

# DESCENTRANDO A TEORIA HEGEMÓNICA DE GÉNERO

## Implicações para a pesquisa educacional\*

Shailaja Fennell\*\* & Madeleine Arnot\*\*\*

*O conhecimento reunido e revisto no campo dos estudos de género tem sido globalmente disseminado ao longo do século XX, mas tem dedicado relativamente pouca atenção aos contextos e significados que emergiram simultaneamente noutras regiões do mundo. O aparecimento de agendas globais de igualdade em educação, associadas a novos quadros e medidas para o crescimento nacional, oferece uma oportunidade única de reunir as diversas perspetivas acerca das questões de género. Este artigo compara, por um lado, as teorias de educação de género da Europa Ocidental e da América do Norte e, por outro, as teorias oriundas do continente africano e do Sul da Ásia. Analisam-se as principais contribuições de autoras do Sul – duas de África e duas da Ásia do Sul – através de quatro temas levantados: a categoria da «mulher do terceiro mundo» e, por implicação, da «rapariga»; a alteridade da maternidade; o sexo/género do corpo; e a consequência da deslocalização nos posicionamentos académicos. Indica-se uma nova agenda de investigação feminista, a qual visa reduzir dicotomias, aumentar pesquisas biculturais e reexaminar a função da posicionalidade no campo da investigação em educação de género.*

**Palavras-chave:** educação para todos, educação de género, alteridade, relacional, feminismo de negociação

\* Shailaja Fennell & Madeleine Arnot (2008). Decentring hegemonic gender theory: The implications for educational research. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 38(5), 525-538. Copyright© British Association for International and Comparative Education, reprinted by permission of Taylor & Francis Ltd, www.tandfonline.com on behalf of The British Association for International and Comparative Education. Tradução de Maria José Sá. Revisão científica de Helena C. Araújo que agradece a Virgínia Ferreira o apoio e esclarecimento de dúvidas específicas.

\*\* Centre of Development Studies, University of Cambridge (Cambridge/Reino Unido).

\*\*\* Faculty of Education, University of Cambridge (Cambridge/Reino Unido).

## Descentralizando a teoria hegemónica de género: implicações para a pesquisa educacional

*Howsoever development is defined, the regeneration of indigenous knowledge systems is part of the developmental challenge... The dialectic between indigenous and modern knowledge will have to be self-consciously and systematically guided to be mutually enriching.*

Bhola, 2002: 1, 21

No início do século XXI, assistiu-se a uma profusão de novas reflexões no campo do género, na área das ciências sociais, nas universidades da América do Norte e da Europa Ocidental. As novas conceitualizações filosóficas e políticas de igualdade de género foram sendo substancialmente reformuladas, tendo em conta as novas agendas sociais em torno do multiculturalismo e da diversidade, enquanto as novas noções de cidadania e nacionalidade têm vindo a exigir uma reconsideração de como posicionar as mulheres na sociedade contemporânea (Benhabib, 2002; Yuval-Davis & Werbner, 2005). Esta reaproximação aos fundamentos teóricos da investigação de género ocorre no momento em que estas questões foram colocadas nas agendas internacionais. A educação está hoje mais ligada à preocupação de aliviar a pobreza através do crescimento económico, dos direitos humanos universais e do desenvolvimento de uma governação democrática, assumindo-se que este proporciona as condições para o empoderamento (Nussbaum, 2000; Sen, 2001). O aparecimento de agendas globais de igualdade, associadas a novos quadros e medidas para o crescimento nacional, oferece também uma oportunidade única de reunir os diversos entendimentos sobre género, que estão a surgir a partir das trajetórias diferentes seguidas pelas tradições académicas na Europa Ocidental/América do Norte e noutras tradições regionais/nacionais de investigação (Tsing, 1993).

No entanto, apesar de o conhecimento reunido e revisto no campo dos estudos de género ter sido disseminado globalmente ao longo do século XX, levou pouco em conta contextos e significados que emergiram simultaneamente noutras regiões do mundo. O mais recente trabalho de Connell (2007) – *Southern Theory: The Global Dynamics of Knowledge in Social Science* – demonstra como o conhecimento hegemónico criado no poderoso aparelho académico das metrópoles globais nega sistematicamente a criatividade e a contribuição do conhecimento académico produzido noutras universidades de âmbito regional e nacional. Em consequência, a investigação de género em educação tem sido parte de um fluxo de sentido único, o que faz com que a Europa Ocidental e a América do Norte não tenham sido influenciadas por perspectivas (*insights*) de outras tradições culturais. Do mesmo modo, os canais através dos quais este conhecimento dominante é transmitido para a periferia mundial confirmam a crença de que as políticas se não são geradas a nível internacional, são-no através de agências estatais e de iniciativa privada (Fennell, 2007). Consequentemente, a investigação em

educação de género e a formulação de políticas parecem estar mais localizadas no âmbito dos departamentos de estudos de desenvolvimento, ministérios e ONG do que nas faculdades de educação ou institutos de formação de docentes. Como resultado, o impacto da investigação mundial em educação de género sobre os sistemas nacionais de ensino tende a ser difuso e mal definido. Assim, embora investigadores/as de género exteriores às metrópoles ocidentais trabalhem de forma inovadora nos seus próprios países e atravessem as fronteiras nacionais com o objetivo de realizar investigação internacional comparada, a investigação local em torno de género e educação (escolaridade, educação de adultos e educação informal) tem dificuldade em atingir um impacto académico internacional. Com efeito, o conhecimento localizado sobre educação e o funcionamento do sistema escolar parecem ser menos significativos do que a investigação financiada para uma plateia de decisores políticos mundiais.

Deste modo, as agendas nacionais de educação de género correm o risco de ser o símbolo do progresso e o veículo do neocolonialismo contemporâneo. Quando se importam, de forma acrítica para a educação em países em desenvolvimento, agendas internacionais de modelos liberais individualizantes, pode-se prejudicar a posição e o futuro das mulheres e, porventura, até agravar as divisões de género existentes. Conforme apontado por Unterhalter (2007), Mundy e Murphy (2001) e outras autoras, as declarações transnacionais de género e educação, mesmo aquelas que colocam em destaque a igualdade entre homens e mulheres, mais do que as questões de acesso, podem constituir cavalos de Tróia – por outras palavras, veículos para outras ideologias que poderão ser pouco libertadoras para as mulheres. As tendências deste tipo de investigação hegemónica em educação vão no sentido de recriar à sua própria imagem o conhecimento em geografias distantes. É notório que o novo pensamento em investigação de género relacionado com os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM), no seu conjunto, não tende a desafiar a hegemonia da teoria da educação de género anglo-americana, nem questionar os seus pressupostos e assunções concetuais. O conceito de *educação para todos* com as suas implicações no crescimento nacional, constitui, na verdade, um incentivo para a exportação da atual teorização dominante de género para a educação ao nível global, incentivando outras regiões do mundo a concentrar a sua atenção na escola de massas formal (mais do que na educação informal), abrir «biografias de escolha» individuais e cultivar políticas que libertem as raparigas das culturas tradicionais. Neste contexto, a falta de envolvimento crítico com a validação da teoria de género «do Sul» traz, indiscutivelmente, desvantagens para os países que constituem o alvo dos ODM.

Segundo Bhola (2002), num artigo publicado em *Africa Today*, existem duas dialécticas que se cruzam – a dialéctica entre educação e desenvolvimento e a dialéctica entre conhecimento moderno e aquilo que designa por conhecimento indígena. No processo de resolução destes conflitos, especialmente num contexto em que existe uma pressão internacional consi-

derável no sentido de se atingirem determinadas metas, as instituições de ensino nacionais de países em desenvolvimento estão em perigo de perder o conhecimento e imaginação criativos das suas culturas indígenas. Essas nações são também suscetíveis de encontrar dificuldades na apropriação daquelas agendas culturais/políticas, percecionadas como sendo alheias. Uma resposta mais produtiva para as agendas da nova educação global consiste em enfrentar e compreender as forças históricas e intelectuais específicas de diferentes culturas/nações que geram marcos conceituais e analíticos próprios. Connell (2007) sugere que a chave consiste em voltar à forma em que o conhecimento é adquirido, acumulado e distribuído entre as nações e o mundo. No contexto das relações de género, esses fundamentos irão constituir o que Ramamurthy (2007: 1) designa por «geografias de formação de conhecimento feminista». Utilizando esta abordagem, as metas do milénio para género e educação poderiam fornecer novas plataformas para a realização de estudos, mesmo sem a inclusão dessa aprendizagem Sul-Norte por parte das agências internacionais promotoras de tais metas. No caso de género e educação, os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio oferecem uma oportunidade única para o início desse trabalho dialógico.

O presente artigo representa a nossa tentativa inicial de nos envolvermos com esses diálogos globais e de reposicionar a teoria de género em relação à educação e desenvolvimento. A forma como estruturamos este artigo visa, num primeiro momento, refletir sobre os contextos nacionais e internacionais em que a investigação em educação de género se situa. Comparamo-nos, por um lado, os cenários tal como têm sido percecionados e analisados na Europa Ocidental e na América do Norte e, por outro, os cenários que analisam as dinâmicas de género em educação a partir de localizações de África e do Sul da Ásia<sup>1</sup>. Destacamos quatro grandes temas que têm sido desenvolvidos por teóricas/os das questões de género deste último grupo, formadas/os principalmente nos EUA, mas produzindo perspetivas críticas do que consideram tendências hegemónicas «ocidentais» ou «do Norte». Argumentamos que este muito negligenciado grupo identificou novas formas de pensar sobre o género que são de grande relevância para o campo educacional a nível internacional. Iniciamos a nossa argumentação pela contextualização dos desafios feministas do Sul.

<sup>1</sup> A focalização em autores/as do Sul da Ásia e de África não significa que a reflexão crítica sobre a educação de género não esteja em curso noutras locais geográficos. Optámos por determinados autores/as porque fornecem um novo núcleo de teorização feminista sobre categorias e processos de genderização dentro e entre nações. Estamos conscientes da existência de um corpo de literatura relacionada com a educação de género e o estado em que está a ser produzida no contexto latino-americano, e que está situada no âmbito da política de mudança das ONG para o empoderamento das mulheres (Alvarez, 1999; Stromquist, 2007).

## Desafios feministas do Sul para a universalização de agendas

A *educação para todos/as* (EPT) oferece um ponto de vista contemporâneo, particular e único, a partir do qual se pode observar o impacto internacional da investigação de género em educação. O impulso para a EPT consistiu numa resposta por parte de agências internacionais e de governos nacionais no sentido de lidarem com a incapacidade de desenvolvimento económico em assegurar a educação para todos os cidadãos (Education International, 2003). Deste modo, a nova agenda rompe com uma longa tradição de pensamento em que o desenvolvimento económico é a peça central, com a industrialização a dominar a agenda e a educação considerada como instrumental para alcançar este objetivo. O efeito desta mudança no pensamento é o facto de as relações de género estarem, agora, visíveis nas políticas educativas e nos documentos emitidos pelos governos.

No entanto, muito antes desta mudança na política, as investigadoras feministas já tinham questionado se a contribuição das mulheres para o crescimento económico tinha sido devidamente reconhecida na então predominante abordagem ao desenvolvimento<sup>2</sup>. As categorias económicas convencionais relegavam as mulheres para um de dois papéis – o de *trabalhadoras produtivas* e o de *mães reprodutoras* –, com fortes reminiscências com os debates feministas da Europa Ocidental e da América do Norte de meados do século XX. A investigação crítica feminista tornou visível quer a análise marxista (Barrett & McIntosh, 1982; Mies, 1986) quer as críticas pós-marxistas (Tinker, 1990), relativamente ao planeamento nacional para o crescimento económico. As críticas do capital humano, apresentadas por teóricas de género da Europa Ocidental e da América do Norte, ofereceram um novo ponto de vista global para a compreensão do impacto dos processos de desenvolvimento nas relações de género. Essas críticas evoluíram no sentido de uma abordagem mais radical do género e desenvolvimento (GED) no seio das Nações Unidas. As/os feministas do desenvolvimento revelaram também a falta de reconhecimento relativamente às disparidades de género no âmbito do planeamento nacional com a relegação da educação de mulheres e crianças para pequenos departamentos governamentais, tais como o do bem-estar social, em vez de ministérios poderosos como os das finanças ou recursos humanos.

A recente ênfase atribuída à educação de género na área do desenvolvimento internacional é simultaneamente uma causa e uma consequência dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio para 2005 a 2015, que se focalizam na igualdade de género relativamente ao acesso e

<sup>2</sup> Deu origem à famosa progressão dos quadros de referência de Mulheres em Desenvolvimento (MED) para Mulheres e Desenvolvimento (MED) no seio das instituições das Nações Unidas.

à participação. No entanto, surpreendentemente, apesar de uma história de pressão feminista sobre as agências internacionais, especialmente no pós-Pequim, as feministas do desenvolvimento e das teorias de género do Sul parecem ter tido pouca influência sobre os relatórios de acompanhamento global da UNESCO (UNESCO, 2002, 2003, 2004). Um diálogo permanente entre as tradições intelectuais de educação de género das metrópoles ocidentais e as do Sul poderia criar uma oportunidade, se não uma fundamentação, no sentido do envolvimento do feminismo do desenvolvimento com a teorização sobre a educação da América do Norte e da Europa Ocidental, incentivando mais interfaces entre essas duas tradições e as produções científicas da teoria de género do Sul.

O crescente número de estudantes internacionais que têm vindo a migrar para universidades europeias e americanas para estudar, pesquisar e lecionar contribuiu para o aumento de questões críticas em torno das teorias de género dominantes. Essa argumentação fornece novas vozes no âmbito da investigação em educação feminista envolvidas criticamente com as epistemologias coloniais e pós-coloniais europeias e americanas. As feministas à escala global utilizam agora as suas experiências vividas em determinados contextos asiáticos e africanos para identificar pontos de vista feministas pós-coloniais e locais. Tais contribuições desafiam o feminismo contemporâneo americano e europeu, que não tem deixado muito espaço para as especificidades locais da história e epistemologia feministas, africanas e asiáticas. A situação dilemática pós-colonial com que o feminismo americano/europeu se encontra confrontado é cada vez mais evidente. O momento é, provavelmente, propício para investigadores/as envolvidos/as na EPT reconhecerem as influências hegemónicas dessas tradições de investigação em educação de género.

Trazer as vozes não-dominantes para o centro e reconhecer a importância dos aspectos hegemônizantes do conhecimento ocidental em ciências sociais é uma tarefa de grande complexidade (Connell, 2007). A um nível menos ambicioso, iniciámos o processo de «ouvir» leituras críticas de feministas africanas e indianas relativamente à teoria de género dominante, como um caminho a seguir na construção de um campo de investigação em educação globalmente mais informado. Elegemos quatro temas que são particularmente relevantes para investigadores/as em educação (ainda que não originalmente discutidos como tal), embora reconhecendo que existem argumentos muito mais complexos que podem ser encontrados em teorizações de género em outros locais do mundo. O primeiro desses temas é o que nos encoraja a desconstruir universalizações dentro da teoria de género.

### ***Desuniversalizar categorias: a problemática «mulher do Terceiro Mundo» e, por implicação, a «rapariga»***

Em 1988, Chandra Talpade Mohanty<sup>3</sup>, que se descreveu como «uma feminista do Terceiro Mundo formada nos Estados Unidos, interessada em questões de cultura, produção de conhecimento e ativismo num contexto internacional» (2003a: 45), escreveu um artigo agora célebre «Under western eyes: feminist scholarship and colonial discourses» (*idem*, 2003b). Neste artigo, a autora destacou que a «investigação feminista ocidental» foi «colonizadora» na forma como retratou as mulheres de outras sociedades como uma categoria essencialista de «mulher do Terceiro Mundo». As mulheres, nos países em desenvolvimento, eram categorizadas pelo seu género (leia-se: sexualmente limitadas) com características de Terceiro Mundo (leia-se: pobres, sem instrução, presas à tradição, submissas). A construção ideológica da «mulher do Terceiro Mundo» baseou-se numa suposta homogeneidade social ou de características partilhadas, apesar da existência de grandes diferenças de «raça», classe social e de experiências de vidas destas mulheres. Assim se criou como efeito uma única história de violência masculina e de opressão sobre mulheres subjugadas e impotentes, percecionadas como dependentes dos homens, oprimidas pela religião e pelos sistemas familiares. O caminho a seguir era a criação de uma irmandade única, unida na sua luta pela «liberdade».

Em *Cartographies of Struggle*, Mohanty (2003a) ampliou a sua análise do conhecimento hegemónico ocidental, mostrando de que forma o termo «nativo», construído em antropologia no início do século XX, se baseou em estereótipos raciais e sexuais para fornecer a base epistemológica para o termo «mulher do Terceiro Mundo». Esta análise constituiu um exame valioso do poder paralisante de formas dicotómicas de «alteridade», criando, neste caso, uma distinção entre o «Ocidente» e o resto do mundo.

A implicação da análise de Mohanty é que a produção de conhecimento nas disciplinas literárias e de ciências sociais como um «lugar discursivo para a luta» é tão importante como a luta material (Mohanty, 2003a: 76). O seu apelo a uma compreensão mais subtil e política das categorias utilizadas por cientistas sociais (particularmente em estudos de desenvolvimento) é igualmente relevante para a investigação educacional de género no contexto global atual. O conceito universal de «rapariga», por exemplo, que é aplicado aos contextos do Sul e frequentemente utilizado em relação ao acesso feminino à educação nas metas da EPT, pode ser um outro exemplo dessa essencialização. Apesar da consciência sofisticada da inter-seccionalidade de classe social, identidades étnicas e identidades de género na ciência social domi-

<sup>3</sup> Chandra Mohanty Talpade é professora de Estudos das Mulheres da Universidade de Syracuse. Veio da Índia para os EUA para realizar o seu doutoramento no campo da educação.

nante, o conceito de «rapariga» nos países do Sul é utilizado para explorar o acesso, participação e tratamento em educação. Este conceito pode também ser considerado como parte da produção do conhecimento hegemónico que infantiliza as raparigas, vendo-as não apenas como «infantis», portanto, sem agência, mas também como um grupo homogéneo (indiferenciado), localizado dentro das estruturas económicas, familiares e legais e produto de relações de poder opressivas de idade e género nas sociedades do Sul. Como resultado, a diversidade de experiências de jovens mulheres dentro dessas sociedades, a gama de feminilidades possíveis, e a sua contribuição para a sobrevivência das famílias e as suas próprias negociações e resistências tendem a passar despercebidas.

Mohanty (1988) argumentou também que, como consequência destas construções discursivas sobre as mulheres do «Terceiro Mundo», apenas aspectos das suas vidas que se relacionavam com o que a autora considerou como epistemologias «ocidentais» estavam abertos à investigação. Quando as agências de desenvolvimento internacional colocam a educação no centro da sua agenda de ajuda e das suas preocupações políticas, um perigo semelhante pode ocorrer – as novas universalidades em relação ao género (desta vez de jovens) poderão basear-se mais uma vez, por exemplo, nas características históricas da experiência industrial da Europa Ocidental e na forma como esses modelos foram configurados nas teorias de desenvolvimento económico. A condição de «rapariga» (ou rapaz), em relação aos objetivos educacionais, apenas pode ser considerada no âmbito das transições individualizadas da família para a escola e da escola para o trabalho, mais do que através das formações mais profundas de identidade, subjetividade e pertença, no âmbito de heranças culturais coloniais e tradicionais complexas (Bhola, 2002).

A investigação contemporânea sobre género e educação atualmente levada a efeito em contextos do Sul tem que ponderar se reconhece a influência desses estereótipos históricos negativos de rapariga do «Terceiro Mundo», da sua professora e da sua comunidade. Como Mohanty salientou, as mulheres (e, diríamos, as crianças do sexo feminino) não podem ser estudadas como seres genderizados sem se recorrer às histórias que criaram os estados-nação dentro dos quais estão localizadas e à forma como essas histórias foram redesenhas pelas encontros coloniais. Os discursos de género hegemónicos que são tecidos nestes contextos permeiam a micropolítica e as práticas familiares que os rodeiam. A pluralidade de relações de género nas sociedades multiculturais, tais como as de África e do Sul da Ásia, exige também que a diferença de género seja substituída pela diferenciação em relação à opressão, conflito e luta (*idem*, 2003a). Mohanty argumenta que o que é necessário é um feminismo transnacional multicultural que seja radical, antirracista e não-heterossexual, e que possa desafiar um regime hegemónico capitalista. Assim, a tarefa que «educadores/as feministas, artistas, académicas/os e ativistas enfrentam é a de historicizar e desnaturalizar as ideias, crenças e valores

do capital global, de tal forma que as relações e estruturas sociais de exploração subjacentes sejam tornadas visíveis» (*idem*, 2003c: 124).

### **A «alteridade» da maternidade e a importância dos mundos relacionais**

O segundo tema que queremos considerar diz respeito aos tipos de «alteridade» dos mundos relacionais habitados e vividos por mulheres fora das metrópoles da América do Norte e da Europa Ocidental. Obioma Nnameka, professora nigeriana de Francês e de Estudos das Mulheres da Universidade de Indiana, leva mais longe esta crítica de categorias universais em *The Politics of (M)othering: Womanhood, Identity, and Resistance in African Literature* (1997a). Na introdução a esta coleção, Nnameka identifica a oposição entre o feminismo ocidental e o africano e a incapacidade do primeiro na análise dos papéis relacionais que as mulheres assumem como base para a identidade. Nnameka, tal como Mohanty, chama a atenção para a aparente hostilidade do feminismo ocidental em relação à maternidade – que a autora designa por «alteridade da maternidade». Este processo de «alteridade» conduz a um desfavorecimento dos papéis e identidades das mulheres africanas<sup>4</sup>. No contexto nigeriano, uma mulher conquista o estatuto de mãe através dos atos de dar à luz e de cuidar das suas crianças. A negação do papel das mulheres como mães (ou até irmãs e filhas) em contextos africanos empobreceu a compreensão científica do poder feminino nestas comunidades. Isto significa que o papel da maternidade como uma identidade relacional e uma forma de resistência em oposição às relações de poder local tem estado pouco visível ao olhar das investigadoras ocidentais feministas (1997b: 1-26). A ênfase atribuída por Nnameka à importância dos papéis relacionais de género reformula a esfera doméstica como um local ativo de pequenos atos de resistência. De facto, a investigação educacional recente sobre *para-teachers*<sup>5</sup> que trabalham no nível pré-escolar e em escolas de base doméstica na Índia e Bangladesh

<sup>4</sup> A maternidade foi reconhecida dentro da categoria de mulheres reprodutoras na análise de género ocidental em meados do século XX e ressurgiu como uma categoria de análise no trabalho do feminismo radical sobre a ação revolucionária feminista dentro do movimento das mulheres pela paz (Roseneil, 1995). A maternidade, no entanto, não foi utilizada como um foco para analisar as relações de género na sociedade. O que os estudos africanos indicam é uma prevalência, ao nível de toda a sociedade, da maternidade como um estatuto de género que é conferido e procurado por mulheres através de direitos sociais e biológicos de passagem.

<sup>5</sup> Nota da revisora: «Para teacher» ou «contract teacher» é um termo genérico utilizado para caracterizar docentes designadas/os em regime de contrato, geralmente sob diversas condições de serviço, em termos de remunerações e requisitos de qualificação (in Govinda, Rangachari, & Josephine, Yazali [2004]. *Para teachers in India: A review*. Paris: UNESCO. Retrieved from <http://www.unesco.org/iiep/eng/research/basic/PDF/teachers5.pdf>).

aponta para a capacidade de as mulheres jovens utilizarem o discurso do familiar e do comunitário, bem como o seu estatuto na esfera doméstica para alcançarem pequenos níveis de empoderamento. Em alguns casos, são capazes de recorrer a papéis de género naquilo que Saigal (2007) designa por «atos de cidadania». O ensino, por exemplo, oferece às raparigas o acesso a novos percursos educativos e de subsistência (Raynor, 2007). A introdução de noções de domesticidade e maternidade permite-nos perspetivar a educação e as vidas das mulheres não como estando circunscritas entre o privado e o público (como no pensamento da Europa Ocidental), mas como o desenvolvimento de um papel público na comunidade que coincide, ao invés de se opor, com a sua vida no seio da família.

Nnameka (2003) argumenta também que, na Nigéria, existe interação entre género, temporalidade e espiritualidade, e que os corpos, tempo e espaço operam de forma não-linear. Os mundos relacionais que são mediados por membros de uma comunidade não podem ser plenamente compreendidos através de modelos que seguem linhas simples de causalidade, isto é, a vida de uma mulher não se enquadra em compartimentos de rapariga, irmã, mãe e avó mediados pelo tempo, mas estes podem sobrepor-se e coexistir através da vida (e ao longo das vidas). Neste contexto, é também importante explorar as noções de amizade feminina que estão presentes entre as mulheres da tribo Yoruba. Estas noções não são sempre mediadas por laços de parentesco. Os grupos de amizade femininos são uma componente de longa duração da vida comunitária e proporcionam às mulheres africanas importantes vias para sobreviverem, adquirirem estatuto e assumirem posições de poder numa comunidade. Nnameka está longe de impor o conceito ocidental de «feminismo» para descrever tais grupos – o termo, como argumenta a autora, não é relevante para o contexto africano. Oyewùmí<sup>6</sup>, no seu livro *The Invention of Women* (1997), argumenta em linhas semelhantes, embora coloque mais ênfase na importância do parentesco. Sem reconhecerem o papel do parentesco, várias/os investigadoras/es elaboraram conclusões erróneas ao assumir que mulheres que vivem em sociedades fora da Europa Ocidental e da América do Norte são subjugadas pelos homens e estão em pior situação do que as mulheres de regiões do Norte (Oyewùmí, 2003a, 2003b). Os conhecimentos incompletos, e muitas vezes erróneos, a que a investigação feminista chegou a partir da análise do género nas sociedades africanas têm usurpado as posições locais de poder a que as mulheres têm acesso como consequência das suas experiências relacionais (Nzegwu, 2003). Mais do que as suas culturas, é a negação, pelas feministas ocidentais, do poder das mulheres africanas no seio desses mundos relacionais

<sup>6</sup> Tendo estudado quer na Nigéria quer na Universidade da Califórnia (Berkeley), Oyewùmí é atualmente professora de Sociologia na State University of New York (SUNY).

indígenas, das formas de negociação, da amizade e dos sistemas de construção do conhecimento que as relega ao estatuto de vítimas.

A implicação disto é que as recomendações de medidas políticas para empoderar as mulheres africanas criaram uma base epistémica para o entendimento das relações de género que não consegue reconhecer o direito das mulheres africanas à comunidade e as força a uma economia liberal de mercado de um mundo globalizado. A necessidade de perspetivar a amizade entre mulheres e os laços de parentesco como o enquadramento e contexto para analisar as relações de género em educação assume, assim, uma grande importância para investigadoras/es da área da educação, numa perspetiva globalizada.

### ***O individualismo e a sexualização/genderização do corpo***

O terceiro tema que retirámos da produção científica africana e indiana sobre o género relaciona-se especificamente com a crítica do individualismo e o seu foco nos «*eus individuais corporalizados*». Estes conceitos formam a base de um enorme volume de investigação em educação de género anglo-cêntrica. No contexto africano (por exemplo, o nigeriano), este foco no corpo pode distorcer a análise das relações de género. De acordo com Nnameka (2003), perspetivar os corpos como lugares de genderização e de sexualização é muito problemático. A representação da sexualização do corpo como necessariamente vinculado a atos sexuais acarreta consequências epistémicas. Neste ponto, Nnameka argumenta novamente que nas sociedades africanas, como a sua, é o mundo relacional que fornece o contexto para os atos individuais e é dentro destes atos relacionais que os corpos adquirem valores de género. Estes valores não se acumulam a partir dos aspetos sexuais do corpo, mas a partir da sua idade e experiência, uma vez que estas são consideradas dimensões chave no mundo relacional. Por exemplo, a idade e experiência do membro mais velho acrescenta valor aos membros mais jovens – que são seus aprendizes – nos rituais e no intercâmbio social.

Da mesma forma, Oyewùmí (2005) chama a atenção para os perigos de se basear a investigação nas necessidades do indivíduo e na visão dos corpos como meras entidades biológicas. Essas constituem, segundo a autora, uma falsa base para a investigação realizada fora da experiência norte-americana da modernidade. As tradições filosóficas americanas e europeias, como lembra Oyewùmí, devem ser consideradas a exceção e não a norma. Em *The Invention of Women* (1997), a autora destaca as perspetivas que a história e a ciência social da Europa Ocidental e da América do Norte têm do corpo através do seu *sentido visual*. Por conseguinte, é o corpo do indivíduo que é considerado como o actor central, mais do que as ações dos indivíduos que contribuem para um determinado ato ou ritual. Numa análise fascinante, a

autora destaca a forma como as práticas relacionadas com o vestuário, o *piercing*, etc., africanos são consideradas degradantes pelas feministas europeias e americanas porque envolvem a colocação do corpo em posições aparentemente aviltantes. No entanto, essas mesmas práticas são perspetivadas como importantes rituais por autoras africanas (Oyewùmí, 2003a). Em segundo lugar, a autora argumenta que o mundo visual é subestimado nas sociedades africanas, onde é colocada uma maior ênfase numa tradição oral da aprendizagem. A aprendizagem através da escuta dá grande relevância aos *sentidos auditivos*. Quando um ou uma jovem é associado/a a um ou uma líder num discurso oral, adquire o poder de liderança por meio desse ato – não são olhadas/os como jovens e ignorantes, dado que, nesse ato, assumem os atributos da pessoa mais velha e experiente (*idem*, 1997).

### ***Agência, deslocalização e posicionalidades no campo da educação global de género***

Os conceitos que emergiram nos feminismos indianos e africanos não encontram uma equivalência fácil com a teorização de género no Ocidente. Posicionarmo-nos em relação às tensões entre discursos coloniais americanos e europeus, entre o feminismo pós-colonial e as formas de conhecimento indígena constitui uma tarefa muito mais difícil do que a maioria das investigadoras em educação admite. O quarto tema que emerge desta literatura relaciona-se com questões de *agência, deslocalização e posicionalidades*.

O conceito de agência que é defendido nos estudos africanos de género é que a agência não deve ser vista «em termos de dependência ou independência, mas interdependência e intersubjetividade» (Nyamnjoh, 2002: 118). Ao envolverem-se com, e ao reformularem noções de agência encontradas no âmbito da ciência social americana e europeia, diversas autoras indianas e africanas têm submetido as contradições internas que surgiram nos feminismos indígenas a um quadro de referência foucaultiano alargado (John, 2004).

Este debate sobre a agência e o valor da contribuição de Foucault para a discussão está no cerne de muitas das reações feministas à teorização da América do Norte e da Europa Ocidental. Diversas/os autoras/es exteriores a estas metrópoles empregam métodos de desconstrução pós-estruturalista para expressar o seu descontentamento com a tradição intelectual hegemônica. Estas autoras têm vindo a reformular os conceitos subjacentes à estrutura e agência dentro da ciência social americana e europeia, de forma a privilegiar quer os sentidos (*meanings*) contextuais quer os indígenas. Muitos desses escritos baseiam-se na escrita influente<sup>7</sup> de Spivak (1985), que defende que a agência apenas pode ser plenamente compreendida «descentrando»

<sup>7</sup> Os estudos de subalternidade surgiram na década de 1980 como uma abordagem alternativa à história e análise social

o indivíduo da análise foucaultiana e removendo os imperialismos geográficos que se escondem por detrás da análise deste autor. Spivak questionou se «a pessoa abrangida pela condição de subalternidade pode falar?» na pesquisa pós-estruturalista, já que a sua voz é interpretada por tradições intelectuais incapazes de se descentrarem de si mesmas ou das suas formas de epistemologia estabelecidas. Se quisermos ouvir as «pessoas em condição de subalternidade», tais como «as mulheres do Terceiro Mundo», então necessitamos de mudar a maneira pela qual nós, como académicas, utilizamos e trabalhamos com ideias, sob pena de não sermos capazes de interpretar a especificidade da articulação das mulheres vivendo em condição de subalternidade. A perspetiva dos estudos de subalternidade que busca entender a posição de um indivíduo como consequência de estar situado num determinado conjunto de relações, deve assegurar que a análise pós-colonial não continua a atribuir um lugar central aos sistemas de conhecimento dominantes – deve estar disposta a afastar-se de tais sistemas de conhecimento para permitir o intercâmbio entre quem fala e quem escuta (cf. Connell, 2007).

Do ponto de vista de Nnameka, a teoria foucaultiana também não é muito útil na correção dos problemas *políticos* associados às epistemologias da Europa Ocidental e da América do Norte, pois «o foco do pós-estruturalismo no discurso e na estética, em vez de na ação social, incentiva o egocentrismo e o individualismo que prejudica a ação coletiva» (2003: 364). Escapar desse egocentrismo e individualismo implicaria a construção de um tipo diferente de teoria de género, que não a do pós-estruturalismo. O reconhecimento da complexidade dos países africanos exige, segundo, Nnameka, o que ela designa por feminismo de negociação – ou uma forma não-ego de feminismo. Essencialmente, o feminismo de negociação desafia a dualidade cartesiana de esferas públicas/privadas e as forças masculinas e femininas que constituem as premissas da investigação da América do Norte e da Europa Ocidental. Implica também uma exploração total destes mundos relacionais de jovens homens e mulheres, sem derrapar novamente em formas de individualismo e de individualização associadas à democracia liberal ocidental. O sentido de identidade africana está localizado no seio do espaço comunitário e não no espaço individual.

Apesar das suas limitações, a atração do pós-estruturalismo para as autoras ligadas às teorias de género, exteriores às metrópoles da América do Norte e Europa Ocidental, reside no facto de que este requer que investigadoras feministas desconstruam não apenas as epistemologias com que se confrontam, mas também que estejam preparadas para serem igualmente escrupulosas na forma como desconstroem as suas próprias aprendizagens. As oportunidades oferecidas pelos princípios da *reflexividade* e *posicionalidade* para empreender essa viagem são numerosas, mas a investigadora deve estar preparada para as consequências pessoais e

---

de forma mais abrangente. Centram-se na agência de não-elites, ou seja, de pessoas vivendo em condição subalterna, no sentido de provocarem uma mudança política e social.

profissionais de «olhar para dentro». A escrita reflexiva elaborada por investigadoras de género americanas e europeias que trabalham as questões da educação no contexto do desenvolvimento é surpreendentemente baixa. Em contraste, diversas autoras africanas e sul-asiáticas que citámos consideraram a sua própria viagem através da divisão e das deslocalizações entre as teorias dominantes e as do Sul. Por exemplo, no seu artigo «Genealogies of Community, Home, and Nation», Mohanty (2003c) descreveu com grande detalhe o que significou para ela chegar da Índia e envolver-se com o feminismo nos Estados Unidos nas décadas de 1980 e 1990. A sua própria genealogia é «parcial e intencional. É uma genealogia que considero emocional e politicamente capacitante – é parte da genealogia que sustenta a minha auto-identificação como uma educadora envolvida numa pedagogia da libertação» (*ibidem*: 136).

Mary E. John escreve também de forma eloquente sobre as dificuldades e os perigos dessa *posicionalidade*. Tendo completado o seu doutoramento em História da Consciência, em 1991, na Universidade da Califórnia, John dirige atualmente o Centro de Estudos de Desenvolvimento das Mulheres em Nova Deli. No seu artigo «Postcolonial Feminists in a Western Intellectual Field», John (1996b) descreveu-se como uma «feminista do Terceiro Mundo». A autora apresentou uma noção de «deslocalizações discrepantes» para entender como

a deslocalização de um ambiente protegido da classe média india, onde a consciência do privilégio predomina, para um meio altamente sexualizado, e com tecnologias de género tão intensificadas e aperfeiçoadas como a presente, leva à apropriação de uma política mais explicitamente feminista. (*ibidem*: 16)

John critica a investigação feminista americana e europeia pela sua incapacidade de compreender uma tão complexa *posicionalidade* e aponta para a necessidade de se construir uma nova política decorrente desses deslocamentos pessoais. A autora argumenta que é a insistência em trabalhar com uma noção elementar de processo de construção do conhecimento que prioriza uma epistemologia estranha e unívoca e um sistema hegemónico de produção de conhecimento. Um dos resultados dessa hegemonia consistiu no facto de a investigação feminista americana se ter baseado em antecedentes antropológicos para colocar a investigadora não-americana na posição de «informante nativa», tratando-a como objeto de pesquisa.

John questionou também a preocupação inabitual do pós-estruturalismo com a epistemologia e a abstração, e denunciou a indiferença em relação ao específico. Curiosamente, John inspirou-se na crítica de Spivak sobre a noção de Foucault de «intelecto específico», que assenta numa «especificidade não reconhecida». Ao não ser suficientemente específico, Foucault é entendido como tendo menosprezado o imperialismo e outras desigualdades históricas, correndo a sua teoria perigo de encorajar a sua própria desvalorização, sendo incapaz de lidar com as consequências da sua imprecisão e falta de cuidado históricas. John pensava, neste ponto, não apenas na sua própria *posicionalidade*, mas também no lugar do género

dentro de localizações específicas. Em termos pessoais, John assinalou que «o feminismo é uma política antes de ser uma epistemologia – onde as questões de representação devem lidar com quem fala para quem, tanto como com o que está a ser proferido» (John, 1996b). John argumentou que a marginalização extrema a que Mohanty se referiu no início da década de 1980 foi sendo substituída por um crescente reconhecimento das contribuições de intelectuais pós-coloniais e pelo «urgimento das feministas do Terceiro Mundo... ansiosas por mergulhar em arquivos ou por se envolver em trabalho de campo, a fim de reivindicar uma história perdida e repudiada» (*idem*, 1996a).

Estas críticas pós-coloniais construíram uma tradição intelectual que dá maior atenção à história e, particularmente, às relações de poder entre o poder colonial e os sujeitos colonizados que continuam a permear a investigação em ciências sociais. O apelo a um descentramento do poder hegemônico é bem-vindo, mas a promessa só se pode tornar realidade se se considerar de uma forma séria a garantia de que as especificidades locais e nacionais são trazidas para o centro da investigação em educação de género. A importância da posicionalidade em direcionar a educação de género feminista para a necessidade de compreender o «sujeito» de estudo é valiosa mas não evitará, por si só, a tendência de criar dicotomias dentro da exposição pós-colonial (Suleri, 1992). O descentramento exige um reposicionamento que implica uma inversão das narrativas mestras, um desordenamento da construção do conhecimento hegemônico existente.

Embora estas discussões sobre o feminismo pós-colonial tenham ocorrido no âmbito dos estudos das mulheres e dos estudos de género e tenham, por sua vez, incentivado o desenvolvimento de formas de debates pós-estruturalistas/pós-modernas que as autoras acima citadas mencionam, é justo dizer que as mesmas tiveram poucas repercussões na esfera da investigação em educação de género. O livro *Disrupting Preconceptions: Postcolonial and Education* (Hickling-Hudson, Matthews, & Woods, 2004) levanta questões importantes quanto ao facto de a tradição do debate pós-colonial, que é evidente na Índia, e agora na região do Sul da Ásia, poder ser alcançada no Ocidente. O início de uma migração de dois sentidos de conhecimento epistémico oferece a promessa de uma nova agenda internacional em torno do crescimento nacional e da redução da pobreza. As investigadoras de género em educação da Europa Ocidental, América do Norte e países em desenvolvimento terão de considerar a sua própria posicionalidade em relação a essas agendas «pós-coloniais» em educação e desenvolvimento.

### Aprender com a investigação em educação de género noutras regiões

As autoras que citámos levantaram questões importantes para a investigação educacional sobre o género. Os conceitos de corpo, de «ego» e do eu, que estão no cerne da investigação

levada a efeito na América do Norte e na Europa Ocidental, enquadram atualmente a nossa compreensão do que significa ser um indivíduo e «um sujeito» numa nação em desenvolvimento. Estes conceitos estão presentes no cerne do conceito de «crescimento nacional». Conforme concluímos através da nossa própria investigação, é extraordinariamente difícil desafiar estas assunções. Por outro lado, as análises discursivas europeias e, posteriormente, norte-americanas, de inspiração foucaultiana podem desvelar as formas pelas quais as dualidades público e privado, a «alteridade» da maternidade e as construções específicas de outras regiões em paradigmas dominantes estão incorporadas nas agendas de desenvolvimento. É possível, através da utilização desta metodologia, compreender os propósitos dos ODM e as suas metas como a construção de um discurso acerca do poder de género em torno de noções de «desvantagem educacional» individual, mais do que desigualdades económicas/materiais e culturais – um discurso educacional que justamente incorpora noções individualizadas do eu dentro dos sistemas educativos.

Como temos demonstrado, as feministas africanas e sul-asiáticas pretendem conduzir a investigação sobre o género no sentido de uma abordagem «indígena» dos sistemas de conhecimento e da sua criação (John, 1996b) – a construção de conhecimento que derivaria das especificidades do local e da história. Ainda assim, não é fácil definir uma metodologia de pesquisa baseada na «construção da pessoa indígena» (Nnameka, 2003). No seu mais recente trabalho, John (2004) utiliza a noção de conhecimento indígena para explorar o crescimento do movimento das mulheres e do feminismo ao longo dos últimos dois séculos na Índia – que é melhor captado pelas tensões e conflitos entre cultura e política. John argumenta que as investigadoras norte-americanas e da Europa Ocidental consideram «construir» e não «construção» como central; assim, procuram categorias em vez de forças que geram etimologias particulares. De igual modo, centram-se na identificação de resultados (ou seja, o «produto»), em vez de dedicarem as suas energias à compreensão de dinâmicas/caminhos (ou seja, os «processos») de um mundo relacional. Consequentemente, as investigadoras feministas norte-americanas e da Europa Ocidental encontraram dificuldades na tentativa de entender a formação interna dos feminismos indianos que ocorreram através de contestações à escala local<sup>8</sup>. Por seu lado, estas investigadoras tentaram encontrar um feminismo indiano único localizado ao nível nacional. As feministas nacionais na Índia também de forma semelhante privilegiaram conflitos com o estado nacional para interpretar o significado do feminismo indiano (*ibidem*).

Nnameka argumenta que as formas hegemónicas de produção de conhecimento atualmente só reconhecem resultados de projetos de investigação feministas norte-americanas e da

<sup>8</sup> Há uma discordância considerável entre as feministas indianas em torno dos movimentos das mulheres podem todos ser considerados como feministas na sua orientação e objetivos.

Europa Ocidental, e não de sistemas indígenas de construção do conhecimento. Isto conduz ao desempoderamento da comunidade indígena, especialmente com o desrespeito flagrante pelos processos de aprendizagem, partilha e comunicação. Os sistemas de «alteridade» desapossam contínua e cumulativamente as comunidades locais e nacionais do Sul como detentoras de conhecimento (Nnamka, 2005). A deslocalização, ou mesmo anulação, dos sistemas de conhecimento local em África constituem formas de desvalorização da aprendizagem baseadas no processo que resulta da viagem de um indivíduo através de diferentes relações e ritos ao longo da vida. A substituição desta forma de aprendizagem comunitária por um sistema de conhecimento imposto do exterior tem igualmente corroído as capacidades epistémicas entre académicas africanas, colocando-as na posição de subordinadas, em vez de criadoras de conhecimento (*idem*, 2003). Se levarmos mais longe o argumento da autora, podemos considerar que as formas pelas quais a investigação de género, particularmente nas tradições liberal e neoliberal, celebra o conhecimento educacional formal, a realização individual e a identidade, e as transições para uma forma de vida adulta, separam o indivíduo da comunidade. Se aplicadas ao contexto africano, as investigações educacionais que utilizam essa epistemologia podem contribuir para negar os saberes educativos comunitários/coletivos e a integração comunidade/relação através da aprendizagem e marginalizar, sem intenção, o desenvolvimento de formas indígenas genderizadas de educação.

Se a comunidade deve ser considerada o repositório do conhecimento, então é necessário aprofundar a discussão sobre as metodologias sociais de investigação científica que estão a ser construídas e aplicadas fora dos espaços académicos da América do Norte e da Europa Ocidental. O seguimento da vida relacional na comunidade necessita de reconhecer que o papel das pessoas mais velhas é fundamental não apenas para a manutenção do *corpus* de conhecimento, mas pelo facto de a sua presença coletiva dirigir a transmissão de conhecimentos e reunir os aspetos sobrenatural, temporal e espacial da vida (Oyewùmí, 2003a). As metodologias indígenas que surgiram no hemisfério Sul e na Nova Zelândia são projetadas para trabalhar com a noção de comunidade e com os saberes coletivos associados. As investigadoras tendem, neste ponto, a abordar a manutenção de protocolos culturais, valores e comportamentos como uma parte integrante de uma metodologia de investigação (Tuhiwai Smith, 1999). As investigadoras locais que trabalham entre os Maori, por exemplo, não consideram estes elementos como meras formalidades para permitir o acesso ao terreno de investigação, mas conferem valor intrínseco aos aspetos relacionais da vida; trabalham com as noções de espaço, tempo e espiritualidade que emergem localmente. Tuhiwai Smith (*idem*) chama a atenção para os resultados produtivos que surgiram através da investigação bicultural na Nova Zelândia, onde investigadoras/es utilizaram o mapeamento da comunidade estabelecida pelos anciãos, respeitando-o como uma forma de conhecimento epistémico, ao invés de começarem com as suas próprias noções académicas de

mapeamento. Estas metodologias emergentes estão também no cerne do trabalho realizado por Alexander e Mohanty (1997), cuja investigação conjunta começou com um período de aprendizagem intensiva, onde cada uma das autoras leu sobre o contexto cultural da outra para que se tornassem «fluentes na cultura uma da outra». Este ponto de partida permitiu-lhes iniciar o seu trabalho de campo a partir de uma posição em que ambas tinham trabalhado no sentido de um intercâmbio mais igualitário em relação à sua posicionalidade e entendimento das políticas micro-macro da prática e da práxis. A construção de uma nova agenda de investigação feminista em torno da educação que trabalha no sentido de reduzir as dicotomias, de aumentar os trabalhos biculturais e de reexaminar a função de posicionalidade auxiliar-nos-ia a avançar no campo da investigação em educação de género<sup>9</sup>.

As contradições entre os significados locais, nacionais e internacionais de igualdade de género em educação, aqui identificados, começaram somente agora a emergir (Unterhalter, 2007). Qualquer investigação sobre a forma como a educação é considerada, quer por uma administração local descontente, quer por um *lobby* de docentes irados/as, ou ainda pelas comunidades agitadas e muitas vezes relativamente impotentes, como intervenientes na educação da «rapariga», é suscetível de ser severamente prejudicada pela falta de uma tradição de investigação feminista indígena com *nuances*. Somente uma nova abordagem de género e educação nos pode impedir de sofrermos as consequências de uma definição essencialista que se limita à busca de categorias de análise universais. Ao trabalhar mais estreitamente com o mundo relacional da vida quotidiana, onde a educação ocorre dentro e através da comunidade, as perspetivas da investigação em educação feminista global poderiam ser situadas em percursos de disseminação do conhecimento existentes na comunidade.

O projeto internacional de Educação para Todos, os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio e o crescente interesse dos governos em provar que estão no caminho certo em termos de preenchimento das lacunas de género quanto a acesso, participação e resultados da escolarização, bem como a necessidade de reduzir a pobreza, significam que existe agora um projeto comum de género e educação. Esse projeto trata de garantir que todos os rapazes e todas as raparigas tenham, a um nível básico, iguais direitos à educação em todo o mundo. Mais do que isso, agora necessitamos de desenvolver um campo de estudos de género global em educação, que se envolva com noções dinâmicas e texturizadas, mais do que essencializa-

<sup>9</sup> Na conceitualização do nosso projeto *Youth gender and citizenship: An intergenerational study of educational outcomes and poverty*, financiado pelo Department for International Development (DFID) sobre o tema dos resultados sociais e humanos, as equipas do Norte e do Sul encontraram dificuldades em garantir um processo de investigação participativa de dois sentidos devido aos diferentes entendimentos de género por parte de todas as disciplinas e pelos países parceiros.

das, de cultura, e que garanta que a crescente interação entre o conhecimento feminista, indígena e internacional sobre o género seja acumulada de forma a identificar quais são as questões teóricas, políticas e empíricas mais importantes a colocar, a fim de se alcançar a educação para todos/as.

**Agradecimentos:** Este trabalho foi desenvolvido como documento para o projeto Youth gender and citizenship: An inter-generational study of educational outcomes and poverty, que faz parte do programa de investigação Research Consortium on Educational Outcomes and Poverty (RECOUP) (2005-2010), financiado pelo Department for International Development no Reino Unido. Gostaríamos de agradecer a Anna Robinson-Pant e às pessoas avaliadoras pelos seus úteis comentários sobre as primeiras versões do artigo.

**Contacto:** Centre of Development Studies, University of Cambridge, 2nd Floor, Alison Richard Building, Cambridge, CB3 9DT – UK

E-mail: ss141@cam.ac.uk

## Referências bibliográficas

- Alexander, Mary J., & Mohanty, Chandra T. (Eds.) (1997). *Feminist genealogies, colonial legacies, democratic futures*. New York: Routledge.
- Alvarez, Sonia E. (1999). Advocating feminism: The Latin American feminist NGO «boom». *International Feminist Journal of Politics*, 1(2), 181-209.
- Barrett, Michèle, & McIntosh, Mary (1982). *The anti-social family*. London: Verso.
- Benhabib, Seyla (2002). *The claims of culture: Equality and diversity in the global era*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Bhola, Harbans S. (2002). Reclaiming old heritage for proclaiming future history: The knowledge-for-development debate in African contexts. *Africa Today*, 49(3), 3-21.
- Connell, Raewyn (2007). *Southern theory: The global dynamics of knowledge in social science*. Cambridge: Polity Press.
- Education International (2003). *Education for all: Is commitment enough?*. Brussels: Education International. Retrieved from <http://www.ei-ie.org>
- Fennell, Shailaja (2007). Contested gender frameworks: Economic models and provider perspectives in education. In Shailaja Fennell & Madeleine Arnot (Eds.), *Gender education and equality in a global context* (pp. 35-50). Abingdon: Routledge.
- Hickling-Hudson, Anne, Matthews, Julie, & Woods, Annette (2004). *Disrupting preconceptions: Postcolonial and education*. Brisbane: Post Pressed.
- John, Mary E. (1996a). Postcolonial feminists in a Western intellectual field: Anthropologists and native informants. In Mary John (Ed.), *Discrepant dislocations: Feminism, theory, and postcolonial histories*. Berkeley, CA: University of California Press. Retrieved from publishing.calib.org/ucpressebooks/view?docId=ft509nb389;brand=ucpress

- John, Mary E. (1996b). *Discrepant dislocations: Feminism, theory, and postcolonial histories*. Berkeley, CA: University of California Press.
- John, Mary E. (2004). Feminism in India and the West: Recasting a relationship. In Maytrayee Chaudhuri (Ed.), *Feminism in India* (pp. 52-68). New Delhi: Kali for Women.
- Mies, Maria (1986). *Patriarchy and accumulation on a world scale: Women in the international division of labour*. London: Zed Books.
- Mohanty, Chandra T. (1988). Under Western eyes: Feminist scholarship and colonial discourses. *Feminist Review*, 30, 61-88.
- Mohanty, Chandra T. (2003a). Cartographies of struggle: Third world women and the politics of feminism. In Chandra T. Mohanty (Ed.), *Feminism without borders: Decolonizing theory, practicing solidarity* (pp. 43-84). Durham, NC: Duke University Press.
- Mohanty, Chandra T. (2003b). Western eyes revisited: Feminist solidarity through anti-capitalist struggles. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 28(2), 499-535.
- Mohanty, Chandra T. (2003c). Genealogies of community, home, and nation. In Chandra T. Mohanty (Ed.), *Feminism without borders: Decolonising theory, practicing solidarity* (pp. 124-136). Durham, NC: Duke University Press.
- Mundy, Karen, & Murphy, Lynn (2001). Transnational advocacy, global civil society? Emerging evidence from the field of education. *Comparative Education Review*, 45(1), 85-126.
- Nnameka, Obioma (Ed.) (1997a). *The politics of (m)othering: Womanhood, identity and resistance in African literature*. London: Routledge.
- Nnameka, Obioma (1997b). Introduction: Imag(in)ing knowledge, power and subversion in the margins. In Obioma Nnameka (Ed.), *The politics of m(o)thering: Womanhood, identity and resistance in African literature* (pp. 1-25). London: Routledge.
- Nnameka, Obioma (2003). Nego-feminism: Theorising, practicing and pruning Africa's way. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 29(2), 357-385.
- Nnameka, Obioma (2005). Bringing African women into the classroom: Rethinking pedagogy and epistemology. In Oyèrónké Oyéwùmí (Ed.), *African gender studies: A reader* (pp. 51-66). New York and Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Nussbaum, Martha (2000). *Women and human development: The capabilities approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nyamnjoh, Francis B. (2002). «A child is one person's only in the womb»: Domestication, agency and subjectivity in the cameroonian grassfields. In Richard Werbner (Ed.), *Postcolonial subjectivities in Africa* (pp. 111-138). London: Zed Books Ltd.
- Nzegwu, Nkiru (2003). Africa: Gender imperialism in academia. In Oyèrónké Oyéwùmí (Ed.), *African women and feminism: Reflecting on the politics of sisterhood* (pp. 99-154). Trenton, NJ: Africa World Press.
- Oyéwùmí, Oyèrónké (1997). *The invention of women: Making an African sense of Western gender discourses*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Oyéwùmí, Oyèrónké (Ed.) (2003a). *African women and feminism: Reflecting on the politics of sisterhood*. Trenton, NJ: Africa World Press.

- Oyewumi, Oyeronke (2003b). The white woman's burden: African women in Western feminist discourse. In Oyeronke Oyewumi (Ed.), *African women and feminism: Reflecting on the politics of sisterhood* (pp. 25-43). Trenton, NJ: Africa World Press.
- Oyewumi, Oyeronke (Ed.) (2005). *African gender studies: A reader*. New York and Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Ramamurthy, Ramamp P. (2007, May). Feminist conundrums in post-socialist India. *Conference on Gender, Empire, and the politics of Central and East Europe: A gender symposium*. Central European University, Budapest. Retrieved from <http://www.duke.edu/womstud/Ramamurthy%20Paper.pdf>
- Raynor, Janet (2007). Schooling girls: An inter-generational study of women's burdens in rural Bangladesh. In Shailaja Fennell & Madeleine Arnot (Eds.), *Gender education and equality in a global context* (pp. 117-130). London: Routledge.
- Roseneil, Sasha (1995). *Disarming patriarchy: Feminism and political action at Greenham*. Buckingham: Open University Press.
- Saigal, Anju (2007). Acts of citizenship: Women's civic engagements as community-based educators in Mumbai. In Shailaja Fennell & Madeleine Arnot (Eds.), *Gender education and equality in a global context* (pp. 131-145). London: Routledge.
- Sen, Amartya (2001). *Development as freedom*. London: Oxford University Press.
- Spivak, Gayatri (1985). Can the subaltern speak? In Cary Nelson & Lawrence Grossberg (Eds.), *Marxism and the interpretation of culture* (pp. 271-317). Illinois: Illinois University Press.
- Stromquist, Nelly (2007). *Feminist organisations and social transformations in Latin America*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Suleri, Sara (1992). Women skin deep: Feminism and the postcolonial condition. *Critical Inquiry*, 18(4), 756-769.
- Tinker, Irene (1990). *Persistent inequalities: Women and world development*. New York: Oxford University Press.
- Tsing, Anna (1993). *In the realm of the diamond queen: Marginality in an out-of-the-way place*. Princeton: Princeton University Press.
- Tuhaiwai Smith, Linda (1999). *Decolonising methodologies: Research and indigenous peoples*. London: Zed Books.
- UNESCO (2002). *Global monitoring report: EFA: Is the world on track*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2003). *Global monitoring report: Gender education for all: The leap to equality*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2004). *Global monitoring report: The quality imperative*. Paris: UNESCO.
- Unterhalter, Elaine (2007). *Gender, schooling and global social justice*. London: Routledge.
- Yuval-Davis, Nira, & Werbner, Pnina (2005). *Women, citizenship and difference*. New Delhi: Zubaan.