



Educação popular feminista numa perspectiva descolonial latino-americana

Márcia Alves da Silva

Universidade Federal de Pelotas, Rua Alberto Rosa, 154, 96010-770, Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: profa.marciaalves@gmail.com

RESUMO. Para as mulheres pobres brasileiras, além dos preconceitos típicos de uma sociedade que carrega marcas profundas do modelo racista e oligárquico de uma elite escravocrata, se soma a discriminação por gênero alimentada pelo patriarcado. Sabemos que enfrentam enormes dificuldades cotidianamente, pois dados apontam que as mulheres brasileiras possuem remunerações mais baixas do que os homens, acumulam o trabalho formal com o trabalho doméstico e sofrem com a violência de vários tipos. Para as mulheres do campo, essa realidade ainda pode ser mais emblemática, pois o trabalho no espaço doméstico se confunde com o trabalho realizado no campo. Também não podemos esquecer o enorme número de mulheres que está fora do mercado de trabalho formal. Este texto faz uma reflexão teórica, buscando contribuir para a construção de uma outra epistemologia que aponte para um processo de autonomia e emancipação das mulheres pobres. Para isso, busca um diálogo entre o pensamento descolonial, a educação popular e o feminismo, com o objetivo de contribuir na construção de um pensamento educacional feminista latino-americano.

Palavras-chave: feminismos; pensamento descolonial; mulheres.

Popular feminist education in a latin american decolonial perspective

ABSTRACT. For poor Brazilian women, in addition to the prejudices typical of a society that bears deep marks of the racist and oligarchic model of an enslaver elite, there is added gender discrimination fueled by patriarchy. We know that they face enormous difficulties on a daily, as data indicate that Brazilian women have lower wages than men, accumulate formal work with domestic work and suffer from violence of various types. For rural women, this reality may be even more emblematic, as work in the domestic space gets confused with field work. Also we can't forget the huge number of women who are outside the formal labor market. This text makes a theoretical reflection, seeking to contribute to the construction of another epistemology that points to a process of autonomy and emancipation for poor women. For this, it seeks a dialogue between decolonial thought, popular education and feminism, with the objective of contributing to the construction of a Latin American feminist educational thought.

Keywords: feminisms; decolonial thinking; women.

La educación feminista popular en una perspectiva descolonial latinoamericana

RESUMEN. Para las mujeres brasileñas pobres, además de los prejuicios típicos de una sociedad que lleva marcas profundas del modelo racista y oligárquico de una élite propietaria de esclavos, se agrega una discriminación de género alimentada por el patriarcado. Sabemos que enfrentan enormes dificultades a diario, ya que los datos indican que las mujeres brasileñas tienen salarios más bajos que los hombres, acumulan trabajo formal con el trabajo doméstico y sufren violencia de varios tipos. Para las mujeres rurales, esta realidad puede ser aún más emblemática, ya que el trabajo en el espacio doméstico se confunde con el trabajo realizado en el campo. Tampoco podemos olvidar la gran cantidad de mujeres que están fuera del mercado laboral formal. Este texto hace una reflexión teórica, buscando contribuir a la construcción de otra epistemología que apunte a un proceso de autonomía y emancipación para las mujeres pobres. Para ello, busca un diálogo entre el pensamiento descolonial, la educación popular y el feminismo, con el objetivo de contribuir a la construcción de un pensamiento educativo feminista latinoamericano.

Palabras clave: feminismos; pensamiento descolonial; mujeres.

Received on March 14, 2020.

Accepted on April 17, 2020.

Published in December 16, 2021.

Introdução

Esta escrita traz algumas reflexões que se referem a uma caminhada acadêmica de pesquisas biográficas que venho realizando com mulheres de diferentes grupos e idades há, no mínimo, dez anos. O que esses grupos possuem em comum é o fato de se tratarem de mulheres pertencentes às classes populares. Aqui estamos falando de mulheres de áreas urbanas e rurais, desde mulheres catadoras da cidade, moradoras de periferias urbanas, artesãs e mulheres agricultoras assentadas. Esse recorte de classe por si só já carrega consigo diversas marcas de sofrimento e ‘dororidade’¹. No Brasil, referir-se às classes populares é, em grande medida, dizer que estamos tratando de pessoas com baixa escolaridade e que enfrentam grandes dificuldades financeiras, de toda espécie, que pode incluir desde moradias extremamente precárias até dificuldades de acesso a serviços públicos básicos, como saúde, entre outras.

Para as mulheres pobres, essa realidade de sofrimento e de enormes dificuldades tende a ser aumentada, por sofrerem, além dos preconceitos típicos de uma sociedade neoliberal que guarda marcas muito profundas do modelo racista e oligárquico que mantém uma elite escravocrata², a discriminação de gênero, alimentada pelo patriarcado que, de forma interseccional, se retroalimenta com outros marcadores sociais, como classe, raça/etnia, geração, etc. Sabemos que as mulheres pobres enfrentam enormes dificuldades cotidianamente, pois dados apontam que as mulheres brasileiras que estão inseridas no mercado de trabalho possuem remunerações mais baixas do que os homens³, com variações que podem ultrapassar 50%. Além disso, acumulam o trabalho formal com o trabalho doméstico, além da responsabilidade pelo cuidado com as crianças. Também não podemos esquecer o enorme número de mulheres que estão fora do mercado de trabalho formal. Para as mulheres do campo, essa realidade pode ser ainda mais emblemática, pois o trabalho no espaço doméstico se confunde com o trabalho realizado no campo.

A partir desses complexos contextos, este texto faz uma reflexão teórica, buscando contribuir para a construção de outra epistemologia que possa contribuir efetivamente para um processo de autonomia e emancipação das mulheres pobres, não apenas brasileiras, mas também latino-americanas. Busco uma aproximação e um diálogo de referenciais advindos de um pensamento descolonial latino-americano, da educação popular e do feminismo, com o objetivo de contribuir na construção de um pensamento educacional popular feminista do Sul.

Por que aproximar descolonialidade e feminismo?

Quando falamos de feminismo, caímos diretamente numa grande imprecisão, por isso hoje se fala em feminismos no plural, haja vista o enorme leque de elaborações e interpretações que o termo pode referir. Por isso, é fundamental que se defina de qual feminismo estamos tratando.

O feminismo que trato aqui é um feminismo de caráter descolonial. Por isso trago autoras/es e produções latino-americanas que percebem o patriarcado aliado ao processo de colonialismo ou, mais do que isso, de colonialidade. Aníbal Quijano foi um sociólogo peruano, conhecido por ter desenvolvido o conceito de ‘colonialidade do poder’. Seu trabalho tem sido influente nos campos dos estudos descoloniais e da teoria crítica.

Em seu conceito de colonialidade do poder, Quijano (2005) desenvolveu a ideia de que, embora o colonialismo seja um fato histórico datado no tempo e no espaço, ele inaugurou o processo de colonialidade, que não se encerrou naquele tempo histórico, mas que se manteve ao longo do tempo, até a contemporaneidade. Dessa forma, seu conceito atualiza as formas de opressão dos colonizadores sobre os colonizados, a partir de uma hierarquia étnico-racial mundial, baseados, até o momento, num modelo eurocêntrico de conhecimento e de sociedade. Dessa forma, mesmo sabendo que na atualidade os povos periféricos não estão mais sob o jugo do poder colonial, este poder se mantém alicerçado em parâmetros baseados em uma visão eurocêntrica e patriarcal de mundo.

O autor também percebe a importância na construção desse modelo na ideia de raça, que se alicerçou numa percepção de diferenças baseadas numa concepção biologicista que colocou os povos nativos numa posição não apenas de subordinação, mas de inferiorização. Dessa forma, todas as culturas e saberes dos povos tradicionais passaram a ser considerados inferiores mediante o conhecimento europeu (ou, melhor dizendo, da elite branca e masculina europeia).

¹ Conceito trazido por Wilma Piedade (2017), voltado para as mulheres negras. Piedade desenvolve o conceito de ‘dororidade’ a partir do conceito de ‘sororidade’, por perceber a dor causada pelo racismo nas mulheres negras. Aqui tomo a liberdade de tomar o conceito emprestado para me referir também à dor das mulheres pobres brasileiras das mais diversas raças/etnias.

² Sobre a elite brasileira, ver estudos de Jessé Souza, como *A elite do atraso* (2017) e *A classe média no espelho* (2018).

³ Sobre isso, ver Cavalline (2018).

Assim, a construção das sociedades latinas, após o processo de colonialismo, teve na noção de raça uma forma de legitimar as relações de dominação impostas pela conquista. A expansão do colonialismo europeu conduziu à elaboração de uma perspectiva eurocêntrica de conhecimento. Esse pensamento demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, incluindo seus traços físicos, suas capacidades mentais, intelectuais e seus traços culturais (Quijano, 2005). Dessa forma,

As novas identidades históricas produzidas sobre a ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho. Assim, ambos os elementos, raça e divisão do trabalho, foram estruturalmente associados e reforçando-se mutuamente, apesar de que nenhum dos dois era necessariamente dependente do outro para existir ou para transformar-se (Quijano, 2005, p. 118).

No entanto, é importante ressaltar que o processo de descolonização não deve ser confundido com uma rejeição direta e explícita de toda a construção que venha do Norte. Com isso, a perspectiva descolonial deve ser vista como um contraponto e uma resposta à tendência da construção da ciência baseada no eurocentrismo. No que se refere à crítica à ciência eurocentrada, destaco a obra de Ramón Grosfoguel (2016), que denuncia a colonialidade como causadora de ‘epistemicídios’ de conhecimento, causados pelo que ele denomina de racismo/sexismo epistêmico. Ele denuncia que a imensa maioria das produções científicas utilizam referenciais advindos de cinco países do mundo, que são: EUA, Itália, Alemanha, Inglaterra e França, inclusive no Sul global.

Dessa forma, podemos inferir que a elaboração das epistemologias do Sul pode ser uma resposta à construção do conhecimento baseado nos contextos europeus. Santos (2010) alicerça seu pensamento baseado no que ele denominou de ecologia dos saberes. A ecologia dos saberes parte da ideia de que existe uma diversidade epistemológica, pois reconhece a existência de uma pluralidade de conhecimentos, onde o científico é apenas um deles. Assumindo essa perspectiva, renunciamos a uma epistemologia única. Para ele,

Na ecologia de saberes, a busca de credibilidade para os conhecimentos não-científicos não implica o descrédito do conhecimento científico. Implica, simplesmente, a sua utilização contra-hegemônica. Trata-se, por um lado, de explorar a pluralidade interna da ciência, isto é, as práticas científicas alternativas que se têm tornado visíveis através das epistemologias feministas e pós-coloniais e, por outro lado, de promover a interação e a interdependência entre os saberes científicos e outros saberes, não-científicos (Santos, 2010, p. 57).

Paulo Freire também denunciou as estruturas de poder do processo de colonização no Brasil e as consequências nefastas desse processo na construção do que denominou da nossa ‘inexperiência democrática’. Para ele, as causas dessa situação ocorreram em função das condições de nosso processo de colonização. No livro *Educação como prática da liberdade*, Freire afirmou que,

Realmente o Brasil nasceu e cresceu dentro de condições negativas às experiências democráticas. O sentido marcante de nossa colonização, fortemente predatória, à base da exploração econômica do grande domínio, em que o ‘poder do senhor’ se alongava ‘das terras às gentes também’ e do trabalho escravo inicialmente do nativo e posteriormente do africano, não teria criado condições necessárias ao desenvolvimento de uma mentalidade permeável, flexível, característica do clima cultural democrático, no homem brasileiro (Freire, 1999, p.74-75, grifos do autor).

Nossa colonização, baseada numa estrutura escravista e latifundiária, não comportaria uma base democrática. De forma alguma os nossos colonizadores tiveram intenção de investir na criação de uma colonização, integrando-se à colônia, respeitando-a. Na verdade, a intenção foi, como disse Freire (1999, p. 76), “[...] ficar sobre ela. Não a de ficar nela e com ela”. Na mesma obra, Freire apresentou trecho de carta escrita pelo Padre Jesuíta Manuel da Nóbrega, que denunciava o desamor e o desgosto dos colonizadores pela nova terra e seu compromisso de apenas enriquecerem e logo retornarem para Portugal (Freire, 1999).

Naquele contexto histórico e social, Freire (1999) identificou características que foram constituindo nossa cultura e se tornando impeditivos ao desenvolvimento de uma nação democrática. Uma característica citada por ele se refere ao contexto de dependência que leva ao desenvolvimento na população de uma afeição ao ‘protecionismo’. Isso se deve ao fato de que, no contexto da colonização em terras tão vastas, era necessário a proteção dos senhores.

Outra característica destacada por Freire (1999) se refere ao que ele denominou de ‘mutismo’, que é a falta de diálogo e comunicação, oriunda de relações de poder hierárquicas e autoritárias. A essas características se soma outra, salientada por Freire, que é o exercício extremo de autoridade, constituindo fortes relações de poder.

Não será exagero falar-se de um centro de gravitação de nossa vida privada e pública, situado no poder externo, na autoridade externa. Do senhor das terras. Das representações do poder político. Dos fiscais da Coroa, no Brasil Colônia. Dos representantes do Poder Central, no Brasil Império. O que estas circunstâncias propiciavam ao povo era a introdução desta autoridade externa, dominadora; a criação de uma consciência hospedeira da opressão e não uma consciência livre e criadora, indispensável aos regimes autenticamente democráticos (Freire, 1999, p. 79).

Nesse aspecto destacado por Freire, fiquei pensando na relação desse contexto histórico com o grande índice de violência contra as mulheres no país. Hoje o Brasil é o quinto país em feminicídios⁴ do mundo e, no início deste ano, os dados já demonstram preocupação⁵, mas sabemos que essa realidade não é fato recente. O patriarcado sempre se manifestou de forma muito intensa na nossa cultura e os dados apenas corroboram esse contexto. Dessa forma, retomo minhas ideias apresentadas no início do texto, quando tratei do contexto de pobreza e ‘dororidade’ das mulheres pobres brasileiras.

No que se refere à construção teórica do campo feminista, autoras que produziram reflexões acerca da negritude, construindo um campo de conhecimento chamado feminismo negro, tiveram (e ainda têm) o mérito de descortinar os limites do feminismo branco europeu e norte-americano, até então marcados pelas pautas das mulheres brancas da elite e das classes médias. Pesquisadoras norte-americanas como Patrícia Hill Collins (2016), Audre Lorde (s/d), Angela Davis (2016; 2017; 2018) e bell hooks⁶ (2017; 2018) estão entre os grandes expoentes dessa construção. Esta última, professora negra norte-americana, conhece o pensamento de Paulo Freire e dialoga com a obra em um de seus livros. Reconhece que sua obra sofreu forte influência da produção freiriana.

Enfim, podemos dizer que se abriu a possibilidade para se pensar também outras formas de feminismo que incluíram outros grupos de mulheres que não se identificavam com as pautas do feminismo do Norte. No Brasil, tivemos nomes importantes como o de Lélia Gonzalez (1988), que desenvolveu o conceito de ‘amefricanidade’, demonstrando sensibilidade para ver aspectos da cultura local que constroem um contexto específico na vivência do racismo, e Carolina de Jesus (1960) que, na década de 1960, transgrediu as regras sociais e se tornou escritora, descrevendo sua rotina de mulher negra e favelada. Assim, a reboque dessas construções, se desenvolveu um contexto que possibilitou se pensar um feminismo brasileiro e também latino-americano.

Na América Latina, teremos grandes referências na perspectiva de se construir um pensamento feminista latino-americano. Algumas importantes expoentes dessa vertente são Francesca Gargallo (2004; 2007), Margarita Pisano (2004), Maria Galindo (2013), Maria Lugones (2014), Marcela Lagarde y de los Ríos (1997; 2015; 2016), Ochy Curiel (2007), apenas para citar algumas. Curiel (2007), inclusive, faz uma crítica à construção da teoria pós-colonial por desconsiderar as contribuições das lutas e práticas dos movimentos feministas. Para ela, o pós-colonialismo acadêmico tem mantido uma posição elitista e androcêntrica. Segundo ela,

Sem usar o conceito de ‘colonialidade’, feministas racializadas, afrodescendentes e indígenas, desde a década de 1970, mergulharam no tecido do poder patriarcal e capitalista, considerando o entrelaçamento de vários sistemas de dominação (racismo, sexismo, heteronormatividade, classismo) desde onde eles definiram seus projetos políticos, todos feitos a partir de uma crítica pós-colonial (Curiel, 2007, p. 93-94, grifo do autor, tradução nossa)⁷.

Embora ela reconheça que existem esforços de alguns setores acadêmicos para uma aproximação com setores populares, no entanto o mesmo ocorre a partir de posições elitistas patriarcais e androcêntricas. Isso é causado pela separação entre teoria e prática, o que leva ao reconhecimento das teorias europeias e norte-americanas. Sabemos que o colonialismo produziu um processo de colonialidade que construiu uma história de subalternidade latinoamericana, que alimenta um pensamento teórico também subalterno.

Lugones (2014) também faz uma crítica, quando confronta a colonialidade do poder de Quijano com a colonialidade de gênero que ela desenvolve. Começamos a ver uma construção de uma teoria feminista latino-americana, em grande parte alicerçada pela construção dos movimentos sociais feministas, que reclama o reconhecimento de uma epistemologia científica. De forma geral, podemos dizer que as autoras citadas, embora abordando diferentes categorias e dando diferentes contribuições, possuem o mérito de desenvolver estudos com o intuito de dar visibilidade aos diversos contextos socioculturais das mulheres latino-americanas. Trata-se de pesquisas realizadas com mulheres latinas, comprometidas com essas realidades específicas e reconhecendo nessas mulheres sujeitos de conhecimento.

⁴ Sobre isso, ver Agencia Brasil (2018).

⁵ Sobre isso, ver Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (2019).

⁶ Escrita propositalmente com letras minúsculas, conforme se auto identifica a própria escritora.

⁷ No original: “Sin utilizar el concepto de ‘colonialidad’, las feministas racializadas, afrodescendientes e indígenas, han profundizado desde los años setenta en el entramado de poder patriarcal y capitalista, considerando la imbricación de diversos sistemas de dominación (racismo, sexismo, heteronormatividad, clasismo) desde donde han definido sus proyectos políticos, todo hecho a partir de una crítica pós-colonial”.

Ressalto a obra de Julieta Paredes (2010) e Paredes e Guzmán (2014), quando desenvolve sua noção de feminismo comunitário. Embora Paredes se refira às mulheres indígenas bolivianas e sua obra assuma o comprometimento de lutar pelo reconhecimento dos saberes das mulheres pertencentes aos povos tradicionais, sua proposta pode contribuir sobremaneira na construção de um feminismo latino-americano que venha para somar com as epistemologias do Sul global, pois reconhece e valoriza os saberes locais. Para ela, o feminismo comunitário é

[...] um instrumento para recuperar nossas conceituações das garras do colonialismo acadêmico, da superficialidade e do oportunismo das modas e, fundamentalmente, para exigir a construção de um movimento baseado na confiança política, na produção e criação teóricas e na ética em nossas ações (Paredes & Guzmán, 2014, p. 60, tradução nossa)⁸.

Ela ressalta que o feminismo comunitário não é apenas para as mulheres que vivem, por exemplo, em comunidades rurais, pois não é isso que define. O que define essa proposta é a ideia de comunidade que esse pensamento possui. Trata-se de um movimento que nasce das mulheres feministas bolivianas, mas que busca se expandir para todo o mundo, quebrando as hierarquias de conhecimento a partir da noção de comunidades, descolonizando os corpos das mulheres, seus conhecimentos e suas culturas.

Galindo (2013), em sua obra denominada *No se puede descolonizar sin despatriarcalizar*, como o próprio título indica, deixa explícita a necessidade de incorporar a temática de gênero (mais especificamente a necessária superação do patriarcado) nos estudos descoloniais.

Para a desconstrução do patriarcado, o conceito de 'situações-limite' desenvolvido por Freire pode auxiliar na compreensão da materialidade que o patriarcado assume, pois percebemos nele a situação-limite imposta às mulheres. Para Freire (1987), as situações-limite são situações entendidas pelos indivíduos como inevitáveis, constituintes da vida em sociedade, normatizadas e naturalizadas no cotidiano da vida social. É dessa forma que percebemos o patriarcado e não apenas ele, mas também na interseccionalidade com o racismo e o capitalismo, como seus grandes aliados. Assim, o patriarcado naturaliza os processos de opressão vividos pelas mulheres, configurando-se na situação-limite enfrentada cotidianamente pelas mulheres brasileiras. Nesse sentido, a libertação dos oprimidos e das oprimidas por meio de uma proposta pedagógica emancipatória é compreender a opressão das mulheres à medida que provoca o que as feministas chamam de sororidade⁹.

Por um pensamento educacional feminista popular em Abya Yala

Abya Yala, na língua do povo Kuna, significa Terra madura, Terra viva ou Terra em florescimento e é sinônimo de América¹⁰. O povo Kuna é originário do norte da Colômbia e, atualmente, se localiza na costa caribenha do Panamá, na Comarca de Kuna Yala (San Blas), em um arquipélago composto por mais de trinta ilhas.

O termo vem sendo usado pelos povos originários tradicionais do continente latino-americano como contraponto à construção homogeneizante do termo América. Embora essa expressão tenha sido utilizada muito antes, só se expande no final do século XVIII e início do século XIX, como forma de luta e resistência no processo de independência, em contraponto aos conquistadores europeus. Assim, a expressão Abya Yala vem sendo cada vez mais utilizada pelos povos originários do continente com o propósito de construir um sentimento de unidade e pertencimento e de denunciar o processo de colonialidade. Assim, retomo o termo de forma a ressaltar a noção de pertencimento cultural e político, como elemento fundante na construção de uma epistemologia feminista descolonial, pois, da mesma forma que os povos originários sofreram com o processo de colonialismo, as mulheres pertencentes a esses povos também sofreram o mesmo processo, aliado ao estabelecimento de um sistema patriarcal machista eurocêntrico, muitas vezes agravando o processo de dominação e opressão.

No que se refere à área de educação, é fundamental uma teoria educacional que incorpore as demandas de gênero e incorpore o que o pensamento feminista construiu. Dessa forma, se defende a ideia de uma pedagogia feminista alicerçada nas bases da educação popular. Sabemos que a pedagogia feminista, de cunho popular, não é algo totalmente novo. Faz tempo que sabemos da existência de inúmeras experiências populares realizadas com grupos de mulheres. Minha experiência com mulheres assentadas também é uma dessas. No entanto, o que vemos de forma recorrente são inúmeras iniciativas educativas realizadas em

⁸ No original: "[...] un instrumento para recuperar nuestras conceptualizaciones de las garras del colonialismo académico, de la superficialidad y el oportunismo de las modas y fundamentalmente para convocar a la construcción de un movimiento con base en la confianza política, en la producción y creación teórica y la ética en nuestras acciones"

⁹ Sobre sororidade, ver Lagarde y de Los Ríos (2016).

¹⁰ Porto-Gonçalves (2009).

espaços não formais de educação e que se constituem práticas de oficinas, rodas de conversas e outras atividades pedagógicas que, por diversas vezes, carecem de uma reflexão teórica mais aprofundada que aponte para a construção de uma teoria feminista latino-americana de educação. Assim, é fundamental que se sistematizem essas experiências de forma a construir-se uma base teórica, metodológica e epistemológica de uma pedagogia feminista de caráter popular.

Algumas construções importantes já apontam para este caminho e têm dado enormes contribuições nesse sentido. Podemos citar a trajetória da Rede de Educação Popular entre Mulheres [REPEM], como parte do Conselho de Educação de Adultos da América Latina – CEAAL. Presente em diversos países latino-americanos e caribenhos, contando com mais de 60 organizações, tem contribuído para o desenvolvimento do pensamento e da prática de educação popular na América Latina e Caribe, buscando consolidar a perspectiva da ‘educação popular feminista’ na região, constituindo-se um importante espaço de formação política e luta das mulheres.

Na Argentina, podemos citar a trajetória do grupo de educadoras populares, chamado Pañuelos en Rebeldía, que também aposta no legado da educação popular para a construção de uma ‘pedagogia popular feminista’. Enfim, podemos afirmar que, com termos e trajetórias um tanto diferentes, vislumbramos, em diversos países latino-americanos, algumas construções pedagógicas importantes de educação popular aliadas ao feminismo. Essas construções são exemplos e inspiradores para nosso trabalho.

Um nome importante do grupo Pañuelos en Rebeldía para destacar é a educadora popular Claudia Korol. Tem construído uma importante caminhada na construção de uma pedagogia popular feminista. Destaca que essa pedagogia não é um limite, mas uma abertura, o que demonstra o caráter inconcluso de sua proposta. Para ela, o feminismo contribui na construção dessa pedagogia, especialmente nos seguintes aspectos: a crítica ao capitalismo e ao patriarcado; a crítica à cultura androcêntrica; a desconstrução das categorias binárias; a busca de horizontalidade e autonomia; a valorização do diálogo nas práticas políticas; e a radicalidade na luta contra o disciplinamento de quem resiste à dominação (Korol, 2007). Para Korol,

É uma pedagogia que assume do marxismo sua crítica ao capitalismo e a dominação, e sua capacidade de se tornar força material como filosofia da práxis, metodologia de análise, guia para a ação; que assume da teologia da libertação a valorização da mística nas lutas do povo, a crítica a uma religião que oprime e reforça a obediência, e a tentativa de que as diferentes religiosidades do povo possam se tornar força material nas resistências e nas emancipações; que resgata dos povos nativos sua relação com a natureza (Korol, 2007, p. 18, tradução nossa)¹¹.

Destaco também a obra da mexicana Luz Maceira Ochoa (2008), que procura alicerçar as bases antropológicas, epistemológicas, teóricas e metodológicas para a construção do que denomina de ‘pedagogia feminista’.

Ochoa (2008) desenvolve os fundamentos de uma pedagogia feminista a partir de dois alicerces: ‘filosófico-políticos e teórico-conceituais’. O primeiro se refere ao conjunto de ideias que se referem a distintos aspectos filosóficos, epistemológicos, políticos e ideológicos dos projetos educativos feministas e possui as seguintes características desenvolvidas pela autora: (a) ‘identidade e sentido de uma pedagogia feminista’, que implica uma sociedade mais justa com homens e mulheres, é uma pedagogia cujo caráter político-pedagógico está claramente assumido e explicitado na busca de construção de um projeto de sociedade diferente, sem opressão nem subordinação feminina, sem nenhum tipo de discriminação e com maior liberdade para todas as pessoas; (b) ‘visão sobre as e os seres humanos’, onde se concebem os sujeitos e as sujeitas como seres em construção, e o foco está em que o sujeito é, antes de tudo, um sujeito sexuado e generificado. Reconhecer as sujeitas em sua dimensão sexual e de gênero implica reconhecer que têm uma posição social específica perante o mundo e também perante os processos educativos; (c) ‘concepções sobre aprendizagem’, em que o processo educativo parte da experiência de vida, implica reconhecer diferenças, emoções, dores; implica diferentes processos formativos; implica romper com distintas coisas para recuperar-se a si mesma como pessoa, para ser eu a decidir e fazer desde mim mesma; e (d) ‘a perspectiva ética’, pois a dimensão ética é fundamental porque o projeto feminista implica um horizonte de justiça, de igualdade, de liberdade, de solidariedade que não somente é um ideal a alcançar, mas que supõe que os processos educativos procurem gerar e aprender valores de acordo com uma perspectiva ética.

Nos fundamentos teórico-conceituais, a pedagogia feminista não possui um corpo teórico acabado, mas é um campo em construção. É na definição do marco teórico onde existem mais diferenças nos projetos educativos. No entanto, identificam-se três grandes discursos: o ‘feminismo, a democracia de gênero e a

¹¹ No original: “Es una pedagogía que asume del marxismo su crítica del capitalismo y de la dominación, y su capacidad de volverse fuerza material en tanto filosofía de la praxis, metodología de análisis, guía para la acción; que asume de la teología de la liberación, la valoración de la mística en las luchas del pueblo, la crítica a una religión que oprime y refuerza la obediencia, y el intento de que las distintas religiosidades del pueblo puedan volverse fuerza material en las resistencias y en las emancipaciones; que retoma de los pueblos originarios su relación con la naturaleza”.

educação popular', em que o feminismo aparece como uma referência que possui conteúdos e visões sobre a realidade, sobre *as* e *os* sujeitos, que define o horizonte do projeto educativo, que representa uma rede conceitual para desenvolver uma linguagem e uma terminologia útil para formar as sujeitas.

Sobre a democracia de gênero, a autora propõe a incorporação de novas dimensões, como as condições históricas de homens e mulheres, as relações de gênero, as concepções e práticas da sociedade e não somente as dimensões referidas ao regime político. Estão associadas a essa ideia, entre outras, a questão da participação política e de legitimação e exercício de direitos em cada ação e relação social e institucional, as quais devem ampliar-se para incluir as mulheres como sujeitos políticos, para incluí-las nas representações simbólicas, no discurso e nas normas, bem como nas práticas sociais.

Percebe a educação popular como sendo o único discurso educativo em que há um diálogo com projetos educativos feministas, pois o feminismo e a educação popular se identificam como perspectivas convergentes, especialmente pela perspectiva de construção social da realidade com objetivo emancipador para os grupos participantes.

Considerações finais: problematizando o contexto brasileiro pós-golpe e pós-eleições

Não há como encerrar essas reflexões sem problematizar minimamente a situação política atual do contexto brasileiro. O momento apresenta uma complexidade que não será viável nem possível nessas poucas páginas de se abarcar a dimensão que a situação apresenta. No entanto, é urgente enfrentarmos o desafio de entender o momento histórico atual na tentativa de propor alternativas viáveis e possíveis.

No Brasil, atualmente, pós-golpe de 2016 e pós-eleições presidenciais de 2018, temos alguns enormes desafios a superar, pois vivemos um período de grandes retrocessos, especialmente nas áreas de educação e gênero, haja vista que o grupo que venceu as eleições no país e assumiu o governo se elegeu assumindo explicitamente uma postura machista, racista e elitista; portanto, com um discurso alicerçado na perspectiva do patriarcado, do racismo e do capitalismo¹².

Santos (2010) denomina esse movimento de 'regresso do colonizador', que implica retornar às formas de governo colonial, mesmo que de forma simbólica. Hoje vemos no Brasil um governo de caráter visivelmente colonialista, assumindo posturas de submissão perante o governo norte-americano¹³. Santos descreve esse regresso como a ascensão do que ele denomina de 'fascismo social', que se caracteriza como "[...] um regime social de relações de poder extremamente desiguais que concedem à parte mais forte o poder de veto sobre a vida e o modo de vida da parte mais fraca" (Santos, 2010, p. 45). O autor distingue três formas de fascismo social, que penso que podem colaborar aqui na nossa análise sobre o contexto brasileiro atual. A primeira forma é o fascismo do *apartheid* social, quando se refere a uma segregação social que exclui a partir de uma cartografia dividida em zonas civilizadas e zonas selvagens, como ocorre em muitas metrópoles localizadas no Sul global, onde existem as zonas civilizadas como sendo áreas enclausuradas e encasteladas, como condomínios fechados, etc., onde a elite se encontra; e as zonas selvagens, onde se encontram as camadas populares nas periferias urbanas, constituindo-se essa realidade um novo espaço-tempo que revela o fascismo social.

A segunda forma de fascismo social é o que Santos denomina de fascismo contratual. Ocorre quando se materializam, nos contratos sociais de direito civil, enormes diferenças de poder. Podemos citar como exemplo os contratos de trabalho na perspectiva neoliberal. No país hoje temos a proposta da reforma da previdência como exemplo concreto desse fascismo.

E, por fim, a terceira forma de fascismo social trazido por Santos se refere ao fascismo territorial, que ocorre quando grupos com forte capital patrimonial manipulam as instituições sociais, exercendo a regulação do Estado atrelado aos seus próprios interesses, constituindo uma nova colonialidade do poder. Dessa forma, no Brasil hoje, é possível percebermos o que Santos aponta:

Como regime social, o fascismo social pode coexistir com a democracia política neoliberal. Em vez de sacrificar a democracia às exigências do capitalismo global, trivializa a democracia até ao ponto de não ser necessário, nem sequer conveniente, sacrificar a democracia para promover o capitalismo. Trata-se, pois, de um fascismo pluralista e, por isso, de uma forma de fascismo que nunca existiu. De fato, é minha convicção que podemos estar a entrar num período em que as sociedades são politicamente democráticas e socialmente fascistas (Santos, 2010, p. 47).

¹² Triade já denunciada na tese de Heleieth Saffioti (2013), defendida na década de 1970 e onde a pesquisadora defende a ideia de que apenas podemos pensar em superar o patriarcado, aliado a uma proposta de superação do racismo e do capitalismo, pois temos aí três polos que funcionam interdependentes.

¹³ Exemplo disso ocorreu recentemente, quando, em visita aos estados Unidos, o presidente Bolsonaro anunciou fim da necessidade de visto para os norte-americanos para ingresso no Brasil. A reciprocidade não ocorre. Além disso, Bolsonaro assinou um acordo para permitir o uso comercial da base de lançamento de Alcântara. Pelos termos do acordo em negociação, os EUA poderão lançar satélites e foguetes da base maranhense (BBC News Brasil, 2019).

Na área da educação, especialmente no que se refere aos preceitos da educação popular, o retrocesso não tem sido diferente. Projetos neoconservadores como Escola Sem Partido¹⁴ materializam estratégias elitistas de combate às classes populares. Fato que demonstra isso é o ataque direto ao pensamento educacional freiriano, pois sua construção aponta para uma epistemologia das margens, da transgressão, dos saberes populares, com um recorte de classe explicitamente colocado. A vida e a obra de Paulo Freire foram exemplos coerentes e concretos de uma construção teórica, epistemológica, metodológica, de práxis voltada a uma construção de uma proposta educativa de emancipação e conscientização das classes populares, algo que um governo neoconservador, que utiliza a violência como um de seus suportes, não está disposto a tolerar.

Sabemos que a proposição de uma ‘escola sem partido’ não é algo tão recente. O movimento com este nome foi criado em 2004, mas tem ganhado força justamente neste contexto das ofensivas conservadoras. O primeiro projeto de lei que propunha a criação do ‘programa escola sem partido’ em uma rede de ensino foi fruto de uma parceria entre o criador do movimento, Miguel Nagib, e o deputado estadual Flávio Bolsonaro.

Este projeto de lei tem se beneficiado da falsa dicotomia imposta pelo próprio nome do movimento, que causa simpatia ao proferir uma escola que não seja partidária. É importante reafirmar que, quando falamos do programa ‘escola sem partido’, está em jogo um projeto de escola que retoma o caráter de mera transmissora de conhecimento, na perspectiva da educação bancária, tão denunciada por Paulo Freire, especialmente na sua obra mais famosa: *Pedagogia do oprimido* (1987). Nessa perspectiva, os discentes são vistos como meros potes vazios de conhecimento, nos quais deve ser depositado o conhecimento pelo professor. Freire, além de denunciar essa postura autoritária de conhecimento, a desvela, quando atrela essa perspectiva aos interesses de dominação das classes opressoras sobre as oprimidas. Talvez nunca, até esse momento da história do país, tivessem ficado tão nítidos os interesses da elite conservadora brasileira e o grande receio de que a educação pudesse ser uma poderosa ferramenta de emancipação da classe oprimida brasileira. A elite sempre teve medo da escola, por reconhecer seu potencial transformador. Freire foi brilhante em trazer isso à tona. E é por isso que sua obra passa a ser alvo desse projeto.

Dentro deste contexto de conquistas em risco, o movimento ‘escola sem partido’ incorporou outras pautas conservadoras que, inicialmente, não faziam parte das suas bandeiras. Foi o caso do combate que passa a travar contra qualquer tipo de abordagem da temática de gênero nas escolas. O termo ‘ideologia de gênero’ vem sendo usado como uma forma política de manipulação do medo com base em informações falsas e distorções grotescas das práticas que acontecem nas escolas. Dessa forma, pautas importantes da luta feminista passam a ser fortemente combatidas, como o combate à família patriarcal, a sexualidade da mulher, a violência doméstica, entre outras.

Portanto, temos de ter clareza de que não é simples coincidência vivermos hoje um contexto de sérios ataques às lutas e pautas feministas e também à educação popular, pois ambas representam a defesa de saberes de um grupo que vem sendo historicamente oprimido e excluído, que são as mulheres.

Por isso, uma proposta cientificamente viável parece que pode ser caminhar na construção de uma educação de caráter popular e feminista.

Referências

- Agencia Brasil. (2018, 7 de agosto). Taxa de feminicídios no Brasil é a quinta maior do mundo. *Exame*. Recuperado de <https://exame.com/brasil/taxa-de-feminicidios-no-brasil-e-a-quinta-maior-do-mundo/>
- BBC News Brasil. (2019). *Bolsonaro nos EUA: 5 temas na pauta do primeiro encontro com Trump*. Recuperado de <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-4760930>
- Cavalline, M. (2018, 17 de março). Mulheres ganham menos que os homens em todos os cargos e áreas, diz pesquisa. G1-Economia. Recuperado de <https://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/noticia/mulheres-ganham-menos-que-os-homens-em-todos-os-cargos-e-areas-diz-pesquisa.ghtml>
- Collins, P. H. (2016). Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. *Revista Sociedade e Estado*, 31(1), 99-127. DOI: 10.1590/S0102-69922016000100006
- Curiel, O. (2007). Crítica pós-colonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista. *Nômadias*, 1(26), 92-101.
- Davis, A. (2016). *Mulheres, raça e classe*. São Paulo, SP: Boitempo.
- Davis, A. (2017). *Mulheres, cultura e política*. São Paulo, SP: Boitempo.

¹⁴ Sobre esse assunto ver Frigotto (2017).

- Davis, A. (2018). *A liberdade é uma luta constante*. São Paulo, SP: Boitempo.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1999). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Frigotto, G. (2017). *Escola 'sem' partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro, RJ: UERJ, LPP.
- Galindo, M. (2013). *No se puede descolonizar sin despatriarcalizar: teoría y propuesta de la despatriarcalización*. La Paz, BO: Mujeres Creando.
- Gargallo, F. (2004). *Las ideas feministas latino-americanas*. México, MX: Fem-e-libros.
- Gargallo, F. (2007). Feminismo latino-americano. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 12(28), 17-34.
- Gonzales, L. (1988). A categoria político-cultural da amefricanidade. *Revista Tempo Brasileiro*, 92(93), 69-82.
- Grosfoguel, R. (2016). A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, 31(1), 25-49. DOI: 10.1590/S0102-69922016000100003
- Hooks, B. (2017). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Hooks, b. (2018). *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. Rio de Janeiro, RJ: Rosa dos Tempos.
- Jesus, C. M. (1960). *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. Rio de Janeiro, RJ: Edição Popular.
- Korol, C. (2007). La educación como práctica de la libertad: nuevas lecturas posibles. In Pañuelos in Rebeldia, & C. Korol (Orgs.), *Hacia una pedagogia feminista: géneros y educación popular* (p. 9-22). Buenos Aires, AR: America Libre.
- Lagarde y de los Ríos, M. (1997). *Claves feministas para el poderio y la autonomia de las mujeres: memoria*. Manágua, NI: Puntos de Encuentro.
- Lagarde y de los Ríos, M. (2015). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México, MX: Siglo XXI.
- Lagarde y de los Ríos, M. (2016). Sororidad. In A. Castro, & R. C. Machado (Eds.), *Estudos feministas, mulheres e educação popular* (p. 25-33). Curitiba, PR: CRV.
- Lorde, A. (s/d). *Textos escolhidos de Audre Lorde*. Recuperado de <https://bitlybr.com/nKgQh>
- Lugones, M. (2014). Rumo a um feminismo descolonial. *Estudos feministas*, 22(3), 935-952.
- Ochoa, L. M. (2008). *El sueño y la práctica de sí - pedagogía feminista: una propuesta*. México, MX: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos, Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer.
- Paredes, J. (2010). *Hilando fino: desde el feminismo comunitario*. La Paz, BO: Mujeres Creando.
- Paredes, J., & Guzmán, A. (2014). *El tejido de la rebeldía: qué es el feminismo comunitario?*. La Paz. BO: Comunidad Mujeres Creando.
- Piedade, W. (2017). *Dororidade*. São Paulo, SP: Editora Nós.
- Pisano, M. (2004). *El triunfo de la masculinidad*. México, MX: Fem-e-libros.
- Porto-Gonçalves, C. W. (2009, 11 de julho). *Povos Originarios de Nuestra America – Abya Yala* [Blog]. Recuperado de <https://iela.ufsc.br/povos-origin%C3%A1rios/abya-yala>
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In E. Lander (Ed.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas* (p. 117-142). Buenos Aires, AR: CLACSO.
- Rede de Educação Popular entre Mulheres [REPEM]. (2018, 22 de dezembro). *Por uma educación digna, inclusiva y permanente para las mujeres y niñas de América Latina y El Caribe*. Recuperado de <https://www.repem.org/index.php>
- Saffioti, H. (2013). *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. São Paulo, SP: Expressão Popular.
- Santos, B. S. (2010). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In B. S. Santos, & M. P. Meneses (Eds.), *Epistemologias do sul* (p. 31-83). São Paulo, SP: Cortez.
- Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. (2019). *Número de feminicídios aumenta em 2019*. Recuperado de <https://bitlybr.com/mVZYFu3F>
- Souza, J. (2017). *A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato*. Rio de Janeiro, RJ: Leya, 2017.
- Souza, J. (2018). *A classe média no espelho - sua história, seus sonhos e ilusões, sua realidade*. Rio de Janeiro, RJ: Estação Brasil.

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

Márcia Alves da Silva: Bacharel em Ciências Sociais (1996) e Mestre em Educação (2002) pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Doutora em Educação (2010) pela Universidade Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e Pós-Doutora em Educação (2018) pela PUC-RS. É Professora Associada e atua no Programa de Pós-Graduação em Educação, nível mestrado e doutorado acadêmico, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. Possui experiência na área de Educação, com diversas publicações e atuando no ensino, pesquisa e extensão, principalmente nos seguintes temas: Estudos de Gênero e Teoria Feminista, Epistemologias descoloniais, Narrativas e Histórias de Vida, Educação Popular, Educação Não-Formal e Formação de Professores. Atuou na equipe da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFPEL entre 2014 e 2016, sendo fundadora e coordenadora do Observatório de Gênero e Diversidade da UFPEL neste período. É líder do Grupo de Pesquisa D'Generus: Núcleo de Estudos Feministas e de Gênero, e atua no Grupo de Pesquisa Educação, Gênero e Trabalho Artesanal, ambos do CNPq.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4727-2623>

E-mail: profa.marciaalves@gmail.com

Nota:

Márcia Alves da Silva foi responsável pela concepção, análise e interpretação dos dados; redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e ainda, aprovação da versão final a ser publicada.