇÃO DE UM PONTO DE VISTA FEMINISTA? FEMINISMOS E SEUS CONTRIBUTOS PARA UMA EDUCAÇÃO ASSENTE NA IGUALDADE DE GÊNERO

*MAKES SENSE TO THINK EDUCATION OF A POINT OF VIEW FEMINIST? FEMINISMS AND THEIR CONTRIBUTIONS TO A SEAT IN EDUCATION GENDER EQUALITY*

*Sofia Marques da SILVA<sup>1</sup>*

**RESUMO:** Este texto tem como propósito discorrer sobre a literatura feminista, relembrando que as lutas feministas pela igualdade entre homens e mulheres clamavam por uma justiça social que contempla o reconhecimento, o direito à memória e ao não esquecimento, o direito a uma cidadania plena e não minimalista. Outro objetivo do texto é ressaltar os contributos do movimento feminista e de feministas para o aprofundamento do debate em torno da educação para a igualdade de gênero. Suas preocupações são relevantes para a compreensão dos percursos educacionais nas suas trajetórias de acesso, sucesso, de reconhecimento e de justiça.

**PALAVRAS-CHAVE:** Feminismos. Educação. Igualdade de gênero

**ABSTRACT:** This paper aims to discuss the feminist literature recalling that feminists for equality between men and women fighting clamored for social justice that includes the recognition, the right to memory and not forgetting, the right to full citizenship and not minimalist. Another purpose of the paper is to highlight the contributions of the feminist movement and feminist to deepen the debate around education for gender equality. Their concerns are relevant for understanding the educational pathways in their trajectories of access, success, recognition and justice.

**KEYWORDS:** feminisms, education, gender equality

### UMA QUESTÃO DE JUSTIÇA

A injustiça tem diversas formas de expressão, como assinalou Iris Marion Young (1990): exploração; marginalização; falta de poder; imperialismo cultural; violência.

O campo educativo é um campo privilegiado para se poder compreender e desmontar o modo como as estruturas de desigualdades são produzidas e reproduzidas (BRABO, 2010). O currículo, as linguagens e os textos da escola, a formação de professores, as interações entre as várias figuras educativas. Henry Giroux num prefácio à coleção *Critical Studies in Education and Culture*, a que pertence o livro *Repositioning feminism and education: perspectives on education for social change*, refere que “as relações entre conhecimento e poder nas escolas, coloca excessiva ênfase nas estruturas disciplinares e no desempenho individual como a primeira unidade de valor” (GIROUX, 1995, p. x)<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Professora da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e do Mestrado e Doutorado em Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal. E-mail: sofiamsilva@fcee.up.pt

<sup>2</sup> Tradução nossa do original em inglês: “[...] the relationship between knowledge and power in schools places undue emphasis on disciplinary structures and on individual achievement as the primary unit of value” (GIROUX, 1995, p. x).

As reflexões sobre educação e igualdade de oportunidades (classe, género, etnia, geografia, idade) parecem, por vezes, esbater-se à medida que vamos passando de reflexões sobre o Jardim de Infância, o ensino primário, o secundário e muito menos no Ensino Superior. Aqui, a neutralidade do conhecimento produzido, mesmo no campo educativo, parece não precisar de um atravessamento das reflexões de género, permanecendo estas ainda num género marginal. Por exemplo, quando se fala sobre a construção sócio-histórica da Ciência, do Conhecimento, não só os contributos das mulheres, enquanto sujeito histórico e cientistas, são diluídos, ignorados e invisibilizados, como as epistemólogas, filósofas contemporâneas, que dão contributos para esta reflexão estão ausentes. Deste modo, a discussão sobre as relações entre poder e conhecimento devem atravessar não só os diferentes níveis de ensino, sendo necessária coragem para entrar em territórios mais protegidos, como estar imbricada na análise do próprio processo de produção de conhecimento. Como é educarmos nos contextos de Ensino Superior para um olhar armado e atento a desigualdades também no modo como se olha realidades e sobre elas se produz saber? Como é que o conhecimento pode ser produzido com e para uma justiça social e educativa? É de sobremaneira conhecida a apologia de «produzir um conhecimento prudente para uma vida decente» (SANTOS, 2003). Como é que esta responsabilidade na e com a Ciência se estende à igualdade de género, já que o conhecimento produzido propõe lugares e interpretações dos lugares que cada sujeito ocupa.

Um desafio feminista para educação também reside no modo como transmitimos a ideia do que significa um conhecimento válido. Quando se faz estudos sobre as mulheres, com as mulheres ou mesmo sobre as masculinidades, é um conhecimento com uma racionalidade que assenta na especificidade ou tem valor geral, universal? Como refere Kathleen Weiler “aceitar a visão feminista significou mais do que apenas dar as boas vindas às mulheres; significou o desafio a privilégios incontestados que os homens tinham assegurado simplesmente através da virtude de serem homens” (WEILER, 1995, p. xiii-xiv)<sup>3</sup>. Estas preocupações justificam-se na ainda pouco forte transversalidade das questões de género em todos os domínios de educação – currículo, disciplinas, linguagem, pedagogia - não sendo, contudo, ainda uma preocupação em muitos países europeus.

## O MOVIMENTO FEMINISTA

A invisibilidade do movimento feminista em Portugal foi já constatada por Maria José Magalhães (1995) e outros/as autores/as (FERREIRA, 1988; SANTOS, 1994) que defendem a inexistência de tal movimento. Considera-se que o movimento feminista tem sido tratado de modo marginal. De acordo com Maria Regina Tavares da Silva (1983, p. 875)

[...] com certo vigor, a dado passo, o movimento feminista em Portugal é, no entanto, sempre um movimento moderado, nunca declaradamente subversivo nem violento, mais

<sup>3</sup>Tradução nossa do original em inglês.

atento à satisfação das suas reivindicações pela força da persuasão, do direito e da educação do que pela força dos gritos e das manifestações.

Nos anos de 1970, mesmo antes do 25 de Abril, e anos de 1980, Portugal conheceu “[...] a emergência de grupos e associações feministas, entrecortadas mormente pelas correntes radical, socialista/marxista e liberal” (SANTOS, et al., 2010, p. 108). É nesta altura que podemos dar conta de um certo feminismo institucional, protagonizado, por exemplo, pela Comissão para a Condição Feminina.

Nos anos de 1970 pode-se conhecer ainda em Portugal o Grupo de Trabalho para a Definição de uma Política Nacional Global acerca da Mulher. Como refere Rosa Monteiro (2010, p. 7), “[...] foi o embrião da Comissão da Condição Feminina – CCF – (institucionalizada em 1977) que em 1991, passou a chamar-se Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres – CIDM – e, desde, 2007, Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género – CIG”.

Independentemente da questão que discute se o feminismo é ou não um movimento social, interessa mencionar que o feminismo movimenta pessoas inspiradas por diferentes propostas, propósitos e correntes. Este engajamento político tem-se organizado em torno de reivindicações vanguardistas concretas de acordo com prioridades contextuais, históricas e políticas: o voto, a educação, o trabalho, a identidade e o reconhecimento, os direitos sexuais e reprodutivos, o direito à diferença. Estes diferentes grupos têm designações que espelham diferentes prioridades e políticas de igualdade. Conhece-se, hoje, um outro movimento mais consciente de diversidade no interior de grupos que eram naturalmente vistos como sem direitos ou oprimidos e discriminados. No início, reconhece-se uma certa essencialização da mulher e da sua condição feminina, mas igualmente preocupados com o nível de participação das mulheres na vida social e económica do país.

Com a Comissão da Condição Feminina há propostas mais visíveis no âmbito da igualdade no mundo do trabalho, nas medidas de proteção no âmbito da família, da maternidade, bem como preocupações no âmbito educativo. Se por um lado, se podem conhecer objetivos no âmbito da formação e educação de mulheres adultas, também são visíveis esforços no âmbito da educação para a Igualdade de Oportunidades e para a consciência da opressão das mulheres na comunidade estudantil (SEIXAS, 2010).

Com a criação do Conselho Consultivo, pode constatar-se a congregação de diferentes áreas que se entendem como cruciais para um trabalho concertado para a Igualdade de Oportunidades: justiça, educação, trabalho, habitação e urbanismo, comércio interno, etc. (SEIXAS, 2010). É ainda relevante referir que entre 1975 e 1976 foram realizados diversos estudos, entre os quais a *Situação das Mulheres Perante a Educação* (SEIXAS, 2010), demonstrando preocupação e interesse em conhecer de modo mais efetivo a realidade portuguesa nesta matéria.

Pode-se ainda destacar os contributos da UMAR – União de Mulheres Alternativa e Resposta, com representação no Conselho Consultivo da Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, desenvolvendo a sua ação em diferentes esferas sociais, cuja ação é organizada em torno de preocupações no âmbito da violência doméstica e da violência contra as mulheres.

## FEMINISMO E EDUCAÇÃO

Reconhecer que a educação é o processo de adquirir novas formas de pensar, sentir e agir pode constituir motivo suficiente para se considerar que o processo educativo não é um processo neutro (MARTIN, 2000). Ora, se ao nível internacional as lutas feministas dos finais do século XIX e inícios do século XX reivindicam a importância do acesso das mulheres à educação, nos anos de 1970 retoma-se a questão da educação, mas agora com uma outra intencionalidade: “[...] o que estava em jogo era o significado da escolarização na formação das mulheres” (MAGALHÃES, 1995, p.37). A preocupação era em torno da construção do género masculino e feminino na escola, nomeadamente ao nível da reprodução dos estereótipos e da análise das carreiras educativas diferenciadas de acordo com as expectativas sociais sobre cada género, canalizando homens e mulheres para determinados setores.

Pode dizer-se que o movimento feminista se organiza em vários campos de interesse e que são organizadores das diferentes lutas. Por um lado, temos as feministas pela igualdade (formal), cuja preocupação assenta em questões de aspetos mais gerais e na mudança da lei e propõem uma *degenderização* da escola. Por outro lado, vai-se encontrar a luta das feministas radicais que consideram as raparigas e as mulheres um grupo vítima de opressão e propondo ao nível do contexto educativo a adoção de perspetivas femininas por oposição a perspetivas masculinas. Finalmente, existem também as feministas marxistas/socialistas e as feministas negras que consideram que a escola não tem capacidade de resolver questões sociais respeitantes às desigualdades (MAGALHÃES, 1995).

O movimento feminista português desde os seus inícios (finais do séc. XIX e inícios do séc. XX) se preocupou com o campo da educação. É visível, em muitos escritos do início do século XX, a ideia de que o investimento na educação criaria plataformas para se promover a emancipação das mulheres, pois através da educação pode ter-se acesso a outros direitos. Contributos de Ana de Castro Osório (1905; 1908; 1909) mostraram os ganhos individuais e da sociedade através do investimento da educação das mulheres.

Assim, a preocupação com a questão da educação das mulheres sempre esteve presente entre as primeiras feministas em Portugal e atravessa a estrutura do movimento feminista português. Os diferentes congressos Feminista e da Educação (1924 e 1928) testemunham, igualmente, essas prioridades. Contudo, e se de acordo com Silva (1983) a educação das mulheres é “elemento fundamental do feminismo português” (SILVA, 1983, p.890), é

de clarificar que apesar de estar presente nas preocupações de inúmeras feministas, a educação é, por vezes, diluída entre várias outras lutas e reivindicações (MAGALHÃES, 1995).

Desde os anos de 1970 o feminismo tem contribuído para se repensar o campo educativo. A segunda vaga do feminismo, nos anos de 1970, preocupou-se com a afirmação do masculino universal neutro na educação, no sentido de promover uma igualdade de oportunidades entre homens e mulheres. A propósito do movimento feminista na sua ação em torno da educação no pós-25 de abril, Maria José Magalhães (1995, p. 2) considera que “a dominância do discurso de esquerda abafou bastante as reivindicações das feministas”. Deste modo, não estando o género nas preocupações centrais no movimento popular e operário, a discussão e a luta dirigiu-se predominantemente à relação entre o mundo da escola e o mundo do trabalho e não à relação entre o mundo da escola e o mundo da família (MAGALHÃES, 1996). Posteriormente, nos anos de 1980, os desejos subjacentes ao projeto feminista em educação encontrou vários obstáculos na medida em que desafiava lugares de poder adquiridos *naturalmente* (WEILER, 1995). Nos finais dos anos de 1990 pode-se assinalar o Projeto Coeducação: do Princípio ao Desenvolvimento de uma Prática, um projeto transnacional e coordenado pela CIDM e que envolviam Portugal, Espanha, Itália e França. Diversos estudos foram levados a cabo por esta equipa de diferentes países tendo como orientação a análise dos estereótipos de género em contexto, práticas e políticas educativas, enquanto motivos de desigualdade e de obstáculo à cidadania. Dos estudos desenvolvidos resultaram, entre outras iniciativas, a publicação dos Cadernos Coeducação em torno de diversas sub-temáticas.

Em síntese, pode dizer-se que os contributos do feminismo no campo da educação foi procurar desmontar teses cristalizadas. Por exemplo, faz sentido discutir a questão da igualdade de oportunidades de género na educação escolar quando as raparigas têm mais sucesso? Um estudo exploratório realizado por Silva e Rocha (2007) sobre o acesso das raparigas ao ensino superior, mostrava como os números de sucesso sobre o maior número de raparigas no ensino superior esconde uma outra realidade que é a da não tradução em matrículas do número de raparigas que entra no Ensino Superior.

Reconhecendo que as raparigas conseguiram construir percursos de sucesso para si, mesmo entre discursos e imagens que lhes devolvem razões mínimas de propostas de emancipação e participação, é necessário que alguns discursos enquadrados no pânico moral, não façam esquecer uma ação mais concreta para colocar as mulheres ao lado dos homens nas várias dimensões educativas. Estas reivindicações são uma forma de reclamar justiça social e educativa.

O *gender gap*, que foi evidenciado para o contexto inglês por Madeleine Arnot, Miriam David e Gaby Weiner e (1999) é ainda uma realidade, não se querendo com isto dizer que não tenha havido progressos. Raparigas de diferentes grupos sociais têm feito percursos educativos de sucesso, tal como é igualmente verdade que a escola parece

ser um dos contextos de vida mais democráticos para as raparigas em comparação com outros como a família, por exemplo (MAGALHÃES, 1995).

As questões enunciadas não dizem respeito a uma parte da humanidade – as mulheres – e pode mesmo afirmar-se que

[...] se o problema do género foi evidenciado pelas reivindicações feministas dos anos oitenta e parecia apenas dizer respeito às mulheres, atualmente, no intenso intercâmbio de relações e de momentos de socialização comum originados pela convivência escolar desde a infância, a identidade de género tornou-se uma questão tão importante para raparigas como para rapazes (TARIZZO; MARCHI, 1999, p. 11).

### O SABER E O SUJEITO MULHER: VALORES EPISTEMOLÓGICOS E AUSÊNCIAS

Tomando como base a categoria de género enquanto causadora de desigualdades, a discussão sobre educação não está divorciada da questão em torno da produção de conhecimento e sobre as políticas do conhecimento. A Ciência, enquanto forma de produção social de conhecimento legitimado, constrói verdades e certezas, propondo formas específicas de se olhar a realidade a partir de determinados *standpoints* que, aparentemente neutros, criam visibilidades e escuridões subjetivas. Para Pierre Bourdieu (2004, p. 29), o “paradigma é o equivalente de uma linguagem ou de uma cultura: determina as questões que podem ser formuladas e as que devem ser excluídas, o pensável e o impensável”.

Convém, contudo, não se cair numa posição *naïf* relativamente a esta questão:

The standpoints of the subjugated are not ‘innocent’ positions. On the contrary, they are preferred because in principle they are least likely to allow denial of the critical and interpretive core of all knowledge. [...] ‘Subjugated’ standpoints are preferred because they seem to promise more adequate, sustained, objective, transforming accounts of the world (HARAWAY, 1988, p. 584).

A vigilância tem que ser reforçada no sentido de se encontrarem equilíbrios entre o relativismo e a totalização: “o relativismo é uma forma de não estar em lado nenhum, ao mesmo tempo que se reclama estar em todo o lado” (HARAWAY, 1988, p. 584).

De acordo com Ofelia Schutte (2000, p. 89) num capítulo dedicado à América latina e que faz parte de um livro intitulado *A Companion to Feminist Philosophy*, editado por Alison Jaggar e Iris Marion Young, refere que:

Enquanto as feministas concordam que a organização do conhecimento existente serviu os fins masculinos e que as experiências das mulheres permaneceram marginalizadas ou invisíveis, existem diferentes abordagens como, por exemplo, como representar melhor os interesses das mulheres na academia e na sociedade.<sup>4</sup>

<sup>4</sup>Tradução nossa do inglês: “While feminists agree that the existing organization of knowledge has served men’s ends and that the experiences of women have remained marginalize dor invisible, there are different approaches as to how to best represent the interests of women in academia and in society” (SCHULTTE, 2000, p. 89).

Em Portugal, como em outros países, os trabalhos desenvolvidos por feministas têm há várias décadas mostrado como há uma inegável desigualdade no modo como as mulheres e homens ocupam espaços de saber disciplinar: na História, na Literatura, etc. Tornada outro, as mulheres têm constituído a especificidade, a alteridade ou, então, têm sido a ausência. Esta questão não pode ser analisada como um acaso ou como uma situação que já não merece atenção.

A competição científica pressupõe e produz uma forma específica de interesse, que só parece desinteressada por comparação com os interesses comuns, nomeadamente pelo poder e pelo dinheiro, e que se orienta para a conquista do monopólio da autoridade científica, na qual competência técnica e poder simbólico, inextricavelmente se confundem. (BOURDIEU, 1997, p. 32).

Como diz Pierre Bourdieu (1993), no capítulo intitulado *Comprendre* da obra *Miséria do Mundo*, existem realidades que são difíceis de viver e de conhecer se utilizarmos os instrumentos da Ciência Moderna. Deste modo, a responsabilidade reside também num nível metodológico, sobre o modo como nos propomos dar a conhecer que tem historicamente menos voz. Os métodos biográficos (Narrativas biográficas e Histórias de Vida) têm constituído uma opção metodológica sensível aos quotidianos, às experiências de todos os dias e aos espaços privados, os contextos onde muitas vezes se desenrolam as vidas de mulheres. Parafraseando Plummer (1983, p. 78) “[...] muitos sociólogos começam com uma visão da pessoa como uma construtora ativa, criativa do mundo, mas antes de terem completado o seu objeto teórico, seriam, deshumanizaram, tornaram passiva e perderam aquela pessoa”.

O feminismo tem também contribuído para uma nova Ciência, onde o conceito de objetividade forte e de conhecimento situado (HARAWAY, 1988; HARDING, 1993) têm alertado para formas não neutras de produzir conhecimento desigual, e defendido que a objetividade reside na consciência da impossibilidade da neutralidade, colocando em discussão a subjetividade e a agência epistemicamente genderizadas.

Os métodos biográficos, nos quais se incluem as Histórias de Vida e as Narrativas Biográficas, têm procurado trazer para o debate e para a produção de conhecimento os pontos de vista femininos. Como referem Araújo e Magalhães (1999, p. 22), “[...] nas perspetivas feministas, e da história das mulheres, as histórias de vida são em particular uma forma de exprimir as vozes femininas que a ciência clássica tornou invisíveis e inaudíveis, trazendo as suas experiências e subjetividades”. Estas abordagens têm permitido uma aproximação ao vivido e a contextos esquecidos. Os modos de conhecer científico, ou seja, o método, podem contribuir para a “[...] entrada dos valores e das lentes femininas para as preocupações centrais da construção do currículo na escola” (ARAÚJO; MAGALHÃES, 1999, p. 11).

Contudo, apesar do aumento dos estudos sobre as mulheres e de género em Portugal, visível em projetos e estudos pós-graduados, aqueles continuam a ser, predominantemente, procurados por mulheres, mantendo-se numa certa marginalidade académica<sup>5</sup>. Este campo de saber e suas produções têm, então, sido autorizadas a ocupar um lugar lateral, muitas vezes esquecido, apontado e apenas lembrado quando é necessária uma *qualquer* perspetiva de género.

A história contada pela História mostra-nos as ausências culturais e sociais das mulheres provocando aquilo que é uma desigualdade de conhecimento, logo de lugares enquanto sujeitos<sup>6</sup>. Como alerta Arilda Ribeiro (2002, p. 28), num estudo sobre *Vestígios da educação feminina no século XVIII em Portugal*:

[...] as posições tradicionais da historiografia, tanto as positivistas como as renovadoras, não podem deixar de ser questionadas em busca de uma nova história, na qual a ação das mulheres no devir histórico deixe de permanecer oculta e invisível pela eloquência do silêncio.

Um livro intitulado *Le Guide. Des femmes disparues. forgotten women of Geneva* (KÄPPELI, 1993), mostra-nos as mulheres esquecidas e é indicativo de um esquecimento estrutural e histórico: as mulheres religiosas; as mulheres prostitutas, as mulheres-soldado; escritoras, bem como contextos de trabalho femininos. No fundo trata-se sobre quem, de facto, tem o poder de dizer, da palavra, ou mesmo de se dizer.

#### A LINGUAGEM E AS MULHERES ENQUANTO SUJEITOS EDUCATIVOS

Trabalhos mais próximos do que é uma filosofia feminista têm alertado para o modo como a linguagem marca as mulheres e as elimina enquanto sujeitos (TIRRELL, 2000). Claro que a questão não se coloca somente ao nível da autoridade para falar, mas também ao nível da natureza da audiência sempre que falamos.

Como refere Lynne Tirrell (2000, p. 139), num texto intitulado *Language and power*,

Language matters to feminism because language is a structure of significances that governs our lives. It contains and conveys the categories through which we understand ourselves and others, and through which we become who and what we are.

A *menorização* através e na linguagem significa igualmente a desvalorização das ocupações e feitos das mulheres. O trabalho desenvolvido por feministas ao nível da desconstrução das práticas discursivas mostra como as abordagens normativas à linguagem

<sup>5</sup> Podem destacar-se os trabalhos de Helena Costa Araújo, Laura Fonseca, Maria José Magalhães, Lígia Amâncio, Conceição Nogueira, Anne Cova, entre outras.

<sup>6</sup> Em Portugal há um contributo que é importante assinalar, o de Fina d'Armada que tem contribuído para a visibilidade das mulheres na história. *Mulheres Navegantes: no tempo de Vasco da Gama* (ARMADA, 2006) é uma das suas publicações.



(a linguagem enquanto meramente expressiva ou descritiva) escondem as estratégias através das quais comportamentos são construídos e reproduzidos (TIRRELL, 2000).

Sendo “a desigualdade de gênero [...] endêmica à instituição escolar” (CANOTILHO, et al., 2010, p. 171) a linguagem em Educação e contextos educativos torna visíveis determinadas realidades e cria outras. Sobretudo, cria representações sobre o que é adequado e inadequado, bem como determinadas subjetividades com poderes e racionalidades distintas.

No que às questões educativas diz respeito as propostas feministas têm procurado chamar a atenção para os *textos* da escola, nomeadamente no que se refere aos currículos, onde as mulheres e suas experiências são alterizadas, oscilando-se entre uma memorização e uma infantilização, reforçando-se a condição de exceção (ABRANCHES; CARVALHO, 1999). Destaco aqui o trabalho de Guacira Lopes Louro (2000) no que se refere às questões da linguagem, currículo e sexualidades. As políticas educativas, os manuais, a relação pedagógica e outras em sala de aula ou em espaços não formais têm merecido atenção.

Um trabalho sobre linguagem e educação, particularmente escolar, significa fazer ruturas com formas de ensinar e aprender, com conceitos de sujeito educativo, de educável, com noções de educação assente numa falsa neutralidade; implica fazer a rutura com uma visão ingénua sobre os discursos da escola, da família, dos *media*, etc. O olhar recairia ainda sobre a instituição, as práticas educativas dominantes, as pedagogias aceites, as abordagens ao curriculum, a função da escola, os valores educativos, concepções sobre sujeitos educativos (MARTIN, 2000), reconhecendo-se que os estereótipos além de permanecerem adquiriram novos formatos.

A relevância de uma ação educativa a partir de um trabalho sobre a linguagem prende-se com o facto de se considerar a linguagem enquanto prática social, cuja força do nomear, permite a definição de mundos inteligíveis e de mundos possíveis que se inscrevem indelevelmente na construção da identidade.

É no exercício de pensar a experiência da Escola que as questões da linguagem se nos afiguram como centrais, até porque a linguagem é o lugar onde se manifestam os processos diferenciadores e se estigmatizam as diferenças sociais, as diferenças culturais, as diferenças em relação à escola e ao(s) saber(es) (BAUTIER, 1997, p. 5). A linguagem, sendo um poder, funciona como um ordenador hierárquico, definindo pertenças ou distanciamento relativamente a grupos (BAUTIER, 1997, p. 12). Estamos sempre num mundo significado por categorias, onde as *epistemes* foucaultianas conferem sentido ao que nos rodeia, estipulam mundos possíveis de agência e pensamento (SILVA, 1996).

Considera-se de imensa relevância promover uma consciência crítica em torno dos textos e práticas linguísticas dos vários contextos educativos, em que se produzem imagens assimétricas de homens e mulheres, de diferentes etnias, classes sociais, geografias.

## CONCLUSÃO

As lutas feministas, e outras, pela igualdade entre homens e mulheres têm pugnado por uma justiça social assente, entre outras coisas, no reconhecimento (FRASER, 1995). Esta noção de justiça encerra também uma outra dimensão: o direito à memória e ao não esquecimento, ou melhor, o direito a uma cidadania plena e não minimalista.

Hoje, o feminismo, ou pelo menos as correntes mais pós-modernas, está preocupado em desenvolver um olhar composto sobre a realidade, ou seja, procura analisar as questões das mulheres num enquadramento político, social e histórico que permita leituras mais fidedignas.

Em Portugal ainda não se verifica um movimento de apropriação dos discursos feministas para além de contextos mais específicos, como se verifica, por exemplo em outros países. A propósito da realidade brasileira, Sónia Alvarez (2010) refere-se à experiência latino-americana no que diz respeito à circulação de discursos feministas em diferentes escalas e contextos. Esta circulação origina uma «expansão dos campos feministas locais [que] tem dado lugar a novas faces dos feminismos através de processos de tradução e apropriação dos discursos e práticas feministas pelas mais diversas categorias de mulheres – entre elas sindicalistas, trabalhadoras do campo, jovens, indígenas, e afro-descendentes» (ALVAREZ, 2010, p. 31).

Considera-se que a justiça social tem que ser redistributiva procurando-se superar desigualdades sociais estruturais e assentando numa política do reconhecimento (FRASER, 1995, FONSECA, 2009) que recusa a dominação cultural através de uma valorização e visibilização das especificidades.

Importante poderá ser reconhecer que os contributos do movimento feminista e de feministas para o aprofundamento do debate em torno da educação não se circunscrevem a preocupações com o sucesso ou insucesso escolar, mas são preocupações relevantes para compreender percursos educacionais nas suas trajetórias de acesso, sucesso, de reconhecimento e de justiça.

## REFERÊNCIAS

- ABRANCHES, Graça; CARVALHO, Eduarda. *Linguagem, poder, educação: o sexo dos B,A,Bas*. Lisboa: CIDM, 1999.
- ALVAREZ, Sonia. Disciplinamento ou radicalização dos feminismos no Século XXI: experiências latino-americanas. In MAGALHÃES, Maria José; TAVARES, Manuela; COELHO, Salomé; GÓIS, Manuela; SEIXAS, Elisa (Coord.). *Quem tem medo dos feminismos?* Atas do Congresso Feminista 2008. Funchal: Euthália Editora, 2010, p. 29-36.
- ARAÚJO, Helena Costa; MAGALHÃES, Maria José. *Desfiar as vidas: perspectivas biográficas, mulheres e cidadania*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e Para os Direitos das Mulheres, 1999.
- ARNOT; Madeleine; DAVID, Miriam; WEINER, Gaby. *Closing the gender gap: postwar education and social change*. Cambridge: Polity Press, 1999.
- BAUTIER, Élisabeth. Usages Identitaires du Langage et Apprentissage. Quel rapport au langage, quel rapport à l'écrit? *Migrants-Fornation*. n.108, p. 5-17, 1997.
- BOURDIEU, Pierre. Comprendre. In : BOURDIEU, Pierre. (coord.) *La misère du monde*. Paris: Éditions du Seuil, 1993, p. 903-939
- BOURDIEU, Pierre. *Meditações pascalianas*. Oeiras: Celta, 1997.
- BOURDIEU, Pierre. *Para uma sociologia da ciência*. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. Género e direitos humanos: políticas e práticas educacionais nas escolas brasileiras. In: MAGALHÃES, Maria José; TAVARES, Manuela; COELHO, Salomé; GÓIS, Manuela; SEIXAS, Elisa (Coord.) *Quem tem medo dos feminismos?* Atas do Congresso Feminista 2008. Funchal: Euthália, 2010, p. 178-182.
- CANOTILHO, Ana Paula; MAGALHÃES, Maria José; RIBEIRO, Maria (2010). Gostar de mim, Gostar de ti: Prevenção da violência nas escolas. In: MAGALHÃES, Maria José; TAVARES, Manuela; COELHO, Salomé; GÓIS, Manuela; SEIXAS, Elisa (Coord.) *Quem tem medo dos feminismos?* Atas do Congresso Feminista 2008. Funchal: Euthália, 2010, p. 168-172.
- D'ARMADA, Fina. *Mulheres navegantes*. No tempo de Vasco da Gama. Lisboa: Équilo, 2006.
- FERREIRA, Virginia. O Feminismo na Pós-Modernidade. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 24, p. 93-105, 1988.
- FONSECA, Laura. *Justiça social e educação*. Vozes, silêncios e ruídos na escolarização das raparigas ciganas e payas. Porto: Afrontamento, 2009.
- FRASER, Nancy. From redistribution to Recognition? Dilemmas of Justice in a Post-Socialist Age. *New Left Review*, n. 212, p. 68-83, 1995.
- GIROUX, Henry. Series Forward. In : IPSON, Janice; MUNRO, Petra; VICTOR, Susan; JONES, Froude Karen; FREED-ROWLAND, Gretchen (org.) *Repositioning feminism and education.perspetives on educating for social change*. Bergin and Garvey: Westport, 1995, p. 9-11.
- HARAWAY, Donna. Ecce Homo, Ain't (Ar'n't) I a Woman, and Inappropriate/d Others: The Human in a Post-humanist Landscape. In: BUTLER, Judith; SCOTT, Joan W. *Feminists theorize the political*. Londres: Routledge, 1994, p. 86-100.
- HARAWAY, Donna. Situated Knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, n. 3, p. 575-599, 1988.

- LOURO, Guacira. *Currículo, género e sexualidade*. Porto: Porto Editora, 2000.
- HARDING, Sandra. *The science question in feminism*. New York: Cornell University Press, 1993.
- KÄPELLI, Anne-Marie (dir.). *Le guide des femmes disparues*. Forgotten women of Geneva. Genève: Les Éditions Metropolis, 1993.
- MAGALHÃES, Maria José. *Movimento feminista e educação*. 1995. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação do Porto, Porto, 1995.
- MARTIN, Jane Roland. Education. In: JAGGAR, Alison M.; YOUNG, Iris Marion (Eds) *A companion to feminist philosophy*. Oxford: Blackwell, 2000, p. 441-447.
- MONTEIRO, Rosa. *A emergência do feminismo de estado em Portugal: uma história da criação da Comissão da Condição Feminina*. Lisboa: CIG, 2010.
- OSÓRIO, Ana de Castro. *As mulheres portuguesas*. Lisboa: Livraria, 1905.
- OSÓRIO, Ana de Castro. *A educação cívica da mulher*. Lisboa: Typographia Liberty, 1908.
- OSÓRIO, Ana de Castro. *Instrução e educação*. Lisboa: Livraria, 1909.
- PLUMMER, Ken. *Documents of life: an introduction to the problems and literature of a humanistic method*. London: George Allen and Unwin, 1983.
- RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. *Vestígios da educação feminina no século XVIII em Portugal*. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.
- SANTOS, Anabela; CERQUEIRA, Carla; CAPELLA, Danielle; OLIVEIRA, Sylvie (2010). UMAR Braga: Derrubando muros para construir pontes. In: MAGALHÃES, Maria José; TAVARES, Manuela; COELHO, Salomé; GÓIS, Manuela; SEIXAS, Elisa (Coord.) *Quem tem medo dos feminismos?* Atas do Congresso Feminista 2008. Funchal: Euthália, 2010, p. 105-114.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão da Alice*. Afrontamento: Porto, 1994.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.) (2003) *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. Porto: Afrontamento, 2003.
- SCHUTTE, Ofelia. Latin America. In: JAGGAR, Alison M.; YOUNG, Iris Marion (Eds) *A companion to feminist philosophy*. Oxford: Blackwell, 2000, p. 87-95.
- SILVA, Maria Regina Tavares. Feminismo em Portugal na voz de mulheres escritoras no início do século XX. *Análise Social*, n. 3,4,5, p. 875-907, 1983.
- SILVA, Sofia Marques da; ROCHA, Cristina. Ensino superior: uma possibilidade em termos de percurso e de futuro? *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 25, p. 169-182, 2007.
- SILVA, Tomás Tadeu da. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, Tomás Tadeu da (Org.) *Identidades terminais*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- TARIZZO, Gisela Bozzi; MARCHI, Diana de. *Orientação e identidade de género: a relação pedagógica*. Lisboa: CIDM, 1999.
- WEILER, Katheleen. Foreword. In: JIPSON, Janice; MUNRO, Petra; JONES, Jones ; FROUDE, Karen; FREED-ROWLAND, Gretchen (Orgs.) *Repositioning feminism and education: perspectives on education for social change*. Westport: Bergin & Garvey, 1995.
- YOUNG, Iris. *Justice and the politics of difference*. Princeton: Princeton University Press, 1990.