



REVISTA

Cadernos de Educação

FaE | PPGE | UFPel

ARTIGO | Fluxo contínuo

Tempos de fome: a colonialidade confrontada pela Educação Popular Feminista

Times of famine: coloniality confronted by Popular Feminist Education

Tiempos de hambruna: la colonialidad enfrentada por la Educación Popular Feminista

Íris de Carvalho
Edla Eggert

RESUMO

Neste artigo, propomo-nos a trazer reflexões sobre as marcas da colonialidade do poder que nos habitam. Suspeitamos que essas marcas nos mantêm reféns da subserviência e que, na pandemia de COVID-19, ficaram ainda mais evidentes. Para tanto, confrontamos aspectos de leituras sobre colonialidade, articulada com o pensamento feminista latino-americano junto com a Educação Popular. A partir de uma reflexão sobre as situações-limite e o exercício do pensamento crítico, problematizamos a ordem colonial moderna e as transformações nas relações de gênero.

Palavras-chave: Educação Popular Feminista; mulheres; colonialidade; experiência latino-americana.

ABSTRACT

In this article, we propose to reflect on the marks of coloniality of power that inhabit us. We suspect that these marks keep us hostage to subservience, and that they became even more evident in the COVID-19 pandemic. In order to do so, we confront aspects of readings on coloniality articulated with Latin American feminist thought along with Popular Education. From a reflection on extreme situations and the exercise of critical thinking, we problematize the modern colonial order and the transformations in gender relations.

Keywords: Popular Feminist Education; women; coloniality, atin American experience.

RESUMEN

En este artículo, nos proponemos traer reflexiones sobre las marcas de la colonialidad del poder que nos habitan, sospechamos que estas

marcas nos mantienen rehenes del servilismo, y que en la pandemia del COVID-19 se hicieron aún más evidentes. Para ello, confrontamos aspectos de lecturas sobre la colonialidad articuladas con el pensamiento feminista latinoamericano junto con la Educación Popular. A partir de una reflexión sobre situaciones límite y el ejercicio del pensamiento crítico, problematizamos el orden colonial moderno y las transformaciones en las relaciones de género.

Palabras-clave: Educación Popular Feminista Popular; colonialidad; experiencia latinoamericana.

... Fui na feira da Rua Carlos de Campos catar qualquer coisa.

Ganhei bastante verdura.

Mas ficou sem efeito, porque eu não tenho gordura.

Os meninos estão nervosos por não ter o que comer.

Eu cato papel, mas não gosto. Então eu penso:

faz de conta que eu estou sonhando.

(CAROLINA DE JESUS 2014, p. 28-29)

Introdução

Vivemos uma crise de proporções históricas inéditas. Parece que estamos em um pesadelo, desde meados de 2013, quando, ironicamente, se iniciou um movimento pelo aumento do valor das passagens de ônibus, passando para o domínio de um movimento orquestrado pela extrema direita, que desencadeou a destituição da presidenta Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores, em 2014. Todo o processo termina com a efetivação do impedimento,¹ em agosto de 2016, e a prisão do ex-presidente Lula em abril de 2018. Esses dois acontecimentos foram instrumentalizados pela elite empresarial, vinculada a um esquema transnacional em que, novamente, o imperialismo estadunidense se estabeleceu como parceiro, como no tempo da ditadura civil-militar. Como se não bastasse, temos ainda a tragédia do coronavírus (COVID-19), que desvelou o grave desequilíbrio do atual modelo civilizatório e a incapacidade de o capitalismo resolver as crises social, econômica, política, ecológica e sanitária. No Brasil, as medidas ultraneoliberais e de retrocesso das políticas estatais agravam a situação, fazendo com que milhares de pessoas voltem a ter suas vidas aterrorizadas pela fome, pelo desemprego e pela pobreza extrema. Acirram-se a violência e

¹ Sobre o impedimento da presidenta Dilma Rousseff, ver o texto: BIROLI, Flávia. Uma mulher foi deposta: sexismo, misoginia e violência política. In: RUBIM, Linda; ARGOLO, Fernanda (Orgs.). **O golpe na perspectiva de gênero**. v. 1, 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2018. pp. 75-84.

o racismo, visíveis na desigualdade econômica, mas também no genocídio da população negra, especialmente de jovens e mulheres. O incremento das desigualdades é potencializado pela ofensiva e restauração conservadora, reforçando lógicas dominantes de controle colonialistas e patriarcais.

A título introdutório, lembramos do texto de Carolina de Jesus (1914-1977), mulher negra, poetisa e favelada, que, em seu livro “Quarto de Despejo – diário de uma favelada”, publicado pela primeira vez no Brasil no ano de 1960, apresenta a dolorosa realidade das excluídas e dos excluídos do Brasil e da América Latina. Como sinalizamos por meio da epígrafe, ao fazer de conta que está sonhando, alimenta anseios, mas também desabafa sobre a dolorosa situação da fome e da desigualdade. Esses problemas sociais, tão sensivelmente expressados pela escritora brasileira, acabam de ser novamente agravados pela pandemia da COVID-19 e pelo avanço das políticas neoliberais, como já mencionado anteriormente.

Diante dessa barbárie, vemo-nos famintos(as) não só de comida, mas também de arte, esperança, ética humanística, educação, ciência e liberdade. Nessa perspectiva, nosso artigo tem como objetivo trazer reflexões a respeito das marcas da colonialidade do poder que nos habitam, as quais, suspeitamos, nos mantêm reféns da subserviência e que, durante a pandemia de COVID-19, ficaram ainda mais evidentes. Para tal, recorreremos às emergências pedagógicas da Educação Popular e dos Estudos Feministas para organizar nosso artigo em três partes: a colonialidade que nos constitui e se mantém no atual contexto pandêmico; a Educação Popular: um caminho para entender a realidade e transformá-la; a Educação Popular Feminista e as resistências latino-americanas e algumas considerações finais, que não encerram nossos caminhos.

Ao mesmo tempo, queremos crer que perguntas são necessárias. Diante dessa crise, temos opções? Seria possível alguma oportunidade positivamente criativa diante dessa tragédia? O que podemos apreender desse momento histórico inédito em que vivemos? Acreditamos que essas questões se embasam no que Paulo Freire nos apresentou com a reflexão sobre as “situações-limite” e o exercício do pensar crítico por meio de temas geradores. Simultaneamente, elas nos asseguram um método para ampliar nossa

compreensão sobre os possíveis caminhos de atuação junto ao campo da educação, na busca por condições dignas de vida.

Desse ponto de vista, a confrontação que se coloca em nossa atualidade é ética e expressa, na política e na pedagogia, uma arena de disputas. Por um lado, o poder empresarial, que se alimenta de uma tradição pedagógica “expositiva” e bancária, que, em nosso entender, privilegia a competição, o lucro, o autoritarismo dissimulado, a meritocracia, a discriminação e a exclusão. Por outro lado, o poder popular propõe uma educação direcionada ao cuidado com a vida, ao bem viver, à democracia, ao respeito, à solidariedade e à amorosidade.

A educação não se dá fora dos conflitos e das tensões da vida concreta e, portanto, pressupõe opções fundadas em projetos de sociedade e visões de mundo protagonizadas por mulheres e homens, que estimulem processos político-pedagógicos capazes de gerar novas subjetividades em direção a um novo paradigma ético e libertador. Nesse sentido, a Educação Popular é importante porque reconhece as condições de vida, atua a partir da realidade, promove e organiza redes de apoio social, que, dentro de uma realidade excludente e opressora, é também resistência a essa mesma realidade. Nesses contextos, há expressões de criatividade que apontam para além da luta pela sobrevivência e que podem ser indícios de outras formas de conhecer e conviver, a exemplo das cozinhas comunitárias, organizadas para combater a fome em tempos de pandemia e desgoverno, fazendo, da solidariedade urgente, uma possibilidade de organização popular.

A colonialidade que nos constitui se mantém no atual contexto pandêmico²

A América Latina, e sua história colonial de mais de quatro séculos de dominação, está impregnada pelo que Aníbal Quijano (2014) chamou de colonialidade do poder. Essa tem um sentido complexo e subjetivo, que

² O contexto pandêmico no Brasil, ou também chamado por nós de pandemônio, traduz-se por uma realidade nacional adversa e instável. O país, até o início do mês de novembro de 2021, atingiu a triste marca de mais de 600 mil mortos pelo coronavírus. Atualmente, forças reacionárias unem-se em torno de um projeto antinacional e antipopular, liderado pelo ex-capitão Jair Bolsonaro, líder da extrema direita nacional e presidente do país. Tal projeto destrói a floresta da Amazônia criminosamente, corta os investimentos na educação e persegue ideologicamente educadores(as) e pesquisadores(as) no país.

proporciona as diretrizes de como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e todas as relações devem ser organizadas no espaço colonial. A colonialidade do poder está em pleno processo e atua como uma matriz subjacente do poder colonial, existindo mesmo depois da independência política e guiando o modo de viver, pensar e as condições de criação da subjetividade. Esse padrão de poder é estruturado a partir de um eurocentrismo, que, segundo Quijano (2014, p. 126):

[...] é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental, antes de meados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são, sem dúvida, mais velhas, ou mesmo antigas, e que, nos séculos seguintes, se tornou mundialmente hegemônica [...] associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América.

Nesse sentido, a colonialidade, isto é, o poder do colonizador introjetado no(a) colonizado(a), surge a partir de uma modernidade dominadora e impositiva de uma cultura europeia que se produziu como universal. Potencialmente individualista, essa cultura extraviou a ideia de comunidade, favorecendo-se, por meio de um processo de ocultação dos povos não europeus, e gerando uma perspectiva dualista entre essas sociedades (QUIJANO, 2014). Ou seja, de um lado a dimensão da relação razão/sujeito, marcada pela racionalidade eurocêntrica. E, de outro lado, a relação corpo/natureza, fixada pela ideia de domináveis e exploráveis.

A nosso ver, essa dualidade pode ser ampliada ao refletirmos sobre a ambivalência da teologia cristã no sentido de que, na medida em que os povos originários foram batizados, até poderiam acreditar em se aproximar dos europeus, contudo, sempre foram vistos e considerados irracionais, tradicionais, mágicos, míticos e primitivos. Portanto, em certa sequência histórica, os povos do novo mundo seguiram sendo considerados “em processo”.

Outro aspecto da colonialidade do poder diz respeito à dimensão do trabalho, que, no processo de constituição histórica da América Latina, foi estruturado a partir de formas de controle e exploração reveladas pela escravidão, servidão e pela pequena produção mercantil. Organizadas e

estabelecidas para produzir mercadorias, não existiam apenas de maneira simultânea no espaço/tempo, mas também todas e cada uma articulada com o capital e com seu mercado. Para Quijano (2014), assim se configurou um novo padrão global de controle do trabalho e do poder: seus recursos e produtos eram conjunta e individualmente dependentes. Desse modo, se estabelecia uma nova e singular estrutura de relações de produção na experiência histórica mundial: o capitalismo colonial moderno.

A nova estrutura global de controle do trabalho, bem como sua natureza e os papéis e os lugares desempenhados foram associados às novas identidades históricas e sociais produzidas sobre a noção de raça como referência a distintas categorias de seres humanos. A distribuição racista³ (amarelos, brancos, índios, negros e mestiços) foi combinada com uma divisão do trabalho e das formas de exploração do capitalismo colonial moderno, expressando-se, sobretudo, numa quase exclusiva associação entre branquitude social e os postos de mando da administração colonial. Conseqüentemente, o controle de uma forma específica de trabalho podia ser, ao mesmo tempo, um controle de um grupo específico de gente dominada. Essa nova forma de dominação e exploração passou a ser associada, de maneira quase automática, à noção de raça e aos sentidos do trabalho. A estrutura social de desigualdade tem-se mostrado bem-sucedida até os dias de hoje, haja vista o número de mulheres negras que desempenham o trabalho de empregadas domésticas no Brasil. Segundo a Pesquisa por Amostragem Domiciliar (PNAD) de 2018, do IBGE, os trabalhadores domésticos totalizam cerca de 6,2 milhões de pessoas, sendo 92% mulheres e, entre elas, 68% negras, levando-nos à condição de país que mais tem trabalhadoras domésticas no mundo.

No contexto pandêmico em que vivemos, marcado pela barbárie e por um governo violento, racista e perigoso,⁴ a desigualdade fica ainda mais evidente quando observamos que a população negra e pobre é a mais afetada tanto na questão da saúde como na questão econômica. É também a que mais

³ Sobre raça, racismo e a raça na história sugerimos a leitura de ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

⁴ Aqui se aplica a noção de perigoso, tendo em vista que a equipe presidencial incidiu pouco ou quase nada sobre as medidas de enfrentamento à pandemia do COVID-19. Inclusive o presidente Jair Bolsonaro colocou-se contrário à vacinação no país.

morre por COVID-19, pois não tem condição de efetivar o isolamento social. Isso fica cristalino quando os patrões insinuam que as trabalhadoras domésticas têm mais chances de trazer o vírus para as casas dos primeiros e, por isso, as obrigam a permanecer confinadas nesses locais de trabalho.⁵ Outra manifestação da colonialidade do poder vigente foi o falecimento de empregada doméstica de 63 anos, no Rio de Janeiro, infectada pela patroa, que havia retornado das férias na Itália e estava contaminada pelo coronavírus e não liberou a funcionária. Essa prática abusiva e desumana é a herança escravocrata que circula cotidianamente, mas também é relativa ao abismo existente entre a vida vivida por patrões e trabalhadoras domésticas no Brasil.

Esses dados ilustram um terceiro elemento estruturante do padrão da colonialidade do poder, que se relaciona com a dimensão do gênero colonial moderno, que, ao entrar no interior do “mundo-aldeia” (SEGATO, 2012),⁶ desarticula seu tecido comunitário, agravando e intensificando as hierarquias que já faziam parte de sua realidade antes mesmo da intervenção colonizadora.

Para Rita Segato (2012), compreender a interface entre o mundo pré-intrusão e a colonial modernidade, a partir das transformações do sistema de gênero, é dar-lhe um estatuto teórico e epistêmico como categoria central capaz de iluminar todos os outros aspectos da transformação imposta à vida das comunidades ao serem capturadas pela nova ordem colonial moderna.

A aproximação entre a colonial modernidade e o gênero da aldeia (SEGATO, 2012)⁷ modificou profundamente a estrutura das relações comunitárias dos povos, promovendo uma supervalorização dos homens e,

⁵ Vide reportagem completa sobre os casos das trabalhadoras que foram obrigadas a ficar nas casas dos patrões, enquanto a pandemia durasse, no link: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/empregadas-sao-obrigadas-a-ficar-na-casa-dos-patroes-enquanto-a-pandemia-durar/>, veiculada no Correio Bahia.

⁶ Rita Segato (2012) define as comunidades, e/ou os povos que viviam no território latino-americano antes do processo de colonização europeia, como mundo-aldeia. Para a autora, o processo colonial e sua ordem colonial moderna expropriaram dos povos sua forma de vida comunitária, gerando poderes autoritários e perversos.

⁷ Rita Segato (2012) defende a existência de uma organização patriarcal nas sociedades tribais e afro-americanas, ainda que diferentes da definida pelo gênero ocidental. Essa poderia ser descrita como um patriarcado de baixa intensidade. A partir de dados documentais, históricos e etnográficos do mundo tribal, a autora sustenta a existência de estruturas de diferença, semelhantes ao que chamamos de relações de gênero na modernidade, contendo hierarquias claras de prestígio entre a masculinidade e a feminilidade, bem como identifica a dimensão de uma masculinidade obrigatória como status de reconhecimento e titularidade como sujeito masculino, desde que comprovadas suas habilidades de resistência, agressividade e capacidade de domínio e conquista sexual.

assim, desequilibrando o ambiente comunitário. Isso se deu a partir do papel de intermediários com o mundo exterior, mundo público, sob domínio do colonizador. Contudo, a emasculação vivida pelos homens no ambiente extracomunitário, frente ao poder dos homens brancos, desencadeou uma relação de dualidade, supervalorização e universalização da esfera pública e, conseqüentemente, o colapso da esfera doméstica, do “mundo-aldeia” (SEGATO, 2012).

Isso significa que a constituição deliberada dos homens comunitários, enquanto interlocutores privilegiados da aldeia com a administração colonial, serviu aos interesses da colonização e à eficácia de seu controle. A perda de poder político das mulheres, diante do processo de colonização, impôs sua domesticidade e sujeição às normas de moralidade, a partir da colonização, promovendo a empreitada colonial. Para Segato (2012, p. 120),

[...] as mulheres e a mesma aldeia formam parte agora de uma externalidade objetificada para o olhar masculino, contagiado, por contato e mimese, com o mal da distância e exterioridade própria do exercício de poder no mundo da colonialidade.

Essa exterioridade colonial moderna, segundo Segato (2012), vai transformar a sexualidade em uma moralidade, objetificando o corpo das mulheres indígenas e, ao mesmo tempo, vai inserir as noções de pecado nefasto, de crime hediondo, de pornografia e todos os seus correlatos. Para Francesca Gargallo (2014), esses são os efeitos da “junção patriarcal”. A aproximação entre o patriarcado ancestral e o ocidental fazem com que eles se “refuncionalizem” e se manifestem nas diferentes formas de opressão contra as mulheres em suas casas e comunidades.

Nesse sentido, a violência genocida exercida pelos colonizadores sobre as nações indígenas, durante o processo de imposição da colonialidade do poder, deu lugar a uma jurisdição que confinava as mulheres e os homens indígenas a uma posição subordinada. De uma única vez, fortaleceram-se todos os patriarcados ancestrais preexistentes, influenciando uma leitura perversa da complementaridade dos diferentes, implícita e valorizada na

cosmogonia,⁸ dando lugar a uma complementaridade desigual e hierárquica, substituindo uma possível equidade entre os sexos (GARGALLO, 2014).

O aumento progressivo da insegurança das mulheres foi o produto dessa colonialidade moderna; elas se foram tornando mais vulneráveis à violência masculina e, por sua vez, ao confinamento compulsório no espaço doméstico. Assim, é possível compreender que o crime de genocídio, por sua racionalidade e sistematicidade, é originário dos tempos modernos, bem como os feminicídios, pois, como práticas quase mecânicas de extermínio das mulheres, são também uma invenção moderna.

Nesse sentido, uma das formas de confrontar a colonialidade do poder e a fome das mulheres latino-americanas por uma vida digna, trabalho decente e corpos invioláveis é a valorização de ações educativas que resgatam as mulheres como sujeitos do conhecimento e da ação política transformadora de suas vidas e do mundo, como é o caso da Educação Popular.

Educação Popular: um caminho para entender a realidade e transformá-la

A Educação Popular é um dos legados que o Brasil e a América Latina produziram ao longo do século XX. Ela “[...] emerge como um movimento de trabalho político com as classes populares por meio da educação” (BRANDÃO; ASSUNÇÃO, 2009, p. 24), especialmente por meio dos movimentos de cultura popular, Centros Populares de Cultura, movimentos de educação de base e ação popular na década de 1960.

Para Carlos Rodrigues Brandão (2006), é possível assinalar três grandes sentidos para a expressão Educação Popular: no primeiro, trata-se de um processo de reprodução do saber das comunidades populares. Essa definição reconhece a distribuição social do conhecimento e do capital cultural como equivalente ao de sabedoria ou cultura popular. O segundo aborda a democratização do saber escolar, associando-se à ampliação e universalização do acesso dos setores populares à educação escolarizada. Já

⁸ Para Gargallo (2014), a cosmogonia está relacionada a uma cosmogonia, ou seja, a uma “gênese” da construção divina do mundo. Além de partir da observação para explicar a experiência de vida, é uma visão fundada em um conjunto de princípios (intelectual, cultural, emocional e moral) que se sustentam nas experiências vividas em um determinado ambiente. O mundo, na cosmogonia, é conhecido e reconhecido a partir das visões que se têm dele, e esse conhecimento é a base para conhecer e avaliar as coisas.

o terceiro sentido é entendido como “trabalho de libertação através da educação” (BRANDÃO, 2006, p. 74). Nesse entendimento, a Educação Popular acontece como um processo de organização da luta das educandas e dos educandos para transformar as condições de injustiça que as/os mantêm em condição de opressão e exclusão. Segundo o autor, “a educação popular emerge como um movimento de trabalho político com as classes populares através da educação” (p. 75).

Numa perspectiva histórica, essas sinalizações descritas e analisadas por Brandão não se encontram em um estado uniforme, pois, dentro de cada sentido, há matizes e tendências variadas, que evidenciam a trajetória plural, libertadora e não dogmática da Educação Popular. Segundo Marco Raul Mejía (2009), a Educação Popular é uma concepção educacional, pois possui suas próprias práticas, conceituações, pedagogias, metodologias e uma opção ética de transformação. Desse ponto de vista, a Educação Popular faz parte de um pensamento crítico ocidental e latino-americano com a especificidade de possuir um campo próprio de atuação, com uma opção política que dialoga com outros paradigmas críticos e percebe a dimensão pedagógica como um campo de dispositivos de saber e poder.

De outro lado, Alfonso Torres Carrillo (2013) reconhece a Educação Popular como uma corrente pedagógica e um movimento educativo com raízes profundas na América Latina, que surge em torno das ideias de Paulo Freire, e que vem inspirando reflexões e práticas de educadoras e educadores de base, ativistas, militantes sociais, organizações civis e redes sociais.

Mesmo a Educação Popular sendo heterogênea, é possível identificar um conjunto de ideias que possibilitam a coesão entre sua concepção e prática educacionais. A crítica indignada da ordem social dominante, a identificação com visões alternativas de futuro para o mundo e a busca por contribuir na constituição dos setores subalternos enquanto sujeitos da transformação são algumas das expressões que se encontram nas estratégias pedagógicas, problematizadoras e criativas da Educação Popular. Para Carrillo (2013, p. 19),

[...] reconhecer a educação popular não só como concepção ou enfoque pedagógico, mas também como movimento e como prática educativa situada, leva-nos a reconhecer que as experiências concretas não estão orientadas exclusivamente por concepções, pensamentos e teorias pedagógicas elaboradas, mas também por ideologias, imaginários culturais,

representações e crenças compartilhadas e reelaboradas pelos educadores populares.

Nessa perspectiva, a emancipação e a radicalidade da Educação Popular não se manifestam apenas enquanto paradigma, mas também como subjetividades e imaginários culturais as quais podemos encontrar em coletivos e organizações de base, movimentos sociais, organizações civis, experiências escolares e culturais.

Paulo Freire estabelece e aprofunda dois conceitos, que, para nós, são muito importantes no entendimento da proposta da Educação Popular, ou seja, as situações-limite e o inédito viável. Esses dois conceitos são apresentados em seu livro “Pedagogia do oprimido”.⁹ A “situação-limite” e o “estado inédito” são conceitos baseados no livro de Álvaro Vieira Pinto, “Consciência e Realidade Nacional” (1960). Freire apresenta-os quando discute os “temas geradores” no âmbito da alfabetização de adultos e, conseqüentemente, analisa a questão da conscientização por meio da leitura das palavras e do mundo. Para nós, na reflexão que apresentamos sobre a Educação Popular, é importante, pois esse aspecto histórico dos conceitos leva-nos à percepção dos processos que se encadeiam do sujeito histórico e, simultaneamente, do coletivo pensado para a realidade subdesenvolvida de um país como o Brasil. Ou seja, a ideia de que um determinado problema, ao ser constatado, identificado, no sentido de ser nomeado, tem/terá, segundo Vieira Pinto e Freire, a chance de ser encarado dando um “ato limite” à própria “situação-limite”. “Dimensões desafiadoras dos homens [sic], que incidem sobre elas através de ações que Vieira Pinto chama de ‘atos limites’ – aqueles que se dirigem à superação e à negação do dado, em lugar de implicarem sua aceitação dócil e passiva” (FREIRE, 2005, p. 105). E o inédito viável é a ação da superação dessas situações-limite. É o que Ana Maria Freire destaca:

Nessa hipótese, a “situação-limite” foi percebida criticamente, e por isso agimos para superá-la. Para isso precisamos nos separar epistemologicamente, tomar distância daquilo que nos “incomodava”, objetivando-o e somente quando o entendemos na sua profundidade, na sua essência, destacado do que está aí, o entendemos como um problema que necessita de

⁹ O livro foi escrito durante o exílio no Chile e concluído em 1968, mas publicado primeiramente em duas línguas estrangeiras, espanhol e inglês, no ano de 1970/71. O texto em português circulou “mimeografado” durante um tempo, nos anos de 1968 até 1973, para ser publicado em português pela Editora Paz e Terra no ano de 1974.

solução. O vemos como algo “percebido” e “destacado” da vida cotidiana, o “percebido-destacado” que deve e precisa ser enfrentado, portanto, deve e precisa ser discutido e superado, socialmente (FREIRE, A. M. apud STRECK; REDIN; ZITKOWSKY, 2010, p. 454).

Esses dois conceitos são sistematicamente explorados nas atividades da Educação Popular. Em rodas de conversa, em trabalhos com mulheres, jovens e trabalhadoras e trabalhadores, tanto em “aulas” de alfabetização de adultos, como também em oficinas de preparação de comida e tantas outras atividades em diferentes movimentos sociais, o paradigma das “situações-limite” e dos “inéditos viáveis” acontecem como proposta metodológica.

A lógica hegemônica de exploração, que se expressa pela distribuição desigual da riqueza, pelo domínio geopolítico, pela divisão racial e sexual do trabalho e que estabelece sistemas de classificação hierárquicos em todas as esferas da sociedade, tem origem a partir da modernidade eurocêntrica, e sua imposição se deu através da dominação colonial. A seguir, trataremos dessa dimensão da dominação a partir de um olhar latino-americano.

A colonialidade é a marca de estar à margem por meio de uma vida invisível. A indignação, a inconformidade, a percepção do quase nada, que são oferecidas aos “esfarrapados do mundo” (FREIRE, 2005, p. 34) e que são abraçadas e enfrentadas para perceber as situações-limite entre as classes populares, são exercícios de leitura de mundo, que também encontramos na Educação Popular. O não saber, o não ser e o não ter condições de argumentar, ou seja, dizer a sua própria palavra, o ir e vir, entre tantas outras coisas que os mais pobres, em sua maioria mulheres negras, ainda vivenciam, a exemplo de Carolina de Jesus, como possibilidade, são tensões e ainda se apresentam como “as veias abertas da América Latina”, que Eduardo Galeano (2000) tão bem descreveu.

A Educação Popular Feminista e as resistências latino-americanas

Paulo Freire tem sido (re)lido por muitas mulheres e, aos poucos, elas têm produzido o que ele mesmo disse em algumas entrevistas ou livros dialogados: “não me sigam, não me repitam, me recriem” (SOUZA; BORBA, 2007, p. 682). Freire realizou ações muito concretas, que demonstraram a

importância de partir da realidade cotidiana dos participantes coletivos e individuais nos processos de aprender a ler as palavras e o mundo. Com Freire (2005), aprendemos que ir até as pessoas e fazer com aquilo que elas sabem e partir daquilo que elas têm, pode configurar um campo de estudos e possibilidades de mudanças. Este é o caminho metodológico da práxis educativa da Educação Popular e também do Feminismo. Ambos caminhos se produziram e floresceram intensamente nas décadas de 1960 e 1970. Cada um dos movimentos, ao que nos parece, influencia um ao outro na América Latina.

Portanto, pensar a Educação Popular e as resistências latino-americanas a partir das mulheres, significa falar e escrever sobre a dominação capitalista e patriarcal desde as suas experiências de vida, desafiando-as a ouvir sua própria voz e dizer e escrever suas próprias palavras. Essa é uma trama que implica repensar as bases epistemológicas da educação, pois se propõe a identificação e valorização de um campo de saberes e práticas da vida ordinária, invisíveis, dinâmicos e em movimento, traduzidos por meio da noção de Educação Popular Feminista.

Reconhecer as mulheres como protagonistas da educação na América Latina é produzir mais visibilidade a temas muitas vezes negligenciados ou considerados menores, como, por exemplo: o trabalho de cuidados, o trabalho invisível marginal da produção no entorno da casa no mundo rural, os cuidados com a casa, a violência contra as mulheres e meninas, a subjugação do conhecimento feminino, a divisão sexual do trabalho e o direito de decidir sobre seu próprio corpo. Essas questões marcam as relações de poder hierárquico que ainda persistem em nosso cotidiano e nos possibilitam aproximações com práticas educativas elaboradas na perspectiva feminista e decolonial.

Os estudos feministas enfatizam essas temáticas marginais, encorajando todas as mulheres a romper com o patriarcado e suas amarras. E também nos provocam a problematizar a produção e distribuição do conhecimento, repensar as noções de identidade de cada um dos gêneros e, conseqüentemente, as relações de autoridade e de privilégios. Denunciam o favorecimento histórico produzido pelos homens para si mesmos em todos os espaços e práticas sociais, bem como nas atividades de ensino. Ou seja, fazer a crítica ao patriarcado é fundamental para superar a sua estrutura de poder,

baseada tanto na ideologia como na violência, que contamina toda a sociedade e impõe uma lógica de dominação-exploração de todas as mulheres. Segundo Julieta Paredes (2012, p. 201), o patriarcado é “um sistema de todas as opressões, todas as explorações, todas as violências e discriminações que vive toda a humanidade e a natureza, ou seja, um sistema de morte”. E é materializado por meio de costumes, tradições, normas familiares, hábitos sociais, preconceitos, leis e pela educação.

Por isso, é fundamental uma teoria educacional que incorpore as demandas de gênero, classe e raça-etnia aos pensamentos produzidos pelas feministas, constituindo uma pedagogia feminista fundada nas bases da Educação Popular (SILVA, 2020). Sabemos que a pedagogia feminista de caráter popular não é algo novo e que muitos movimentos sociais organizam espaços não formais de educação, como, por exemplo, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Marcha Mundial das Mulheres (MMM) e o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB). Esses fecundos espaços de experiências educativas não formais atuam em sintonia com outras construções de uma pedagogia feminista, como a Rede de Educação Popular entre Mulheres da América Latina e do Caribe (REPEM).

A REPEM foi criada em 1981, em conjunto com o Conselho Latino-Americano de Educação de Adultos (CEAAL), como rede de apoio ao movimento popular de mulheres e hoje conta com a participação de 108 instituições, organizações e grupos de mulheres em 18 países. A Rede é um espaço de encontro, reflexão, formulação e construção coletiva da identidade das mulheres como educadoras populares feministas. Essas construções são inspiradoras à resistência e à superação das situações-limite impostas pelo patriarcado e pela colonialidade do poder que nos constitui e se mantém atual.

Nos termos de Márcia Silva (2020, p. 5), o conceito de situações-limite, desenvolvido por Freire, pode novamente auxiliar-nos na compreensão da realidade, mas agora dando materialidade ao patriarcado, pois “ele é a situação-limite imposta às mulheres”. Segundo Freire (2005), as situações-limite são aquelas entendidas pelos indivíduos como inevitáveis, normatizadas e naturalizadas no cotidiano da vida social. “É dessa forma que percebemos o patriarcado em sua interseccionalidade com o racismo e o capitalismo como seus grandes aliados” (SILVA, 2020, p. 5).

Na medida em que a autora denuncia e reconhece a influência do patriarcado, também sugere que a superação dessa condição pode ocorrer pela construção de novos processos de consciência que devem resultar no inédito viável (SILVA, 2020), sendo esse um modo de construção efetiva para a transformação social emancipatória.

Em concordância com Silva (2020), um elemento fundamental para a tomada de consciência de gênero está na construção de uma sororidade entre as mulheres. Uma aliança feminista entre as mulheres com dimensão ética, política e de prática de um Feminismo contemporâneo. Para Lagarde Y De Los Ríos (2016, p. 26), a sororidade

Es una experiencia subjetiva de las mujeres que las conduce a la búsqueda de relaciones positivas y a la alianza existencial y política, cuerpo a cuerpo, subjetividad a subjetividad con otras mujeres para contribuir para la eliminación social de todas las formas de opresión y al apoyo mutuo para lograr el poderío genérico de todas y el empoderamiento vital de cada mujer.

Assim, ao tratar desse conceito, Lagarde Y De Los Ríos (2016) desenvolve um apontamento no sentido de uma tomada de consciência crítica coletiva a partir de um processo de solidariedade entre as mulheres para romper com todas as formas de opressão. A autora sugere um apoio cúmplice entre as mulheres que “curam” e “cuidam” e nos provoca a refletir sobre a importância de conhecer o que fazem e o que teorizam as próprias mulheres, conhecer e valorizar os seus saberes e fazeres, pois

la sororidad tiene como objetivos visibilizar, divulgar, difundir, acreditar las acciones, las actividades, las experiencias, las obras, la participación de las mujeres. Contribuir a cambios en las mentalidades que conduzcan a una visión favorable sobre las mujeres permite crear un ambiente positivo, favorece el avance de las mujeres, la eliminación de obstáculos y desventajas de género y la ampliación de espacios y oportunidades para su desarrollo (LAGARDE Y DE LOS RÍOS, 2016, p. 31).

Nesse sentido, ao considerarmos as mulheres como protagonistas da Educação Popular e das pedagogias decoloniais, junto com seus saberes e fazeres, estamos-nos constituindo como tecedoras de pensamentos políticos emancipatórios, comprometidas com os interesses de gênero, classe e raça de uma grande parcela das mulheres que são, todos os dias, alijadas das

estruturas de poder e submetidas às mais violentas e cruéis explorações e dominações, a exemplo de Carolina de Jesus.

É preciso tecer alianças, estabelecer pactos que não implicam subsumir conflitos, mas colocar em evidência uma posição política de gênero, para que possamos desmontar a cultura patriarcal, colonial e misógina que ainda se faz presente em nosso cotidiano e nos processos educativos.

Algumas considerações finais que não encerram nossos caminhos

Desenvolvemos este artigo no exercício de tecer algumas suspeitas que não pretendem encerrar os caminhos, mas que nos possibilitam estabelecer um diálogo entre as tensões da vida ordinária e as expressões de criatividade que apontam para além da sobrevivência, podendo ser indícios de outras formas de conhecer, conviver e saber. Para nós, essas expressões se manifestam através das experiências de Educação Popular Feminista, que, em tempos de fome de comida, de arte e de conhecimento, desnudam nossa colonialidade patriarcal.

Inspiradas pelo exercício do pensar crítico, por meio de temas geradores de Paulo Freire, introduzimos nosso artigo com três perguntas sobre os tempos de fome em que vivemos. Diante dessa crise, temos opções? Seria possível alguma oportunidade positivamente criativa diante dessa tragédia? O que podemos aprender desse momento histórico inédito em que vivemos?

Entendemos a história como possibilidade e não como algo determinado. Portanto, diante das situações-limite, se conseguirmos reposicionar o lugar da utopia em nossa cotidianidade e construir capacidades de resistência e (re)existência que apontem para o cuidado com a vida, acreditamos que nós estaremos recriando outras formas de ser e estar no mundo. E essa recriação visa à democracia com seus elementos de respeito mútuo, de solidariedade e de amorosidade como fundantes.

Nesse sentido, perceber e destacar o inédito viável, em nosso entendimento, dá-se a partir de novas racionalidades e subjetividades, muito bem traduzidas pelas feministas latino-americanas. Trata-se de denunciar que o patriarcado nega às mulheres o acesso à educação, ao trabalho, à igualdade e às melhores condições de vida, silencia-as, ao negar sua voz e as suas

ideias, bem como suas concepções pedagógicas. Mas também é anunciar a construção de outros processos de consciência, como as feministas decoloniais têm feito. Trata-se de reconhecer a historicidade das ideias feministas no âmbito cultural, majoritariamente ocidentalizado e racializado, e situar o Feminismo dentro de uma ideia de alteridade tanto como uma etapa emancipadora quanto como uma etapa de libertação e reivindicação da diferença, como nos ensina Gargallo (2014). Trata-se de perceber e destacar a importância de uma aliança feminista entre as mulheres com dimensão ética, política e de prática de um feminismo contemporâneo, como nos ensina Lagarde Y De Los Ríos (2016).

Assim, a Educação Popular apresenta-se como um fio que nos conduz para outras pedagogias que se dedicam a evidenciar a experiência educativa das mulheres, marcada pela resistência – seja por reforçar muitas culturas de muitos outros lugares, cores e espaços múltiplos, seja por resistir à colonialidade do gênero a partir da “diferença colonial”. A Educação Popular Feminista, potencializada pela sororidade e ética, opera nas fissuras de um paradigma dominante a fim de produzir epistemologias desde a experiência comum do ser mulher, considerando sua rede complexa e variada, capaz de encontrar novos temas e outros sujeitos históricos com novas inquietações.

Entretanto, compreendemos que as marcas da colonialidade do poder que nos habitam são profundas e estruturadas por relações de dominação, exploração e conflito. O poder capitalista, eurocêntrico e global moderno disputa o controle dos vários âmbitos da vida humana de tal forma que os significados dessa dominação são atravessados pelas dimensões do sexo, da raça e de seus recursos e produtos.

Essas são, para nós, algumas aprendizagens que podemos identificar desse momento histórico inédito que vivemos.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMPÇÃO, Raiane. **Escritos sobre a Educação Popular ontem e agora**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. 107p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular?** São Paulo: Brasiliense, 2005. 116p.

CARRILLO, Alfonso Torres. A educação popular como prática política e pedagógica emancipadora. *In*: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN Maria Teresa (Orgs.). **Educação Popular**: lugar de construção social coletiva. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013. p. 15-32.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 284p.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. 149p.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Tradução de Galeno de Freitas. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. 392p.

GARGALLO, Francesca. **Feminismos desde Abya Yala**: ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América. Ciudad de México: Editorial Corte y Confección, 2014. 271p.

INÉDITO VIÁVEL. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 454.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: Editora Ática, 2014. 200p.

LAGARDE Y DE LOS RÍOS, Marcela. Sororidad. *In*: CASTRO, Amanda; MACHADO, Rita (Orgs.) **Estudos feministas, mulheres e educação popular**. Curitiba: CRV, 2016. pp. 25-33.

MEJÍA, Marco Raúl. Educación popular hoy: Reconstruyendo su identidad desde sus acumulados y en diálogo con la teoría crítica. **La Piragua**, Panamá, n. 30, Diciembre, 2009. Disponível em: <https://biblioteca.isauroarancibia.org.ar/wp-content/uploads/2020/11/LA-PIRAGUA-30.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2020.

PAREDES, Julieta. La opresión que se recicla. *In*: COORDINADORA DE LA MUJER. **Mujeres en diálogo. Avanzando hacia la despatriarcalización**. La Paz: Octubre, 2012. pp. 196-210. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/110245277/La-opresion-que-w3-recicla>>. Acesso em: 25 ago. 2020.

PINTO, Álvaro. **Consciência e realidade nacional**: a consciência ingênua. v. 1, 1. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2020. 408 p.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Conselho Latino-Americano das Ciências Sociais. CLACSO, 2014. p. 117-142. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2020.

SEGATO, Rita Laura. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. **e-cadernos CES**, v. 18, pp. 106-131, dezembro, 2012. Disponível em: <https://journals.openedition.org/eces/1533>. Acesso em: 02 dez. 2020.

SILVA, Márcia Alves da. Pensamento decolonial feminista do Sul: uma experiência de educação popular a partir de narrativas de mulheres camponesas. **ECCOS Revista Científica** (on-line), n. 54, pp. 1-17, jul./set. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/17322>>. Acesso em: 08 nov. 2021.

SOUZA, Giane Maria de; BORBA, João Francisco de. **Entrevista com Ana Maria Araújo Freire**. *Contrapontos*, v.7, p. 671-689, setembro/dezembro, 2007. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/issue/view/121>. Acesso em: 07 set. 2021.

*Recebido em: 29/11/2021.
Aceito em: 07/03/2022.*

Íris de Carvalho

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Bolsista CAPES

 decarvalhoiris84@gmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/2151694145820431>

 <http://orcid.org/0000-0003-1971-0398>

Edla Eggert

Professora da Escola de Humanidades, no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Programa de Pós-Graduação em Teologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Pesquisadora CNPq 1 C.

 edla.eggert@pucrs.br

 <http://lattes.cnpq.br/8360909218928418>

 <http://orcid.org/0000-0002-1980-7053>