



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUCIANA LIMA FERNANDES

**CURRÍCULO DECOLONIAL E FEMINISTA: POR UMA EDUCAÇÃO PLURAL,
CRÍTICA E AFETIVA**

FORTALEZA
2022

LUCIANA LIMA FERNANDES

CURRÍCULO DECOLONIAL E FEMINISTA: POR UMA EDUCAÇÃO PLURAL,
CRÍTICA E AFETIVA

Tese apresentada ao Programa de Pós- -
Graduação em Educação Brasileira, da
Universidade Federal do Ceará, como
parte dos requisitos para a obtenção do
título de Doutora em Educação. Área de
concentração: Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. Sylvio de Sousa
Gadelha

FORTALEZA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

F399c Fernandes, Luciana Lima.

Currículo decolonial e feminista : por uma educação plural, crítica e afetiva / Luciana Lima Fernandes. – 2023.

160 f. : il. color.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2023.

Orientação: Prof. Dr. Sylvio de Sousa Gadelha Costa.

1. Educação. 2. Currículo. 3. Decolonialidade. 4. Feminismo. I. Título.

CDD 370

LUCIANA LIMA FERNANDES

CURRÍCULO DECOLONIAL E FEMINISTA: POR UMA EDUCAÇÃO PLURAL,
CRÍTICA E AFETIVA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em: 27 / 10 / 2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Sylvio de Sousa Gadelha (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Francisco Uribam Xavier de Holanda
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.a Dra. Lia Pinheiro Barbosa
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof.a Dra. Sarah Maria Forte Diogo
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof.a Dra. Izilda Cristina Johanson
Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)

À minha mãe,
à minha avó,
à minha bisavó.

A todas que calaram,
sofreram, lutaram e morreram
pra que hoje eu esteja viva.

AGRADECIMENTOS

Agradeço às deusas, deuses, santos seres, anjos de luz, encantados, mestres e mestras, orixás, xamãs, ancestrais, universo, santas e santos, bruxas e a todos os seres que me trouxeram até aqui.

Sou grata ao meu orientador, professor Sylvio Gadelha, que ao longo desses anos contribuiu com conhecimentos, atenção e paciência à minha trajetória de pesquisa. Aos membros da banca que gentil e generosamente aceitaram o convite para participarem tanto da qualificação quanto da defesa com valiosíssimas contribuições, professores/as Lia Barbosa, Izilda Johanson, Sarah Diogo e Uribam Xavier.

Agradeço à minha mãe Lucinha e ao meu pai Eugênio pela educação de toda a vida. A minha irmã Priscilla e ao meu irmão João Victor, meus sobrinhos Raul e Ana Laura, minha avó Socorro e minha tia Cilene pelo afeto e ajuda.

Minhas amizades: Diogo, Aline, Herjan, João Paulo, Sarah Forte, Kaline, Mariana, Danilo, Mônica, Géssica e Sônia, agradeço pela partilha dos afetos felizes!

A todas as minhas professoras ao longo da vida que me ensinaram a ser uma profissional sensível e alegre, sem deixar de lado a seriedade necessária ao ensino.

A todas/os minhas/meus estudantes, dos pequenos do 6º ano das escolas da prefeitura aos jovens adultos da FECLESC, que todos os dias me motivam a aprender, crescer e perseverar no sonho e na luta para a construção de uma sociedade mais justa e humana.

Muitas palavras são levadas pelo mundo. Muitos mundos se fazem. Muitos mundos nos fazem. Há palavras e mundos que são mentiras e injustiças. Há palavras e mundos que são verdades e verdadeiros. Nós fazemos mundos verdadeiros. Nós somos feitos de palavras verdadeiras. No mundo do poderoso, só cabem os grandes e os que os servem. No mundo que queremos, todos nós cabemos. No mundo que queremos cabem muitos mundos. [...] Em voz baixa e gentilmente, falamos as palavras que encontram a unidade que nos abraça na história, para descartar o esquecimento que nos confronta e destrói. Nossa palavra, nosso canto e nosso grito são para que os mortos já não morram mais. Para que vivam, lutamos; para que vivam, cantamos.

Exército Zapatista de Libertação Nacional,
Quarta declaração da selva Locandona (1996)

RESUMO

A atual conjuntura política, social e educacional existente no Brasil, em que cada vez mais se verifica um aprofundamento da desigualdade social, do racismo, da misoginia, do capacitismo, do ódio ao que é considerado — ou construído como — diferente está intimamente relacionada à radicalização da agenda neoliberal e neoconservadora que vem ganhando força nos últimos anos no país. Frente a esse contexto, a tese procura investigar as motivações do conservadorismo e do neoliberalismo no Brasil e sua relação com a Educação, sobretudo na elaboração da Base Nacional Comum Curricular. Parte-se da premissa de que a educação é lugar privilegiado de produção e disseminação do empresariamento da educação, resultado da governamentalidade neoliberal presente em nossa sociedade. O conservadorismo alia-se ao neoliberalismo, como pode-se perceber em algumas manifestações realizadas no país nos últimos anos, como é o caso do grupo Escola sem Partido e dos movimentos “antigênero”. O arcabouço teórico-conceitual e prático escolhido para confrontar tais problemáticas foi o pensamento feminista, sobretudo o decolonial, e a decolonialidade latinoamericana, compreendendo que as raízes dessa subalternização e violências contemporâneas podem ser encontradas na modernidade e na colonialidade, sobretudo, mas somadas às características do neoliberalismo, conservadorismo e empresariamento da sociedade. A partir desse entrecruzamento teórico-prático, procura-se pensar nas possibilidades de criação de uma educação e currículos outros, elaborados a partir das territorialidades de cada povo, de seus saberes e práticas, da não hierarquização de conhecimentos e da convivência entre todas as multiplicidades de povos, culturas e sujeitos. Enfim, uma educação que possa promover o viver bem, a solidariedade, o diálogo, os afetos e uma sociedade radicalmente democrática.

Palavras-chave: educação; currículo; decolonialidade; feminismo.

RESUMEN

La actual situación política, social y educativa de Brasil, en la que se profundiza cada vez más la desigualdad social, el racismo, la misoginia, el capacitismo y el odio a lo que se considera – o se construye como – lo otro, está estrechamente relacionada con la radicalización de la agenda neoliberal y neoconservadora que ha cobrado fuerza en los últimos años en el país. Frente a este contexto, la tesis investiga las motivaciones del conservadurismo y el neoliberalismo en Brasil y su relación con la Educación, especialmente en la elaboración de la Base Común Curricular Nacional. Parte de la premisa de que la educación es un lugar privilegiado para la producción y difusión del emprendimiento educativo, resultado de la gubernamentalidad neoliberal presente en nuestra sociedad. El conservadurismo está aliado con el neoliberalismo, como se puede observar en algunas movilizaciones realizadas en el país en los últimos años, como es el caso de la Escola sem Partido y los movimientos “antigénero”. El marco teórico-conceptual y práctico escogido para enfrentar tales problemáticas fue el pensamiento feminista, especialmente decolonial, y la decolonialidad latinoamericana, entendiendo que las raíces de esta subalternización y violencia contemporánea se encuentran en la modernidad y la colonialidad, sobre todo, pero sumadas a las características neoliberalismo, conservadurismo y emprendimiento en la sociedad. Desde esta intersección teórico-práctica, tratamos de pensar las posibilidades de crear una educación y otros currículos, elaborados desde la territorialidad de cada pueblo, sus saberes y prácticas, la desjerarquización de saberes y la convivencia entre todas las multiplicidades de pueblos, culturas y temas. En suma, una educación que promueva el buen vivir, la solidaridad, el diálogo, los afectos y una sociedad radicalmente democrática.

Palabras claves: Educación; Currículum; Decolonialidad; Feminismo.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	EDUCAÇÃO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO	19
2.1	Panorama da Educação no Brasil contemporâneo: hiperautoritarismo, neoliberalismo e neoconservadorismo	20
2.2	Escola sem Partido e “ideologia de gênero”	34
2.3	BNCC como resultado do neoconservadorismo e do neoliberalismo.....	53
3	FEMINISMOS E ESTUDOS DE GÊNERO	64
3.1	História do movimento feminista	66
3.2	Feminismo negro	69
3.3	A luta das mulheres de Abya Yala	79
4	DECOLONIALIDADE E FEMINISMO DECOLONIAL NA AMÉRICA LATINA	86
4.1	Colonialidade/Decolonialidade	88
4.2	Rede Modernidade/Colonialidade	92
4.3	Feminismo decolonial	97
5	PEDAGOGIA E CURRÍCULO DECOLONIAL E FEMINISTA.....	106
5.1	Pedagogia decolonial	106
5.2	Paulo Freire e a pedagogia decolonial	113
5.3	Possibilidades de um currículo decolonial e feminista no Brasil: por uma educação plural, crítica e afetiva	118
	CONCLUSÃO	138
	REFERÊNCIAS	147

1 INTRODUÇÃO

A escrita feminista é em primeiro lugar uma escrita afetiva. Isso não quer dizer que não seja séria ou que não tenha o rigor e seriedade que uma escrita acadêmica exige. O primeiro elemento de uma escrita afetiva é, sem dúvida, a assunção da primeira pessoa, ou seja, assumir o lugar de enunciação, a pessoa que pensa e escreve o trabalho. Isso não significa que as outras escritas acadêmicas também não sejam situadas, mas muitas delas ainda creem-se neutras ou universais. A diferença da escrita feminista — o que aprendeu com outras escritas, pois não é pioneira nesse quesito — é a consciência de sua situacionalidade e da obrigatoriedade em fazê-lo, em enunciar quem fala, de onde fala, qual sua história, contexto social e relação com o objeto de estudo. A escrita afetiva assume que todo o corpo passa pela escrita, pois, afinal de contas, escreve-se com o corpo, e que as experiências, sentimentos, posicionamentos políticos e sociais, condições financeiras e materiais compõem a escrita e fazem parte da tessitura do trabalho e, portanto, precisam estar expostos. É com essa finalidade que escolho iniciar a presente tese com uma breve apresentação de quem a escreve.

Sou uma mulher cisgênero, branca e tenho 32 anos. Sou professora da Educação Básica e pública há onze, alguns destes como estagiária, outros como substituta e agora como efetiva da rede municipal de ensino. Atualmente também trabalho como professora substituta do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC), da UECE, em Quixadá. Faço doutorado há pouco mais de quatro anos, todos eles sem bolsa remunerada, o que me fez ter que trabalhar durante todo meu percurso de pesquisa, com seu ônus e bônus. O “bônus”, ou lado positivo, é que pude experienciar um diálogo diuturno entre pesquisar sobre educação e seus problemas e ao mesmo tempo trabalhar diretamente em sala de aula, com estudantes secundaristas da periferia de Fortaleza, em uma escola bastante precária, como a maioria das escolas públicas são. O “ônus”, ou lado negativo, é que além dessa precarização física e material da escola, das violências que a atravessam, é o fato de não ter tempo suficiente para estudar, trabalhar, cuidar da casa, ter lazer, dar atenção a amigos e família, cuidar da saúde, e por aí vai. Ou seja, uma precarização das condições de trabalho, da pesquisa e da

vida particular. Reconhecer todas essas demandas, sobretudo para mim como mulher, que possui demandas diferentes e maiores que as de um homem, é importante porque ela compõe a escrita desta tese e também faz parte de sua motivação. É pensar que essa situação de precarização é fruto da desvalorização e desmonte estrutural da educação em nosso país, seja na educação básica, seja no ensino superior. É perceber que uma professora de escola pública que busca se especializar, aumentar sua qualificação, é totalmente desmotivada a fazer isso pois não consegue sequer afastamento para realizar seus estudos. É compreender que a academia no Brasil está cada vez mais reduzindo os investimentos na área da educação e das ciências humanas, diminuindo a quantidade de bolsas de estudo e desvalorizando suas pesquisadoras e docentes, em função das áreas que geram mais lucro e retorno financeiro para o país. Todos esses elementos, apesar de terem seu lado perverso e desestimulante, serviram também como motivação, para que eu continuasse e me mantenha na luta pela educação, seja como estudante/pesquisadora, seja como professora/pesquisadora. Foram eles que me impulsionaram a pensar quais as causas dessa precarização e desvalorização da educação e quais os possíveis caminhos de confronto e superação dessa situação. Esses caminhos têm a ver com o movimento feminista, do qual me considero participante há alguns anos, e com a pedagogia decolonial, que me foi apresentada durante os últimos anos de pesquisa no doutorado.

Feita essa breve apresentação da pesquisadora autora do presente trabalho, cabe agora algumas palavras sobre o percurso da pesquisa. Iniciei o doutorado no ano de 2017, tendo como objeto de pesquisa os corpos abjetos na educação, prioritariamente nas salas de aula da educação básica. Minha inquietação inicial girava em torno das causas dessa abjeção, sobretudo dos corpos e sujeitos/as¹ compreendidas como fora de um dado padrão, em como era formado tal padrão e como se davam as violências oriundas da imposição desse padrão, tendo como

¹ Na presente tese, optei por escrever alguns termos com a barra “/”, por exemplo, autor/a, e, às vezes, colocando a forma feminina antes da masculina, como em “aluna/o”, como uma forma de subverter algumas das normas machistas da língua portuguesa. Por outras, escrevi apenas no masculino ou no feminino. Estas maneiras negam a subalternização do feminino, que pela norma padrão da língua portuguesa é colocado entre parênteses - “pesquisador(a)” - ou diluída dentro do masculino - “todOs”, “sujeitO”, “ O HOMEM” (no lugar de “os seres humanos”). Inspirei-me em Grada Kilomba, especialmente, em seu livro *Memórias da plantação*, mas também nas lutas das pessoas não binárias e LGBTQI+ pelo uso subversivo e questionador das normas relacionadas ao gênero na língua.

recorte as questões de gênero e sexualidade. Em outras palavras, meu problema de pesquisa buscava refletir sobre os gêneros e corpos dissidentes dentro da matriz cis-hetero-normativa vigente em nossa sociedade e como isso se configurava na área da educação, mais especificamente nas escolas. Para pensar tal questão, busquei nos estudos de gênero e no feminismo tanto as razões da produção dessa abjeção quanto as possibilidades de superá-la. Dessa investigação, surgiu a primeira questão que norteou e norteia meu trabalho: quais seriam as contribuições que o feminismo pode trazer para a Educação e para a Pedagogia, no sentido de superar as injustiças e desigualdades presentes em nossa sociedade.

Na busca por responder tal questão, deparei-me com uma das vertentes do feminismo, o decolonial, que, a partir do diálogo com o movimento empreendido pela rede Modernidade/Colonialidade, relaciona o debate e a luta feminista com a crítica à modernidade e à colonialidade, encontrando nos processos de colonização e na colonialidade as raízes da exclusão, desigualdade e hierarquização dos sujeitos e sujeitas marginalizados/as de nossa sociedade. Escolhi a perspectiva do feminismo decolonial como chave de interpretação para seguir na investigação sobretudo por essa corrente do feminismo compreender este como uma teoria e luta contra todas as formas de opressões e injustiças, e não apenas as relacionadas ao sexo e ao gênero (como creem algumas outras vertentes), e também por ancorar-se no pensamento e atitude decolonial, uma das chaves para se pensar os fundamentos dessas opressões e injustiças.

Portanto, minha questão inicial sobre a produção dos corpos abjetos, inspirada declaradamente nas leituras da filósofa Judith Butler, deslocou-se para a investigação de duas outras, não tão distantes em seu fundamento ético, mas sim em sua linguagem e perspectiva, pois ancoram-se agora no feminismo decolonial. As duas questões são as seguintes: i) quais as razões da produção da subalternidade em nossa sociedade a partir de uma perspectiva decolonial — daí a mudança na nomenclatura, de “abjeção” para “subalternidade” — e ii) compreendendo a educação e o currículo como lugares de produção e reprodução dessa subalternidade, das hierarquizações, injustiças e violências, quais as possibilidades de questionamento e superação desses problemas a partir de uma proposta de currículo decolonial e feminista. Partindo dessa perspectiva, como já afirmado, a produção das hierarquizações e subalternidades em nossa sociedade enraíza-se na razão

moderna/colonial europeia, e a possibilidade de sua superação encontra-se na crítica e luta contra tal razão e contra as práticas originadas nela. Na área da Educação, essa crítica e luta pode ser feita a partir do que Maria Lugones, Catherine Walsh e outras pensadoras, educadoras e ativistas denominam de *pedagogia feminista decolonial*, ou de *pedagogia decolonial e feminista*. Partindo do que propõe o pensamento decolonial e os feminismos produzidos em Abya Yala², procurarei debater quais saberes, valores, atitudes e sentimentos podem ser construídos e utilizados nos currículos e na pedagogia no Brasil para que se possa ser criada uma educação mais plural, democrática e justa para todas as pessoas.

Todavia, para chegar à problemática da colonialidade e da educação, assim como as contribuições dos feminismos e do pensamento decolonial para responder a essa problemática na atualidade, é preciso investigar qual a situação da educação em nosso país, para pensarmos de que forma o aparato teórico, conceitual e prático do pensamento e movimento decolonial e feminista pode contribuir na crítica e luta contra os problemas que se apresentam no contexto brasileiro, sobretudo.

Essa investigação faz-se importante e necessária diante da atual conjuntura política, social e educacional que vivemos no Brasil, em que cada vez mais presenciamos um aprofundamento da desigualdade social, do racismo, da misoginia, do capacitismo, enfim, do ódio ao que é considerado (ou construído como) diferente. O Brasil, seguindo na esteira de várias democracias ocidentais, vive atualmente uma onda neoliberal e neoconservadora representada pela predominância institucional da direita, composta pelos políticos que ora estão no comando da nação, amparados e alimentados pelas pessoas comuns, os “cidadãos de bem” que, embora tenha seu número reduzido desde que o presidente Jair Bolsonaro assumiu o poder executivo e realizou uma literal política de morte no país, constam ainda com 51 milhões de pessoas que apoiam seu governo, de acordo com os dados da votação do primeiro turno das eleições para presidente.³ Além da crise generalizada provocada pela pandemia de COVID-19, vivemos também uma crise ética, política e social, que afeta sobretudo os grupos tidos como minoritários e a população pobre de nosso país.

² O termo *Abya Yala* corresponde a forma como o povo cuna nomeia o território posteriormente chamado de América pelos invasores europeus.

³ Dado disponível em: <https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2022/noticia/2022/10/02/lula-e-bolsonaro-vaio-para-o-segundo-turno-e-disputa-ao-planalto-sera-definida-no-dia-30.ghtml>

O que estou denominando de neoliberalismo e neoconservadorismo são perspectivas que dialogam e se amparam mutuamente. De um lado, o neoliberalismo defende a radicalização da agenda liberal, pautada sobretudo na redução radical do papel do Estado no auxílio e garantia dos direitos básicos da população, deixando de lado principalmente o investimento nas demandas sociais e privilegiando as necessidades do mercado. Sem falar na sua transformação em racionalidade levada a níveis que não apenas o econômico. Do outro lado, o neoconservadorismo defende os valores considerados tradicionais da família, lutando contra as conquistas e direitos das minorias, negando os valores democráticos, a ciência, o debate intelectual, a laicidade do Estado e valorizando o que defende ser uma sociedade cristã e moral. É o que Daniel Cara (2019) denomina como “cosmologia moralizante”.

Essa onda conservadora no Brasil vem ganhando força desde pelo menos 2003, ano do início do governo do Partido dos Trabalhadores, de esquerda, iniciado com o mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e continuado por Dilma Rousseff. Nesse período cresceu o contingente de pessoas que se posicionaram contra o governo de Lula e Dilma por considerá-los comunistas, anti-religiosos e anti-família, sobretudo porque durante os treze anos de seus mandatos, as diretrizes gerais do governo de ambos pautavam-se na defesa de políticas públicas mais justas e dignas para os grupos minorizados do país, que historicamente já vinham e continuam lutando por tais direitos. A possibilidade de garantia e efetivação dos direitos conquistados por esses grupos minorizados parece ter incomodado os grupos conservadores, que passaram a conquistar maior visibilidade e força desde então, culminando, inclusive, com o *impeachment* da então presidente Dilma Rousseff, no ano de 2016.

No âmbito educacional, viu-se um intenso confronto entre os que defendiam uma “neutralidade” da educação, representados pelo Programa Escola sem Partido e pelos críticos da “ideologia de gênero” nas escolas, e os que pensam e defendem a educação como um espaço de pluralidade e democracia. Para os defensores de uma educação e escola neutras, o foco deveria estar nos conteúdos curriculares e em uma formação técnica dos estudantes, sendo as temáticas relacionadas a gênero, sexualidade, relações etnicorraciais, racismo, capacitismo etc, vistas como uma doutrinação por parte de quem as aborda nos contextos educacionais. Pode-se perceber que há uma insistente e violenta propagação, através da educação,

sobretudo, dos ideais políticos e culturais dessa elite dominante no país, com modelos normalizadores de família, sociedade, cultura, gênero, sexualidade e raça. Esse padrão de pensamento ancora-se na razão moderna e colonial, que construiu e impôs como modelo de sujeito o homem branco, cisgênero e heterossexual, como será debatido no corpo da tese.

Os movimentos das chamadas minorias sociais, quais sejam, de feministas, negras e negros, da população periférica, indígena, quilombola, LGBTQIA+, pessoas com deficiência etc. inserem-se nessa conjuntura como os principais alvos de guerra, pois ao longo de muito tempo esses grupos vêm lutando por direitos e justiça social, denunciando as violências exercidas pelo modelo de sociedade colonial, branco, cis-hetero-normativo e patriarcal que se construiu no Brasil e demais territórios da América desde a invasão dos europeus. Mesmo compreendendo que essa luta é antiga e que, para muitos, “guerra é todo dia”⁴, desde o governo de Michel Temer, de 2016 a 2018, até a eleição de Jair Bolsonaro, em 2019, há um recrudescimento da perseguição e violência contra eles, perceptível desde o corte nos investimentos em políticas públicas para essas populações, até a tortura e assassinato de um trabalhador negro e imigrante na cidade do Rio de Janeiro⁵. Vivemos uma verdadeira política de morte, ou melhor, uma *necropolítica*⁶, que vem se tornando cada vez mais explícita e normalizada em nosso país.

A educação como um todo — como formadora de subjetividades —, e a escola em particular — como o *locus* privilegiado da educação institucionalizada —, transformaram-se em uma arena bastante concorrida dessas disputas. Apesar de todas as adversidades, grupos e movimentos sociais continuam na luta por uma educação mais humana, justa, plural e democrática, que evidencie as diferenças presentes em nossa sociedade não como desigualdades e fontes de discriminação e violência, mas como potencialidades e riquezas.

Os currículos tradicionais, dominados pela concepção de saber-poder moderna colonial, têm dificuldade em reconhecer conhecimentos e sujeitos produtores de conhecimentos outros, que foram apagados ou minorizados. No atual contexto

⁴ Como diria o personagem do grego de Primo Levi, em *A trégua*. São Paulo: Planeta De Agostini, 2004.

⁵ Refiro-me ao caso de Moïse Kabagambe, assassinado em 24 de janeiro de 2022. Uma boa análise do caso pode ser lida em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/muniz-sodre/2022/02/assassinato-de-moise-e-sintoma-de-catastrofe-civica-em-curso.shtml>

⁶ MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. São Paulo, SP: n-1 edições, 2018.

brasileiro, de conservadorismo moral e político e neoliberalização da sociedade, a educação é um retrato tanto da colonialidade quanto da moralidade e do neoliberalismo.

Caminhando em sentido oposto, defendo neste trabalho uma educação voltada para a humanização, a democracia e a liberdade, em que todas, todos e todes possam conviver com suas diferenças, com o reconhecimento dos conflitos, mas permeados pelo diálogo e pelo respeito. Como é possível, portanto, educar para a diversidade em uma sociedade marcada pelo colonialismo, racismo, machismo e capacitismo? Quais conhecimentos produzidos pelos movimentos de luta dos grupos minorizados podem ser aprendidos pela escola e agrupados nos currículos? O que a educação pode aprender com o pensamento colonial e com o feminismo?

Diante de tal cenário de crise cada vez mais generalizada, o pensamento decolonial e feminista pode ser encarado como uma chave de explicação rica e pertinente, pois leva em conta as questões levantadas pela crítica decolonial, junto com o movimento feminista em Abya Yala, analisando os atuais problemas a partir da crítica da razão colonial e propondo alternativas emancipatórias à colonialidade, ao capitalismo, ao neoliberalismo e a todas as formas de opressão através do pensamento e atitude decolonial e feminista.

O percurso a ser seguido na presente tese será inicialmente contextualizar o atual cenário político, social e educacional brasileiro. O primeiro capítulo dedicar-se-á ao estudo do panorama da educação em nosso país, apontando como principais características o neoliberalismo, o autoritarismo e o neoconservadorismo, que marcaram e marcam o modo de pensar a educação. Será pensado também como os movimentos do Escola sem Partido (EsP) e do grupo anti “ideologia de gênero” nas escolas pautaram o debate público sobre educação no Brasil nos últimos anos, valendo-se de valores moralistas, conservadores e neoliberais. Esse movimento neoconservador marcou fortemente a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), importante documento para a educação elaborado entre 2017 e 2021.

O segundo capítulo irá tratar dos estudos de gênero e do movimento feminista, discutindo alguns dos principais conceitos dos estudos de gênero e da mulher, passando brevemente pela história da luta das mulheres no século XX. O debate sobre o gênero e as lutas feministas — com os diversos marcadores sociais que o atravessam — são importantes para pensarmos contra o que os neoconservadores

da política de ódio estão lutando, ou melhor, das imagens e histórias imaginadas que criam a partir do que propõe os estudos de gênero e lutas feministas. Será apresentado o histórico do movimento feminista tido como tradicional ou ocidental, desenvolvido em “ondas”, bem como a luta das mulheres negras dos Estados Unidos e do Brasil, que reivindicaram e reivindicam espaço e voz dentro do movimento e da sociedade. Também serão apresentadas as histórias e demandas das mulheres indígenas e do feminismo comunitário de Abya Yala, que lutaram e lutam contra o patriarcado e em favor de seus corpos/territórios. Pensar os movimentos feministas e de mulheres de vários lugares será importante para a compreensão da ideia de modernidade/colonialidade, que será desenvolvida no capítulo seguinte, e para reunir noções, conceitos e práticas úteis para a elaboração de um currículo decolonial.

O terceiro capítulo irá debater a construção do capitalismo e da modernidade europeia a partir das relações coloniais, elaborando a ideia de construção do sujeito a partir de um outro, ou melhor, da criação e exclusão de um outro. Essa exclusão, ou subalternização, que vemos hoje vem sendo formada desde a modernidade, como nos explica os teóricos e teóricas da rede Modernidade/Colonialidade, com nomes como Aníbal Quijano, Enrique Dussel e Catherine Walsh. É da relação entre modernidade e colonialidade, nos séculos XVI ao XX, que será pensada a formação do sujeito moderno, construído a partir da violência contra o que considera ser seu outro. As reverberações dessas violências ainda são possíveis de serem observadas, como nas ações dos grupos conservadores na educação, como o movimento Escola sem Partido. Também será abordado neste capítulo alguns conceitos e autoras centrais do feminismo decolonial, debatendo sobre os patriarcados de antes e depois da colonização e as formas de resistência a eles.

O quarto e último capítulo buscará tecer elementos para a construção de uma educação e um currículo decolonial e feminista, partindo dos aprendizados outros concebidos a partir dos ensinamentos dos movimentos sociais, das comunidades indígenas, dos coletivos minorizados, do movimento feminista e do pensamento decolonial. Para isso, será discutida a concepção elaborada por Catherine Walsh de interculturalidade crítica e sua centralidade para a pedagogia decolonial. Em seguida, serão apresentados alguns elementos constituintes da pedagogia de Paulo Freire que podem ser compreendidos como precursores da pedagogia decolonial e que compõem a proposta de currículo apresentada em seguida. Por fim, alguns pontos

serão elencados como propositivos para a construção de um currículo e uma educação decoloniais e feministas, partindo dos ensinamentos destes movimentos para a construção de uma sociedade mais plural, livre e democrática. Também será feito um debate sobre a possibilidade de construção de um currículo decolonial em nossa educação, confrontando-se principalmente com os valores e conteúdos defendidos pela BNCC. Por fim, a decolonialidade junta-se ao feminismo para pensar e propor uma pedagogia outra, que defende a valorização dos múltiplos povos e seus saberes, experiências e afetos na construção de uma educação mais plural e democrática.

A proposta deste trabalho não será a de construir um documento para ser utilizado em escolas ou comunidades, mas de apresentar posicionamentos, valores e atitudes possíveis para a construção, no presente ou no futuro, partindo desses saberes já elaborados e/ou realizados por pensadoras e pensadores que desejam, assim como eu, essa educação humanizadora e justa. Essas sugestões devem se contrapor à lógica conservadora, mercadológica e concorrencial da educação neoliberal que vivenciamos hoje em nossas escolas e universidades. São tentativas de esperar e construir um mundo melhor, mais digno e feliz para todas as pessoas e culturas.

2 EDUCAÇÃO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Nos congressos da esquerda, nas salas das universidades, nas conversas de bar, nas ruas do meu bairro, enquanto ainda há tempo, eu insisto e repito: eles estão vindo. O tempo dos assassinos chegará novamente a seu cúmulo. As ruas serão tomadas pelas suas marchas, as casas serão invadidas pelas suas polícias, as canções serão cantadas para louvar sua ordem, a vida será cortada para caber em suas caixas, os corpos serão formatados nas suas gramáticas, as vozes serão moduladas a repetir os seus hinos, e assim, por todos os lados, eles virão.

Eles já estão vindo. Antes estavam latentes, lentos, não propriamente escondidos, mas certamente acanhados. E são tantas como eu que, há já tanto tempo, não cessaram de pressentir os seus passos, de ouvir seus cochichos. Eles tem um plano e o tempo está vindo. Eles tentarão cumprir a promessa de João Batista de Lacerda. O ano hoje é 2012. O ano prometido do apocalipse da vida negra no Brasil. E eles estão vindo. (MOMBAÇA, 2018)

O objetivo desse capítulo inicial é debater algumas características da sociedade e política brasileira contemporânea, com o intuito de esclarecer quais as lutas que estamos enfrentando e contra quem e o quê estamos lutando. Vivemos desde o início da colonização da América Latina uma violenta perseguição e eliminação do que o pensamento moderno europeu e colonial designou como o outro, o subalterno, o inferior que deve ser dominado e colocado na linha da marcha do “desenvolvimento”. Desde então, esse processo de criação e violência contra o outro vem se atualizando, mas o padrão de poder criado com o colonialismo permanece, agora em forma de colonialidade. Esse tema será melhor desenvolvido no capítulo quatro. Todavia, cabe aqui mencionar que a raiz das desigualdades e injustiças que ora vivemos no Brasil está em nosso processo de colonização: o racismo, o genocídio da população negra nas cidades, o abandono e perseguição aos povos indígenas, o feminicídio e demais violências contra as mulheres, a LGBTQIA+ fobia são o resultado da violência colonial.

Se a raiz da subalternização de alguns grupos e indivíduos está na colonização, outros valores podem ser acrescentados para explicar a atual situação de nosso país. Nos últimos anos houve um intenso avanço de grupos conservadores e reacionários na política e na sociedade, defendendo valores autoritários e neoliberais, sendo

amparados majoritariamente por pastores e líderes de igrejas neopentecostais, defensores da moral cristã, da família patriarcal, da prosperidade através da fé, etc. A educação, como não poderia deixar de ser, é marcada também por esse movimento conservador e reacionário, como foi possível ver, por exemplo, no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fortemente influenciada pelo Programa Escola Sem Partido e pelos críticos da chamada “ideologia de gênero”.

O presente capítulo apresentará inicialmente a conjuntura política e econômica que vivemos atualmente, a partir da análise do neoliberalismo, do autoritarismo e do conservadorismo que determinaram e determinam fortemente o projeto educacional no Brasil. Em seguida, será resgatada uma breve genealogia do que configurou-se como o Programa Escola sem Partido e seus parceiros da “Ideologia de gênero”, para, em seguida, ser apresentada a contraposição do que os estudos de gênero compreendem como gênero. Por fim, será trazido à tona o processo de elaboração e aprovação da BNCC como resultado da pressão conservadora na política educacional brasileira, e alguns dos valores presentes nesse documento, sobretudo as competências socioemocionais, marco do neoliberalismo e empresariamento da educação no Brasil.

2. 1. Panorama da Educação no Brasil contemporâneo: hiperautoritarismo, neoliberalismo e neoconservadorismo

Embora a luta das mulheres, das populações negra e indígena venha de tempos antigos, é na história recente que vêm-se discutindo mais abertamente essas trajetórias de luta. Com as aberturas políticas pós regimes militares na década de 1980 em alguns países da América Latina, como Argentina, Chile e Brasil, algumas das pautas desses grupos minorizados vêm ganhando espaço e visibilidade, resultando em alguns avanços e direitos conquistados. Em contrapartida, uma onda conservadora e antidemocrática também vem ganhando força, tendo como alvos justamente esses grupos e suas demandas. Esse movimento culminou com a eleição, no Brasil, de Jair Bolsonaro, representante dos valores neoconservadores e

antidemocráticos, fundamentados no machismo, misoginia, racismo e perseguição dos povos indígenas.

Um dos resultados visíveis desse processo é o arrocho econômico empreendido pelo Estado contra as demandas sociais, sobretudo com a verba destinada à educação, o que foi e ainda é possível ver com o congelamento e o corte de dinheiro para a área, desde o governo de Michel Temer até os últimos grandes cortes, em maio e junho de 2019 e junho de 2021, já sob o governo de Jair Bolsonaro. O corte de verbas, que gera o sucateamento das escolas e universidades públicas, com a finalidade de privatizá-las, é um dos pilares do ataque à educação, que se dá ainda em vários outros níveis. Ele chega também ao cotidiano da sala de aula, com a desvalorização e descrédito dos/as professores/as e com o combate aos valores progressistas defendidos nas escolas. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), a educação teria basicamente duas finalidades: “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania” e o fornecimento para os e as estudantes de “meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (LDB, 1996, art.22). Apesar de não serem tão ambiciosos — uma vez que poderiam determinar uma educação para a emancipação de todos e todas, almejando a pluralidade e uma democracia radical, o que seria bem revolucionário — esses objetivos previstos pela LDB são pelo menos minimamente coerentes com os valores humanos e cidadãos e caminham para a democratização da educação. Todavia, atualmente estão sendo trocados pela simples preparação técnica do trabalhador, pela formação para o empreendedorismo e pela defesa dos valores tidos como “tradicionais”, como é possível verificar através da BNCC e do Programa Novo Ensino Médio. Como conclui Daniel Cara, “se para os ultraliberais a educação é antes um insumo econômico e, depois, pode ser uma oportunidade de negócios, para os ultrarreacionários é uma estratégia de dominação política” (CARA, 2019, p. 30).

Dentro dessa onda retrógrada de ataques, o debate sobre gênero, sexualidade e relações étnico-raciais que faz parte dos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documento criado em 1997 e 1998, passou a ser questionado e excluído das propostas pedagógicas e curriculares das instituições de ensino a partir de 2017, com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento destinado a nortear os currículos das instituições da Educação Básica no país. A respeito do debate de gênero e sexualidade na escola, um dos

motivadores de sua perseguição foi a narrativa ficcional denominada como “ideologia de gênero” que, a partir das famosas *fake news* inventadas e propagadas por grupos religiosos e de direita, alastrou-se na sociedade brasileira como sendo a “doutrinação” para o sexo, a promoção da masturbação, da pedofilia e da homossexualidade para crianças e adolescentes nas escolas. Para compreender esse tipo de esquizofrenia coletiva que gerou o cerceamento do debate de gênero na educação, e que será melhor aprofundado mais adiante, é preciso identificar onde essa onda conservadora surgiu, quais suas características centrais, suas motivações e seus desdobramentos práticos na sala de aula e no cotidiano escolar.

Inicialmente, faz-se necessário compreender que o autoritarismo presente em nossa sociedade no momento atual não é o mesmo de antes, do período da ditadura civil-militar, por exemplo. Ele tem características e propósitos novos, intimamente relacionados ao neoliberalismo, que também vem configurando-se com características singulares desde os anos 1990. Também denominado como neoconservadorismo⁷ ou neoautoritarismo,⁸ optei por acompanhar Pierre Dardot e Christian Laval (2016) e utilizar com mais frequência neste tópico o termo *hiperautoritarismo*, enfatizando o caráter novo e extremo do autoritarismo atual. Os autores também o diferenciam do fascismo, jargão recorrentemente usado para caracterizar os governos autoritários atuais, mas teoricamente inadequado por estes se diferenciarem das características totalitárias do regime fascista clássico, como os ocorridos na Itália e na Alemanha na primeira metade do século XX.

Quanto ao neoliberalismo, o duplo do neoconservadorismo, Dardot e Laval (2016) o compreendem não apenas como uma ideologia ou política econômica, mas sobretudo como a *racionalidade* que conduz as ações de governantes e governados, e por isso preferem utilizar a expressão *sociedade neoliberal* ao invés de *economia neoliberal*. Essa nova racionalidade política, ou melhor, essa nova “razão governamental”, foi elaborada por Foucault nos cursos de 1977-1978, intitulado *Segurança, território e população*, bem como no de 1978-1979, no *Collège de France*,

⁷ Flávia Biroli é uma das autoras a utilizar este termo ao se referir ao modelo conservador atual presente no Brasil e em outros países. Ver Flávia Biroli, “Gênero, neoconservadorismo e democracia”, São Paulo: Boitempo, 2020.

⁸ Daniel Cara utiliza os termos “ultraliberalismo” e “ultrarreacionarismo” em seu artigo “Contra a barbárie, o direito à educação”, presente no livro *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019. Já Silvío Luiz de Almeida prefere “neoconservadorismo e liberalismo” no artigo homônimo, publicado no livro *Ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2018.

publicado posteriormente sob o título *O nascimento da biopolítica*. Nesses cursos, a razão governamental foi apresentada como sendo “os tipos de racionalidade que são empregados nos procedimentos pelos quais se dirige, através de uma administração de Estado, as condutas dos homens”, administração que chega a tal ponto que tais condutas passam a ser internalizadas pelo indivíduo através de seu autogoverno. (FOUCAULT, *apud* DARDOT e LAVAL, 2016, p. 15-16).

Em *Segurança, território e população*, Foucault define a governamentalidade da seguinte forma:

O conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. [...] Por “governamentalidade” entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por “governamentalidade”, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco “governamentalizado”. (FOUCAULT, 2008a, p. 143-144)

Esse governo sobre a população, que Foucault denominou como governamentalidade, é marcado, ou melhor, é determinado pelo neoliberalismo como norma generalizada de condução da população. A novidade empreendida pela análise de Foucault sobre o neoliberalismo exercido a partir das décadas de 1960 e 1970, em seu modelo estadunidense, sobretudo, e posteriormente ampliado para outras nações com o processo de globalização, está em seu deslocamento de uma visão puramente econômica do neoliberalismo para uma análise da implicação deste nas relações sociais. Ou seja, o neoliberalismo passa a ser um princípio de inteligibilidade para as análises da sociedade e dos indivíduos, ao ser compreendido pelo autor como um modelo generalizado presente na sociedade, e não apenas na economia. Para Sylvio Gadelha (2009), as duas principais novidades empreendidas por Foucault nessa nova economia política são:

em primeiro lugar, observa-se um deslocamento mediante o qual o objeto de análise (e de governo) já não se restringe apenas ao Estado e aos processos econômicos, passando a ser propriamente a sociedade, quer dizer, as relações sociais, as sociabilidades, os comportamentos dos indivíduos etc.; em segundo, além de o mercado funcionar como chave de

decifração (*princípio de inteligibilidade*) do que sucede à sociedade e ao comportamento dos indivíduos, ele mesmo generaliza-se em meio a ambos, constituindo-se como (se fosse a) substância ontológica do 'ser' social, a forma (e a lógica) mesma desde a qual, com a qual e na qual deveriam funcionar, desenvolver-se e transformar-se as relações e os fenômenos sociais, assim como os comportamentos de cada grupo e de cada indivíduo. (GADELHA, 2009, p. 174, grifo do autor)

Acompanhando Foucault em sua compreensão de governamentalidade neoliberal, Dardot e Laval defendem que a racionalidade neoliberal tornou-se a racionalidade hegemônica no capitalismo atual, cuja norma universal dos sujeitos passa a ser a da “forma empresa” e suas características.

O neoliberalismo é a *razão do capitalismo contemporâneo*, de um capitalismo desimpedido de suas referências arcaizantes e plenamente assumido como construção histórica e norma geral da vida. O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência. (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 17, grifos dos autores)

Essa visão do neoliberalismo difere das análises marxistas sobre o tema, uma vez que estas, em sua grande maioria, subordinam as relações sociais e políticas às econômicas, e defendem que o motor da história seja seguir a “lógica do capital”. Para Dardot e Laval, o neoliberalismo cria novas regras de acumulação do capital, mas também — e aqui entra o elemento central para nossa análise — uma nova sociedade, cuja característica principal é a mercantilização das relações sociais e o predomínio do princípio da competitividade por meio da “generalização da forma-empresa” nos governos e na sociedade.

Enquanto princípio geral de governo, a “competitividade” representa a extensão da norma neoliberal a todos os países, a todos os setores da ação pública, a todos os domínios da vida social, e é a implementação dessa norma que leva à diminuição da demanda por toda parte simultaneamente, sob o pretexto de tornar a oferta mais “competitiva”, e à concorrência entre os assalariados [...], o que acarreta deflação salarial e desigualdades crescentes. (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 29)

Os resultados dessa competitividade global desenfreada entre os governos são a diminuição dos salários, a perda de proteção social dos trabalhadores e trabalhadoras e a diminuição das despesas públicas, como a redução com os gastos com saúde e educação. Todas essas medidas têm a finalidade de tornar os países competidores mais atrativos para o mercado, mesmo que o preço a se pagar para “ganhar” essa competição seja a precarização das condições de vida da população.

Essa lógica de mercado se estende também às subjetividades, uma vez que a racionalidade neoliberal impõe sistematicamente a concorrência entre os indivíduos, além de fazer com que cada sujeito seja programado a lidar consigo mesmo como um “capital humano”, que deve crescer e valorizar-se indefinidamente. É o que, desde o fim do século XX, no campo da sociologia e da psicanálise, vem sendo denominado como um novo sujeito – o “homem-empresa”, ou o “sujeito empresarial” – fruto dos novos mecanismos de mercados inaugurados pelo neoliberalismo. (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 322)

Fruto da Escola de Chicago, a teoria do Capital Humano pensa o indivíduo como um capital, alguém que deve receber “investimentos” para se obter um retorno em algum momento futuro. Além de máquinas capazes de produzir mercadorias, homens e mulheres passam a ser compreendidos como microempresas que devem permanentemente fazer investimentos em si mesmos a fim de acumular capitais. De acordo com Gadelha (2009; 2018), o próprio indivíduo se vê forçado a seguir essa lógica empresarial de investimento em si, o que deve ser feito sozinho ou, no máximo, com a ajuda da família, já que o Estado cada vez mais se exime do compromisso de amparar minimamente sua população .

[...] é esse mesmo indivíduo que se vê induzido, sob essa lógica, a tomar a si mesmo como um capital, a entreter consigo (e com os outros) uma relação na qual ele se reconhece (e aos outros) como uma microempresa; e, portanto, nessa condição, a ver-se como entidade que funciona sob o imperativo permanente de fazer investimentos em si mesmo – ou que retornem, a médio e/ou longo prazo, em seu benefício – e a produzir fluxos de renda, avaliando racionalmente as relações de custo/benefício que suas decisões implicam. (GADELHA, 2009, p. 177)

O empresariamento da sociedade realizado a partir de meados dos anos 1970 até os dias atuais é acompanhado pela disseminação da lógica concorrencial em todas as relações humanas, inclusive na educação. Os valores e práticas do mundo empresarial foram incorporados nesse novo modelo de sociedade, em que os homens e as mulheres não devem mais ser os produtores ou consumidores de bens, mas um novo tipo de indivíduo, o sujeito-empresa.

Não é a sociedade mercantil que está em jogo nessa nova arte de governar. [...] A sociedade regulada com base no mercado em que pensam os neoliberais é uma sociedade na qual o que deve constituir o princípio regulador não é tanto a troca de mercadorias quanto os mecanismos da concorrência. São esses mecanismos que devem ter o máximo de superfície e de espessura possível, que também devem ocupar o maior volume possível

na sociedade. Vale dizer que o que se procura obter não é uma sociedade submetida ao efeito-mercadoria, é uma sociedade submetida à dinâmica concorrencial. Não uma sociedade de supermercado – uma sociedade empresarial. O *homo oeconomicus* que se quer reconstituir não é o homem da troca, não é o homem consumidor, é o homem da empresa e da produção (Foucault, 2008b, p. 200-201).

Uma característica marcante da sociedade empresarial é a disseminação e defesa da chamada *cultura do empreendedorismo*, a qual defende que os indivíduos sejam empreendedores, pró-ativos, inovadores, flexíveis, resilientes etc. Tais características podem ser vistas desde comerciais difundidos na grande mídia até nas organizações sociais e escolas. A própria BNCC, ao trazer as habilidades e competências a serem desenvolvidas na Educação Básica traz os preceitos dessa lógica do empresariamento, como veremos em tópico posterior deste capítulo.

De acordo com Gadelha (2009; 2018), a cultura empreendedora aplicada ao campo da educação é atualmente defendida como algo inovador que pode resolver os problemas da educação, seja em termos de sucesso individual dos estudantes, seja para o desenvolvimento da sociedade como um todo.

A disseminação dessa cultura, sempre em estreita conexão com a educação, com as escolas, com projetos sociais e assistenciais, esportivos e de formação técnico-profissional, vem sendo feita de tal modo a ampliar-se progressivamente, como estando associada a virtualmente tudo o que seria decisivo e bom não só para o sucesso dos indivíduos, em particular, mas também para o progresso, o desenvolvimento sustentável e o bem-estar de toda a sociedade. Não seria exagerado dizer, nesses termos, que o culto ao empreendedorismo vem sendo apresentado como a panaceia para os males do país e do mundo. (GADELHA, 2009, p. 181)

Essa gestão neoliberal da economia, dos Estados e das subjetividades dialoga perfeitamente com o caráter hiperautoritário e conservador que vem ganhando cada vez mais força na política e sociedade atuais, tanto no Brasil como em outros países. Ao impor o modelo da concorrência e da empresa aos vários setores da sociedade e aos indivíduos que a compõe, o neoliberalismo precisa enfraquecer os movimentos sociais, de operários, de mulheres, antirracistas etc, uma vez que estes, em linhas gerais, lutaram e lutam por direitos como melhorias sociais, equidade de gênero, racial, salarial, acesso aos direitos básicos como saúde e educação etc. Todos esses anseios sociais vão de encontro aos ideais neoliberais, que priorizam os interesses individuais aos coletivos, daí sua imposição da competitividade desenfreada. Para que se cumpra esse objetivo, vem ficando mais evidente o processo de

“desdemocratização”, ou seja, o enfraquecimento da democracia sem a extinguir formalmente (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 20). O ataque de grupos conservadores e autoritários, seja por parte do governo, seja por parte da sociedade civil, contra movimentos sociais e grupos minorizados, indica o acirramento dessa luta contra a democracia em suas características mais elementares. Apesar de usar a máscara da liberdade — do direito de cada indivíduo, instituição ou governo de ser livre e não limitado por nenhuma deliberação ou controle de outrem, a fim de alcançar seu pleno desenvolvimento e crescimento — esse *antidemocratismo* esconde uma faceta retrógrada, autoritária e perversa contra todos aqueles e aquelas que ousam ir contra sua lógica competitiva.

Para Wendy Brown (2019), a racionalidade neoliberal preparou o terreno para a ascensão das forças antidemocráticas no século XXI no ocidente. De acordo com a autora, “o neoliberalismo — as ideias, as instituições, as políticas, a racionalidade política —, juntamente com sua cria, a financeirização, provavelmente moldaram a história mundial recente tão profundamente quanto qualquer outro fenômeno que possa ser situado no mesmo período [...]” (BROWN, 2019, p. 28).

A autora compreende que a democracia tem como princípio central a igualdade política, e que sem esta não é possível haver democracia. Pautando-se nos democratas atenienses, Brown identifica três pilares para a democracia, quais sejam: “a *isegoria*, o direito igual de cada cidadão de falar e ser ouvido pela assembleia em assuntos de política pública; a *isonomia*, igualdade sob a lei; e *isopoliteia*, votos igualmente ponderados e igual oportunidade de assumir cargos políticos” (BROWN, 2019, p. 34, grifos da autora). Ou seja, os atenienses valorizavam a liberdade, mas não mais que a igualdade política. Além dos três pilares citados, esta igualdade pressupõe também ações por parte do Estado para garantir boas condições de existência de sua população, como moradia, saúde, educação etc. Ademais, é imprescindível a vigilância contra a concentração exacerbada de renda por parte de alguns poucos. Sendo estas as principais características da democracia, ficam claros os motivos do anseio neoliberal em destruí-la.

Ainda de acordo com Brown (2019), a democracia exige também a valorização da sociedade e da justiça social, pensada como um antídoto para as estratificações e desigualdades provocadas pelo capitalismo. É justamente essa ideia de sociedade e do social que o neoliberalismo desde o final da década de 1970 propõe-se destruir

conceitual, normativa e praticamente — ver, por exemplo, os programas implementados por Margareth Thatcher e Ronald Reagan, focados no desmantelamento do trabalho organizado, na privatização de serviços públicos e no encolhimento do Estado social. O resultado disso é que cada vez mais vem-se construindo uma “cultura antidemocrática desde baixo”, bem como formas “antidemocráticas de poder estatal desde cima”, criando uma cidadania crescentemente antidemocrática e passiva para autorizar o Estado a ser cada vez mais contra a democracia (BROWN, 2019, p. 38).

Um dos intelectuais neoliberais que mais hostilizou a noção de social e sociedade foi Friedrich Hayek. Para ele, a justiça social ataca justamente o que há de mais caro ao neoliberalismo: “a justiça, a liberdade e o desenvolvimento civilizacional garantidos pelo mercado e pela moral” (BROWN, 2019, p. 48). O neoliberalismo existente entre o final do século XX e o início do XXI é marcado por esse desmantelamento do social em favor da responsabilização dos indivíduos e das famílias. Embora o ideal neoliberal defendido por Hayek não tenha prevalecido em sua totalidade atualmente, seu ataque à democracia e à justiça social vingaram. Como já citado, o neoliberalismo atual tem como características o empresariamento da sociedade, a capitalização humana e o desinvestimento no social, que estão acompanhados da responsabilização individual, da desproletarização em favor da “economia do compartilhamento”⁹, e do resgate da família como ente que mantém e ampara seus dependentes (BROWN, 2019, p. 50-51).

O antidemocratismo é, dessa forma, justificado pela defesa das liberdades individuais e, ao mesmo tempo, por essa responsabilização dos indivíduos e das famílias. Todavia, ao invés de fragilizar o poder da população sobre a política, como defendia a teoria neoliberal de Hayek, o neoliberalismo realmente existente maximizou a influência de uma política demagógica, populista e nacionalista sobre seus “cidadãos”, como foi o caso dos Estados Unidos e do Brasil nos últimos anos sob os governos de Trump e Bolsonaro. A moralidade tradicional, que ordenaria as condutas e pacificaria a população, como também defende a teoria de Hayek, transformou-se em motivação de guerra contra quem quer que contrarie seus ideais. As palavras de Brown são elucidativas sobre essa questão:

⁹ Sobre o tema, ver SLEE, Tom. **Uberização: A nova onda do trabalho precarizado**. São Paulo: Editora Elefante, 2017.

O objetivo de dismantelar a sociedade, sufocar a democracia, domar e reprogramar o Estado era neutralizar uma panóplia de forças corruptoras — poderosos atores de mercado, igualitaristas e engenheiros sociais e massas ignorantes e mitômanas. No entanto, as coisas deram errado no neoliberalismo realmente existente [...]. A democracia foi sufocada e rebaixada, sim. Entretanto, o efeito tem sido o oposto dos objetivos neoliberais. Em vez de ser isolado do grande capital e, portanto, capaz de dirigir a economia, o Estado é cada vez mais instrumentalizado por este último — todas as grandes indústrias, da agricultura e do petróleo aos produtos farmacêuticos e financeiros, manejam as rédeas da legislação. Em vez de serem politicamente pacificados, os cidadãos tornaram-se vulneráveis à mobilização nacionalista demagógica [...]. E, em vez de ordenar e disciplinar espontaneamente as populações, a moralidade tradicional tornou-se um grito de guerra, muitas vezes esvaziado de substância à medida que é instrumentalizado para outros fins. (BROWN, 2019, p. 102)

Os Estados neoliberais — como o Brasil, por exemplo, comandado pela política econômica de Paulo Guedes e pelo discurso e atitudes moralistas e reacionárias de Jair Bolsonaro — são dominados pelos grandes interesses econômicos, por um lado, e por uma parte da população ressentida e raivosa, por outro.

Há [...] uma herança moral, que é uma explicação para a dominância do mundo ocidental; uma herança moral que consiste essencialmente da crença na propriedade, na honestidade e na família, todas coisas que não pudemos e nunca fomos capazes de justificar intelectualmente de modo adequado [...]. Devemos retornar a um mundo em que não apenas a razão, mas a razão e a moral, como parceiras iguais, devem governar nossas vidas, onde a verdade da moral é simplesmente uma tradição moral, a do Ocidente cristão, que criou a moral na civilização moderna. (HAYEK, *apud* BROWN, 2019, p. 109)

Vários intelectuais já teorizaram sobre a relação entre neoliberalismo e a antidemocracia. Para Hayek, o mercado e a moral, sobretudo a moral religiosa, deveriam caminhar juntos para que se pudesse alcançar a evolução de uma sociedade. Aliás, as regras de mercado e os códigos morais tradicionais existentes na sociedade já são eles próprios resultado dessa evolução. A moralidade defendida na sociedade neoliberal torna-se politizada e armada, pondo em xeque os valores democráticos ao transformar-se em único modo de vida possível, excluindo as religiões não cristãs, as pessoas não enquadradas no padrão cisheteronormativo e os grupos étnico-raciais não brancos. Os valores religiosos cristãos e o modelo familiar tradicional ganham status e legitimidade pelo próprio Estado, transformando-se em valores públicos, como explica Brown (2019, p. 142): “as coordenadas da religião e da família — hierarquia, exclusão, homogeneidade, fé, lealdade e autoridade —

ganham legitimidade como valores públicos e moldam a cultura pública conforme se juntam ao mercado para deslocar a democracia”.

A liberdade defendida por Hayek e outros pensadores liberais cai por terra no neoliberalismo realmente existente, uma vez que os “cidadãos de bens” e políticos sanguinários atualmente recorrem à autoridade do Estado e da igreja para forçar uma certa obediência de toda a sociedade aos seus valores morais. A moralidade é usada, desta forma, para legitimar o ódio e a reatividade a instituições, grupos e sujeitos considerados dissidentes desse padrão moral, e que seriam, portanto, os responsáveis por colocar em perigo a família e a sociedade “de bem”. Nesse contexto, a liberdade é limitada ao direito pessoal de atacar e violar os direitos de quem é considerado o outro, aquele que ameaçaria os privilégios outrora exclusivos dos grupos e sujeitos majoritários. O repúdio ao social e à democracia, nas palavras de Brown,

consagra como livre expressão todo sentimento histórica e politicamente gerado de arrogação (perdida) baseada na branquitude, masculinidade ou nativismo, enquanto nega que estes sejam produzidos socialmente, desatrelando-os de qualquer conexão com a consciência, compromisso ou consequência sociais. A arrogação perdida dos privilégios da branquitude, masculinidade e nativismo é então facilmente convertida em ira justificada contra a inclusão social e a igualdade política dos historicamente excluídos. [...] o supremacismo masculino branco ganha assim nova voz e legitimidade no século XXI. (BROWN, 2019, p. 58)

Há uma união entre a reprovação neoliberal do político e do social e o pensamento masculinista branco ocidental ferido e ressentido que, juntos, desmantelam a democracia e reduzem a humanidade em um projeto de vingança (BROWN, 2019, p. 210). O populismo da extrema direita hoje alimenta-se desse rancor e ressentimento emergentes nos indivíduos que historicamente dominaram e que em algum momento viram seus privilégios sendo ameaçados. Esse ressentimento transformou-se em uma permanente política de vingança e ataque a quem ou o quê é considerado responsável por destronar esse privilégio: feministas, pessoas negras, imigrantes, indígenas, pessoas com deficiência e outros grupos minorizados em nossa sociedade.

Os apoiadores de Bolsonaro, por exemplo, não se importam tanto com os desvios morais que o presidente cometeu em seu mandato ou antes, das vezes em que mentiu, dos casos em que admitiu usar dinheiro público para gastos pessoais, ou quando assume que não tem problema em empregar membros de sua família, amigos

e aliados em cargos públicos. O que importa para seus apoiadores é que foi tirado o PT do governo, que houve a volta dos privilégios de alguns, que a corrupção acabou (eu seus imaginários lunáticos) e que o que chamam de “família tradicional” pode se vangloriar novamente em ser o modelo a ser seguido. A esquerda, para essas pessoas, estava propagando o mal, a destruição da família e dos valores morais tradicionais. Não importa se Bolsonaro particularmente não siga esses valores, importa que ele obedeça às demandas desses grupos reacionários, religiosos e moralistas, bem como as demandas econômicas do mercado. A extrema direita hoje representa esse contrato ou instrumento para a retomada da supremacia que acreditava-se em perigo com os governos de esquerda no Brasil, e também um pacto contra a democracia que por princípio defende a igualdade política, como mencionado. Para esses ressentidos, não é possível abrir mão sequer em pensamento de seu poder e privilégio.

A supremacia do homem branco na política de valores tradicionais contemporânea torna-se explícita, então, não somente porque o niilismo arranca a roupagem moral daqueles valores e os torna contratuais ou instrumentalizáveis, mas também porque essa supremacia foi ferida sem ser destruída. Seu sujeito abomina a democracia, que julga responsável por suas feridas, e busca derrubá-la junto à medida que decai. (BROWN, 2019, p. 220)

Sobre o atual regime neoliberal, Suely Rolnik (2018) defende que é a própria subjetividade que é capturada pelo neoliberalismo. A autora analisa como o inconsciente projeta no outro a causa do mal-estar causado pela crise provocada pelo capitalismo atual, e como é possível alguma resistência frente a essa conjuntura. Segundo a autora, a organização de resistências contra o neoliberalismo é mais complexa do que aquela da fase industrial, pois essa nova dobra do capitalismo em que vivemos apropria-se do que a filósofa e psicanalista chama de “força vital de criação e cooperação”, fazendo com que as próprias subjetividades sejam capturadas. Essa captura, ou melhor, essa *cafetinização*, como ela prefere nomear, é uma das características micropolíticas do regime colonial-capitalístico e da formação de seu inconsciente, que consiste na exploração da vida enquanto força de criação. Rolnik chama de colonial-capitalístico o regime que vem se sofisticando desde o século XV e encontra-se atualmente em sua versão financeirizada, neoliberal e globalitária, que vem sendo configurada tal como é nos dias de hoje desde meados dos anos 1970, como já mencionado. Nesta sua nova versão, é a própria vida que é apropriada pelo

capital — e não mais a força de trabalho, como no capitalismo industrial. É aqui que o pensamento da filósofa converge com o dos franceses Dardot e Laval e também com o de Wendy Brown, ao compreender que na contemporaneidade o regime neoliberal extrai sua força não mais apenas de uma fonte econômica, mas das subjetividades, da “pulsão de criação individual e coletiva das novas formas de existência” (ROLNIK, 2018, p. 32 e 33). As formas de luta devem ser, portanto, não apenas na esfera política institucional, através dos partidos de esquerda, por exemplo, mas também e sobretudo no âmbito micropolítico — daí a importância das lutas feministas, antirracistas e antiLGBTQIA+fóbicas, ainda que compreendidas como menores ou inferiores se comparadas à esfera da política institucional ou partidária, são centrais para o desmantelamento dessa ordem colonial-capitalística contemporânea.

A captura acontece de tal forma que, de acordo com Rolnik, causa uma grande desestabilização e mal-estar ao inconsciente que, por sua vez, acaba muitas vezes por projetar a causa desse mal-estar em algo ou alguém de seu exterior, podendo ser “uma pessoa, um povo, uma cor de pele, uma classe social, um tipo de sexualidade, uma ideologia [...] etc” (ROLNIK, 2018, p. 74), levando a ações violentas contra estes, como é visível em nossa sociedade com os crescentes ataques aos imigrantes, povos indígenas, mulheres, negros e negras, gays, lésbicas, transsexuais etc. A outra reação do inconsciente ao regime colonial capitalístico e à cafetinização da vida são as subjetividades insurgentes que despontam como uma onda, reivindicando a retomada “do direito à vida em sua potência criadora”, potência esta que vem sendo usurpada de forma violenta e, contraditoriamente, cada vez mais refinada. Fugindo da oposição simplista direita *versus* esquerda, são esses movimentos insurgentes que resgatam a potência vital usurpada pelo capitalismo atual, complexificando o alvo do combate — não é mais a burguesia nem o capital —, e deslocando as “políticas de subjetivação dominantes”. (ROLNIK, 2018, p. 102-103)

Assim, são as insurgências que vêm irrompendo por toda parte e que têm introduzido estratégias nas quais o par direita/esquerda deixa de ser operador suficiente para delinear as forças em jogo e acertar os alvos do combate. São os movimentos de insubordinação que têm surgido sobretudo nas gerações mais jovens, assim como nos povos indígenas e nas comunidades quilombolas. [...] O horizonte que se alcança com essa nova modalidade de combate expande a abrangência de nossa visão, nos permitindo vislumbrar mais nitidamente a esfera micropolítica. (ROLNIK, 2018, p. 103)

Embora fazendo uma análise mais psicanalítica, Rolnik se aproxima em vários pontos do pensamento de Dardot e Laval aqui exposto, tanto no que concerne ao combate micropolítico contra o regime, quanto à aproximação entre neoliberalismo e ultraconservadorismo. Para a autora, o *neo* ou *hiperconservadorismo* ataca os valores e conquistas progressistas e democráticas para criar as condições ideais à gestão neoliberal dos governos e das subjetividades. Aproximando-se do que foi exposto da teoria de Wendy Brown, Rolnik defende que essa relação entre governos e subjetividades é possível por ser a subjetividade neoconservadora classista, racista e machista, defensora da retomada dos “valores tradicionais” — expressão que tenta suavizar sua verdadeira motivação, que é a defesa de seus privilégios que estavam e estão sendo questionados.

O capitalismo financeirizado precisa das subjetividades rudes [do neoconservadorismo] para fazer o trabalho sujo imprescindível para a instalação de um Estado neoliberal: destruir todas as conquistas democráticas e republicanas, dissolver seu imaginário e erradicar da cena seus protagonistas. (ROLNIK, 2018, p. 100)

No que tange à temática de gênero e neoliberalismo, as análises tradicionais geralmente investigam o âmbito econômico dessa relação, seja discutindo o papel da mulher no atual mercado de trabalho, seja debatendo as políticas sociais para as mulheres nos governos neoliberais. A visão que prevalece é a da noção tradicional de neoliberalismo, como uma política econômica, e não como uma racionalidade que alcança os governos e as subjetividades.¹⁰

Todavia, a concepção de neoliberalismo adotada aqui, seguindo os autores e autoras mencionados, evidencia, sobretudo, sua relação com o hiperautoritarismo. Pensar as questões de gênero e a educação vai além de questionar o papel da mulher na economia neoliberal, da ampliação de suas demandas domésticas e no mercado de trabalho, de sua capacidade para o empreendedorismo, etc. Partindo da ideia de que a luta feminista e o debate de gênero são dois movimentos centrais de transformação social, de subversão dos valores tradicionais constituídos e de

¹⁰ Alguns exemplos de trabalhos são: RAMOS, Carmen Gloria Godoy. "No somos feministas". Género, igualdad y neoliberalismo en Chile. *Rev. Estud. Fem.* [online]. 2016, vol.24, n.3, pp.871-889. ISSN 0104-026X. E GONZATI, Renata Maria; CRUZ, Livia Pacheco da. *Reformas sociais e conservadorismo no Brasil: a nova agenda neoliberal e supressão dos direitos das mulheres*. Disponível em: periodicos.unesc.net > AnaisDirH > article > download

enfrentamento contra os poderes reacionários presentes na atualidade, tornados mais sutis, bárbaros e assombrosos com o neoliberalismo em seu caráter atual, é fácil perceber que esses movimentos foram duramente atacados em vários setores da sociedade — tanto na vida cotidiana, nos confrontos cibernéticos, nas relações entre familiares e colegas de trabalho, entre vizinhos, nas escolas, etc; quanto na esfera macropolítica, com censuras e perseguições a professores/as, políticos, ativistas, coletivos, páginas online etc.

A educação é um espaço privilegiado para a difusão tanto da racionalidade neoliberal e neoconservadora, quanto para as insurgências contra a “cafetinização” da vida — ou, para usar o termo de Preciado, de sua “pornificação” — no atual sistema capitalista. Deprendemos dela acirradas disputas entre o governo e as subjetividades já capturadas de um lado, e do outro as potências criadoras de ação e cooperação oriundas do movimento feminista, LGBTQIA+, indígena, antirracista e anticapacitista.

O neoconservadorismo tem seu papel na educação como uma estratégia de dominação política necessária para o alinhamento da escola e de seus professores/as e estudantes à subjetividade neoliberal, marcada, como mencionado, pela competitividade e busca de resultados. No campo da economia, os valores neoliberais se estabelecem no sentido de orientar como os recursos públicos devem ser gastos e, em complementação, apropriar-se do máximo possível desses recursos vendendo produtos e consultorias de institutos e fundações empresariais. Alguns dos elementos indicadores dessa atual característica na educação estão presentes nas propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foi elaborada em consonância com os modelos educacionais de órgãos internacionais, tais como o Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) que, não coincidentemente, é ordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (CARNEIRO, 2019, p. 43).

2.2. Escola sem Partido e “ideologia de gênero”

O movimento Escola sem Partido (EsP) vem desde 2004 propagando o ideal de uma escola “neutra”, livre de ideologias e “doutrinação” por parte dos/as

professores/as. Fundado pelo advogado Miguel Nagib, o EsP inspira-se no Código de Defesa do Consumidor e no Estatuto da Criança e do Adolescente e busca combater o que chama de “doutrinação política-ideológica” nas escolas. Seu programa utiliza a linguagem do senso comum, recorrendo a um discurso simplista e falseado para promover uma polarização política nas escolas que já existe no debate político. Seu objetivo não era, nem é, o universo acadêmico, uma vez que este espaço sequer o levou a sério — pelo menos num momento inicial. Ele visa o debate público, a opinião pública, a fim de gerar um pânico moral na sociedade e angariar simpatizantes para suas propostas.

Para o EsP, o professor e a professora teriam o papel de transmitir conhecimentos e conteúdos vinculados estritamente à sua disciplina, sem promover juízos de valores nem trazer debates sobre a atualidade ou vinculados às realidades dos estudantes. De acordo com Penna (2017), a proposta do EsP aproxima-se de um “neotecnicismo”, uma vez que educadores deveriam resumir-se a transmissores de conhecimentos, desqualificando, assim, a profissão docente. Os professores precisariam desse limite, uma vez que, segundo os ideólogos do EsP, as escolas estariam “contaminadas” pelo “esquerdismo”, “marxismo” e “petismo”. O próprio fundador fala dessa suposta conspiração presente nas escolas: “O petismo continua... porque o PT está momentaneamente fora do poder, mas o petismo continua dominando a máquina do Estado, sobretudo o sistema educacional” (Miguel Nagib em vídeo compartilhado pelos Revoltados On Line, *apud* PENNA, 2017, p. 43).

Outra característica importante do programa é a defesa da autoridade da família no resguardo de seus valores na educação dos filhos. De acordo com Miguel Nagib, os professores estariam roubando dos pais o direito de educarem os filhos a partir de seus próprios valores, proferindo “ideologias” contra seu modelo de família, promovendo “doutrinação religiosa” e “ideologia de gênero” nas escolas. Contra essa doutrinação, o slogan defendido por Nagib e seus simpatizantes é “Não mexam com as nossas crianças. Meus filhos, minhas regras” (PENNA, 2017, p. 45).

Em 2015 o programa ganhou mais força ao tornar-se Projeto de Lei (PL nº 867/2015), proposto pelo deputado Izalci Lucas, do PSDB do Distrito Federal, tendo como objetivo incluir o Escola sem Partido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). O projeto foi derrotado e, atualmente, o movimento vem perdendo força, inclusive com a saída de Nagib de sua liderança, mas suas sombras permanecem

presentes no imaginário de parte da população, que ainda recorre ao site ou à mídia para fazer denúncias de professores/as tidos como esquerdistas ou doutrinadores de crianças. Embora desatualizado e com menor visibilidade, o site do Escola sem Partido continua convocando seus seguidores a denunciarem profissionais de educação e pedem que os jovens levem para políticos de sua cidade a proposta de criarem uma lei que defenda a afixação em todas as escolas de um cartaz contendo os “Deveres dos professores”.¹¹

¹¹ Essas informações podem ser acessadas em <http://escolasempartido.org/programa-escola-sem-partido/>

Deveres do Professor:

- 1.** O professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.
- 2.** O professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.
- 3.** O professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.
- 4.** Ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito.
- 5.** O professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.
- 6.** O professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula.

Figura 1. Deveres dos professores segundo o Escola sem Partido
Fonte: Site do Escola sem Partido

Além de promover uma verdadeira perseguição aos profissionais da educação e aos livros didáticos considerados “de esquerda”, os defensores do EsP propagavam sua ojeriza contra autores apresentados como “ideólogos dogmáticos e autoritários”¹² da educação, como Paulo Freire e Antonio Gramsci, considerados pelo grupo como “vampiros da educação brasileira”. Paulo Freire, pedagogo dos mais renomados e conhecidos nas ciências sociais, como será apresentado no último capítulo, defensor de uma pedagogia libertadora, autônoma e crítica da realidade, é odiado pelos entusiastas do sem Partido justamente por sua luta por uma educação democrática, plural e posicionada, que parte da realidade em que vivem os estudantes para construir uma outra sociedade, mais justa e igualitária. Para o pensador, a educação não pode ser neutra, pois o ato de conhecer é um ato político. As professoras e professor, portanto, não podem se eximir de posicionamento em sala de aula, pois os conhecimentos ensinados na escola são vinculados à realidade e, uma vez munidos desses conhecimentos, estudantes e professores são capazes de modificar essa realidade em que vivem.

Outro tema caro para os defensores do Escola sem Partido e demais grupos conservadores diz respeito ao gênero e à sexualidade nas escolas. A atual conjuntura política brasileira favorece esses grupos conservadores e religiosos a perseguirem e censurarem os debates de gênero e sexualidade na educação, visto que estes estão pautados na democratização dos saberes, dos espaços, das falas, na valorização da multiplicidade, na crítica aos privilégios, ao racismo, ao machismo, à LGBTfobia, e demais pautas que vão de encontro aos ideais neoconservadores. De acordo com Flávia Biroli (2019), essa perseguição e censura ao debate e à luta dos grupos tidos como minoritários¹³ evidenciam um movimento maior de combate à própria democracia, uma vez que as pautas minoritárias não são apenas “identitárias”, como defendem alguns, mas dizem respeito aos limites mesmo da democracia. Como afirma a autora,

[...] as campanhas contra o gênero vão além de se beneficiar de uma tendência existente: elas também contribuem para limitar as democracias, na medida em que colocam em xeque as garantias para minorias, direitos individuais, o princípio da laicidade e, sobretudo, a igualdade como valor de referência. (BIROLI, 2019)

¹² A expressão foi retirada do texto “Paulo Freire fazia ‘educação bancária’ ideologizada”, sem autoria, presente no site <https://geografia.hi7.co/paulo-freire-fazia--educacao-bancaria--ideologizada-56c3de2c253bf.html>

¹³ Minoritários em termos de representatividade, não em relação ao seu número. São minoritários, não minoria.

Em vários países, como aponta Rogério Diniz Junqueira (2018), existem movimentos eclesiais, redes pró-vida e pró-família, organizações de juristas e médicos cristãos, partidos políticos de direita e extrema-direita, dirigentes de Estado, dentre outros, que estão à frente do movimento antigênero, produzindo discursos falaciosos contra o que nomeiam como “ideologia de gênero”. Esses movimentos conservadores visam reafirmar a moral cristã em nossa sociedade através de discursos biologizantes acerca das diferenças sociais, renaturalizando as desigualdades de cunho social, como se estas fossem dados da ordem da “natureza” das coisas. Seus inimigos centrais seriam o que chamam de “feministas radicais”¹⁴, ativistas LGBTQIA+, políticos de esquerda e órgãos internacionais, como a ONU, responsáveis por propagar a ideia de que as diferenças sexuais e de gênero são frutos de processos opressivos e que caberia aos indivíduos escolherem a qual gênero e sexo gostariam de pertencer. As escolas e profissionais da educação defensores dessa “ideologia de gênero” teriam o intuito de roubar dos pais o papel de educadores morais e da correta sexualidade das crianças e adolescentes, para incutir-lhes seus ideais de gênero.

O discurso neoconservador defensor da “família tradicional” visa re-hierarquizar as diferenças e retroceder com todos os direitos conquistados por parte das minorias.

[...] não é surpresa que nas arremetidas polêmicas contra a “ideologia de gênero” assumam centralidade os esforços para não apenas rechaçar a desmistificação de compreensões naturalizadoras do humano, do sexo, da sexualidade e das relações sociais, mas também para investir na (re) hierarquização das diferenças, especialmente a partir da rebiologização essencializadora das concepções de família (declinada sempre no singular: a “única família natural”, patriarcal, biologicamente radicada, fundada na união monogâmica homem-mulher, presumivelmente por matrimônio sacramentado e indissolúvel, com prole), matrimônio (intíma comunhão de vida e amor conjugal, e inscrito na natureza do homem e da mulher), maternidade (atributo e vocação inerente à mulher, também mãe-esposa-afetuosa-cuidadora-submissa), filiação (biologicamente estabelecida mediante a conjugalidade complementar homem-mulher), parentesco (equiparado à consanguinidade), sexo (realidade fundamentalmente corpórea, ordenada e finalizada à procriação), sexualidade (ligada à complementaridade imanente entre homem e mulher), heterossexualidade (expressão da complementaridade e única via natural de manifestação do desejo sexual e de realização da vocação reprodutiva), identidade e diferença sexual (binárias, fixas, inalteráveis, cromossômicas e hierarquizadas). (JUNQUEIRA, 2018, p. 454-455)

¹⁴ Não se trata do mesmo grupo nomeado pelo movimento feminista.

Essa perspectiva sobre a “teoria/ideologia de gênero” vinculada a uma visão religiosa e conservadora surgiu em meados dos anos 1990 com um movimento realizado pelo Vaticano, em que este mobilizou-se contra a elaboração dos documentos da Conferência Internacional sobre População (1994), no Cairo, e da Conferência Mundial sobre Mulheres (1995), em Pequim, ambos organizados pela ONU. Ainda que já presente na produção de intelectuais argentinas e estadunidenses desde o início dos anos 1990, o primeiro registro da expressão “ideologia de gênero” em um documento da Igreja Católica, segundo Biroli (2020), foi em 1998, através do informe "Ideologia de gênero: seus perigos e alcances", feito pela Comissão da Mulher, na Conferência Episcopal Peruana. Nos anos seguintes, outros documentos foram elaborados e difundidos pela Igreja contra a "cultura de morte" relacionada ao aborto e à "ideologia de gênero". Esses documentos produzidos pela Igreja Católica forneceram as bases epistemológicas dos movimentos contra a igualdade de gênero e a diversidade sexual que ganharam força nessas duas primeiras décadas do século XXI. Embora elaborado inicialmente pelo catolicismo, o discurso antigênero deslocou-se desse contexto e passou a ser utilizado por diversos atores e grupos, religiosos ou não, operacionalizado com o intuito de deslegitimar as lutas minoritárias, barrar direitos e políticas públicas para essas populações e até mesmo legitimar a censura.

No decorrer desse processo, esses sintagmas [“ideologia de gênero” e seus derivados] foram se descolando dos textos e contextos vaticanos e episcopais, e passaram a animar ações muito eficazes midiaticamente, para enfim se legitimarem como categorias políticas (Garbagnoli, 2014) que integram e ultrapassam o discurso católico, prestando-se a diversos usos e operacionalizações, inclusive em diferentes agendas. [...] Assim, de maneira contingente, no âmbito das batalhas por hegemonia, o sintagma pode atrair e aglutinar diversas demandas políticas, articular atores distintos, ensejar instrumentalizações e revestir os discursos de aparente coerência, especialmente (e não apenas) entre agremiações de direita populista ou nacionalista. (JUNQUEIRA, 2018, p. 460)

É o que acontece no Brasil desde pelo menos 2014, quando do debate acerca do Plano Nacional de Educação, aprovado pelo Congresso em 22 de abril daquele ano, em que foram retirados do documento os itens sobre a igualdade e a diversidade racial e de gênero. E também na BNCC, aprovada em dezembro de 2017, da qual foi retirado o termo “gênero”, do que será tratado no próximo tópico. A candidatura e eleição de Jair Bolsonaro, em 2018, foram beneficiadas pela defesa da pauta antigênero e em favor da “família tradicional”. O político ganhou visibilidade ao unir o combate à corrupção e a defesa dos valores morais tradicionais, associando a

corrupção tanto no âmbito político quanto no moral ao Partido dos Trabalhadores (PT). O que fica claro nessa luta antigênero é que a misoginia, o racismo, e perseguição aos povos indígenas e demais minorias ganhou espaço e força nos últimos anos, evidenciando o regresso da democracia e de seus valores em nosso país (BIROLI, 2020).

A “ideologia de gênero” tal qual é descrita pelos cruzados antigênero não existe. O que existe é uma invenção de origem católica, construída e edificada pelos próprios grupos que a criaram. De acordo com Junqueira (2019, p. 139), a “ideologia de gênero” é uma “categoria política forjada para operar como arma retórica e para animar mobilizações em favor de um projeto de sociedade regressivo, antidemocrático e antilaico”. O discurso antigênero tenta resgatar um ordenamento social e familiar construído historicamente e socialmente como um dado de ordem natural, buscando reaver seus privilégios ora questionados pelos movimentos feminista, negro, indígena, LGBTQI etc.

Os “defensores da família natural” anseiam em promover a restauração ou, ainda, uma remodelagem conservadora do estatuto da ordem social e sexual tradicional, de modo a reafirmar sua hegemonia, reiterar seus postulados, hierarquias, sistemas de poder e estruturas de privilégios. (JUNQUEIRA, 2019, p. 139)

É contra esse discurso naturalizante do sexo, gênero e sexualidade que os movimentos feminista e LGBTQIA+ vêm lutando, uma vez que a origem da opressão das mulheres e das sexualidades dissidentes encontra-se nessa biologização das hierarquias de gênero e sexual. Por isso faz-se necessário agora debater sobre a compreensão de gênero e sexualidade elaborada a partir dos estudos de gênero e do movimento feminista, com foco sobretudo nos posicionamentos de Judith Butler e Paul Preciado, para os quais o gênero é compreendido como performance, criação e reiteração dessa criação que se faz diuturnamente. Para se chegar a tal compreensão, será retomado também uma breve discussão acerca da história do estudo das mulheres e de gênero.

Os debates sobre a dualidade sexo/gênero surgiram nas décadas de 1960 e 1970, dentro dos estudos de mulheres e do movimento feminista, e remontam à investigação sobre as origens da opressão feminina. Para algumas correntes feministas do período, como as socialistas e as radicais, as mulheres em toda a história da humanidade sempre foram oprimidas e tidas como inferiores, no entanto,

as formas de opressão eram diferentes a depender do espaço geográfico e do período histórico. Para compreender essa subordinação, tais feministas buscavam pensar nas causas culturais dessa desigualdade: surge então a ideia do *patriarcado* como raiz da dominação masculina sobre as mulheres. Embora importante em termos políticos — uma vez que essa noção de patriarcado centralizava as lutas das mulheres no período —, a compreensão do patriarcado como inimigo comum e fonte da opressão vivenciada pelas mulheres em todas as sociedades começou a ser questionada, sobretudo pelo seu caráter generalizante e trans histórico. Se essas feministas compreendiam que a opressão exercida pelo patriarcado teve um início na história e poderia, igualmente, ter um fim, defendendo também ser ele unânime nas sociedades e períodos históricos, outras feministas questionavam tal caráter naturalizante da opressão das mulheres, buscando ferramentas conceituais mais sofisticadas para buscar explicar as relações entre homens e mulheres. (PISCITELLI, 2002, p. 3)

Foi assim que surgiu o conceito de “gênero” dentro dos estudos das mulheres. Embora já utilizado anteriormente por psicólogos estadunidenses, foi a antropóloga feminista Gayle Rubin, em seu ensaio *Tráfico de mulheres: Notas sobre a economia política do sexo*, de 1975, quem primeiro utilizou o *sistema sexo/gênero* com a finalidade de investigar as origens e causas da subordinação e opressão das mulheres. Influenciada sobretudo pelo pensamento de Lévi-Strauss e Freud, Rubin elabora o conceito de “sistema sexo/gênero”, que para ela seria “um conjunto de disposições pelos quais a matéria-prima biológica do sexo e da procriação humana é moldada pela intervenção humana, social” (RUBIN, 2017, p. 17), utilizado para explicar de que forma, no trânsito da natureza para a cultura, as mulheres e minorias sociais se tornam objeto de opressão. Diferente do termo “patriarcado”, o sistema sexo/gênero não pressupõe a opressão. No entanto, Rubin acredita que ela aconteça na maioria das sociedades, porém, como fruto das relações sociais.

De acordo com Piscitelli (2002), Rubin teria operado dentro do debate feminista dois importantes deslocamentos, quais sejam, o de pensar a mulher como construção social dentro dos sistemas culturais, e por exigir a compreensão do gênero através das realidades empíricas, substituindo a alternativa do patriarcado como fonte universal da opressão contra as mulheres.

O trabalho de Gayle Rubin insere-se numa linha de questionamentos à ideia monolítica de opressão feminina universal. As autoras que participaram da coletânea na qual ele foi publicado, *Toward an Anthropology of Women*,

assumem a pergunta feminista sobre as causas da opressão. Mas, elas propõem uma análise crítica e mais complexa sobre a operação do poder entre os sexos, afirmando a necessidade de precisar termos usuais nas discussões feministas, tais como a noção de dominância masculina (*dominance*). (PISCITELLI, 2002, p. 10)

A partir de Rubin, passou a ser recorrente a utilização da noção de gênero como uma construção social em contraposição ao sexo, natural e biológico. Obviamente, as análises em torno do tema variam, porém a centralidade no dualismo sexo/gênero permanece idêntica entre elas. Algumas autoras, na contramão, passaram a problematizar o uso dessa concepção de gênero que passou a ser hegemônico desde então. Para Donna Haraway (2016), por exemplo, o principal problema seria a não historicização da “natureza” e da ciência e, portanto, do sexo compreendido como biológico. Como epistemóloga e bióloga, Haraway critica a suposta neutralidade e objetividade do pensamento ocidental, quadro em que se insere o debate de gênero, ao inscrever o sexo como um dado biológico, sem questionar o estatuto mesmo de construção histórica dessa ciência e, portanto, de seus conceitos. Outro ponto levantado pela autora é que ao naturalizar identidades como “homens” e “mulheres” perde-se as possibilidades de criação e resistência desses sujeitos. Além disso, a centralização da categoria gênero subordinaria outras, como raça, classe e nacionalidade. (HARAWAY, 2016, p. 50-52)

É quase um imperativo falar em Judith Butler quando se trata de estudos de gênero. Sua principal obra, *Problemas de gênero*, publicada originalmente em 1990, traz o conceito de *gender* radicalizado enquanto construção e não como essência, uma vez que é performático, reiterado pelas vivências dos corpos e pelos discursos, podendo confirmar ou subverter os padrões binários hegemônicos estabelecidos socialmente.

Assim como fez outras autoras entre as décadas de 1980 e 1990, Butler problematiza o discurso oficial feminista dominante até então ao conceber a categoria “mulher” como sujeito que pode ser representado pelo feminismo. O primeiro problema quando se fala em “mulher” ou “mulheres” seria presumir sujeitos estáveis e com características permanentes. Segundo, tal categoria exigiria qualificações para que esses sujeitos femininos fossem representados e quem não se enquadrasse nelas estaria fora de sua concepção. Retomando a ideia de Foucault (1988), desenvolvida em *A história da sexualidade: A vontade de saber*, de que os sistemas jurídicos de poder produzem os sujeitos que irão representar, Butler acredita que se

o feminismo se propõe a representar as “mulheres”, regulando discursivamente o seu ser, iria ao mesmo tempo excluir quem não se enquadrasse em suas normas. Além do mais, é preciso compreender que o gênero é atravessado por intersecções políticas e culturais, como será debatido no próximo capítulo. É preciso, portanto, conceber criticamente o feminismo que enseja uma política representacional da categoria mulher e negar a identidade do sujeito feminista como o fundamento de sua política. Por outro lado, é desejável construir “uma política feminista que toma a construção variável da identidade como um pré-requisito metodológico e normativo, senão como um objetivo político” (BUTLER, 2008, p. 23). O feminismo e os estudos de gênero não devem ontologizar a mulher, mas sempre deixar margens fluidas para sua construção e desconstrução. Esse ponto, em particular, é dos mais suscitados pelos críticos da “ideologia de gênero”, uma vez que sua interpretação rasa e tendenciosa subverte a teoria de Butler e confronta com o posicionamento cristão, com a Bíblia ou com a biologia (o que creem ser a biologia), não produzindo assim um debate honesto ou sequer de mesma linguagem ou raciocínio.

A filósofa também discute os pressupostos que levaram à distinção entre sexo e gênero, dentro dos estudos das mulheres e de gênero. Para a autora, o gênero não deve ser compreendido como a expressão cultural do sexo, visto que este também é produto de discursos, no caso os científicos, e que são atravessados por interesses políticos e morais. Portanto, a própria distinção entre esses termos está equivocada: “Se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio construto chamado ‘sexo’ seja tão culturalmente construído quanto o gênero; a rigor, talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nenhuma” (BUTLER, 2008, p. 25). Conceber o sexo como algo dado, pré discursivo, já é o efeito do aparato da construção cultural designada como gênero: “[...] o ‘corpo’ é em si uma construção, assim como o é a miríade de ‘corpos’ que constitui o domínio dos sujeitos com marcas de gênero. Não se pode dizer que os corpos tenham uma existência significável anterior à marca do seu gênero”. (BUTLER, 2008, p. 27)

Já o gênero seria uma “estilização repetida do corpo” com a finalidade de produzir uma aparência de substância, de um dado natural (BUTLER, 2008, p. 59). Dessa repetição normativa, Butler desenvolve a noção de *performatividade de gênero*, que são os “atos, gestos e atuações” inscritos nos corpos e nos meios discursivos

fabricados como efeitos de verdade de um discurso que propõe uma falsa identidade primária e estável. (BUTLER, 2008, p. 195)

A filósofa apresenta a performatividade de gênero sempre como uma “negociação de poder”, cabendo a ela reproduzir as normas que lhe são apresentadas, ou reelaborá-las a partir de práticas subversivas e contestadoras.

Dizer que o gênero é performativo significa dizer que possui uma determinada expressão e manifestação; [...] O gênero está condicionado por normas obrigatórias que o faz definir-se em um sentido ou outro e, portanto, a reprodução do gênero é sempre uma negociação de poder. Finalmente, não há gênero sem reprodução que põe em risco o cumprimento ou não dessas normas, com o qual se abre a possibilidade de uma reelaboração da realidade de gênero por meio de novas formas. (BUTLER, 2009, p. 322, tradução minha)

A performatividade de gênero deve ser compreendida “não como o ‘ato’ singular ou deliberado, mas, em invés disso, como a prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia” (BUTLER, 2016, p. 154). Dentro dessa concepção de performatividade, o sujeito não está em posição soberana de ação e pensamento, ao contrário, é um “agente” produzido socialmente, cuja agência é possível, sobretudo, devido a uma linguagem que o precede enquanto “eu”.

A teoria da performatividade de gênero pressupõe que as normas estão atuando sobre nós antes que tenhamos a oportunidade de atuar e, quando atuamos, remarcamos as normas que nos precedem e que nos excedem. Em outras palavras, as normas atuam sobre nós, trabalham sobre nós, e devido a esta maneira pela qual nós “estamos sendo trabalhados” se abrem caminhos para nossa própria ação. (BUTLER, 2009, p. 333, tradução minha)

A partir dessa lógica, os sujeitos generificados são codificados por mecanismos de reprodução de uma dada matriz heterossexual normativa, a qual Foucault chamou de “ideal regulatório”. O gênero exerce uma ação de performance repetida e pública, reencenando práticas já conhecidas, o que fica evidenciado, por exemplo, nas performances das *drag queens*. A paródia feita pela performance da *drag* coloca em xeque a suposta originalidade do gênero, já que realiza uma imitação de imitações, uma vez que não há uma origem do gênero. A partir de sua performance, a *drag* cria espaços de produção de novos e subversivos efeitos, ou seja, questionando o mito da originalidade do gênero (BUTLER, 2008).

O que Butler (2008) sugere é que tanto o sexo como o gênero são discursivamente condicionados, e seus limites são estabelecidos a partir de estruturas binárias com base em um discurso cultural hegemônico, apresentados como uma

racionalidade universal. Existe uma “matriz de inteligibilidade” das identidades que produz uma “verdade” sobre os sexos e gêneros como algo coerente a partir da lógica da reprodução sexual. Em outras palavras, se para o ser humano se reproduzir é preciso uma relação sexuada entre macho e fêmea, deve haver uma regulação do desejo e do sexo para esse fim, produzindo desta forma uma heterossexualidade, ou melhor, uma *heteronormatividade*,¹⁵ o que faz com que se coloque no campo da abjeção ou da subalternidade as sexualidades que não estiverem dentro desta norma.

O modo como as normas de gênero e sexo condicionam antecipadamente quem será considerado sujeito e quem não o será dá o direcionamento de como podemos relacionar as categorias de performatividade com as do reconhecimento, da abjeção e da precariedade. Se para ser sujeito é preciso que haja um reconhecimento a partir de uma dada regulação que determina os gêneros e sexualidades inteligíveis dentro de uma matriz heteronormativa, ou da chamada “heterossexualidade compulsória”¹⁶, quem não estiver enquadrado perfeitamente a essa matriz estará fora da concepção de sujeito, podendo perder seu direito à fala, à autorrepresentação e, em última instância, à própria vida. (BUTLER, 2009).

Em *Bodies that matter*, [1993] (2002), Butler retoma o conceito de abjeção debatido em *Problemas de gênero* e posteriormente também em *Quadros de guerra*, (2009), para tratar dos seres que estão à margem da noção de sujeito, cuja própria formulação deve-se à contraposição aos seres abjetos. A composição de sujeitos inteligíveis pressupõe a criação de um “interno”, estável e impermeável, e um “externo”, o abjeto, cuja performatividade borra a fronteira do gênero binário e da heterossexualidade compulsória.

Esta matriz excludente pela qual os sujeitos são formados exige, pois, a produção simultânea de um domínio de seres abjetos, aqueles que ainda não são “sujeitos”, mas que formam o exterior constitutivo relativamente ao domínio do sujeito. O abjeto aqui designa precisamente aquelas zonas “inóspitas” e “inabitáveis” da vida social [...]; ela constitui aquele local da temida identificação contra o qual – e em virtude do qual – o domínio do sujeito circunscreverá sua própria reivindicação de direito à autonomia e à vida. (BUTLER, 2002, p. 155)

¹⁵ Sistema de heteronormatividade é o termo criado por Michael Warner para explicar o sistema que privilegia o desejo e as relações heterossexuais em detrimento das homossexuais. Ver: WARNER, Michael. Unsafe. In: HALPERIN, David M. *What do gay men want? An essay of sex, risk and subjectivity*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2007, p. 155-167.

¹⁶ Butler afirma que quem primeiro utilizou o termo foi Adrienne Rich, mas posteriormente foi amplamente utilizado nos estudos de gênero (BUTLER, 2008, p. 18).

O autor Paul Preciado segue caminho semelhante ao de Butler ao questionar a naturalização dos sexos e gêneros e ao debater a violência contra os corpos dissidentes a essa naturalização, embora o autor evidencie mais a materialidade dessa construção, bem como suas resistências. Em *Manifesto Contrassexual* (2014), que pode ser compreendido como texto/ensaio/performance, Preciado propõe a contrassexualidade como uma noção e prática subversiva que vai de encontro à cisheteronormatividade vigente nas sociedades ocidentais desde a modernidade. Preciado apresenta a contrassexualidade não como uma nova natureza, mas como “o fim da Natureza como ordem que legitima a sujeição de certos corpos a outros” (PRECIADO, 2014, p. 21). Além de serem performativos, os sexos e gêneros são produtos de uma tecnologia que, em vez de modificar uma “natureza” dada, produz ela própria essa natureza. Através de sua concepção de contrassexualidade, afirma que o gênero está para além de um constructo social e psicológico (sem deixar de sê-lo, todavia), mas que está situado sobretudo em um sistema de “tecnologias sociopolíticas complexas”:

A contrassexualidade tem por objeto de estudo as transformações dos corpos sexuados e generificados. Ela não rejeita a hipótese das construções sociais ou psicológicas de gênero, mas as ressitua como mecanismos, estratégias e usos em um sistema tecnológico mais amplo. (PRECIADO, 2014, p. 24, grifo do autor).

O corpo é um sistema de escritura da história da humanidade, que vem estabelecendo um sistema sexo/gênero a partir da produção e reprodução sexual, em que o domínio da heterossexualidade opera um recorte nos corpos, designando alguns órgãos como sexuais e outros não, ao mesmo tempo que socialmente produz características de feminilidade e masculinidade condizentes com determinados órgãos, sensações, desejos.

Os órgãos sexuais não existem em si. Os órgãos que reconhecemos como naturalmente sexuais já são o produto de uma tecnologia sofisticada que prescreve o contexto em que os órgãos adquirem sua significação (relações sexuais) e de que se utilizam com propriedade, de acordo com sua “natureza” (relações heterossexuais). (PRECIADO, 2014, p. 25)

Complementando Butler, Preciado defende o gênero não apenas enquanto performatividade, mas também como prostético, inscrito na materialidade dos corpos. É daí que surge sua aparência de “naturalidade”, seu caráter “sexual-real-natural”. O

que é chamado de “atribuição de gênero” nada mais é do que o arranjo de técnicas visuais, médico-cirúrgicas e discursivas que compõem a “mesa de operações” desde o nascimento — a primeira mesa de operação abstrata, ou performativa, quando se ouve a pergunta “é menino ou menina?” — até as cirurgias de readequações sexuais — a mesa de operação “concreta”. Nos exames pré-natais e a partir da ultrassonografia, o médico atribui um sexo ao bebê a partir da imagem dos órgãos do feto, cujos efeitos são a *prescrição* de funções a esses órgãos e corpos. E ainda, são esses órgãos sexuais que atribuirão sentido ao corpo, visto que o corpo não pode ser coerente se não tiver um sexo definido.

Como a intersexualidade, a identidade homossexual é apresentada também como uma falha, um deslocamento, uma irrupção desse sistema, sendo igualmente uma evidência do caráter construído e prostético da heterossexualidade. A homossexualidade é vista pelo sistema heterocisnormativo como anormal, antinatural e abjeto por desestabilizar sua condição de naturalidade:

A bicha, o travesti, a drag queen, a lésbica, a sapa, a caminhoneira, a butch, a machona, a bofinho, as transgêneras, as F2M e os M2F são ‘brincadeiras ontológicas’, imposturas orgânicas, mutações prostéticas, recitações subversivas de um código sexual transcendental falso. (PRECIADO, 2014, p. 30-31)

Inserido em ambientes feministas e *queers*, em 2008 Preciado decide iniciar seu processo de autoadministração de testosterona em gel, sem passar por nenhuma mediação médica, psicológica ou jurídica, uma vez que não queria submeter-se a protocolos normatizadores de masculinidade e feminilidade para estes campos, que se baseiam sobretudo na quantidade de miligramas que um organismo possui de determinados hormônios, como a testosterona, o estrogênio e a progesterona. Preciado escolheu não se submeter a esses campos de saber/poder para lidar com seu corpo e gênero, pois compreende que para além de uma construção, o corpo é sobretudo um campo de ação e intervenção. Para realizar o processo de transsexualização no âmbito do Estado, seria necessário se considerar disfórico de gênero e se submeter a todo um protocolo médico e jurídico, ambos rechaçados pelo autor.

O objetivo, portanto, não era exatamente mudar de sexo, se tornar um homem, mas questionar os conceitos de masculinidade e feminilidade como identidades naturais. Ao invés disso, Preciado os pensou como uma construção política que pode

ser desconstruída, reconstruída, reformulada, destruída (PRECIADO, 2010, p. 4). O autor decidiu, ao mesmo tempo que manipulava sua experiência, empreender o que chamou de “genealogia política dos hormônios” para compreender de que forma o gênero, para além de sua construção social, sofre interferências dos processos biotecnológicos.

O título *Testo Junkie*, que significa “viciado em testosterona”, foi escolhido pelo autor por não acreditar que sua experiência seria apenas a de mudança de sexo, mas por defender que a testosterona faz parte de uma tecnologia de hormônios e drogas que vem se ampliando sobretudo após a Segunda Guerra Mundial, implicando em uma nova maneira de pensar e viver o corpo, em que sexo, sexualidade e gênero se transformam numa questão central para a política e para a economia. De acordo com Preciado, há uma terceira fase do capitalismo — posterior ao regime escravista e industrial —, que teria emergido no século XX “das ruínas urbanas, psíquicas, fisiológicas e ecológicas da Segunda Guerra Mundial” e ganhado maior visibilidade na década de 70, estabelecendo assim um novo tipo de governo do ser vivo.¹⁷ Nessa nova fase, há uma centralidade da “gestão política e técnica do corpo, do gênero e da sexualidade” ampliada pelo desenvolvimento das mídias globais e das biotecnologias, produtos do novo capitalismo (PRECIADO, 2018, p. 26-27). A partir de um estudo teórico e de sua própria experiência com a manipulação da testosterona, o autor procura empreender, portanto, uma análise de como sexo, gênero, sexualidade, identidade sexual e prazer se tornam “objetos de gestão política da vida”, levada adiante no século XX por dinâmicas outras que as dos séculos anteriores. Esse período foi denominado pelo autor como *era farmacopornográfica*.

Esses são só alguns indicadores do surgimento de um regime pós-industrial, global e midiático que a partir de agora chamarei *farmacopornográfico*. O termo se refere aos processos do governo biomolecular (fármaco-) e semiótico-técnico (pornô) da subjetividade sexual, dos quais a Pílula e a *Playboy* são dois resultados paradigmáticos. (PRECIADO, 2018, p. 36, grifo do autor).

A partir de *Testo Junkie*, Preciado analisa os processos pelos quais os corpos, os fluidos, os hormônios, as doenças, enfim, essa parte mais material do gênero, são transpassados por um novo regime de produção e controle desde a segunda metade

¹⁷ Aqui o autor faz alusão ao curso de Foucault de 1979-1980 ministrado no Collège de France, intitulado *Do governo dos vivos*.

do século passado. O autor defende que esses objetos de estudo mais materialistas foram deixados de lado pelas análises construcionistas do gênero, sobretudo a teoria *queer*, por acreditarem que tais objetos cabiam mais às análises essencialistas. O autor realiza, portanto, uma junção dos elementos denominados construtivistas do gênero com uma nova leitura dos essencialistas, pensando-os além de uma teoria, mas sobretudo como uma possibilidade de ação política.

o que parece ficção científica é, na realidade, um terreno político. Hoje o nosso terreno político não é mais os debates sobre identidade, mas esse. A pergunta sobre quais são os processos de construção das identidades sexuais e de gênero não podemos responder apenas performativamente, devemos interrogar, também, os processos técnicos e biológicos de construção política. (PRECIADO, 2010, p. 7)

É importante salientar que o processo de medicalização e regulação da vida privada analisado por Preciado, cujo ápice foi a criação da pílula anticoncepcional e do Viagra, evidencia a construção biotecnológica do sexo e do gênero. A formação da sociedade farmacopornográfica só foi possível graças a essas intervenções dos corpos enquanto plataformas da vida. O gênero não é, portanto, sobretudo performatividade, como defende Judith Butler¹⁸, mas também um dispositivo técnico e visual.

Somos tratados como produtores e consumidores de órgãos, fluidos, neurotransmissores: como os suportes e os efeitos de um programa biopolítico, mas desta vez é uma questão de *controle leve*, um tipo borbulhante de controle, cheio de cores, usando as orelhas do Mickey e os decotes de Brigitte Bardot, em oposição à arquitetura fria e disciplinar do panóptico ilustrado por Foucault. (PRECIADO, 2018, p. 227, grifo do autor)

É preciso que as feministas e demais grupos minoritários sejam capazes de criar lugares, linguagens e estéticas outras, transformando, se possível, até mesmo seus próprios corpos, como fez Preciado, a fim de confrontar tais tentativas de enquadramento normativo de consumo e produção no capitalismo atual. Por exemplo, se, do ponto de vista hormonal, o corpo masculino é ainda compreendido como forte e dominador, e o feminino como objeto passivo da violência masculina, que se democratize o uso dos hormônios considerados sexuais, para que qualquer um os

¹⁸ De acordo com a autora, “dizer que o gênero é performativo significa dizer que possui uma determinada expressão e manifestação; [...] O gênero está condicionado por normas obrigatórias que o faz definir-se em um sentido ou outro e, portanto, a reprodução do gênero é sempre uma negociação de poder. Finalmente, não há gênero sem reprodução que põe em risco o cumprimento ou não dessas normas, com o qual se abre a possibilidade de uma reelaboração da realidade de gênero por meio de novas formas.” (BUTLER, 2009, p. 322)

utilize, borrando assim as topografias sexuais e de gênero. O experimento de intoxicação voluntária com a testosterona de Preciado é uma vivência desse tipo de resistência que, ao mesmo tempo, demonstra o corpo como uma ficção política biotecnológica, e não apenas performática. (PRECIADO, 2018, p. 245)

Outras estratégias de luta citadas como exemplo pelo autor são a “negação dos protocolos de designação do sexo ao nascimento, a negação da patologização da transexualidade e a construção das políticas performativas: *drag queen*, *drag king*, *drag whatever*”. Sem falar do movimento pós-pornô que, partindo do pressuposto da pornografia como um modelo de comunicação universalizado e da performatividade transmitida por meio dela como construtora de desejos e afetos, a pós-pornografia cria seu próprio conteúdo, e seus membros passam a ser produtores ativos de material, criando uma “nova forma de representação crítica das relações sexuais” (PRECIADO, 2010, p. 25-26).

O denominador comum dessa grande variedade de estéticas e estratégias políticas [...] é uma inversão epistemológica, um deslocamento radical do sujeito de enunciação pornográfica: aqueles que foram objetos passivos do olhar pornográfico e disciplinador [...], se tornam os sujeitos de representação, questionando, desse modo, os códigos que tornam visíveis seus corpos e práticas sexuais e que produziam a impressão de estabilidade natural nas formas de fazer sexo e nas relações de gênero. (PRECIADO, 2018, p. 288-289)

A *potentia gaudendi*, ou seja, a força orgásmica, é reapropriada pelos sujeitos que a constroem. Se o capitalismo, amparado pelos movimentos conservadores e autoritários, busca produzir e capitalizar essa potência, seja na forma farmacológica, seja na representação pornográfica ou no trabalho pornificado, a fim de produzir mais-valia, a *potentia gaudendi* deve ser transformada em processo revolucionário e para isso é preciso compreender os corpos como uma “rede tecno-orgânica-textual-mítica”, um sistema tecnovivo, que não pode ser de todo administrado por não ser apenas um ser vivo, mas também tecnológico.

O corpo pansexual vivo é o bioporto da força orgásmica. [...] Esta vida não pode ser entendida como um dado biológico, já que não existe fora das redes de produção e cultura que pertencem à tecnociência. Este corpo é uma entidade tecnoviva multiconectada que incorpora tecnologia. Nem organismo, nem máquina, mas “sistema fluido, disperso, rede tecno-orgânica-textual-mítica”. [...] Os corpos tecnológicos não estão nem-ainda-vivos ou já-mortos: somos metade fetos, metade zumbis. Assim, cada política de resistência é uma política de monstro. (PRECIADO, 2018, p. 46-47)

É preciso criar um processo de desidentificação crítica com os corpos e gêneros tradicionais, traçando alianças com as e os que desde sempre foram linha de frente nessa criação: os corpos transgêneros, transsexuais e colonizados de todo tipo. Para conhecer melhor as possibilidades de reação ou criação de modos de vida outros, que respeitem e convivam com toda a pluralidade de vida existente, faz-se necessário refletir e questionar as configurações que possibilitaram a emergência dos corpos e gêneros tidos como normais que, em nossa concepção, possui raízes na criação moderna e colonial da noção de sujeito, para a qual foi preciso ao mesmo tempo criar o seu outro, esses corpos “monstros”, no vocabulário de Preciado. É preciso conhecer as normas que produzem os sujeitos reconhecíveis como tal e os que foram desenquadrados dessa configuração. Este será um tema debatido mais adiante.

Por ora, resta ainda debater as reverberações da moral neoconservadora que ganhou força nos últimos anos e sua relação com a educação. Todo o histórico de luta das mulheres, da população negra, indígena, LGBTQIA+, pessoas com deficiência e outros permitiram a estes grupos conquistarem visibilidade e direitos nos últimos anos, questionarem sua posição enquanto sujeitos e sujeitas. Os grupos conservadores e autoritários no Brasil, principalmente os movimentos do EsP e os partidários contra a “ideologia de gênero” dos quais tratamos, perseguem esses grupos e pessoas histórico e socialmente subalternizados por terem medo, talvez, de perderem seus próprios direitos, por terem que conviver com a diversidade que antes negavam e silenciavam, por precisarem, agora, “engolir” o outro, que não se deixa mais subalternizar pelo modelo colonial branco e europeu de pensamento, de ser e de viver. O EsP e seus partidários perseguiram e perseguem os grupos e pessoas dissidentes de gênero e sexualidade na arena da Educação porque sabem que esta é formadora das subjetividades e, ao mesmo tempo, reprodutora dos padrões estabelecidos na sociedade, e não desejam que tais grupos conquistem espaço também na escola. O seu principal equívoco é que, todavia, nós já estamos nas escolas há muito tempo e não iremos nos eximir de continuarmos ocupando esse e outros espaços na sociedade e de levantar o debate sobre o preconceito, a pluralidade, as relações de gênero, sexualidade, etnico-raciais e capacitismo em todos os espaços onde estivermos.

2.3. BNCC como resultado do neoconservadorismo e do neoliberalismo

O presente tópico busca compreender como o currículo escolar, mais especificamente, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua implementação na educação básica, a partir do final de 2017, vêm sendo severamente marcados pelos valores conservadores, antidemocráticos e com finalidades mercadológicas de forma bastante contundente, cujo objetivo último é atender aos requisitos da sociedade autoritária, conservadora e neoliberal.

Sobre a criação de uma base curricular para todo o território nacional, tal demanda aparece desde a Constituição Federal de 1988, assim como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 e no Plano Nacional de Educação, de 2014. A atual Base Nacional Comum Curricular, cuja versão final foi homologada em dezembro de 2018, é o resultado de inúmeros debates e embates de diversos sujeitos, grupos e instituições com interesses diversos. O que prevalece no documento, e que venho argumentando, é o tom conservador e neoliberal, vitória dos grupos religiosos e do movimento Escola sem Partido, de um lado, e das grandes corporações educacionais, de outro.

Como visto no tópico anterior, a criação e propagação das *fake news* gerou um verdadeiro terror contra feministas, ativistas LGBTQI+ e pesquisadoras de gênero que estariam divulgando e defendendo para a juventude a transsexualização, a homossexualidade e outras identidades que seriam impróprias, aberrantes e pecadoras, cujo objetivo seria destruir a tradicional “família brasileira”, de acordo com os partidários da Escola sem Partido, dos cruzados antigênero e de grupos religiosos conservadores. Essa confusão gerou uma grande pressão na opinião pública e nos órgãos responsáveis pela educação no país, como seu principal representante, o Ministério da Educação.

Antes da promulgação de sua versão atual, em 2018, a BNCC teve algumas versões parciais, sendo as principais a de dezembro de 2017, que tratava da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, e a de 2018, com a incorporação do Ensino Médio ao documento.

Tabela 1 — Versões da BNCC

VERSÃO (ETAPA)	DATA DA DIVULGAÇÃO	GOVERNO	MINISTRO	NÚMERO PÁGINAS	OBSERVAÇÕES
1	16 set. 2015	Dilma Rousseff	Renato Janine Ribeiro	302	Submetida à consulta pública online e analisada por especialistas
2	3 mai. 2016	Dilma Rousseff	Aloizio Mercadante	652	Debatida em 27 seminários estaduais
3 (EI - EF)	6 abr. 2017	Michel Temer	Mendonça Filho	396	Debatida em cinco audiências públicas e analisada por especialistas
4 (EI - EF)	27 nov. 2017	Michel Temer	Mendonça Filho	422	Versão embargada, analisada pelo CNE
5 (EI - EF)	20 dez. 2017	Michel Temer	Mendonça Filho	472	Versão homologada pelo ministro da educação
3 (EM)	3 abr. 2018	Michel Temer	Mendonça Filho	150	Debatida em cinco audiências públicas
4 (EM)	01 dez. 2018	Michel Temer	Rossieli Soares da Silva	94	Versão embargada, analisada pelo CNE
5 (EM)	14 dez. 2018	Michel Temer	Rossieli Soares da Silva	97	Versão homologada pelo ministro da educação
6	14 dez. 2018	Michel Temer	Rossieli Soares da Silva	600	Versão final consolidada

Fonte: CÁSSIO, Fernando, 2019, p. 15.

Embora o MEC venha defendendo desde 2016 que a BNCC foi construída com ampla participação pública, afirmando que houve incríveis 12 milhões de participações na sua primeira versão¹⁹, houve na verdade pouca participação efetiva de professores/as, movimentos sociais e órgãos vinculados e comprometidos com a educação. Na primeira versão, as questões de gênero, raça e sexualidade

¹⁹ Esse e outros dados podem ser verificados em CÁSSIO, 2017.

apareceram de forma muito tímida, já como resultado das pressões dos grupos conservadores e religiosos no então governo de Dilma Rousseff. Na segunda versão, de maio de 2016, houve um aumento da presença dessas temáticas, oriundo das lutas dos movimentos sociais contra a censura desse debate na educação. A terceira versão, de 2017, como pode-se ver na tabela, é homologada logo após o impeachment da presidente Dilma e, como era de se esperar de um governo golpista, direitista e misógino do então presidente Michel Temer, no documento é excluída totalmente a temática relativa ao gênero. Nas versões que se seguem, o apagamento do debate relativo ao gênero, raça e sexualidade não aparece diretamente, pois foram diluídos em temas mais amplos.

O debate sobre as diferenças, os papéis de gênero na sociedade e sua construção, sobre a experiência com o próprio corpo, as relações afetivas e sexuais e outras que estão presentes no cotidiano dos adolescentes não são abordados, ou, se são, aparecem de forma muito superficial. Se pensarmos que o mínimo que uma escola deve promover para uma boa formação dos estudantes seria seu desenvolvimento para a cidadania e para o mercado de trabalho, a não abordagem e discussão desses temas deixa um déficit na formação dos jovens para a convivência em sociedade.

Se o debate sobre gênero aparece de maneira diluída, a sexualidade possui um pequeno espaço, mas apenas em um momento do documento: como objeto de conhecimento do 8º ano do ensino fundamental, dentro da unidade temática “vida e evolução”, presente no currículo de ciências dessa série, sendo sua habilidade relacionada a de “selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana” (BRASIL, 2018, p. 349).

Todavia, ainda que não explicitados diretamente na Base, outros textos legais amparam os/as profissionais da educação no trato da temática na escola. Como nos esclarece Carreira (2019), mesmo que os grupos conservadores tenham sido de certa forma vitoriosos em sua demanda pela censura ao debate de gênero e raça no currículo escolar, isso não impede que os temas sejam discutidos em sala de aula. Segundo a autora,

[...] o direito à educação para a igualdade de gênero e sexualidade tem base legal na Constituição Brasileira (1988); na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996); nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: Diversidade e Inclusão e nas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (Art. 16), elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação; e

na Lei Maria da Penha (2006), que estabelece mecanismos para prevenir e coibir a violência doméstica e familiar contra as mulheres no país. (CARREIRA, 2019, p. 75-76)

No mesmo sentido, na etapa dos Ensinos Fundamental e Médio, no desenvolvimento das competências e habilidades das áreas específicas, há a menção de temáticas tais como direitos humanos, diversidade, preconceito, intolerância e violência. Por exemplo, a unidade temática “Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: O Brasil após 1946”, presente no currículo de História do 9ºano do Ensino Fundamental, há como proposta os seguintes objetos de conhecimento:

O processo de redemocratização;
A Constituição de 1988 e a *emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.)*;
A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais;
Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira;
A questão da violência contra populações marginalizadas
O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização (BRASIL, 2018, p.430 - grifos meus)

Quanto às habilidades pertinentes a estes objetos de conhecimento, o documento apresenta as seguintes:

(EF09HI22) Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988.

(EF09HI23) Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo.

(EF09HI24) Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos.

(EF09HI25) Relacionar as transformações da sociedade brasileira aos protagonismos da sociedade civil após 1989.

(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.

(EF09HI27) Relacionar aspectos das mudanças econômicas, culturais e sociais ocorridas no Brasil a partir da década de 1990 ao papel do País no cenário internacional na era da globalização. (BRASIL, 2018, p. 431 - grifos do autor)

Embora o conservadorismo tenha ganhado força nos últimos anos e tenha conquistado muitos espaços em nossa sociedade, inclusive na educação, a luta progressista não pode se deixar vencer e deve procurar brechas nos espaços da micropolítica do cotidiano. A sala de aula ainda é espaço de resistência e debate, e a

juventude que está presente nela talvez ainda seja uma força para iluminar o presente e o futuro que parecem às vezes tão obscuros.

É fundamental destacar que a omissão na BNCC de questões fundamentais para o avanço da igualdade de gênero e sexualidade na educação não pode ser lida pelas redes de ensino como uma proibição de se abordar essas agendas, como tentam propagar o Movimento Escola sem Partido e grupos fundamentalistas religiosos aliados a ele. Muito pelo contrário: a BNCC abre inúmeras brechas para um trabalho de resistência nas escolas e na gestão educacional à desconstrução da agenda de gênero e sexualidade nas políticas educacionais brasileiras. (CARREIRA, 2019, p. 81)

Através do enfraquecimento de instituições sociais e da própria democracia, debilitada juntamente por esses ataques conservadores, a escola virou um espaço para o cumprimento da lógica da gestão educacional, através da difusão das habilidades e das chamadas “competências socioemocionais” a serem desenvolvidas pelos educandos. De acordo com Luciene Tognetta (2018), como grande parte dos profissionais da educação não estão capacitados para incorporar em suas salas de aula as competências socioemocionais trazidas pela BNCC, a saída encontrada é a compra de “soluções pedagógicas” de grandes conglomerados que produzem esses conteúdos em forma de livros, manuais, apostilas, vídeo aulas, etc.

A divulgação da BNCC potencializou a demanda por “soluções” desse tipo, concebidas e comercializadas por grandes conglomerados. Nos programas ditos “estruturados”, a escola adquire um conjunto de produtos que prometem trabalhar todo o conteúdo socioemocional da BNCC” (RATIER, 2019, p. 155)

Para além do caráter conservador presente da BNCC, há também uma influência muito forte de fundações e institutos empresariais, tais como a Fundação Lemann, que tem investido há alguns anos em ações de *advocacy*²⁰ da BNCC. Junto a ela, também podem ser listadas: a Fundação Roberto Marinho, os institutos Ayrton Senna, Unibanco, Natura e Inspirare, organismos internacionais, tais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Algumas destas instituições têm como acordo junto a seus países aliados

²⁰ De acordo com Cássio (2019, p. 15), *advocacy* é a “prática de influenciar a formulação de políticas e a alocação de recursos públicos. As estratégias de *advocacy* podem incluir organização de eventos, financiamento de estudos e pesquisas, campanhas publicitárias, artigos na imprensa etc”.

o financiamento da educação em troca de um ajustamento a suas diretrizes, daí suas presenças na elaboração e implementação da BNCC.

Foi assim que, em 2013, foi criado o *Movimento pela Base Nacional Comum*, composto por alguns desses institutos e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e pelo Movimento Todos pela Educação. O movimento tem influenciado, desde então, a elaboração da Base, bem como sua conexão com as avaliações internacionais em larga escala e a indústria educacional no Brasil, encarregada de elaborar e comercializar livros didáticos e assessorias pedagógicas privadas. O Instituto Lemann, por exemplo, é um dos que vem feito inúmeras parcerias com estados e municípios a fim de assessorá-los na implementação da BNCC (CÁSSIO, 2019, p. 16).

Sobre as avaliações internacionais de larga escala, como o *Pisa* (Programme for International Student Assessment), pode-se pensar que estão diretamente relacionadas a uma “cultura de monitoramento, controle e prestação de contas no serviço público que vai muito além das políticas educacionais” (CÁSSIO, 2019, p. 16). Essa supervalorização dos *rankings*, do monitoramento e prestação de contas é uma das características do neoliberalismo, como já mencionado no primeiro tópico deste capítulo.

Outro ponto que reflete a influência da razão neoliberal na BNCC são as chamadas competências socioemocionais, que aparecem a partir da terceira versão do documento, já sob o governo de Michel Temer, remontando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), dos anos 1990. As competências vêm para responder as novas demandas de formação de trabalhadores e trabalhadoras na sociedade neoliberal. De acordo com Manfré (2020), a OCDE define uma competência como:

a capacidade de mobilizar conhecimentos práticos para resolver determinados problemas cotidianos. Desse ponto de vista, cada competência se desenvolve a partir de um conjunto de habilidades cognitivas e práticas, incluindo as emoções e outros elementos sociais. (MANFRÉ, 2020, p. 2014)

As competências têm origem na área da Administração, tendo como um dos primeiros teóricos na elaboração da noção de competência socioemocional o economista norteamericano James Heckman. No Brasil, alguns de seus estudos foram trazidos pelo Instituto Ayrton Senna (IAS), em 2011, por ocasião do “Seminário

Educação para o Século XXI”, e em 2014, com o “Fórum Internacional de Políticas Públicas: educar para a competências do século 21”, organizado pelo MEC, IAS e OCDE. As competências aparecem, a partir daí, como uma solução para os problemas educacionais de nosso país, que possui índices baixíssimos no Pisa por não desenvolver uma educação socioemocional entre seus estudantes. Uma educação de qualidade, segundo essa perspectiva, resume-se ao desenvolvimento das competências socioemocionais e suas habilidades, formando um indivíduo empreendedor de si (MANFRÉ, 2020).

A BNCC apresenta a educação socioemocional a partir do conceito de *Social Emotional Learning* (SEL), criado pela organização internacional CASEL (*The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*), uma organização fundada por pesquisadores nos Estados Unidos que pesquisam os impactos da educação emocional ao longo da vida de jovens e adultos em seus processos de formação.²¹ De acordo com a BNCC, e refletindo a proposta de CASEL,

a educação socioemocional refere-se ao processo de entendimento e manejo das emoções, com empatia e pela tomada de decisão responsável. Para que isso ocorra, é fundamental a promoção da educação socioemocional nas mais diferentes situações, dentro e fora da escola (BRASIL, site <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/195-competencias-socioemocionais-como-fator-de-protecao-a-saude-mental-e-ao-bullying>)²²

Essa promoção e desenvolvimento das emoções se dão através das cinco competências trazidas no documento, quais sejam, autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável. Por um lado, as competências socioemocionais trazidas pela BNCC têm o objetivo de reforçar o caráter de eficiência, flexibilidade e produtividade, buscando formar sujeitos empreendedores, autônomos, eficazes e produtivos. É possível perceber que nessa formação para o empreendedorismo, tais competências deixam de lado o debate crítico sobre questões sociais, de gênero e raça, que estariam no âmbito das “ideologias” — assim como defende o movimento EsP. Por outro lado, as competências socioemocionais buscam um certo enquadramento disciplinar dos

²¹ Mais informações sobre a organização pode ser encontrada em seu site: <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>

²² Retirado de <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/195-competencias-socioemocionais-como-fator-de-protecao-a-saude-mental-e-ao-bullying>

estudantes. Esse segundo elemento pode ser percebido pelo atual processo de militarização das escolas públicas, em que “o aprendizado é substituído pela repressão e por normas rígidas de comportamento” (RICCI, 2019, p. 109). Além do controle social destinado às camadas mais pobres da população, em meu entendimento, o processo de militarização das escolas também deixa entrever a idealização do imaginário conservador e seu desejo pela volta dos padrões e comportamentos tradicionais do período da ditadura civil-militar. No que tange às questões de gênero, o modelo militar reproduz o ideal regulatório binário dos padrões cisheteronormativos tradicionais.

De acordo com Manfré, as competências socioemocionais são “como um dispositivo de governamentalidade capaz de conduzir determinada conduta” (MANFRÉ, 2020, p. 219), ou seja, são capazes de gerir a vida dos estudantes com a finalidade de produzir subjetividades alinhadas ao neoliberalismo. A escola torna-se, portanto, responsável por formar indivíduos resilientes, adaptáveis, controladores de suas emoções, aptos a controlarem a si próprios, empreendedores de si mesmos.

Nesse novo modelo de educação, tudo na escola deve ser otimizado para que sejam alcançadas as metas de aprendizagem de cada disciplina e cada etapa escolar. O tempo, o espaço, os livros, os/as professores/as, todos devem trabalhar em prol da formação das habilidades e competências para o novo sujeito empreendedor.

Aqui a escola não é vista como um espaço que disponibiliza tempo, mas que o ocupa de determinada maneira, sobrepondo os alunos que têm outras ocupações em vista, podendo ser – na perspectiva discente – mais interessantes e relevantes do que a própria preparação para o futuro. Se todas as horas forem empregadas com vista à empregabilidade, outras atividades deixarão de ser feitas por falta de tempo. Como ler um livro se não há tardes liberadas dos conteúdos escolares? Como instaurar um pensamento demorado sobre si, sobre o mundo, sobre aquilo que nos rodeia, nos afeta, nos desassossega se não há tempo de sobra? (WEINHEIMER, apud MANFRÉ, 2020, p. 223)

As competências trazidas pela Base, portanto, apesar de receberem o nome de “socioemocionais”, não buscam formar sujeitos sensíveis, críticos de si e de sua realidade, tampouco pessoas espiritualizadas, amáveis, solidárias e respeitadas com o próximo. Seu objetivo é formar pessoas resilientes e passivas à realidade desigual e precária em que vivemos atualmente, para que não lutem por seus direitos, mas que “negociem” com o patrão; para que não exijam do Estado qualidade nas escolas públicas, mas permitam que se compre soluções de empresas privadas; para que o

indivíduo seja responsabilizado por estar empregado ou não, e não questione a falta de empregos e de oportunidades de qualificação; para que não se debata racismo, misoginia e todos os tipos de preconceitos e discriminações em sala de aula, mas em seu lugar que se formem profissionais a-críticos e produtivos para o mercado de trabalho e para serem “empreendedores”.

As competências socioemocionais passam a ser requisitadas em nossa sociedade visto que são necessárias para o indivíduo conseguir uma vaga cada vez mais escassa no mercado de trabalho ou para empreender, montar seu próprio negócio, uma vez que o mercado informal é cada vez mais predominante. Para quem está empregado formalmente, a flexibilidade e a resiliência ensinam os trabalhadores a se submeterem e aceitarem as variadas formas de controle e precarização que encontrarão:

A questão pode se desdobrar para além do aspecto mencionado, qual seja, consentir e aceitar sua situação de estar empregado ou não, como um fardo que deve recair exclusivamente na pessoa e não na sociedade. E, para aqueles que têm a “sorte” de estar empregado, a resiliência e a flexibilidade ensinam a concordarem com as diversas formas de controle que encontrará nos ambientes de trabalho contemporâneos: o controle burocrático (obediência às normas e regras); o controle cognitivo (expropriar o “saber fazer”); o controle intelectual (expropriar a capacidade criativa); o controle afetivo (para com a família da empresa); o controle emocional (“expropriar” as emoções em benefício da empresa); o controle do corpo (normatizar tempos e movimentos); o controle do narcisismo (estimular o “amor de si” para o individualismo e empreendedorismo). (LOPES et al., 2020, p. 105)

Outra justificativa para a defesa das competências na BNCC é o seu caráter uniformizador, que, aliás, é a proposta mesma da Base: uniformizar e centralizar o currículo em todo o país. Diferente dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), propostos nos anos 1990 como referenciais curriculares não obrigatórios, a BNCC deixa de lado a ideia de referencial curricular para adotar a de centralização curricular, tendo como objetivo o controle externo através das avaliações em larga escala. Objetivos, conteúdos, descritores, habilidades, metodologias e atividades são descritos na Base e devem ser acompanhados através dessas avaliações censitárias, ou seja, feitas por todos os estudantes, e, caso seus resultados sejam insatisfatórios, a responsabilidade recai sobre professores, estudantes e/ou gestão, não sendo culpa da falta de estrutura da escola, da desvalorização dos professores ou da pobreza em que vivem os estudantes e suas famílias, por exemplo.

As competências socioemocionais entram na esteira da lógica da gestão educacional, que também engloba o estabelecimento de metas, avaliações sistemáticas, a responsabilização individual por metas alcançadas ou não, a competição entre estudantes, escolas e redes de ensino. Todo esse processo de empresariamento da educação é acompanhado também, como vimos, do conservadorismo e do caráter retrógrado de uma imagem cristalizada da escola como local de transmissão de conteúdos, onde se “aprende a aprender” e da preservação dos valores morais da “família tradicional”.

O neoliberalismo se faz presente na educação, portanto, não apenas pelo caráter mercadológico que se lhe impõe, através dos interesses de empresas pelo mercado da educação, com a venda de livros e soluções para a implementação da Base. Essa face está presente, mas também, e talvez muito mais, o outro lado da moeda, que é a generalização do neoliberalismo como uma governamentalidade, como forma de pensar e viver de todas as pessoas, implementado através da educação socioemocional. Nas palavras de Lopes:

Para além de possíveis interesses econômicos imediatos, trata-se de uma ofensiva neoliberal no nível mais profundo da imaginação e da produção de sentidos e significados da educação. Ou seja, considerando não apenas os aspectos materiais da escola, mas o conjunto de relações sociais que ela abriga. Por isso, é útil pensar no neoliberalismo, como propõe Brown, como uma racionalidade que vai além de um sistema econômico, em que todos os campos, mesmo os que não geram riqueza financeira, são submetidos a técnicas e práticas de mercado. (LOPES, 2019, p. 55)

Dentro dos debates na área da educação, sabe-se que o currículo não é neutro, mas lugar de inúmeras disputas, e que estas não se encerram com a promulgação de um documento como a BNCC. Sabe-se também que o currículo é tudo aquilo que ocorre na escola, e não apenas o conteúdo programático previsto em uma base curricular ou nos livros didáticos. Ele é complexo e feito no dia a dia da sala de aula, cabendo aos seus profissionais um posicionamento inteligente e crítico para construir o conhecimento junto aos seus estudantes de forma democrática e com a colaboração de todas e todos envolvidos, levando em conta os saberes outros trazidos das comunidades, das lutas sociais, das experiências de vida e das diferenças presentes em nossa sociedade. Enfim, um currículo que não seja impositivo, centralizador e com vistas apenas à formação para o mercado de trabalho. Essas possibilidades de construção de um currículo outro, com inspiração no

feminismo e no pensamento decolonial, especialmente, serão discutidas no último capítulo da tese.

3 FEMINISMOS E OS ESTUDOS DE GÊNERO

“Eu sou
mulher
e não branca”

Audre Lorde, feminista negra e lésbica estadunidense

“Estamos buscando
en una danza salvaje
que convoque a otras mujeres y éstas a otras más
hasta que seamos un batallón
o un ejército de amor
que acabe con todas las miserias y opresiones
estamos buscando, buscamos todavía a una mujer,
que mirando al sol
no cierre los ojos”

Julieta Paredes, aymara, feminista lésbica
comunitária

Quando Grada Kilomba (2016) nos explica que os discursos enunciados por grupos marginalizados atualmente — dentre eles o de negros, negras e o feminista — são futuristas, a autora evidencia que, mesmo partindo do tempo presente, esses discursos nunca se esgotam neste tempo, uma vez que a sociedade que queremos construir está sempre no futuro, é sempre um por vir. Mesmo os discursos feitos em décadas passadas, ainda assim, dizem respeito de alguma forma a um futuro, pois não se concretizaram plenamente no passado e nem no presente:

[...] Ainda mais importante é que, no movimento negro global, estamos criando um discurso muito forte e isso é o que mais me interessa, pois se trata de um discurso futurista que transgride todos os discursos habituais. [...] Futurista por estar muito à frente do presente. Todos os grupos marginais estão sempre muito à frente. Se olharmos para trás e observarmos os discursos feminista, *queer* e negro, veremos que eles começaram há cinquenta anos e, mesmo agora, ainda soam futuristas e se cruzam com muitos outros movimentos mais recentes, como o *critical whiteness*, que está desmitificando e desmontando o que é branquitude. São discursos calcados no presente, mas que têm uma visão para além dele. (KILOMBA, 2016)²³

²³ Entrevista disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/grada-kilomba/> Acessada no dia 28 de abril de 2019.

Da mesma forma, a história do nosso país e de sua colonização se faz presente como um espectro que ronda nossas memórias, vivências e narrativas. Esse passado é visível em sua forma mais explícita através da violência de gênero sofrida pelas mulheres cis e trans diuturnamente, ou através do racismo que assassina nossos/as jovens negros/as da periferia, mas também de forma mais oculta, como percebemos a partir da permanência da ficção binária de sexo e gênero, ou da ficção da raça — elementos fundadores do capitalismo e da modernidade ocidental que permanecem vivos em nossa sociedade (LUGONES, 2020). Pensar a temporalidade dessa forma não linear, e no presente a partir de sua mutualidade com o passado e o futuro, é prerrogativa da presente pesquisa, sobretudo quando pensamos nos movimentos feministas, que devem ser pensados em sua multiplicidade de narrativas e lutas.

Neste segundo capítulo, pretendo trazer alguns elementos da história do pensamento feminista e de sua contribuição para uma crítica social mais ampla a todas as injustiças sociais. Tal feito será conduzido a partir de três pontos: primeiro, irei debater uma breve história do movimento feminista, partindo de uma perspectiva crítica a uma história linear e progressiva; em seguida irei apresentar o debate do feminismo negro e sua contribuição ao movimento ao propor a intersecção entre as categorias de raça e classe ao gênero, considerando que a luta feminista deve ser contra todas as opressões, não só à relativa ao feminino; por fim, apresentarei algumas autoras que pensam e lutam pela causa feminina em Abya Yala, que contribuem para o debate que se seguirá acerca do feminismo decolonial, cuja crítica à centralidade do conhecimento branco europeu é fundamental.

Para que se alcance o objetivo de apontar alguns caminhos para a construção de uma pedagogia decolonial e feminista, é preciso debater alguns conceitos e autoras que colaboraram para a construção do feminismo e do pensamento decolonial na América Latina. Porém, faz-se necessário antes pensar na construção do feminismo de uma forma mais geral, para que seja possível compreender com quem e contra quem as feministas de nossa Latino América estão conversando e lutando. Eis a justificativa de se começar este capítulo trazendo um breve debate sobre a história do movimento para, em seguida, trazer as contribuições das feministas negras e, por fim, de nossas mulheres de Abya Yala.

3.1 História do movimento feminista

Inicio por uma sucinta revisão da história do movimento feminista e dos estudos de gênero, não no sentido de explicar detalhadamente o desenvolvimento do movimento feminista ou de enumerar as autoras e ativistas com maior destaque, mas, em seu lugar, busco elaborar uma crítica ao modo como a narrativa que prevaleceu na história do feminismo é trazida muitas vezes como um movimento único e linear, dividido em décadas com características fixas e com finalidades de progresso, deixando de lado mulheres e lutas mais combativas e militantes. Meu objetivo é problematizar o modo como as questões do passado são trazidas à tona no presente, e lembrar que são construções cuja origem não pode ser localizada em um ponto único e fixo. São lutas e vozes de outrora que devem ser lembradas e debatidas, uma vez que remontam problemas ainda atuais.

É possível encontrar em alguns livros ou ouvir em algum debate sobre os estudos de gênero uma revisão historiográfica do feminismo trazendo uma narrativa que evoca a história das famosas “ondas feministas”, que pretensamente narram como as lutas das mulheres se desenvolveram desde meados do século XIX até os dias atuais. Essas ondas são subdivididas em décadas, cada qual com traços e autoras centrais que as caracterizam e qualificam.

É preciso, antes de mais nada, questionar essa narrativa e colocá-la num quadro de disputas em que prevaleceu uma hegemonia branca e europeia. Se levarmos em consideração que a história é escrita *no e a partir de* questões propostas pelo presente, e que essa narrativa histórica pressupõe escolhas políticas deste tempo, ao propor um modo de contar a história do feminismo centrado em personagens europeias, notadamente inglesas e francesas, pode-se concluir que sob essa ótica apagam-se narrativas e figuras outras que não são do interesse de quem está narrando. Procura-se nesses casos evocar uma memória do passado que valorize quem está escrevendo no presente, apagando autoras ou vertentes que não se enquadrem dentro de uma narrativa hegemônica e “civilizatória”, de um feminismo pacífico e pacificador (VERGÉS, 2020).

Na escrita da história das lutas feministas, a narrativa que foi construída por muito tempo foi a do feminismo branco e europeu, dividindo a história do movimento em “ondas” ou etapas. Essa narrativa cria símbolos e personagens paradigmáticas,

icônicas, mas muitas vezes deixam de lado as lutas mais radicais e os discursos e posicionamentos mais críticos. As lutas das mulheres negras e do Sul global ficaram de fora dessa “narrativa oficial”, ou entraram deslocadas de seu contexto original, apaziguadas para tornarem-se mais “palatáveis”. A história de Rosa Parks, por exemplo, ilustra essa adaptação da história do feminismo militante. Virando um ícone da luta pelos direitos civis nos Estados Unidos, sua militância é resumida à recusa em sentar-se na área reservada aos negros nos ônibus, em Montgomery, embora sua luta venha de bem antes desse evento (VERGÈS, 2020, p. 101). Rosa Parks fazia parte de um grupo ativista chamado Women’s Political Council (Conselho Político das Mulheres), criado em 1955 e que deu início à ideia de boicote aos ônibus segregados, além de outros atos contra a discriminação pelo sexo e luta por direitos civis. A narrativa oficial do feminismo costumeiramente lembra apenas o nome de Parks, deixando de lado o trabalho de luta e engajamento coletivo do qual fizeram parte inúmeras outras mulheres negras. Como observa Françoise Vergès,

A contribuição dessas mulheres, no entanto, continua ocupando um lugar marginal na narrativa das lutas pelos direitos civis, que se tornou um movimento pacificador, mais do que pacífico, no qual a figura específica de Rosa Parks, transformada em heroína, de acordo com os códigos da narrativa dominante e esvaziada de sua militância, assume um lugar hegemônico. (VERGÈS, 2020, p. 103)

As mulheres e histórias que ficam à margem são as mesmas que epistemicamente foram silenciadas no passado. Se não fosse pela própria reivindicação por espaço e voz dos estudos decoloniais, das feministas negras e outros grupos historicamente subalternizados, inclusive dentro dos discursos de outras “minorias”, provavelmente aquelas figuras estariam apagadas até hoje da história. Dito de outra forma, mesmo reconhecendo-se como excluídos ou à margem das ciências sociais por muito tempo, os estudos de gênero, ao fazerem uma historiografia do feminismo, por muito tempo silenciaram ou deixaram de fora narrativas que não se enquadravam aos padrões de “progresso” e inteligibilidade criados pela ciência moderna, traduzindo-se em histórias com uma dada linearidade indo do que se convencionou chamar de “essencialismo” (arcaico e atrasado), ao pós-estruturalismo (com narrativas identitárias e valorização da multiplicidade).

É comum que se valorize no presente uma vertente do feminismo denominado de pós-estruturalista, centrado em autoras como Donna Haraway, Judith Butler e

Gayatri Spivak, compreendidas como o ápice da narrativa feminista, o resultado da “evolução” histórica do movimento e de seus estudos. Como nos explica a teórica feminista Clare Hemmings, “em um contexto feminista, é sempre uma questão de poder e autoridade determinar quais estórias predominam ou são elididas ou marginalizadas” (HEMMINGS, 2009, p. 219).

Esse tipo de análise pode ser observada também em relação às chamadas “ondas feministas”, que é a maneira dominante nos artigos e livros de tratar a temática de gênero e de narrar a sua história. Segundo essa narrativa, a *primeira onda* se deu no final do século XIX e início do XX, sendo marcada pelo movimento sufragista, pela luta por direitos relacionados à família, ao acesso à educação e mais oportunidades no mercado de trabalho, reivindicações estas centralizadas nas mulheres brancas e de classe média, sobretudo as europeias. A chamada *segunda onda* se inicia na década de 1960 e tem como característica central uma maior preocupação teórica, mais do que a luta política e social do período anterior. O debate em torno do conceito de gênero e sua distinção do sexo é também aí levantado. A *terceira onda* se daria a partir dos anos 1980, dando centralidade ao debate tanto sobre as questões de raça e classe, quanto sobre a complexificação da distinção entre sexo e gênero.²⁴

Apesar de ser didática, essa divisão em períodos homogeneiza um movimento que é plural e heterogêneo. O debate sobre raça, classe e orientação sexual relacionado ao gênero, por exemplo, que recebeu posteriormente o nome de *interseccionalidade*, seria apontado como tendo surgido nas décadas de 1980 e 1990. Todavia, essa demanda por visibilidade das pessoas racializadas e as questões envolvendo raça e classe já haviam sido levantadas desde o século XIX, como nos explicam várias autoras do feminismo negro (COLLINS, 2019; DAVIS, 2016; hooks, 2019) e pensadoras de Abya Yala (PAREDES, 2020; GARGALLO, 2014; CABNAL, 2010).

Se o feminismo, de maneira geral, pode ser compreendido como uma corrente de pensamento de mulheres que reivindicam a igualdade de direitos e a exclusão de qualquer tutela ou subordinação masculina resultante dessa desigualdade de direitos, como movimento ele é anterior ao período histórico em que tradicionalmente é

²⁴ Existem inúmeros livros e artigos que tratam dessa historiografia do movimento feminista. Aqui no Brasil algumas das principais referências são: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

atribuída sua origem. Em meados do século XIX são datadas as primeiras manifestações coletivas e organizadas de mulheres feministas, mas há registros de mulheres que se manifestaram muito antes disso contra a opressão feminina. Alguns exemplos dados por Dora Barrancos (2022, p. 22) são Christine de Pizan, que escreveu *O livro da cidade das damas*, em 1405, e Marie Le Jars de Gournay, com seu livro *Escritos sobre a igualdade de homens e mulheres*, de 1622. Ainda que não deixando escritos, houve também muitas mulheres na América Latina que resistiram à dominação patriarcal antes mesmo da invasão dos europeus, bem como de mulheres negras escravizadas durante a colonização, como será mostrado mais adiante.

Todavia, para a narrativa oficial do feminismo, a voz que prevaleceu foi a das mulheres europeias e estadunidenses brancas, que eram as “mulheres” que lutavam e representavam todas as outras. Apenas recentemente a categoria “mulher” como sujeito universalizante passou a ser problematizada, sobretudo pelas mulheres negras e as do sul global e, posteriormente, pelo feminismo chamado de pós-estruturalista, que teriam começado a se questionar onde suas narrativas estariam representadas nessa historiografia tradicional do feminismo. Acontece que essa crítica já está presente em vários momentos, desde pelo menos a segunda metade do século XIX, seja pelas pensadoras negras dos Estados Unidos, seja pelas mulheres da América Latina, embora nem sempre lembradas ou referenciadas.

3.2 Feminismo negro

A intelectual negra estadunidense Maria W. Stewart foi a primeira mulher que se tem conhecimento a proferir um discurso público e a distribuir seus textos a outras pessoas. Stewart defendia a importância da autodefinição das mulheres negras, a relação umas com as outras para lutarem pelos seus direitos e a centralidade da educação para sua libertação. (COLLINS, 2019, p. 30). Em discurso de 1833, declara que as causas da pobreza das mulheres negras eram as opressões de *raça*, *classe* e *gênero*. Tal entendimento, qual seja, o da relação intrínseca entre esses fatores de opressão (ou de diferença) foi conceituado academicamente sob o termo *interseccionalidade*, cunhado pela jurista e feminista negra Kimberlé Crenshaw, em

artigo publicado em 1989, mas que, como pode se constatar, foi defendido por outras intelectuais negras mais de um século antes.

Sojourner Truth, uma afro-americana abolicionista e defensora dos direitos das mulheres, em discurso intitulado *E eu não sou uma mulher?*, realizado durante a Convenção dos Direitos da Mulher, ocorrida em Ohio, nos Estados Unidos, em 1851, já problematizava a universalização da categoria mulher como sexo frágil, dotada de feminilidade e voltada unicamente para a maternidade e o cuidado do lar.

[...] Aqueles homens ali dizem que as mulheres precisam de ajuda para subir em carruagens, e devem ser carregadas para atravessar valas, e que merecem o melhor lugar onde quer que estejam. Ninguém jamais me ajudou a subir em carruagens, ou a saltar sobre poças de lama, e nunca me ofereceram melhor lugar algum! E não sou uma mulher? Olhem para mim? Olhem para meus braços! Eu arieei e plantei, e juntei a colheita nos celeiros, e homem algum poderia estar à minha frente. E não sou uma mulher? Eu poderia trabalhar tanto e comer tanto quanto qualquer homem – desde que eu tivesse oportunidade para isso – e suportar o açoite também! E não sou uma mulher? Eu pari 3 treze filhos e vi a maioria deles ser vendida para a escravidão, e quando eu clamei com a minha dor de mãe, ninguém a não ser Jesus me ouviu! E não sou uma mulher?²⁵ (TRUTH, 2014)

Ao analisar a história das mulheres negras escravizadas nos Estados Unidos, Angela Davis (2016) afirma que essas mulheres realizavam todo tipo de trabalho, desde a labuta na lavoura até a casa do senhor, sofrendo as mesmas opressões que os homens escravizados. Não existia essa história de feminilidade ou de fragilidade, ou uma divisão do trabalho rigorosa entre homens e mulheres, pois ambos estavam submetidos a sua condição de servidão. Todavia, às mulheres recaía outra violência, além dos maus tratos e castigos distribuídos a todos/as: o estupro.

A postura dos senhores em relação às escravas era regida pela conveniência: quando era lucrativo explorá-las como se fossem homens, eram vistas como desprovidas de gênero; mas, quando podiam ser exploradas, punidas e reprimidas de modos cabíveis apenas às mulheres, elas eram reduzidas exclusivamente à sua condição de fêmeas. (DAVIS, 2016, p. 19)

²⁵ Esse discurso foi proferido como uma intervenção na Women's Rights Convention em Akron, Ohio, Estados Unidos, em 1851. Em uma reunião de clérigos onde se discutiam os direitos da mulher, Sojourner levantou-se para falar após ouvir de pastores presentes que mulheres não deveriam ter os mesmos direitos que os homens, porque seriam frágeis, intelectualmente débeis, porque Jesus foi um homem e não uma mulher e porque, por fim, a primeira mulher fora uma pecadora. Sojourner Truth nasceu escrava em Nova Iorque, sob o nome de Isabella Van Wagenen, em 1797, foi tornada livre em 1787, em função da Northwest Ordinance, que aboliu a escravidão nos Territórios do Norte dos Estados Unidos (ao norte do rio Ohio). A tradução utilizada aqui foi feita por Osmundo Pinho, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (Cachoeira)/University of Texas (Austin) e publicada no site <https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/>, visitado em 21 de abril de 2019.

Se no século XIX era crescente a construção da narrativa de feminilidade da mulher, de sua fragilidade e aptidão para a casa, o marido e os filhos, as mulheres negras “fugiam” a essa regra, conforme já denunciava Truth em meados do século XIX. Como pensadoras negras, Truth e Stewart já explicitavam a especificidade da raça e da classe na relação entre os gêneros: as mulheres negras estavam inseridas em outras relações de poder que não se pautavam apenas no seu gênero, pois unia-se a este raça e classe.

Durante os primeiros anos de luta pelos direitos das mulheres nos Estados Unidos, ainda no século XIX, as reivindicações voltavam-se principalmente para os efeitos prejudiciais da instituição do matrimônio para as mulheres e para o sufrágio feminino. Como é possível verificar na declaração produzida a partir da *Convenção de Seneca Falls*, considerada a primeira sobre os direitos das mulheres no país, ocorrida em 1848 no estado de Nova Iorque, houve uma intensa conscientização sobre os direitos das mulheres, sobre sua “condição política, social, doméstica e religiosa que era contraditória, frustrante e claramente opressiva” (DAVIS, 2016, p. 64). Todavia, essa situação “frustrante” dizia respeito a uma parcela das mulheres, aquelas pertencentes à burguesia e às classes médias da sociedade que se decepcionavam com a vida pacata do matrimônio. Conforme nos explica Davis (2016), a declaração ignorava a situação difícil das mulheres negras e das operárias do país. Se era difícil a vida da mulher enclausurada no lar, o que dizer das operárias que reivindicavam, desde o final dos anos 1820, melhores condições de trabalho nas fábricas, cujo trabalho estendia-se até dezesseis horas por dia? Ou das mulheres negras, que no Sul rebelavam-se contra a escravidão, e no norte contra o racismo? Não é que haja uma hierarquia de opressões, como bem nos ensinou Audre Lorde (2020), mas há que se questionar, dentro do movimento de lutas feminino, a ausência da participação e das reivindicações dessas mulheres que desde longa data reivindicavam seus direitos como mulheres negras e operárias. Infelizmente, essa narrativa de esquecimento que vem desde o século XIX continua no feminismo do século XX, e só sofreu significativas mudanças a partir dos anos 1970 e 1980, quando definitivamente as vozes e escritos das mulheres negras e de outras minorias étnicas passam a ter espaço no discurso feminista hegemônico.

A educadora e feminista negra bell hooks²⁶ aponta o problema da universalização da categoria mulher dentro do movimento feminista em sua obra *Teoria feminista: da margem ao centro*, de 1984. A teoria feminista do centro, segundo a autora, é limitada por não levar em conta as multiplicidades de vivências das margens, das vidas e narrativas subalternizadas pelo discurso hegemônico. Se Angela Davis traz a cegueira das mulheres brancas do movimento sufragista estadunidense relativa às demandas das mulheres negras, hooks (2019) aponta essa mesma miopia na obra que é considerada a precursora do movimento feminista contemporâneo, *A mística feminina*, de Betty Friedan, publicado em 1963. A reivindicação de Friedan no livro centra-se na condição de nulidade da dona de casa por não poder criar sua própria identidade, não tendo “algo mais que seu marido, seus filhos e sua casa” (FRIEDAN, 2020, p.31), e sobretudo por não poder exercer suas capacidades intelectuais nem construir uma carreira. Para a autora, existiria uma “mística” que justificaria a naturalização da mulher ao ambiente doméstico, mas as mulheres não estariam mais satisfeitas com essa condição e almejavam outros espaços e direitos. Todavia, hooks confronta tal posição, denunciando-a como um problema específico das esposas brancas, com formação universitária e de classe média. Como Friedan podia reivindicar para a mulher espaço no mercado de trabalho se as mulheres negras e brancas pobres já o faziam? Essa não era, certamente, a preocupação da maior parte das mulheres daquele período.

Os problemas e dilemas específicos das esposas brancas da classe do lazer eram questões reais dignas de preocupação e mudança, mas não eram as questões políticas prementes da maior parte da população feminina. A maior parte das mulheres estava preocupada com a sobrevivência econômica, a discriminação racial e étnica etc. Quando Friedan escreveu *A Mística Feminina*, mais de um terço das mulheres estavam na força de trabalho. (hooks, 2019, p. 28-29)

Esse tipo de análise feminista deixa de fora as perspectivas de raça, classe, sexualidade, nacionalidade, capacitismo, dentre outros marcadores de diferença. Lutar para ter os mesmos direitos dos homens brancos no mercado de trabalho não deve ser a verdadeira causa do movimento feminista, segundo a posição que defendo

²⁶ Gloria Jean Watkins adotou o nome bell hooks em homenagem a sua bisavó. Ele é escrito com iniciais minúsculas por querer questionar o lugar de autoria individual do pensamento que defende, que é compartilhado por muitas companheiras e gerações. Por ser uma mulher “comum”, como sua bisavó o fora. Neste trabalho irei respeitar a posição política da autora escrevendo seu nome em letras minúsculas, inclusive nas referências bibliográficas.

nesse trabalho, seguindo autoras como hooks. Esse tipo de feminismo seria na verdade conservador e liberal, não tendo nenhuma proposição de emancipação e verdadeira democratização da sociedade. (hooks, 2019, p. 37)

No Brasil, Lélia González (2020) também constrói uma crítica contumaz ao movimento feminista tradicional, fazendo uma análise histórica e psicanalítica do racismo sofrido pelas mulheres negras no país. Em texto de 1979, intitulado *A mulher negra na sociedade brasileira*, González expõe a centralidade da preocupação das líderes feministas e de seus textos — com raras exceções — com a exploração sexual, social e econômica das mulheres, mas deixando de lado a questão racial. A justificativa para tal ocultamento, segundo a autora, seria a exploração da mulher negra pela branca como doméstica, cuja origem remonta ao período colonial em que as brancas tinham as negras como mucamas. O sistema racista brasileiro infantiliza a mulher negra, negando a ela o direito de ser sujeito e de ter sua própria história, de narrá-la e lutar por mudanças, inclusive no próprio movimento de mulheres.

Em *Por um feminismo afro-latino-americano*, de 1988, González afirma que o eurocentrismo e o colonialismo são as raízes do racismo no Brasil. Adiantando o que depois será chamado de feminismo decolonial, González recorre à concepção de *psicologia do aprendizado*, de Franz Fanon e Albert Memmi, para explicar que o colonizado atribui um suposto saber e superioridade ao colonizador, internalizando essa ideia. Outra peculiaridade do racismo latino-americano e, mais especificamente brasileiro, foi o que a autora chamou de “ideologia do branqueamento”, ou o mito da superioridade branca, que produz hierarquias raciais na sociedade e que foram reproduzidas pelo movimento feminista por muito tempo (GONZÁLEZ, 2020, p. 145). Foram os movimentos das mulheres *amefricanas*, bem como das indígenas, os responsáveis por trazer à tona a necessidade de articulação entre as categorias de raça, classe, sexo e poder na América Latina. Como nos explica a autora, “no movimento de mulheres, essas manifestações nossas amefricanas, muitas vezes, foram caracterizadas como antifeministas e até como ‘racismo às avessas’ (o que pressupõe um ‘racismo às direitas’, ou seja, legítimo); daí nossos desacordos e ressentimentos.” (GONZÁLEZ, 2020, p. 149)

González parte da desconstrução do discurso da harmonia racial brasileira, que por muitos anos alimentou um racismo disfarçado de democracia racial — não legalizado, como fora nos Estados Unidos e África do Sul, por exemplo. Esse racismo

denegado, herdeiro da cultura hierárquica portuguesa já durante a Idade Média com a ocupação pelos mouros, produziu na América Latina (ou *América Ladina*, como nomeia González) a superioridade dos brancos como grupo dominante e da cultura ocidental como verdadeira e universal. Nas palavras da autora:

O racismo latino-americano é sofisticado o suficiente para manter negros e índios na condição de segmentos subordinados dentro das classes mais exploradas graças à sua forma ideológica mais eficaz: *a ideologia do branqueamento* [...]. Transmitida pelos meios de comunicação de massa e pelos aparatos ideológicos tradicionais, reproduz e perpetua a crença de que as classificações e valores da cultura ocidental branca são os únicos verdadeiros e universais. Uma vez estabelecido, o mito da superioridade branca prova sua eficácia pelos efeitos da violenta desintegração e fragmentação da identidade étnica produzida por ele. (GONZÁLEZ, 2020, p. 143-144, grifo da autora)

O refinamento do pensamento de Lélia fica claro quando a autora analisa a peculiaridade do racismo em nosso país, articulando-o à América Latina, ao mesmo tempo que se recusa a “competir” com outras sociedades racistas, como os EUA. Outro ponto que chama atenção é sua denúncia à construção de uma superioridade da cultura branca ocidental. Essa denúncia é elaborada anos depois, nas décadas de 1990 e 2000, pelos/as pensadores do Grupo Modernidade/Colonialidade, com os conceitos de colonialidade do poder, do saber e do ser — o que será discutido no próximo capítulo.

Dentro do debate racial, sua análise segue articulando as questões de sexo e raça, o que já mencionei anteriormente através do debate das mulheres negras estadunidenses do século XIX, notadamente Maria Stewart e Sojournet Truth, e o conceito de interseccionalidade, de Kimberlé Crenshaw. Infelizmente, muitas vezes nosso movimento de mulheres no Brasil busca referências de fora e deixa de lado pensadoras tão importantes e com ideias pioneiras, como é o caso de Lélia González, que já em 1988 evidenciava a dupla opressão das mulheres negras e indígenas, além da questão da classe, dado que historicamente essas mulheres foram relegadas aos grupos subalternizados da sociedade.

É importante insistir que, dentro da estrutura das profundas desigualdades raciais existentes no continente, a desigualdade sexual está inscrita e muito bem articulada. Trata-se de uma dupla discriminação de mulheres não brancas na região: as amefricanas e as ameríndias. [...] Precisamente porque esse sistema transforma diferenças em desigualdades, a discriminação que sofrem assume um caráter triplo, dada a sua posição de classe: as mulheres ameríndias e amefricanas são, na maioria, parte do imenso proletariado afro-latino-americano. (GONZÁLES, 2020, p. 145-146)

A universalização da categoria mulher que foi questionada amplamente por feministas nos anos 1980 e 1990 — e ainda é cara nos debates atuais —, já era criticada por Stewart e Truth em meados do século XIX. A especificidade da mulher negra dentro da sociedade racista e machista já era debatida por Davis e González nos anos 1980, embora não tenham sido tão divulgadas no período, sobretudo Lélia, que há apenas poucos anos vem recebendo os créditos e a visibilidade que merece dentro da academia e dos movimentos sociais. E o que falar desse debate dentro do movimento feminista no Brasil, que tão bem recepcionou feministas brancas vindas de fora, como percebemos com a vinda de Betty Friedan na ocasião do lançamento de seu livro no país, em 1971, mas que deixou de lado importantes nomes do feminismo negro nacional e internacional. Só para se ter ideia, o livro mais famoso de Davis, *Mulheres, raça e classe* (2016), lançado nos Estados Unidos em 1981, só foi publicado no Brasil em 2016. Lélia González, importante ativista do movimento negro e professora universitária, não chegou a publicar um livro sequer durante sua vida, apesar de ter escrito inúmeros artigos e feito importantes comunicações no Brasil e nos Estados Unidos. Seus escritos e conferências foram por vezes publicados por coletivos de mulheres negras de forma independente, mas apenas em 2020 houve uma publicação oficial de uma compilação de seus textos em forma de livro, intitulado *Por um feminismo afro-latino-americano* (2020).

A questão central, aqui, é: por que essas autoras demoraram tanto para serem ouvidas e, quando ouvidas, recebiam pouca relevância e/ou foram (e por vezes ainda o são) apresentadas como identitárias, como se outras lutas sociais não fossem elas próprias identitárias? Se pensarmos num quadro de disputas de narrativas como relações de poder, como mencionado no início do capítulo, o discurso sobre o feminismo que se julgou universal não deixa de partir de um lugar, ou, melhor dizendo, ele é produzido a partir de um *lugar de fala* (RIBEIRO, 2017), ou um *ponto de vista* (HARAWAY, 1995), e esses lugares, além de serem evidenciados, devem ser debatidos e questionados. É preciso que se abra mais espaço para outras falas de outros lugares fora dessa hegemonia que prevaleceu na história do feminismo. Como nos explica Djamila Ribeiro,

[...] o que percebemos com o discurso de Truth e com as histórias de resistências e produções de mulheres negras desde antes do período escravocrata e conseqüentemente com a produção e atuação de feministas negras, é que esse debate já vinha sendo feito; o problema, então, seria a sua falta de visibilidade. Essa discussão já vem sendo feita desde a primeira

onda, como nos mostra Truth, assim como na segunda onda, como podemos ver na obra de feministas negras como bell hooks, Audre Lorde, dentre outras, apesar de ambas não serem caracterizadas por esse tipo de reivindicação pela perspectiva dominante. (RIBEIRO, 2017, p. 22)

Para Lélia González (2020), como mencionado, o apagamento da tradição de luta das mulheres negras dentro do movimento feminista se deu porque as mulheres brancas tiravam proveito da subordinação desse outro grupo, porque elas poderiam sair pra trabalhar fora de casa, pra estudar e pra se organizar com suas companheiras de luta e deixar o cuidado com a casa e com as crianças com suas empregadas, mulheres negras que acumulavam além desse serviço o cuidado com sua própria família e com a comunidade em que viviam. E também porque não enxergavam essas outras mulheres como sujeito, com suas demandas e histórias específicas.

A pensadora feminista negra Patricia Hill Collins (2019) também questiona o apagamento dessa tradição de pensamento negro na história do movimento de mulheres em seu país, EUA. Para ela, há uma “multifacetada tradição intelectual de mulheres afro-americanas” (2019, p. 32) mas que foi apagada com o objetivo de manutenção do racismo e das desigualdades sociais existentes no país e em outros lugares onde vivem mulheres negras.

Além dessa dimensão da exploração do trabalho doméstico citada por González, Collins (2019) traz ainda mais dois fatores que explicam o apagamento do pensamento feminista negro, quais sejam, a dimensão política e a dimensão ideológica. Como pensadora marxista, a socióloga faz uma análise que dialoga com algumas das categorias dessa tradição de pensamento, embora não se limite à ela, assim como também o faz Angela Davis, citada anteriormente. Em sua análise, Collins explica que os serviços domésticos e que envolvem o cuidado com a família e a comunidade feito pelas mulheres negras constituem a dimensão econômica de sua opressão, já que a exploração desse trabalho é a base da produção no capitalismo. Já a dimensão política corresponde à negação de direitos e privilégios que as pessoas brancas, notadamente homens, recebiam e recebem em seu país, em detrimento das negras. Finalmente, as imagens de controle forjadas desde o período da escravidão — como a da *mammy*, a “serviçal fiel e obediente” (COLLINS, 2019, p. 140), ou a da “mulata” brasileira, a mulher negra hipersexualizada explorada sexualmente pelo seus senhores (GONZÁLEZ, 2020). Essas três dimensões de opressão e apagamento das mulheres afro-americanas levou-as a um lugar “designado e subordinado” (COLLINS,

2019, p. 36) pela cultura masculinista e branca. Sua exclusão da educação formal no período escravista, a pouca visibilidade dentro dos movimentos de mulheres, a falta de oportunidades e de políticas públicas a seu favor e a pouca participação em espaços de poder nas instituições favoreceram o predomínio das imagens estereotipadas das mulheres negras, e também a sua homogeneização. Até mesmo o movimento feminista, como vimos falando, que por muitos anos silenciou as vozes e apagou as figuras das mulheres negras de sua história, continua perpetrando esse silenciamento nos dias atuais, ao incorporar as ideias feministas negras sem destacar seu protagonismo e autoria, além de alterá-las a seu favor, apropriando-se delas. Sobre a participação das feministas negras nas lutas antirracistas e feministas nos últimos anos, a autora fala que “as intelectuais afro-americanas têm ‘falado bastante’ desde 1970, insistindo que o viés masculinista no pensamento social e político negro, o viés racista na teoria feminista e o viés heterossexista em ambos sejam corrigidos” (COLLINS, 2019, p. 40).

O pensamento feminista negro tem como uma de suas principais características o questionamento das epistemologias dominantes e do próprio lugar do discurso e produção intelectual. Historicamente, foram os interesses do mundo masculino, branco e ocidental que prevaleceram na produção do conhecimento, ou melhor, do que é tido como conhecimento verdadeiro. Por essa razão, Collins marca as pensadoras negras citadas por ela, como Stewart e Truth, por exemplo, como *intelectuais*, e não apenas como ativistas. Isso se dá porque as mulheres negras por muitos anos não tiveram acesso aos espaços acadêmicos tradicionais, mas ao mesmo tempo nunca deixaram de produzir seus próprios saberes através da música, da literatura, das vivências cotidianas. A música das cantoras de *blues* são um claro exemplo de produção intelectual negra não acadêmica, assim como o *hip-hop* e o *rap*. As ideias compartilhadas umas com as outras em suas famílias, nas ruas, comunidades e igrejas também fazem parte da produção de um ponto de vista feminino negro, que também não separa diametralmente teoria e prática. O engajamento nas lutas cotidianas e no ativismo político produzem um dado saber, que em geral não é pensado como trabalho intelectual, pelo menos no contexto acadêmico. Segundo a autora, “se não dermos atenção a essas fontes não tradicionais, grande parte da tradição intelectual das mulheres negras corre o risco de permanecer ‘desconhecida e, portanto, silenciada’” (COLLINS, 2019, p. 54).

A partir dessa epistemologia alternativa, o pensamento feminista negro nos ensina que o processo de validação do conhecimento não é neutro, valendo-se de escolhas, e que por trás destas deve haver uma ética. O pensamento feminista negro é, portanto uma *teoria social crítica*, pois propõe um projeto de justiça social, de pensamento e ação com vistas a uma sociedade mais justa e democrática (COLLINS, 2019, p. 43). Tal projeto não objetiva apenas uma melhoria de vida das mulheres negras, mas de todos os grupos minoritários, e essa talvez seja a proposta mais potente e o ensinamento mais valioso do pensamento feminista negro, e que deve ser aprendido por todas nós. Suas inventivas respostas de resistência nos ensinam que as injustiças sociais são interseccionais e que a luta não deve partir de uma única frente, mas as especificidades de cada uma não devem ser esquecidas. O pensamento feminista negro, para Patricia Hill Collins,

reconhece que as mulheres negras estadunidenses constituem um grupo dentre muitos que se situam de formas diferentes em situações de injustiça. O que torna a teoria social crítica 'crítica' é seu compromisso com a justiça, para o próprio grupo e para outros (COLLINS, 2019, p. 77).

O feminismo que é defendido neste trabalho parte desse pressuposto, qual seja, que sua luta não se restringe às questões do “sexo” feminino. É verdade que existe, sim, um feminismo que luta contra os homens pelos direitos das mulheres (feminismo radical), ou um feminismo de mercado, superficial, que defende a libertação das mulheres para produzir e consumir cada vez mais dentro do sistema capitalista. Mas essa não é nossa posição. Nem é a posição do feminismo negro nem decolonial, tão ricos em suas análises e lutas. O que bell hooks nos ensinava em 1984 pode ser aprendido e aplicado aos dias de hoje (talvez apenas com alguma atualização de linguagem), que o feminismo não deve ser uma luta apenas contra o machismo, mas também contra o racismo, o capacitismo, a lgbtfobia, o fascismo, a perseguição aos povos indígenas e todas as outras formas de exclusão, opressão e violência em nossa sociedade, tendo em vista que todas estão interligadas. Nas palavras da autora:

Um importante estágio no desenvolvimento da consciência política é alcançado quando os indivíduos reconhecem a necessidade de lutar contra todas as formas de opressão. A luta contra a opressão sexista é de grande significado político – e não apenas para as mulheres. O movimento feminista é vital tanto por seu poder de nos libertar das terríveis garras da opressão sexista quanto por seu potencial para radicalizar e renovar outras lutas de libertação. (hooks, 2019, p. 77)

3.3. A luta das mulheres em Abya Yala

Pensar sobre as lutas das mulheres de Abya Yala é um trabalho complexo por dois motivos centrais: há pouca difusão de suas histórias e pensamentos, sobretudo aqui no Brasil, e porque elas são muitas e diversas, assim como são os povos originários do continente. São povos com culturas muito antigas, anteriores à invasão europeia, mas que coincidem em dois pontos, de acordo com Francesca Gargallo (2014, p. 47): primeiro, pela derrota militar que sofreram contra os colonizadores, segundo, pela resistência que lhes impuseram.

Pensar nas mulheres da América Latina é compreender suas existências a partir da dupla opressão que sofreram: a opressão pelo gênero e pela colonização. Colonização esta que se deu não apenas de seus territórios, mas também de seus corpos, ou melhor de seus *corpos-territórios*. O corpo e o território são duas categorias centrais para o feminismo latino americano, por isso costumam vir juntos e por vezes são compreendidos como complementares.

Pensar as mulheres é fazê-lo desde corpos que foram submetidos a repetidas tentativas de definição, sujeição e controle para serem expulsos da racionalidade e convertidos em máquina para a reprodução. É pensar desde o lugar que são os corpos, desde o território corpo. (GARGALLO, 2014, p. 48, tradução minha)

O corpo da mulher indígena, por sua vez, foi duplamente feminizado, por ser mulher e por ser indígena. Os povos indígenas durante a colonização foram associados ao feminino e à natureza, justificando, assim, seu genocídio. Uma vez que a mulher na cultura misógina ocidental é um ser frágil, que pode ser resguardada, controlada e dominada, qualquer indígena poderia ser submetido/a a essa dominação e violação. A mulher indígena poderia, dessa forma, ser duplamente violentada.

As reflexões e lutas das mulheres indígenas, portanto, partem desse lugar de dupla violação, na contemporaneidade e antes, durante a colonização. Sendo bestializadas e feminizadas como indígenas, essas mulheres falam de um lugar outro do feminismo das mulheres brancas que, segundo Gargallo (2014), partem do individual, da misoginia que sofrem por serem mulheres, diferentemente das indígenas, em que à misoginia sofrida acrescenta-se o racismo criado pela colonização europeia. Para as mulheres de Abya Yala, a luta individual e a coletiva são inseparáveis, pois seus corpos são atravessados pelas violências que seu povo

sofreu e sofre, e a resistência deve ser também coletiva, inclusive aliando-se aos homens de sua comunidade, pois eles também passaram pelo processo de feminização imposto pelo colonizador, embora de maneira diferente, dado seu gênero.

Em relação ao feminismo branco, as mulheres indígenas — algumas autodeclarando-se feministas, outras não — propõem como projeto de luta a resistência coletiva e em pares, partindo de seu lugar no mundo, como colonizadas a fim de descolonizar-se. Como afirma Lia Pinheiro Barbosa (2019, p. 199-200), as mulheres indígenas, em sua busca por forjarem-se enquanto sujeitos políticos, criam uma "consciência histórica *em coletivo* (em suas comunidades e organizações) e *em pares* (mulheres e homens) no desafio de descolonizar-se". Daí que, para essas mulheres, é preciso como fundamento de sua crítica ao colonialismo e à colonialidade tecer um debate sobre o privilégio epistêmico das mulheres brancas dentro do debate sobre feminismo. Por isso torna-se importante sua união com a coletividade de seu povo ou comunidade, que partilham da mesma experiência de colonização, subjugação e racismo, o que não ocorre com as mulheres brancas. O feminismo ocidental é, portanto, insuficiente para as demandas requeridas pelas mulheres indígenas e camponesas de Abya Yala.

Outra especificidade diz respeito à junção da violência misógina exercida pelos colonizadores em Abya Yala com as práticas machistas já exercidas nas comunidades originárias antes da invasão. Os homens indígenas também sofreram violência do colonizador, mas por serem indígenas e não pelo seu gênero. Em suas comunidades existiam desigualdades frutos das relações e papéis de gênero, possuindo os homens algumas vantagens sobre as mulheres, sobretudo nas decisões no âmbito político e público das comunidades. Todavia, o patriarcado europeu trouxe uma distância maior entre essas diferenças, que eram pensadas pelos povos originários mais como complementaridade do que como desigualdade. A feminista Maria Galindo (2019) chama de *patriarcado ancestral*, e Rita Segato (2012) de *patriarcado de baixa intensidade* esse sistema de opressão exercido pelos povos indígenas contra suas mulheres no período anterior à invasão colonial (o que será debatido no próximo capítulo, no tópico sobre feminismo decolonial). Por ora, é preciso salientar que ainda que já existente entre os povos originários, o patriarcado trazido pelos colonizadores era mais intenso e violento ao já existente, mas que ao somarem-se levaram à amplificação da opressão exercida pelos homens indígenas sobre as mulheres de sua

comunidade, ao sentirem-se com maior poder outorgado pelo patriarcado colonial (BARBOSA, 2019).

Sobre as mulheres de Abya Yala é importante reconhecer sua multiplicidade e a existência de posicionamentos diversos, uma vez que suas etnias e comunidades são muitas, além do que cada povo possuiu interações diversa entre si ao longo da história e com os europeus e mestiços que foram se formando ao longo do tempo. Há pensadoras indígenas que são assim reconhecidas por sua comunidade devido a sua maturidade, por terem passado pelo período da menopausa, que foram formadas a partir dos sistemas de saberes, cosmogonias, estéticas e políticas dessas mesmas comunidades, e há as intelectuais mais jovens, que tiveram acesso à academia e que unem os saberes ancestrais de seu povo com os saberes formais universitários (GARGALLO, 2014, p. 54). Sejam as mais jovens ou as mais velhas, há em comum o cuidado contra a homogeneização feita pelo pensamento ocidental e com a tentativa de tomá-las como objeto de estudo ou de “cuidado”, uma espécie de paternalismo feito por ONGs, que muitas vezes têm como pano de fundo o objetivo de deslegitimar as lutas das mulheres indígenas, ao não reconhecerem seu papel político e sua autonomia de pensamento.

As mulheres indígenas se situam em primeiro lugar como parte de uma comunidade, de um povo, e depois se posicionam como mulheres. Como afirma Gargallo (2014, p. 69, tradução minha), “as mulheres são parte dos movimentos de construção das autonomias indígenas; se assumem como integrantes ativas de seu povo, sua primeira identidade e sua solidariedade é sentida com seu povo”. Uma das justificativas para tal posicionamento é que antes de conceber-se enquanto indivíduo, as mulheres e os homens indígenas percebem-se enquanto coletivo, enquanto dependentes e solidários com seu povo. Um exemplo disso pode ser verificado com o termo *tik*, da língua tojolabal, pesquisada por Carlos Lemkensdorf em seus anos de estudos em Chiapas, no México. Segundo o pesquisador, *tik* pode ser traduzido como “nós” enquanto gente, animais, vegetais e o mundo mineral. É o sujeito enquanto coletivo, não o sujeito cartesiano singular do pensamento moderno ocidental.

A identidade coletiva é de suma importância para os povos indígenas, para se protegerem da invasão colonial, da violência de Estado, do racismo, do garimpo, da negação de seus valores e saberes e outros tipos de ameaças que sofreram e sofrem.

Pedir ao feminismo das mulheres dos povos originários que não se defina primeiramente desde a defesa de seu povo, enquanto coletivo misto [de homens e mulheres], contra o racismo implica desconhecer a história concreta das mulheres dos povos e nações indígenas. Em outras palavras, implica desconhecer a identidade feminista indígena. (GARGALLO, 2014, p. 91, tradução minha)

A violência e o genocídio são os primeiros medos pelos quais passam os povos indígenas de Abya Yala, por isso as mulheres preferem confrontar a violência patriarcal de baixa intensidade presente internamente em seu povo do que o genocídio imposto pelo Estado. A primeira violência que encontram é o medo de desaparecer enquanto coletivo, por isso afirmam primeiramente sua identidade coletiva, que é mais forte, do que sua identidade feminista.

O feminismo e a luta de mulheres na América Latina é múltiplo, como já mencionado, e possui várias vertentes. O feminismo indígena, por exemplo, pode estar presente em áreas urbanas e rurais, e não apenas nos territórios demarcados como indígenas. Além dele, há também o feminismo comunitário, que não se declara indígena, embora seja composto por mulheres indígenas. O feminismo comunitário nasce a partir das lutas de mulheres da Bolívia, mas se expandiu para outros territórios. Uma de suas principais representantes, Julieta Paredes, sem desmerecer as lutas das feministas ocidentais, afirma a importância de situar seu feminismo a partir de seu território e de sua história. Paredes (2020, p. 195) define o feminismo da seguinte forma: “feminismo é a luta e a proposta política de vida de qualquer mulher em qualquer lugar do mundo, em qualquer etapa da história, que tenha se rebelado diante do patriarcado que a oprime”.

Essa definição de Paredes é interessante por reconhecer a especificidade das mulheres indígenas e reconhecer a luta de suas ancestrais aymaras, quechuas e guaranis, ao mesmo tempo que reconhece a luta de suas “irmãs” feministas do mundo ocidental (PAREDES, 2020, p. 195). Outro ponto de destaque em Paredes é a centralidade da comunidade como princípio inclusivo de cuidar da vida em coletividade. Partindo da ideia de *chacha-warmi* (par homem-mulher), Paredes defende um feminismo que não luta contra os homens, mas com eles enquanto comunidade. Todavia, também é necessário dismantellar a prática machista presente nesse conceito, que justificou a hierarquização e exploração das mulheres indígenas bolivianas. A partir do feminismo comunitário, *chacha-warmi* é proposto como um par complementar de iguais, sem a subordinação das mulheres. O que não pressupõe

uma obrigatoriedade de heterossexualidade ou da família tradicional burguesa, e sim de pares, de iguais em posições e complementaridade.

Nossa proposta é a reconceitualização do par complementar, desnudar de seu machismo, de seu racismo e do classicismo, reordená-lo em mulher-homem, *warmi-chacha*, que recupera o par complementar horizontal, sem hierarquias, harmônico e recíproco, de presença, existência, representação e decisão. (PAREDES, 2020, p. 199)

Essa complementaridade sem hierarquização está presente em todas as comunidades, o que significa, para a autora, todos os humanos reunidos em grupos, não somente os indígenas ou rurais. A comunidade constitui-se em uma proposta alternativa à sociedade individualista e concorrencial do mundo capitalista e neoliberal. A comunidade é o elemento central desse feminismo uma vez que parte do cotidiano, das lutas de seu povo, das relações entre as pessoas e entre estas e a natureza.

Lorena Cabnal, feminista comunitária, maya xinka de Guatemala, evidencia a centralidade e a relação inseparável entre a comunidade e as mulheres através do conceito de *território-corpo-terra*. Se a terra indígena foi um território que as mulheres aprenderam a defender com o tempo, diante das violações pelas quais viviam as mulheres indígenas, inclusive ela própria, Cabnal passou a pensar que o corpo era um território a ser defendido também. As mulheres indígenas passaram a assumir a defesa do território-terra em que vivem e do território-corpo que habitam contra todo tipo de invasão e usurpação. Sua luta é pela emancipação dos corpos e da terra (GARGALLO, 2014, p. 150; KOROL, 2021, p. 5).

A autoconsciência do corpo como território é um ato político para as feministas comunitárias. Assim como é preciso conhecer o território-terra em que se vive, faz-se necessário conhecer o próprio corpo em sua história pessoal, temporal e particular. É preciso conhecer, recuperar e defender o corpo contra o patriarcado ancestral, que angariou vantagens sobre os corpos das mulheres ao longo do tempo; contra o patriarcado europeu, que construiu o capitalismo a partir dos corpos das mulheres de Abya Yala; e para promover a liberdade e a vida em sua dignidade, como potência transgressora e criadora. A defesa do corpo-território promove a recuperação e defesa do território-terra como forma de garantir os espaços de vida para os corpos-territórios (CABNAL, 2010).

O território-terra não é compreendido como fonte de recursos para sobrevivência ou para a geração de lucro, como o trata o capitalismo, mas como um espaço que promove a própria vida em sua plenitude, um espaço de convivência, aprendizado, liberdade, prazer, palavra, ócio, descanso, alegria, luta etc. Para Lorena Cabnal (2010, p. 23),

Não defendo meu território-terra somente porque necessito dos bens naturais para viver e deixar uma vida digna às outras gerações. Na abordagem de recuperação e defesa histórica de meu território-corpo-terra, assumo a recuperação de meu corpo expropriado, para lhe dar vida, alegria, vitalidade, prazeres e construção de saberes libertadores para a tomada de decisões e potencializar a defesa de meu território-terra, porque não concebo este corpo de mulher, sem um espaço na terra que dignifique minha existência e promova minha vida em plenitude. As violências históricas e opressivas existem tanto para meu primeiro território-corpo, como também para meu território histórico, a terra. Nesse sentido, todas as formas de violência contra as mulheres atentam contra essa existência que deveria ser plena.

O feminismo comunitário, portanto, oferece ao feminismo a possibilidade de falar a partir de seu próprio lugar, de sua própria cultura, sem ter que se submeter a nenhum padrão. Cabnal não compreende o feminismo a partir da academia nem submetido a ela, mas sim como uma forma de viver livremente a vida. O feminismo torna-se, dessa forma, uma luta contra todos os tipos de opressões, contra o colonialismo, o capitalismo, o patriarcado, o racismo e o neoliberalismo.

As mulheres indígenas nos reconhecemos como autoras válidas de nossos pensamentos, sentimentos, corpos, territórios e diferentes olhares da realidade, e não defendemos algo que parcializa nossas identidades, mas sim que conflui em um projeto político para a transformação, para a construção de um mundo novo (CABNAL, 2010, apud GARGALLO, 2014, p. 152)

Os feminismos e demais lutas minorizadas devem partir de seus territórios, comunidades histórias e culturas e dialogar uns com os outros, homens e mulheres, Norte e Sul, rumo a um projeto de emancipação das opressões e construção de comunidades livres, democráticas e plurais.

4 DECOLONIALIDADE E FEMINISMO DECOLONIAL NA AMÉRICA LATINA

DESEJAMOS PROFUNDAMENTE QUE O MUNDO COMO NOS FOI DADO ACABE. E esse é um desejo indestrutível. Fomos submetidas a todas as formas de violência, fecundadas no escuro impossível de todas as formas sociais, condenadas a nascer já mortas, e a viver contra toda formação, no cerne oposto de toda formação. Desejamos profundamente que o mundo como nos foi dado acabe. E que ele acabe discretamente, no nível das partículas, na intimidade catastrófica deste mundo destituído de mundo, este mundo que até a própria terra rejeita. (MOMBAÇA, 2018)

El mundo que queremos es uno donde quepan muchos mundos.
La patria que construimos es una donde quepan todos los pueblos
y sus lenguas, que todos los pasos la caminen, que todos la rían,
que la amanezcan todos.
(Comité Clandestino Revolucionario Indígena,
2 de enero de 1996)

Una lucha de fronteras/ Uma luta de fronteiras
Porque eu, uma *mestiza*,
continuamente saio de uma cultura para outra,
porque eu estou em todas as culturas ao mesmo tempo,
alma entre *dos mundos, tres, cuatro*,
me zumba la cabeza com lo contradictorio.
Estoy norteadada por todas las voces que me hablan
simultáneamente.
(Gloria Anzaldua, 2018)

Este capítulo tem por objetivo discutir as noções de colonialidade e decolonialidade, seus fundamentos éticos, políticos e epistemológicos, bem como relacioná-los ao feminismo decolonial latino americano, suas principais autoras e conceitos. Iniciarei por uma breve genealogia do pensamento decolonial, compreendido aqui não somente como *uma teoria*, mas como práticas e atitudes individuais e coletivas que ousaram questionar o domínio colonial europeu desde o início da invasão da América por Cristóvão Colombo, em 1492. Partimos da ideia de que não existe uma teoria decolonial, mas um conjunto de *práticas epistêmicas* forjadas por inúmeros sujeitos, coletivos e movimentos sociais em todos os lugares por onde o colonialismo passou e a colonialidade permanece enquanto ferida.

Seguindo Catherine Walsh (2013), acredito que, embora o termo decolonialidade tenha começado a ser utilizado apenas em 2004 pela rede Modernidade/Colonialidade, não foi esta que o inventou. O pensamento e a resistência contra o colonialismo tem início com a invasão colonial europeia ao território denominado de América pelos colonizadores. Enquanto razão sistematizada, sua origem remonta aos anos 1950 e 1960, com os pensadores Aimé Cesaire, Albert

Memmi e Frantz Fanon, considerados os primeiros autores pós-coloniais²⁷ (BALLESTRIN, 2013). Mesmo não utilizando o termo decolonialidade, Fanon pensou a descolonização tal como é compreendida na atualidade e foi um autor central para a construção do pensamento decolonial.

Sobre o uso da grafia *decolonialidade* — ao invés de *descolonialidade* —, cabe esclarecer que não há um consenso entre as pesquisadoras e pesquisadores, pois “ambas as formas se referem à dissolução das estruturas de dominação e exploração configuradas pela colonialidade e ao desmantelamento de seus principais dispositivos” (QUINTERO; FIGUEIRA; ELIZALDE, 2019, p. 3). O não uso do “des” neste trabalho vai ao encontro do que defende Walsh, ao afirmar que o “des” pode confundir-se com “um simples desarmar, desfazer ou reverter o colonial”, como se fosse possível passar do colonial ao não colonial (WALSH, 2013, p. 25). O posicionamento da autora é claro e, concordando com ela, ao longo de minha escrita optei por utilizar os termos decolonial e decolonialidade.

Com este jogo linguístico, tento colocar em evidência que não existe um estado nulo da colonialidade, mas posturas, posicionamentos, horizontes e projetos de resistir, transgredir, intervir, in-surgir, criar e incidir. O decolonial denota, então, um caminho de luta contínuo no qual se pode identificar, visibilizar e encorajar “lugares” de exterioridade e construções alter-(n)ativas. (WALSH, 2013, p. 25, tradução minha)

Dentro da genealogia do pensamento decolonial que será feita no início do capítulo, darei destaque a alguns conceitos da obra de Fanon, compreendido por mim e pelas pensadoras/es da rede Modernidade/Colonialidade como uma das principais referências para a estruturação do pensamento decolonial. Em seguida, irei debater o que convencionou-se chamar de giro decolonial na América Latina, dando destaque à rede Modernidade/Colonialidade e suas principais formulações teóricas. Por fim, discutirei as principais contribuições do feminismo construído na América Latina para o pensamento decolonial e para a construção da pedagogia decolonial, crítica da colonialidade na educação e de seu caráter conservador e autoritário atual.

²⁷ De acordo com Miglievich-Ribeiro e Prazeres (2015, p. 26), “o pós-colonialismo tem duas acepções: a primeira liga-se ao período histórico que corresponde ao fim da colonização, vinculando-se a ideia de libertação dos povos colonizados; já a segunda, por sua vez, equivale às contribuições teóricas que surgiram dos estudos culturais e na Inglaterra [...]”. Aqui utiliza-se o termo pós-colonial na segunda acepção mencionada, além de relacioná-lo aos autores citados Cesáire, Memmi e Fanon e do Grupo de Estudos Subalternos, tendo em vista que os participantes do Grupo Modernidade/Colonialidade não se consideravam pós-coloniais, mas descoloniais (ou decoloniais).

Cabe esclarecer ainda que o objetivo aqui não será o de abordar exaustivamente a temática nem os e as autoras do pensamento decolonial, mas destacar e discutir os aspectos centrais pertinentes ao nosso objetivo de pensar uma educação e um currículo inspirados nos valores e posicionamentos decoloniais e feministas.

4.1 Colonialidade/Decolonialidade

Para pensarmos a produção da subalternidade e das violências na sociedade contemporânea, tanto relacionada ao gênero, quanto à raça, orientação sexual, localização geográfica, nacionalidade, classe social, capacitismo etc, é preciso perceber que, embora hoje suas configurações sejam singulares e estejam relacionadas ao capitalismo e neoliberalismo, suas raízes remontam à modernidade europeia e a criação da noção de sujeito e, em contraponto, de seu outro, o não-sujeito. Essa modernidade criou o que o filósofo colombiano Santiago Castro-Gomes (2005) chamou de o “ponto zero”, fruto do pensamento iluminista, que pressupõe um ponto de observação neutro e desapegado do seu lugar de enunciação, que analisa o mundo e classifica pessoas e territórios, determinando quem é considerado sujeito e qual conhecimento pode ser válido. O ideal científico do Iluminismo seria criar uma “metalinguagem universal”, permitindo produzir um conhecimento exato do mundo. A partir dessa compreensão, a ciência e sua linguagem não possuiriam um lugar específico no mapa, ao contrário, seriam “uma plataforma neutra de observação a partir da qual o mundo pode ser nomeado em sua essencialidade”, através dessa estrutura pretensamente universal da razão (CASTRO-GOMES, 2005, p.14).

A política do “não-lugar” assumida pelas ciências humanas e pelo pensamento moderno europeu como um todo, serviu como estratégia de controle das populações subalternizadas. Todavia, o surgimento do sujeito universal das ciências modernas só foi possível graças à criação de um/a outro/a, o/a subalterno/a que, às custas dos vários tipos e níveis de violência, foi e ainda é excluído/a das noções de sujeito de direitos, de cidadania e civilidade. Na América, nos séculos XVI ao XVIII, e, posteriormente, na África e na Ásia, no século XX, essa noção moderna de sujeito justificou a colonização dos povos que, para os europeus, não possuíam a dignidade de serem sujeitos, o que favoreceu a missão de “civilizá-los”. Para isso, não foi

economizado nenhum recurso à violência dispensada contra os/as subalternizados/as, seja ela física, psicológica, ou epistêmica.

O pensamento decolonial surgiu a partir desse questionamento à modernidade, com influências da leitura de autores como Michel Foucault, para quem o tema da modernidade foi alvo de investigação em uma de suas principais obras, *As palavras e as coisas*, de 1966. Um dos objetivos centrais de Foucault no livro foi analisar as condições de possibilidade da emergência do sujeito como categoria central do pensamento durante a modernidade. Foucault procura fazê-lo a partir de uma investigação arqueológica da *epistémê* nos períodos clássico e moderno da cultura europeia ocidental, através da relação que estabeleceu entre os saberes desse período. Foucault dedica *As palavras e as coisas*, dentre outras questões, à investigação do aparecimento do homem como objeto e sujeito na modernidade, possibilidade aberta pela crítica kantiana, do lado da filosofia, e pelas ciências empíricas da época, como a biologia e a antropologia.

Em meados do século XX, autores cujos países foram colonizados pela França passaram a pensar e escrever de forma mais sistemática sobre a questão colonial. Conhecidos como a “tríade francesa”, Aimé Césaire, Albert Memmi e Frantz Fanon foram os intercessores dos povos colonizados de então, posteriormente arrolados junto ao palestino Edward Said, com o seu *Orientalismo* (1978). Na década de 1970, no sul asiático, surgiu um outro coletivo importante, o Grupo de Estudos Subalternos, que buscava fazer uma crítica à historiografia colonial indiana, buscando “dar voz” para os subalternos, aqueles que eram deixados de lado pelas classes dominantes. Já na década de 1990, teve início na América Latina o Grupo Modernidade/Colonialidade ou, como será utilizado aqui, a *rede*²⁸ Modernidade/Colonialidade, inspirada inicialmente pelos indianos, porém afastando-se destes por compreender que a colonização da América passou por processos diferentes dos sul-asiáticos e africanos, e por acreditarem que os estudos subalternos não se afastaram suficientemente do pensamento eurocentrado, sobretudo em suas referências. (BALLESTRIN, 2013, p. 92-94; MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2014, p. 67)

²⁸ De acordo com Ramón Grosfoguel (2013), o termo *rede* é mais adequado que *grupo*, por entender que o primeiro atende mais fielmente ao seu caráter heterogêneo e multifacetado. Seguindo o autor, opto por referir-me aos e às pensadoras latino-americanos da Modernidade/Colonialidade como uma rede.

O debate sobre a rede Modernidade/Colonialidade será feito no próximo tópico. O que interessa inicialmente é explicitar que, a despeito de sua diversidade, o conceito de decolonialidade aqui utilizado está ancorado em teorias e práticas que questionam e criticam a modernidade, a colonialidade, o capitalismo, o racismo, o patriarcado, e todas as demais formas de opressão e exclusão fruto do colonialismo e de seus desdobramentos históricos existentes até os dias atuais. Compreendo a decolonialidade, juntamente a Mota Neto (2016, p. 44, grifos do autor), como

um questionamento radical e uma busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas pela modernidade/colonialidade contra as classes e os grupos sociais subalternos, sobretudo das regiões colonizadas e neocolonizadas pelas metrópoles euro-norte-americanas, nos planos do existir humano, das relações sociais e econômicas, do pensamento e da educação.

Diferente do colonialismo — o período histórico de dominação política e econômica das Américas pelos europeus —, a colonialidade persiste nos territórios colonizados mesmo após o fim da ocupação colonial. Essa persistência da colonialidade dá-se através da continuidade do racismo, do patriarcado, dos modos de viver e pensar da modernidade europeia. A decolonialidade, portanto, vem sendo construída a partir das ruínas e feridas do colonialismo e da colonialidade, enfrentando crítica e radicalmente todas as formas de opressão herdadas desse período histórico e que permanecem até os dias atuais.

A partir desse entendimento, Walter D. Mignolo (2007) defende que o pensamento decolonial possui suas origens quando do surgimento da própria modernidade e seu duplo, a colonialidade, uma vez que a resistência indígena e afro-caribenha a esse sistema vem ocorrendo desde a invasão europeia à América, nos séculos XVI e XVII, considerados pelo autor como o primeiro momento do pensamento decolonial. O segundo momento teria ocorrido na Ásia e África, nos séculos XVIII e XIX, como resposta dos povos desses continentes ao colonialismo britânico e francês. Já o terceiro momento, ainda de acordo com Mignolo, deu-se nos processos de libertação de África e Ásia no contexto da Guerra Fria.

Do que Mignolo sugere como um segundo momento do pensamento decolonial, Frantz Fanon talvez seja seu principal representante, ao sugerir um processo de descolonização não apenas como projeto político, mas também intelectual. Através de duas obras centrais, *Pele negra, máscaras brancas*, de 1952,

e *Os condenados da terra*, de 1961, o autor analisa e denuncia a situação dos colonizados, inferiorizados pela razão humanista europeia, que impôs sua suposta superioridade ao ponto de introjetar na mente do próprio colonizado um complexo de inferioridade capaz de fazê-lo desejar ser o próprio colonizador. Para Fanon, essa razão humanista é hipócrita, pois, defende o homem às custas das vidas de outros homens:

Essa opulência europeia é literalmente escandalosa, pois foi construída sobre as costas dos escravos, alimentou-se do sangue dos escravos, vem em linha direta do solo e do subsolo desse mundo subdesenvolvido. O bem-estar e o progresso da Europa foram construídos com o suor e os cadáveres dos negros, dos árabes, dos índios e dos amarelos. (FANON, 2005, p. 116-117)

Além de denunciar as violências das metrópoles colonizadoras, Fanon compreende o continuísmo da colonialidade mesmo após o fim da colonização, o que será apontado também pelos pensadores e pensadoras da rede Modernidade/Colonialidade algumas décadas depois. Nas palavras do autor, “O colonialismo e o imperialismo não estão quites conosco quando retiraram dos nossos territórios as suas bandeiras e as suas forças policiais” (FANON, 2005, p. 121). Ao defender a criação de um novo ser humano, é preciso não imitar a Europa, mas também não se desfazer completamente dela (como se isso fosse possível). Prenunciando o que futuramente Enrique Dussel chamará de *transmodernidade*, Fanon aponta para a criação de uma nova humanidade e de um novo mundo a partir de lições dadas pela própria Europa, de seus próprios crimes para não repeti-los, mas ampliando a noção de homem para além de seus iguais. Para Mota Neto (2016, p. 54),

o projeto de Fanon é o de repor o ser humano ao seu devido lugar, é o de reabilitar o ser humano, o que significa a superação das estruturas de dominação (econômicas, culturais, educacionais, psicológicas) que, associadas ao racismo colonial, negou a dignidade e a vida à maior parte da humanidade.

Essa direção apontada por Fanon foi de certa forma seguida na América pela rede Modernidade/Colonialidade, da qual trataremos agora, visando elucidar alguns de seus conceitos, sobretudo aqueles pertinentes para pensarmos uma pedagogia decolonial e feminista.

4.2 Rede Modernidade/Colonialidade

A rede Modernidade/Colonialidade se constitui desde o final dos anos 1990 como uma heterogeneidade de pensadores e pensadoras de diversas áreas do saber, a maioria de origem latinoamericana, cujo centro de convergência encontra-se na crítica à modernidade europeia e sua complementaridade inseparável, a colonialidade. Também é fonte agregadora da rede a ideia de que o fim da colonização não implicou o fim da subalternização daqueles/as que foram subjugados/as pelo domínio colonial, assim como fora apontado também por Fanon. Para Castro-Gómez e Grosfoguel (2007, p. 13), a divisão atual entre países centrais e periféricos e as hierarquias raciais entre as populações do planeta e dentro dos próprios países que foram forjadas ao longo dos vários séculos de colonização europeia não se findaram com o término da dominação colonial europeia. Mesmo havendo divergências entre os/as autores/as da rede acerca de outros pontos, há um entendimento comum de que a modernidade só foi possível graças à violência colonizadora dos povos subalternizados pelos países europeus e que essa subalternização produziu padrões de poder, saber e ser que são perpetrados até os dias atuais.

Para os/as pensadores/as da rede Modernidade/Colonialidade, a colonialidade e, conseqüentemente, a decolonialidade são implícitas à modernidade. Para eles/as, a colonialidade é compreendida como o outro lado da modernidade, faz parte desta, e não apenas é seu resultado. O filósofo argentino Enrique Dussel, compreende a modernidade como um mito, uma criação da Europa como o centro do mundo, performando o que seria o universal abstrato, enquanto os outros lugares seriam sua periferia, sua “outra face”:

A Modernidade como novo “paradigma” de vida cotidiana, na compreensão da história, da ciência, da religião, surge ao final do século XV e com a conquista do Atlântico. [...] A América Latina entra na Modernidade (muito antes da América do Norte) como a “outra face”, dominada, explorada, encoberta. (DUSSEL, 2005, p. 28)

A proposta defendida por Dussel seria a criação de um projeto *transmoderno*, que visaria não o retorno para um mundo pré-moderno, ainda que isso fosse possível, ou tampouco a superação radical da modernidade, mas a criação de um mundo coletivo e solidário, que incorporasse o caráter racional da modernidade sem ao mesmo tempo negar o outro excluído por essa racionalidade.

O projeto transmoderno é uma co-realização do impossível para a Modernidade; ou seja, é co-realização de solidariedade, que chamamos de analéptica, de: Centro/Periferia, Mulher/Homem, diversas raças, diversas etnias, diversas classes, Humanidade/Terra, Cultura Ocidental/Culturas do mundo periférico ex-colonial, etc.; não por pura negação, mas por incorporação, partindo da Alteridade. (DUSSEL, 2005, p. 29)

O projeto transmoderno de Dussel caminha junto com a proposta decolonial mais ampla da rede Modernidade/Colonialidade, proposta esta compreendida como uma luta pelo fim de todas as opressões oriundas da situação colonial, como já mencionado. A decolonialidade como uma segunda descolonização deve, portanto, ultrapassar o âmbito político e jurídico da primeira (séculos XIX e XX) e pôr em diálogo uma *heterarquia*²⁹ de múltiplas relações étnicas, raciais, sexuais, de gênero, epistêmicas e econômicas (CASTRO-GÓMEZ; GROSFÓGUEL, 2007, p. 17). Ela leva, enfim, a uma aprendizagem em conjunto a partir do diálogo com os saberes e cosmologias subalternizados pela Europa, criando uma *epistemologia de fronteira* entre os vários modos de compreender o mundo (MOTA NETO, 2016, p. 64).

Em termos de conhecimento, contra o eurocentrismo, a decolonialidade é a possibilidade de se criar epistemologias outras, não eurocentradas. Como afirma Walter Dignolo,

a colonialidade é o lugar de enunciação que revela e denuncia a cegueira da narrativa da modernidade desde a perspectiva da modernidade mesma, e é ao mesmo tempo a plataforma da pluriverdidade, de projetos diversos provenientes da experiência de histórias locais [...]; assim, a colonialidade não é um novo universal abstrato, mas o lugar de onde a diversidade como projeto universal pode ser pensado. (MIGNOLO, 2003, *apud* ESCOBAR, 2003, p. 62-63)

A opção decolonial nega a busca por qualquer modelo de modernidade, mesmo que supostamente mais “humanizada”, pois compreende que o capitalismo intrínseco à modernidade é a produção e reprodução às custas da vida, tornando-se, por fim, a produção da própria morte (MIGNOLO, 2021). O objetivo da decolonialidade não é, portanto, a busca por uma modernidade outra, a partir dos referenciais ameríndios e/ou africanos, mas a negação da imposição de um único modelo de ser, saber e poder oriundos da colonização europeia e que permanecem ainda como referências

²⁹ “As heterarquias são estruturas complexas nas quais não existe um nível básico que governa sobre os demais, mas todos os níveis exercem algum grau de influência mútua em diferentes aspectos particulares e atendendo a conjunturas históricas específicas.” (CASTRO-GÓMEZ; GROSFÓGUEL, 2007, p. 18)

por meio da colonialidade. Também não é negar que esse modelo faz parte de nosso ser, saber e relações de poder, tendo em vista que isso não é possível, mas questionar sua dominação e incluir, trazer à tona matrizes de pensamento, modos de vida e existência outros, de nossa América Latina³⁰. É mais o reconhecimento da heterogeneidade de tempos históricos e de formas de existências diversas do que uma disputa dual entre formas de sociedade ou pensamentos. Esse binarismo não é nosso, ele é parte de uma herança europeia que ainda carregamos como fantasmas que nos assombram, mas que temos que compreender suas dinâmicas para confrontá-las e reconhecer também nossa própria história e pensamento latino-americano, para que, pluralmente, possamos criar mundos e formas de conviver mais radicalmente democráticos (QUIJANO, 2004, p. 14-16).

Ainda nesse sentido, Nelson Maldonado-Torres (2019) também aponta para a impossibilidade de exclusão completa dos modos com que a modernidade e a colonialidade compõem nossa subjetividade e nossas concepções de tempo e espaço. No lugar da dominação do modelo moderno/colonial de humanidade, deve haver uma coexistência deste com os outros muitos mundos dos quais pertencemos, mas que foram julgados como inferiores pela cosmovisão branco/europeia/indo-ocidental/moderna e sua colonialidade. Nas palavras do autor,

[...] decolonialidade é uma luta que busca alcançar não uma diferente modernidade, mas alguma coisa maior do que a modernidade. Isso não significa que um número de ideias e práticas que usualmente consideramos “modernas” não fará parte dessa outra ordem mundial, bem como não significa que o que chamamos de modernidade eliminou tudo o que a própria modernidade no seu discurso autorreferenciado concebeu como diferente dela [...]. A diferença é que, enquanto a modernidade ocidental atingiu uma identidade ao inventar uma narrativa temporal e uma concepção de espacialidade que a fez parecer como o espaço privilegiado da civilização em oposição a outros tempos e espaços, a busca por uma outra ordem mundial é a luta pela criação de um mundo onde muitos mundos possam existir, e onde, portanto, diferentes concepções de tempo, espaço e subjetividade possam coexistir e também se relacionar produtivamente. (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 36)

Para os pesquisadores e pesquisadoras³¹ do programa Modernidade/Colonialidade, a formação do sistema mundo-moderno-colonial se deu

³⁰ Como utiliza Lélia Gonzalez, já citada no capítulo anterior.

³¹ Infelizmente há o predomínio de autores homens no grupo, talvez ainda resquício do patriarcado ocidental. Mas há pensadoras presentes e ativas no coletivo, tais como Catherine Walsh e Maria Lugones.

a partir da América Latina, com a produção de uma hierarquia étnico-racial, estruturada pelo que Aníbal Quijano (2002, 2004, 2010) designou como *colonialidade do poder*. Nesse processo de mundialização do capitalismo a partir do período colonial/moderno, surgiu um novo padrão de poder, uma nova ordem social criada pelos europeus e imposta aos diversos grupos humanos habitantes de Abya Yala reunidos numa única identidade: “índios”. Dentro do mesmo processo, mas de forma muito diferente, os/as habitantes do que hoje chamamos de África foram sequestrados e racializados como “negros/as”, sequestrados não apenas de seus territórios, mas também de suas subjetividades prévias. A “raça”³², portanto, foi a primeira categoria criada pela modernidade, o elemento fundador da dominação social europeia que operou — e opera — como critério de classificação social de todos os indivíduos de nossa espécie (QUIJANO, 2005). Como construção mental, a raça criou hierarquias entre os seres humanos a partir de critérios fundados da perspectiva eurocêntrica de classificação, justificando, assim, as relações de dominação entre a Europa e o resto do mundo.

Além da “raça”, mas em estreita relação com ela, Quijano (2010) defende que os indivíduos a partir da modernidade passaram a ser classificados segundo outras duas linhas: trabalho e “gênero”. Por sua vez, essas três instâncias articularam-se em torno de dois eixos: a) o controle da produção, da força de trabalho e de seus produtos; b) o “controle da reprodução biológica da espécie”, bem como “do sexo e de seus produtos (prazer e descendência)” (QUIJANO, 2010, p. 114). E completa que a “raça” foi incorporada em função desses dois eixos. Os processos de classificação social no capitalismo mundial se dão necessariamente passando pela questão do trabalho, da “raça” e do “gênero”, pois são as instâncias centrais que ordenaram e ordenam as relações de exploração/dominação/conflito (QUIJANO, 2010, p. 116). Desses três, para o autor, a criação da “raça” foi a que melhor legitimou a sustentação do padrão mundial de poder europeu como central.

A “racialização” das relações de poder entre as novas identidades sociais e geoculturais foi o sustento e a referência legitimadora fundamental do caráter eurocentrado do padrão de poder, material e intersubjetivo. Ou seja, da sua colonialidade. Converteu-se, assim, no mais específico dos elementos do padrão mundial do poder capitalista eurocentrado e colonial/moderno [...]. (QUIJANO, 2010, p. 120)

³² Quijano utiliza as aspas para evidenciar sua concepção de “raça” como uma invenção moderna.

Para Quijano, portanto, a “raça” é uma categoria mental criada na modernidade como um instrumento de poder que foi “naturalizado”, “biologizado”, mas que não é um dado natural ou biológico. Como uma invenção mitológica da modernidade/colonialidade, a “raça” seria diferente do sexo, por exemplo, que para ele é realmente um dado biológico do ser (QUIJANO, 2010, p. 125) — o que para autoras feministas da decolonialidade é um posicionamento equivocado, tanto por vincular sexo a gênero, quanto por relacioná-lo ao âmbito do natural, como será explicitado no próximo tópico.

Ainda sobre as contribuições de Quijano (2005) para a construção do pensamento crítico decolonial, cabe destacar também a ênfase dada pelo autor às interferências da colonialidade nas relações intersubjetivas e no imaginário das populações colonizadas. Para a criação do sistema-mundo moderno colonial, a Europa não apenas criou a categoria “raça” e classificou todas as populações a partir dela, ou tentou controlar todas as formas de trabalho sob a égide do capital, a fim de estabelecer o capitalismo mundial. Ela também buscou articular todas as experiências, histórias, culturas, conhecimentos e cosmologias em uma só ordem cultural global, a partir da perspectiva europeia, obviamente. Em suma, “como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento” (QUIJANO, 2005, p. 110). A partir de uma perspectiva evolucionista e eurocêntrica, a Europa compreendia-se como mais avançada histórica e culturalmente, e o não europeu como mais atrasado e menos evoluído, sendo inferiores e anteriores aos europeus. A partir dessa perspectiva, a Europa Ocidental elaborou mais uma de suas características centrais em termos de epistemologia: o dualismo. E novas categorias foram criadas de acordo com esse pensamento classificatório dicotômico.

Desse ponto de vista, as relações intersubjetivas e culturais entre a Europa, ou, melhor dizendo, a Europa Ocidental, e o restante do mundo, foram codificadas num jogo inteiro de novas categorias: Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, irracional-razional, tradicional-moderno. Em suma, Europa e não-Europa. (QUIJANO, 2005, p. 111)

Tal dicotomia categórica característica do pensamento eurocentrado é criticada também por algumas das pensadoras feministas, sobretudo as decoloniais. O

binarismo de sexo e gênero, a heterossexualidade compulsória, o domínio masculino dentro do patriarcalismo são objeto de estudo e crítica por parte dessas pensadoras, embora também haja divergências entre elas. Tal debate faz-se necessário para pensarmos na educação como propagadora desses binarismos classificatórios e excludentes e de como podemos pensar e construir uma pedagogia mais crítica, democrática e plural a todas as formas de existência. Seguimos, então, com a análise do pensamento feminista decolonial a fim de elucidar algumas dessas questões em torno da modernidade, de sua vinculação com o patriarcado, a heterossexualidade compulsória e outras formas de dominação fruto da colonialidade e que persistem até hoje em nossa sociedade.

4.3 Feminismo decolonial

Reconhecendo a importante contribuição do sociólogo peruano para a teoria e prática decolonial, Maria Lugones (2020) — uma das primeiras a pensar as questões de gênero relacionadas à colonialidade, pelo menos de forma mais sistemática e publicizada — alerta para o equívoco de se naturalizar também o sexo, visto que, junto com a raça, é ele igualmente uma invenção da modernidade. Para Lugones, o gênero é também uma criação da modernidade/colonialidade e que contribuiu sobremaneira para a criação da nova classificação social, a fim de favorecer o padrão de poder capitalista, masculino e eurocêntrico.

Ao realizar sua investigação sobre a relação entre gênero e colonialidade, Lugones propõe como marcos de análise o conceito de “colonialidade do poder”, de Aníbal Quijano, e o de “interseccionalidade”, a partir das feministas de cor³³ estadunidenses e das mulheres do então chamado Terceiro Mundo (LUGONES, 2020, p. 54). Ela nos explica que Quijano elabora uma “teoria histórica da classificação social”, ou seja, de como as hierarquias sociais são forjadas a partir da invenção da “raça” pelo padrão de poder europeu, e que este foi globalmente imposto a partir da colonização da América. Todavia, quando trata do gênero, Quijano “pressupõe uma compreensão patriarcal e heteronormativa das disputas pelo controle do sexo, seus recursos e produtos. Ele aceita o entendimento capitalista, eurocêntrico e global sobre

³³ Lugones utiliza o termo não de maneira pejorativa, mas por que ele engloba, além das feministas negras, as chicanas, indianas e de várias outras origens não brancas que produzem a partir dos Estados Unidos, país onde a autora morou, trabalhou e escreveu a maior parte de sua produção acadêmica.

o gênero”, sem analisá-lo, como faz com a ideia de “raça” (LUGONES, 2020, p. 56). Quijano não questiona sua descrição de sexo, sendo este considerado pelo autor como algo natural, biológico, e o gênero como a organização do sexo. Segundo essa interpretação, a conclusão a que se chega é de que o controle do sexo, da reprodução e dos recursos tidos com femininos caberia aos homens. Apesar de citar e analisar a colonialidade de gênero e levar em consideração sua relação com a “raça”, o autor reduz as relações de gênero a uma dicotomização em que as mulheres seriam alvo da dominação masculina, excluindo as diferentes hierarquizações entre as próprias mulheres (LUGONES, 2020, p. 67).

Para compor o cenário de sua investigação e talvez preencher a lacuna deixada por Quijano em sua análise sobre o gênero, Lugones traz as contribuições das autoras Oyèronké Oyewúmi e Paula Gunn Allen para evidenciar que também o gênero e as diferenças sexuais foram produtos do sistema mundo moderno/colonial. De acordo com Oyewúmi, antes da colonização ocidental o gênero não era uma categoria organizadora da sociedade iorubá, tampouco o patriarcado como imposição do poder dos homens sobre as mulheres era uma realidade entre esse povo. Apenas com a colonização ocidental é que o gênero passou a ser uma ferramenta de dominação e produção de hierarquias. Em seu estudo, Lugones evidencia a centralidade do gênero para a composição da colonialidade do poder na medida em que esta formou-se a partir da “desintegração das relações comunais e igualitárias, do pensamento ritual, da autoridade e do processo coletivo de tomada de decisões, e das economias” (LUGONES, 2020, p. 72).

A produção da mulher enquanto gênero frágil, responsável pela reprodução da família branca burguesa ocidental se deu a partir do período colonial até a modernidade tardia, bem como a ideia do homem branco burguês dominador. Os seres colonizados não eram então classificados como homens e mulheres, mas como machos e fêmeas, já que não eram tidos como humanos e sim como animais. Com a colonização esses seres poderiam se adequar ao sistema de gênero europeu a partir da imposição desse modelo para a construção do capitalismo global. Sobre a narrativa contada pelo feminismo hegemônico em torno da figura da “mulher”, Lugones nos explica o seguinte:

Também é parte dessa história o fato de que só as mulheres burguesas brancas são contadas como mulheres no Ocidente. As fêmeas excluídas por e nessa descrição não eram apenas subordinadas, elas também eram vistas

e tratadas como animais, no sentido mais profundo que o da identificação das mulheres brancas com a natureza, as crianças e os animais pequenos. As fêmeas não brancas eram consideradas animais no sentido de seres “sem gênero”, marcadas sexualmente como fêmeas, mas sem as características de feminilidade. As fêmeas racializadas como seres inferiores foram transformadas de animais a diferentes versões de mulher – tantas quantas foram necessárias para os processos do capitalismo eurocêntrico global. (LUGONES, 2020, p. 73-74)

O lado “visível/iluminado” do gênero e de suas relações foi aquele responsável pela reprodução do modelo de família branco, burguês e heterossexual ocidental, ao mesmo tempo que excluía as mulheres brancas dos processos de tomada de decisão e de autoridade coletiva em suas sociedades. O lado “obscuro/invisível” do sistema de gênero foi o que transformou em animais — em função da dicotomia hierárquica que marca a modernidade ocidental — os povos colonizados que, não podendo ser homens e mulheres, visto que estes seriam os humanos europeus, transformaram-se em machos e fêmeas, ou “não-humanos-como-não-homens” e “não-humanos-como-não-mulheres” (LUGONES, 2019, p. 359). Esse lado obscuro/invisível do sistema de gênero colonial é uma face totalmente violenta, pois reduziu essas pessoas à “animalidade, ao sexo forçado com os colonizadores brancos e a uma exploração laboral tão profunda que, no mínimo, os levou a trabalhar até a morte” (LUGONES, 2020, p. 78-79), tudo isso em função da construção do modelo de poder capitalista, como já mencionado.

A essa combinação entre os processos de racialização, de imposição da heterossexualidade e da exploração capitalista Lugones chama de *colonialidade dos gêneros*. A resistência a essa colonialidade, chama de *feminismo decolonial* (LUGONES, 2019, p. 363). Se os estudos decoloniais são um “conjunto heterogêneo de contribuições teóricas e investigativas sobre a decolonialidade” (QUINTERO, 2019, p. 4), Lugones acrescenta e amplia as noções de colonialidade e decolonialidade a partir da inserção da ideia de gênero como construção moderna e colonial e de sua centralidade para a formação destes. Corroborando com a autora na construção do feminismo decolonial, juntam-se outras pensadoras, como Yuderkys Espinosa Miñoso, Ochy Curiel, Rita Segato, Julieta Paredes e outras que, por vezes com caminhos difusos umas das outras, caminham juntas ao estudarem, escreverem e lutarem contra as opressões coloniais e, dentro destas, as que tocam o gênero — mas não apenas.

A centralidade do gênero como um dos elementos cruciais para a imposição do padrão mundial de poder capitalista e colonial é, a meu ver, ponto incontestável dentro do feminismo decolonial. Todavia, a ideia do gênero como uma criação moderna e colonial já não é unanimidade entre as pesquisadoras latinas decoloniais. A antropóloga Rita Segato (2012) defende que as sociedades existentes antes das invasões europeias à América já eram patriarcais e possuíam uma forma de organização dual e hierárquica entre os sexos e que, portanto, o gênero não seria uma invenção colonial moderna da Europa. Segato observa que, obviamente, o modelo de patriarcado imposto pela Europa à América e aos demais territórios invadidos é muito mais perverso e violento, além de possuir um binarismo de gênero não existente nas sociedades pré-colombianas — que eram duais, mas não binárias. Todavia, no território americano, ou como a autora também o denomina, no *mundo-aldeia*, já existia uma forma de dominação masculina que chama de *patriarcado de baixa intensidade*. Ou seja, nessas sociedades já existiam “estruturas reconhecíveis de diferença semelhantes ao que chamamos de gênero na modernidade, que incluem hierarquias claras de prestígio entre a masculinidade e a feminilidade, representados por figuras que podem ser entendidas como homens e mulheres” (SEGATO, 2012, p. 117).

Em sua análise sobre o movimento e pensamento feminista, Segato identifica três posições principais: a primeira é a do feminismo eurocêntrico, que acredita que as mulheres são todas igualmente oprimidas pelo sistema patriarcal, sem levar em consideração as diferenças entre as mulheres brancas, negras, indígenas, mestiças etc; a segunda é a de autoras que defendem a não existência do gênero anterior à colonização, sendo o gênero uma invenção moderna e europeia, tal como defende Lugones e Oyewúmi; a terceira, a qual a própria Segato se diz pertencente, identifica uma organização patriarcal nas sociedades indígenas e afro-americanas, embora diferente do que chama de *patriarcado de alta intensidade* produzido pelo sistema de gênero europeu (SEGATO, 2012, p. 115-116).

Como antropóloga, Segato realizou pesquisas a partir de dados documentais, históricos e etnográficos de sociedades do mundo pré-intrusão, identificando figuras que podem ser entendidas como homens e mulheres, indicando a existência do

gênero, embora diferente do modelo inserido pela modernidade colonial.³⁴ Como a autora nos explica:

Isto indica, por um lado, que o gênero existe, mas de uma forma diferente da que assume na modernidade. E, por outro, que quando essa colonial / modernidade introduz o gênero da aldeia, modifica-o perigosamente. Intervém na estrutura de relações da aldeia, apreende-as e as organiza a partir de dentro, mantendo a aparência de continuidade mas transformando seus sentidos, ao introduzir uma ordem agora regida por normas diferentes. (SEGATO, 2012, p. 118)

Se as comunidades pré-intrusão eram hierárquicas e duais, com a colonialidade — que, como é enfatizado pela autora, mantém-se presente e forte até os dias de hoje — essas relações tornam-se ultra-hierárquicas e binárias, além de se supervalorizar e se universalizar a esfera pública, tida como masculina, ampliando, assim, as disparidades entre homens e mulheres. As mulheres perderam sobremaneira seu poder político quando o mundo privado perdeu espaço para o público, lugar privilegiado das decisões políticas coletivas dos homens que, por sua vez, eram os interlocutores com o mundo branco europeu durante a colonização e, atualmente, com o Estado moderno. Em outras palavras, a colonização encerrou as mulheres no espaço privado a fim de facilitar a empreitada colonial, enfraquecendo seu valor político e dando maior poder aos homens dentro de suas aldeias (embora subjugando-os fora dela). “A posição masculina se vê assim promovida a uma plataforma nova e distanciada que se oculta por trás da nomenclatura precedente, robustecida agora por um acesso privilegiado a recursos e conhecimentos sobre o mundo do poder.” (SEGATO, 2012, p. 120)

No mundo aldeia existia uma dualidade hierárquica entre homens e mulheres, contudo, sua relação era de complementaridade e cada ser era compreendido como pleno, ontológico e politicamente. Diferente relação havia na modernidade europeia, em que um ser suplementava o outro dentro de uma relação binária de gênero. A hierarquia aqui era um abismo que transformava um lado universal e o outro seu resíduo suplementar. Esse padrão de poder colonial moderno e binário faz do homem branco burguês o ideal universal a ser seguido, transformando seu outro — ou outra — em resto que deverá se equalizar ao modelo imposto para ser reconhecido e poder ter participação política na vida pública e na tomada de decisões na coletividade.

³⁴ Essas pesquisas podem ser encontradas em SEGATO, 2003 e 2021.

De acordo com o padrão colonial moderno e binário, qualquer elemento, para alcançar plenitude ontológica, plenitude de ser, deverá ser equalizado, ou seja, equiparado a partir de uma grade de referência comum ou equivalente universal. Isto produz o efeito de que qualquer manifestação da alteridade constituirá um problema, e só deixará de fazê-lo quando peneirado pela grade equalizadora, neutralizadora de particularidades, de idiossincrasias. O “outro indígena”, o “outro não branco”, a mulher, a menos que depurados de sua diferença ou exibindo uma diferença equiparada em termos de identidade que seja reconhecível dentro do padrão global, não se adaptam com precisão a este ambiente neutro, asséptico, do equivalente universal, ou seja, do que pode ser generalizado e a que se pode atribuir valor e interesse universal. Só adquirem politicidade e são dotados/as de capacidade política, no mundo da modernidade, os sujeitos – individuais e coletivos – e questões que possam, de alguma forma, processar-se, reverter-se, transpor-se ou reformular-se de forma que possam se apresentar ou ser enunciados em termos universais, no espaço “neutro” do sujeito republicano, onde supostamente fala o sujeito cidadão universal. Tudo o que sobra nesse processo, o que não pode converter-se ou equiparar-se dentro dessa grade equalizadora, é resto. (SEGATO, 2012, p 122-123)

Relação diferente havia entre homens e mulheres nas sociedades indígenas, em que ambos se complementavam e viviam de forma dual, ontologicamente completos, embora desiguais em valor e prestígio, como apresentado no capítulo anterior sobre as feministas comunitárias. É o que a autora chama de patriarcado de baixa intensidade, como já mencionado. Mulheres e homens são pensados em conjunto e não como indivíduos separados e os espaços público e privado são vistos como partes da aldeia, tendo importância diferenciada, mas compondo espaços relevantes dentro da comunidade. Com a invasão do mundo colonial o espaço privado tem sua potencialidade reduzida, bem como as mulheres — antes um coletivo, agora transformadas em indivíduos — perdem autoridade, valor e prestígio ao serem enclausuradas na esfera cada vez mais enfraquecida do privado (SEGATO, 2012, p. 127).

Yuderkis Espinosa Miñoso (2020) questiona a argumentação de Rita Segato, acreditando que, ao caracterizar as sociedades não europeias e não modernas como patriarcais e com atribuições de gênero, a antropóloga argentina estaria universalizando categorias que são frutos da concepção de humanidade, resultado direto do pensamento moderno europeu. Para Miñoso, seguindo Lugones, conceber uma divisão entre gêneros e pressupor o domínio do masculino em todos os grupos humanos desde o surgimento do *homo sapiens* é não historicizar tais categorias, pois, se o gênero existe desde o surgimento da humanidade, é preciso compreender que a própria noção de humanidade é datada e pode ser localizada. Os seres tidos como

outros dessa humanidade moderna europeia, não eram concebidos como humanos, mas mais próximos da natureza, como animais, e distinguidos entre machos e fêmeas. Além da divisão entre gêneros, o pensamento moderno colonial separava as dimensões de humano e natureza, hierarquizando-os.

À parte esses e alguns outros pontos de divergência, é importante destacar o feminismo decolonial como um movimento em pleno crescimento e mudança, que aprofunda as críticas feministas para além das questões de gênero, incorporando raça, classe, sexualidade e território, mas, sobretudo, trazendo à tona as especificidades de Abya Yala, região atravessada por inúmeras histórias e modos de viver que foram fraturados com a invasão colonial europeia e, depois, pelo imperialismo estadunidense. Surge do encontro do pensamento feminista das mulheres de cor e, sobretudo, de sua ideia de interseccionalidade (porém, questionando inclusive esta), com o pensamento e atitude decolonial de autores como Aníbal Quijano, que propõe como marco teórico central a colonialidade. Tem como marco também a inseparabilidade entre pensamento e ação, uma vez que o feminismo decolonial é um lugar de resistências e de produção de mundos onde possam ser restituídos os laços comunais existentes antes da invasão, mas que ainda resistem e possibilitam o habitar neste planeta (MIÑOSO, 2020).

O feminismo decolonial, portanto, não busca apenas pensar sobre as opressões ou os privilégios, ele busca descobrir como estes e aqueles são produzidos, com a finalidade de desmantelá-los.

A experiência do movimento antirracista ou do movimento de descolonização nos mostra um pouco o caminho para não morrer na tentativa. Existem regimes de poder imbricados, existem estruturas que os mantêm imbricados, há corpos marcados com menor ou maior intensidade, ou devo dizer, no final todo o corpo é / está marcado dentro desta multiplicidade de fraturas entre corpos que detêm o poder em algumas instâncias do social, corpos que nunca o detêm ... e há, finalmente, processos que levam à consciência através da qual se assume uma vontade política de enfrentar essas marcas, ou melhor, de enfrentar aquilo que produz as marcas (e produz o sujeito que as sofre e / ou que as detém). A consciência, a vontade política da revolta diz respeito a todo aquele envolvido no funcionamento da maquinaria – mesmo quem está em maior privilégio; mesmo quando eles são os que mais sofreram aqueles que primeiro se preocupam com a luta. Isso não é apenas possível, mas desejável. Compreender isso faz com que muitos companheiros e companheiras feministas antirracista e decoloniais de hoje sejam respeitosos com "nossos" espaços e venham trabalhar seu próprio ser feminista. (MIÑOSO, 2016, p. 165, tradução minha)

Outra característica importante do feminismo decolonial é a centralidade da prática política coletiva para a construção de conhecimentos e de uma agenda de lutas. Diferente da centralidade do sujeito para o pensamento moderno europeu, ou até mesmo para o movimento feminista liberal, as feministas decoloniais privilegiam o coletivo, as experiências e saberes elaborados nas práticas conjuntas das mulheres negras, afrodescendentes³⁵, indígenas, camponesas, faveladas etc. A partir das experiências dessas mulheres em suas vidas e também a partir das lutas dos movimentos sociais — que também são práticas pedagógicas e possuem seus ensinamentos, produzindo conhecimento, como afirma Nilma Lino Gomes (2017) —, é possível elaborar e propor teorias e saberes outros, questionadores não apenas das relações de gênero e sexo, mas também de raça, classe, sexualidade, capacitismo e outras formas de opressão produzidas pelo sistema moderno europeu colonial (CURIEL, 2020).

Uma posição decolonial feminista significa entender que tanto a raça quanto o gênero, a classe, a heterossexualidade etc. São constitutivos da episteme moderna colonial; elas não são simples eixos de diferenças, são diferenciações produzidas pelas opressões, de maneira imbricada, que produzem o sistema colonial moderno. (CURIEL, 2020, p. 133)

É preciso, portanto, a partir dos ensinamentos do feminismo decolonial, como defende Ochy Curiel (2020), produzir um desengajamento epistêmico, ou seja, reconhecer e legitimar os saberes historicamente subalternizados. Tais saberes foram construídos coletivamente e possuem muitas vezes a capacidade de generalizar seus conceitos, categorias, teorias, mas sem universalizar, fugindo da dicotomia singular *versus* universal. São conhecimentos que rompem com a ideia de saberes locais ou individuais contra saberes globais, pois compreende que todo conhecimento é situado. Um exemplo disso pode ser encontrado em Silvia Rivera Cusicanqui (2021), boliviana de origem aymara, que propõe a noção de *ch'ixi* aplicada aos povos latinoamericanos, compreendidos pela autora como uma mescla, uma justaposição sem hierarquização, em que os diferentes convivem mas não se misturam completamente.

³⁵ A feminista decolonial dominicana Ochy Curiel defende o uso do termo afrodescendente a fim de evidenciar a relação da negritude com os fatos históricos da escravização e colonização. Ver Curiel, 2002, p. 98.

O pensamento feminista decolonial, portanto, parte dos conhecimentos e práticas dos povos de Abya Yala, que passaram a ser sujeitos de conhecimento, ao invés de mero objetos. O desengajamento da epistemologia moderna colonial apontado por Curiel implica processos pedagógicos outros, que relacione o fazer e o pensar. Implica também reconhecer os conhecimentos produzidos de forma comunitária, nos movimentos e organizações populares, que refletem sobre as relações em que vivem as mulheres e suas comunidades, suas formas de resistência e luta frente às opressões da colonialidade do saber, do poder e do ser. A proposta de uma pedagogia decolonial e feminista, portanto, visa contribuir para desestruturar tais relações de poder hierárquicas construídas historicamente a partir da colonialidade e que estão arraigadas e perpetradas na educação tradicional. É sobre esta pedagogia que o próximo capítulo irá tratar.

5 PEDAGOGIA E CURRÍCULO DECOLONIAL E FEMINISTA

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação.

(Freire, 2021b, p.)

Este capítulo abordará o tema da pedagogia decolonial na América Latina, sua relação com a concepção de interculturalidade na educação e sua crítica à epistemologia moderna e colonial, que excluiu ao longo a história os múltiplos povos, línguas, experiências e conhecimentos oriundos de Abya Yala. Também irá tratar a pedagogia crítica e emancipadora de Paulo Freire, relacionando aspectos de seu pensamento com características da crítica decolonial. A ideia central defendida no tópico é a de que Freire pode ser compreendido como um dos precursores da pedagogia decolonial, embora não tenha utilizado o termo. Em seguida seguirá um debate de como pode ser construído um currículo decolonial a partir de uma perspectiva pluriversal de sociedade e educação, partindo dos ensinamentos do pensamento decolonial e dos feminismos produzidos na América Latina. Serão apresentados alguns pontos que podem compor um currículo e uma educação numa perspectiva decolonial, crítica e feminista, levando em consideração o contexto histórico, social e cultural dos múltiplos povos e saberes, suas experiências e afetos, de acordo como foi ensinado pelos pensamentos feministas e decoloniais. A proposta é que esses apontamentos possam fazer parte da construção de uma educação mais plural e democrática.

5.1 Pedagogia decolonial

Para se pensar a pedagogia decolonial na América Latina é preciso antes de mais nada refletir sobre a noção de interculturalidade. A bem da verdade, a interculturalidade diz respeito mais a um projeto/processo que a um conceito, de acordo com Catherine Walsh (2009a; 2009b; 2012), nome dos mais conhecidos do pensamento e, sobretudo, da pedagogia decolonial. Para a autora, a interculturalidade não se restringe à academia, embora possa ser estudada e defendida por ela,

correspondendo mais acertadamente a um projeto de maior amplitude, de viés epistêmico, ético, político e social que se iniciou com o movimento indígena no Equador e se expandiu pela América Latina desde os anos 1970 (WALSH, 2009b; CANDAU, 2010). Ela implica o reconhecimento das multiplicidades de seres humanos e culturas e defende que todos/as possamos conviver de forma justa e solidária e que, para isso, é necessário o abandono dos padrões coloniais de ser, pensar e viver.

Todavia, a interculturalidade crítica não deve ser confundida com o que a autora denomina de interculturalidade “funcional”, ou seja, uma política multicultural que vem sendo promovida por organizações e Estados desde os anos de 1990 e que visa integrar os grupos étnicos de cada país a uma ordem nacional e global, visando a redução de conflitos e resistências destes povos ao capitalismo global. A interculturalidade funcional, ainda de acordo com Walsh (2014), busca “incluir” os excluídos pelo padrão de poder do sistema-mundo moderno colonial, mas sem realmente ouvi-los, reconhecendo sua diversidade mas sem necessariamente respeitar seus modos de ser, viver e conhecer, uma vez que seu objetivo último é atender aos interesses do mercado. A interculturalidade crítica difere profundamente da funcional, pois é construída pelos próprios grupos marginalizados que visam uma sociedade outra, em que se possa verdadeiramente conviver — no sentido mesmo de *viver com* — e que sejam respeitadas em sua diferença todas as formas de existência.

No âmbito educacional, a interculturalidade crítica não procura simplesmente incluir no currículo tradicional temas como história e cultura indígena ou africana. Vai além dessa inclusão, embora também faça parte. É claro que são inegáveis as contribuições das leis 10.639/03 e 11.645/08, por exemplo, que determinam a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura afro-brasileira e indígena nas redes de ensino fundamental e médio de todo o país. São leis essenciais para o reconhecimento e valorização da multiplicidade na Educação. Mas acredito que, dentro da perspectiva da interculturalidade crítica e da decolonialidade, essas leis são um passo a mais diante de muitos outros que ainda precisam ser dados com a finalidade de efetivamente transformar nossa educação com vistas a uma democracia radical. De acordo com Candau (2020), apesar dos avanços alcançados com a implementação dessas leis, há ainda uma dificuldade em superar a incorporação meramente pontual dessas temáticas em um currículo demasiado europeizante da educação brasileira.

A interculturalidade crítica junto à decolonialidade visam não apenas incluir, pois a “inclusão” pressupõe um padrão, um modelo de ser, viver e pensar que abriria algum espaço para o “outro”, para aceitá-lo, sem no entanto questionar a própria estrutura que cria esse modelo excludente de sociedade e de educação.

Não é argumentar a partir da simples relação entre grupos, práticas ou pensamentos culturais, pela incorporação dos tradicionalmente excluídos dentro das estruturas (educativas, disciplinares, ou de pensamento) existentes, ou somente a partir da criação de programas “especiais” que permitem que a educação “normal” e “universal” siga perpetuando práticas e pensamentos racializados e excludentes. (WALSH, 2009a, p. 12, tradução minha)

De acordo com Catherine Walsh (2009a), a prática da interculturalidade implica a da decolonialidade, pois compreende que para a superação das hierarquias e subalternizações é necessário a investigação crítica e a prática efetiva contra a raiz desses processos, ou seja, a colonialidade.

[...] a interculturalidade e a decolonialidade são inseparáveis. A interculturalidade se preocupa com o desenvolvimento de relações humanas que retifiquem as assimetrias institucionais, culturais, econômicas, políticas e sociais. Sendo assim, a decolonialidade enfrenta a inferiorização, a desumanização, os sentidos de não existência, as práticas institucionais e estruturais de subalternização e racialização, as quais reproduzem o sistema-mundo moderno/capitalista/colonial, por meio do qual alguns sujeitos e seus sistemas de vida, formas de pensar e atuar, assim como seus conhecimentos, se posicionam por sobre outros. (OCAÑA; LÓPEZ; CONEDO, 2018, p. 63, tradução minha).

A interculturalidade crítica junto à prática decolonial são ferramentas pedagógicas potentes capazes de questionar a racialização, hierarquização e subordinação frutos da colonialidade moderna/colonial, como vimos debatendo no capítulo anterior. Elas reconhecem as inúmeras formas de ser, viver, pensar, aprender, ensinar e sonhar que historicamente foram marginalizadas, abrindo espaço a uma educação verdadeiramente outra. Essa potência criada pela interculturalidade que estamos descrevendo é a essência da pedagogia decolonial. A decolonialidade amplia a proposta de educação intercultural porque propõe como ponto de partida os saberes e práticas dos próprios sujeitos e sujeitas subalternizados/as pela colonialidade, mas que resistem e constroem um modo de vida outro e uma educação outra. A educação intercultural e decolonial inicialmente procura desvelar as formas de colonialidade ainda presentes no cotidiano da sociedade e da escola, na Didática, nos currículos, nas práticas de sala de aula, enfim, na cultura escolar em geral.

O surgimento da pedagogia decolonial na América Latina parte dos questionamentos ao modo de ser, pensar e conhecer ancorados na razão moderna ocidental, tido como neutro ou universal, como já exposto. Por seu turno, a pedagogia decolonial ancora-se em pensamentos e ações que busquem partir do contexto histórico, social e cultural dos múltiplos povos, línguas, experiências e conhecimentos oriundos de Abya Yala, silenciados pelas violências ontológicas e epistêmicas da colonialidade do ser, saber e poder. Partindo disso, e dialogando com o projeto da interculturalidade, Catherine Walsh (2013) evidencia a multiplicidade das propostas decoloniais de pedagogia, questionando e desafiando o modelo de razão única. Para a autora, a pedagogia decolonial corresponde a:

pedagogias que animam o pensar desde e com genealogias, racionalidades, conhecimentos, práticas e sistemas civilizatórios e de viver distintos. Pedagogias que incitam possibilidades de estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, escutar e saber de outro modo, pedagogias dirigidas a e ancoradas *em* processos e projetos de caráter, horizonte e intenção decolonial (WALSH, 2013, p.28, tradução minha)

Em suma, a interculturalidade crítica e a pedagogia decolonial questionam de forma contínua a racialização, a subalternização e a inferiorização frutos dos padrões de poder produzidos pela colonialidade. Além disso, propõe maneiras outras de ser, viver e saber. Para Walsh (2009a), a interculturalidade crítica decolonial

visibiliza maneiras distintas de ser, viver e saber, e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não somente articulam e poêm em diálogo as diferenças em um marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que também fomentam a criação de modos “outros” - de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. (WALSH, 2009a, p. 13)

Compreendendo a pedagogia de maneira mais ampla, para além do espaço escolar mas também nele, a pedagogia decolonial dialoga profundamente com a pedagogia crítica iniciada por Paulo Freire nos anos 1960 e continuada e ampliada até os anos 1990, período em que se deu seu enfraquecimento devido à emergência do projeto neoliberal na educação (WALSH, 2009a). Na última década, todavia, a perspectiva da interculturalidade e da pedagogia decolonial vêm ganhando força e espaço no debate público graças ao fortalecimento das lutas dos movimentos negro, dos povos indígenas e do feminismo. Para além dos espaços escolares e institucionais, as pedagogias decoloniais constroem-se também nas organizações, bairros, ruas e comunidades a partir do momento em que esses espaços ousam

questionar a geopolítica do saber e intervêm na reconstrução dessa geopolítica. Nesse sentido, e ainda segundo Walsh (2013, p. 29, tradução minha), as pedagogias decoloniais “são as práticas, estratégias e metodologias que se entrelaçam e se constroem tanto na resistência e oposição, como nas insurgências, no quilombismo, na afirmação, na re-existência e na re-humanização”.

Embora possua uma relação próxima à pedagogia crítica e possa ser elencada junto à educação popular na América Latina, na genealogia da pedagogia decolonial que proponho aqui sigo os passos de Catherine Walsh (2013) ao localizar sua origem em um período mais distante, assim como a própria decolonialidade, enraizada nas lutas e práticas de resistência das comunidades negras e indígenas desde o início da colonização de Abya Yala. A partir de e junto aos grupos subalternizados, a pedagogia decolonial é compreendida aqui como as teorias e práticas que têm como um dos objetivos centrais a construção de seres humanos e de uma sociedade livres dos padrões opressivos e desumanizantes da lógica moderna e colonial impostas em nosso território. (Walsh, 2013; MOTA NETO, 2018). Se essa luta contra os colonizadores ocorre desde a invasão europeia ao continente americano, pode-se inferir que tais teorias e práticas decoloniais existem, portanto, desde 1492. Sua nomeação como *pedagogia decolonial*, todavia, possui história mais recente, remetendo ao final dos anos 1990, a partir do surgimento da rede Modernidade/Colonialidade, uma vez que esta deu vazão para a conceitualização mais sistematizada da colonialidade e decolonialidade nas diferentes áreas das chamadas ciências humanas, dentre elas a Educação.

Mais adiante será debatida com maior afinco a noção de pedagogia decolonial tal como é compreendida e exercida atualmente. Por hora faz-se ainda necessário algumas palavras sobre sua relação com a educação popular. Sem negar o que Walsh defende sobre o surgimento da pedagogia decolonial desde as resistências ao processo de invasão e colonização da América, João Colares da Mota Neto (2018) defende a aproximação da pedagogia decolonial com a educação popular desenvolvida por Paulo Freire e Orlando Fals Borda, pois enxerga nesses autores uma forte articulação entre os elementos decoloniais e a pedagogia. A concepção de educação popular defendida por Mota Neto expressa a centralidade da prática de luta e teorização elaborada pelos grupos marginalizados na arena da educação como forma de resistência e busca por transformações. Em sua definição,

a educação popular é ao mesmo tempo um *movimento* (uma prática, uma experiência, um processo de luta) e um *paradigma* (um discurso, uma teoria, uma ideologia), que tem como objetivo, por meio da educação, empoderar as classes populares para que enfrentem diversas modalidades de opressão, lutando assim por uma sociedade solidária e inclusiva. (MOTA NETO, 2018, p. 116, grifos do autor)

A educação popular defendida pelo autor e também neste trabalho não a compreende como uma modalidade de educação ou uma estratégia educacional, mas sim como uma política pedagógica, como afirma Puiggrós (2003). Tal concepção foi elaborada na América Latina e tem como características fundamentais, ou melhor, como intuições originais, de acordo com Gadotti e Torres (2003, p. 15):

a educação como produção e não meramente como transmissão do conhecimento; a luta por uma educação emancipadora, que suspeita do arbitrário cultural, o qual, necessariamente, esconde um momento de dominação; a defesa de uma educação para a liberdade é pré-condição da vida democrática; a recusa do autoritarismo, da manipulação, da ideologização que surge também ao estabelecer hierarquias rígidas entre o professor que sabe (e por isso ensina) e o aluno que tem que aprender (e por isso estuda); a defesa da educação como um ato de diálogo no descobrimento rigoroso, por sua vez imaginativo da razão de ser das coisas; a noção de uma ciência aberta às necessidades populares e um planejamento comunitário e participativo.

Tais características, ou intuições iniciais, da educação popular são compartilhadas também pela pedagogia decolonial. Uma e outra buscam reconhecer a diversidade de sujeitos, visões de mundo, formas de conhecimento e linguagens presentes em nossa sociedade com vistas a transformá-la em um lugar mais justo e democrático. No entanto, a especificidade da pedagogia decolonial é ter como razão de ser primeira a perspectiva da decolonialidade entendida como crítica da modernidade/colonialidade e de sua herança nos planos do ser, saber e poder. Ela enxerga a origem da subalternização e marginalização na construção do pensamento moderno europeu e no processo de colonização da América, diferente da educação popular que, pelo menos em sua visão mais clássica, defende o capitalismo e a luta de classes como causas desses problemas. O pensamento decolonial não nega o capitalismo como criador de desigualdades e injustiças, mas o enxerga como engrenagem histórica da modernidade e da colonialidade (MOTA NETO, 2018).

A pedagogia decolonial critica a modernidade e sua face oculta, a colonialidade, e todas as heranças deixadas pela razão imposta por ela, quais sejam, o racismo, o patriarcado, o racismo epistêmico, o cisheterossexismo a negação dos

conhecimentos de outros povos. Mas ao mesmo tempo que critica a violência sacrificial da modernidade, não é possível que negue a modernidade de uma forma completa, primeiro porque ela faz parte de nossa história e ser, segundo porque possui um lado emancipador, crítico e positivo. É o que Enrique Dussel (2005) chama de pensamento *transmoderno*, que critica o lado obscuro da modernidade (a colonialidade), sem descartar o conteúdo emancipador advindo dela.

Sobre os espaços de desenvolvimento da pedagogia decolonial, como já mencionado, é possível encontrá-los em qualquer lugar em que haja crítica e desconstrução da violência moderna/colonial, sobretudo nos movimentos sociais, nas favelas, comunidades indígenas, associações de bairros, casa de mulheres³⁶. Inclusive os espaços de educação formal podem e devem ser lugares de práticas pedagógicas decoloniais, uma vez que a escola pública, sendo um território em disputa por vários setores com interesses diversos, sobretudo pelo neoliberalismo, como mencionado no primeiro capítulo, deve ser um espaço de resistência e luta por parte dos/as que acreditam e defendem uma pedagogia crítica, plural e decolonial.

A compreensão de pedagogia decolonial que vemos defendendo até aqui relaciona-se de maneira muito próxima com a pedagogia crítica e popular desenvolvida por Paulo Freire no Brasil nos anos 1960, e perpetrada mundo afora por ele e outros/as ativistas e intelectuais até a década de 1990 (WALSH, 2013; MOTA NETO, 2018). O pensamento e a prática intelectual e ativista de Freire podem ser pensados, portanto, como um antecedente da pedagogia decolonial na América Latina uma vez que propõe uma educação crítica, situada, afetiva e humanizadora, assim como a pedagogia decolonial.

No tópico seguinte serão relacionados alguns dos elementos da pedagogia da autonomia desenvolvida e defendida por Paulo Freire com as características da pedagogia decolonial. Além dessa relação, meu propósito também é o de afirmar a participação do Brasil e de pensadoras/es e ativistas brasileiras/os na construção de uma pedagogia latinoamericana, ou melhor, de Abya Yala.

³⁶ Sobre esses espaços e sujeitos é possível encontrar no trabalho de STREK e ESTEBAN. **Educação popular: Lugar de construção social coletiva**. 2013.

5.2 Paulo Freire e a pedagogia decolonial

Em pesquisa realizada por Elliot Green³⁷, no ano de 2016, chegou-se ao resultado de que *A pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire, é a terceira obra mais citada do mundo no campo das ciências sociais, e a primeira na área da Educação. Muito conhecido em todo mundo, aqui no Brasil o autor é também bastante lido e debatido e, por suas ideias e práticas, pode ser relacionado junto à pedagogia decolonial. Todavia, e infelizmente, no atual cenário político e social que vivemos no país, Freire passou a ser uma figura caluniada e odiada por indivíduos e grupos de extrema direita e conservadores, como é o caso do Movimento Brasil Livre (MBL) e do Escola sem Partido. Como mencionado no primeiro capítulo, essa direita reacionária e conservadora crê que a pedagogia de Freire é a responsável pela propagação da “ideologia marxista” nas escolas, e que deve, como citado no próprio programa de governo de Jair Bolsonaro, ser expurgado da proposta educacional do Brasil (BOLSONARO, 2018, p. 46).

Tendo sido declarado patrono da educação brasileira pelo Governo Federal de Dilma Rousseff, em abril de 2012, pela Lei nº 12612, Paulo Freire passou a ser atacado pela direita mais pelo que representa do que propriamente pela sua obra, provavelmente sequer lida por seus “críticos”. A esquerda, por seu turno, apesar de homenageá-lo como patrono de nossa educação, como fez o governo do PT, não incorpora verdadeiramente suas ideias contra a educação bancária e em defesa de uma nova política para a educação, como bem nos esclarece Walter Kohan (2019). Sobre a Lei nº 12612/12 e seus desdobramentos, Kohan explica:

Não são muito evidentes os efeitos práticos dessa lei nas escolas, muito embora alguns programas dos últimos anos do governo Dilma se digam inspirados em Paulo Freire. É, mais do que outra coisa, o valor dos símbolos, das palavras, dos gestos. Trata-se de uma lei mais chamativa pelo seu conteúdo simbólico que pelos seus efeitos práticos palpáveis. (KOHAN, 2019, p. 19)

Efetivamente, a pedagogia desenvolvida por Freire não foi aplicada na educação de nosso país, pelo menos não como política oficial. Acredito, no entanto,

³⁷ Pesquisador da London School of Economics, Elliot realizou o levantamento através do Google Scholar. Mais informações de sua pesquisa podem ser encontradas em http://eprints.lse.ac.uk/66752/1/_lse.ac.uk_storage_LIBRARY_Secondary_libfile_shared_repository_Content_LSE%20Impact%20of%20Soc%20Sci%20blog_2016_May_What%20are%20the%20most-cited%20publications%20in%20the%20social%20sciences%20according%20to%20Google%20Scholar.pdf

que como prática de muitos educadores e educadoras nas escolas, comunidades, coletivos e movimentos sociais ela foi e é utilizada, sobretudo, por aqueles e aquelas que acreditam, assim como Freire, na incapacidade de separação entre política e pedagogia. Para o pedagogo, “não há nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com ideias preponderantemente abstratas e intocáveis” (FREIRE, [1992] 2021a, p. 108). A educação crítica, problematizadora, está imbricada no mundo, no tempo histórico, e seus sujeitos não são abstratos ou isolados da realidade (2021a; 2021b).

Contra uma educação “bancária”, ou seja, aquela que pretende fazer o “depósito” de informações e conhecimentos no educando, Freire defendia uma educação problematizadora e libertadora, em que educadores e educandos constroem juntos o conhecimento, tornando-se sujeitos de suas aprendizagens. Compreendendo educadores e educandos de tal forma, não há a dicotomização entre sujeitos (professores) e objetos (alunos), ou ainda entre sujeitos (conhecedores) e mundo (objeto de conhecimento), implícita na educação bancária. Em meu entendimento, essa visão dicotômica de educação mencionada por Freire assemelha-se à razão moderna/ocidental, que separa o sujeito do conhecimento do objeto a ser conhecido, seja este o mundo vivido, em que o sujeito está desimplicado, sejam os outros sujeitos, que na verdade sequer são compreendidos como tal.

A metodologia da educação libertadora defendida por Freire (2021b) propõe a investigação e o uso dos *temas geradores*, ou seja, a busca por investigar as dimensões significativas do universo do povo, no caso da educação popular, a fim de dialogar com esses sujeitos, visando a compreensão e a transformação do mundo tal como ele se apresenta. Partindo desse universo popular, educandos e educadores pensam *no* e *sobre* o mundo, a partir de sua realidade concreta, tornando-se assim sujeitos que investigam sua própria atuação na realidade.

Investigar o tema gerador é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é a sua práxis.

A metodologia que defendemos exige, por isso mesmo, que, no fluxo da investigação, se façam ambos sujeitos da mesma – os investigadores e os homens do povo que, aparentemente, seriam seu objeto. (FREIRE, 2021b, p. 136-137)

Para superar a dicotomia entre sujeito/objeto, que no fundo desumaniza o que Freire categoriza como *oprimido*³⁸ — resultado de uma ordem injusta que cria opressores e oprimidos em nossa sociedade —, é preciso que os próprios sujeitos da desumanização lutem para extinguir essa ordem desumanizadora, para acabar com os lugares de opressores e oprimidos, transformando todos os sujeitos em seres libertando-se em busca do *ser mais* (FREIRE, 2021b). O autor defende que não basta aos oprimidos lutarem para alcançar o lugar do opressor, invertendo-se, assim, apenas a ordem da opressão, sem, contudo, desmantelá-la. É preciso libertar-se a si e aos próprios opressores. Os oprimidos, todavia, por vezes se identificam com o modo de ser e pensar dos opressores, através do que Albert Memmi denomina de “consciência colonizada”, ou seja, uma dúbia repulsa e atração pelo colonizador. Dialogando com essa ideia de Memmi, Freire justifica a dificuldade em superar a opressão devido a uma “irresistível atração pelos opressores, pelo seus padrões de vida” (FREIRE, 2021b, p. 68).

Freire utiliza a noção de opressor e oprimido para explicar a desumanização daquele por este, para expor as injustiças presentes na sociedade capitalista, e para suscitar o debate e a luta contra essa desigualdade e desumanidade. Por analogia, podemos também utilizar as noções do pensamento decolonial de colonizador e colonizado com sentido semelhante ao utilizado pelo educador. Os colonizadores seriam os únicos sujeitos de direitos, pessoas verdadeiramente humanas, enquanto os colonizados seriam “os selvagens, os violentos, os bárbaros, os malvados, os ferozes quando reagem à violência dos opressores” (FREIRE, 2021b, p. 59) ou quando angariam para si o direito de ser mais já possuído pelos opressores/colonizadores. Sobre estes, Freire (2021b, p. 63) afirma ainda: “Por isso tudo é que a humanização é uma ‘coisa’ que possuem como direito exclusivo, como atributo herdado. A humanização é apenas sua. A dos outros, dos seus contrários, se apresenta como subversão”.

³⁸ Em *Pedagogia do oprimido* (2021b), Freire utiliza apenas “oprimido”, “homem” e demais termos no masculino. Todavia, em *Pedagogia da esperança* (2021a) ele repensa e critica essa postura, que compreende como machista e excludente. Neste artigo, quando me refiro a *Pedagogia do oprimido*, por vezes utiliza-se somente o masculino, por outras, tomo a liberdade de incluir homens e mulheres, por me sentir autorizada pelo próprio autor de incorporar a questão do gênero e da linguagem como forma de modificar o mundo, transformando-o em mais justo e plural.

Como mencionado anteriormente, a razão moderna/colonial que dicotomiza sujeito e objeto, toma o mundo, a natureza e as outras pessoas como bens que podem ser usados, comprados e vendidos. Essa concepção pode ser compreendida através da relação dos europeus no período da colonização americana com a terra, a natureza, os povos originários e com os/as africanos/as escravizados. Essa relação de posse é descrita por Freire (2021b) como uma das características primordiais dos opressores, que tendem a “transformar tudo o que os cerca em objetos de seu domínio. A terra, os bens, a produção, a criação dos homens, os homens mesmos, o tempo em que estão os homens, tudo se reduz a objeto de seu comando” (p. 63). E continua: “Os oprimidos, como objetos, como quase ‘coisas’, não têm finalidades. As suas, são as finalidades que lhes prescrevem os opressores” (p. 65).

Para Freire (2021b), a superação dessa primazia da posse, do direito do opressor de ser mais em detrimento do oprimido de ser menos, pode e deve ocorrer através de uma educação emancipadora, engajada, libertadora e humana. Essa educação se dá a partir da reflexão juntamente com a práxis, do pensamento crítico e da ação reflexiva. A decolonialidade, assim como a educação libertadora, é pensamento e atitude ao mesmo tempo. Indo além da pura intelectualidade, tanto Freire quanto a pedagogia decolonial defendem uma educação situada no mundo, a partir da relação dos homens e das mulheres no mundo e entre si: “[...] ninguém educa a ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (p. 96).

A partir da dialogicidade, a pedagogia do oprimido preconiza o uso da palavra para libertar os oprimidos de sua condição de oprimidos. Freire (2021b, p. 108) afirma que “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo”. Na educação dialógica, reconhece-se também que o conhecimento e a transformação do mundo e das pessoas não pode se dar apenas através de uma lógica racionalizante desse mundo e de seus sujeitos. É preciso também o amor, a humildade, a fé, a confiança, a esperança e o pensamento crítico, pois são os afetos, experiências e criticidade que compõem uma educação libertadora, e por que não dizer, uma pedagogia decolonial. Levar em conta outros saberes, modos de pensar e sentir faz parte da construção de uma pedagogia outra, mais múltipla e democrática. Reconhecer a palavra, o episteme de um grupo ou de uma pessoa é, portanto, reconhecer seus conhecimentos como válidos e suas vidas como humanas.

Se é dizendo a palavra com que, *pronunciando* o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. (Freire, 2021b, p. 109)

A racionalidade moderna não reconhece os demais grupos e sujeitos que não os europeus, tampouco reconhece seus pensamentos e falas. Conforme defende Dussel (2005), essa concepção de superioridade do pensamento colonial europeu ancora-se em um *mito* da modernidade. Esse mito sustenta-se a partir das seguintes características elencadas pelo autor:

1. A civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica).
2. A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral.
3. O caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa (é, de fato, um desenvolvimento unilinear e à europeia o que determina, novamente de modo inconsciente, a “falácia desenvolvimentista”).
4. Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização (a guerra justa colonial).
5. Esta dominação produz vítimas (de muitas e variadas maneiras), violência que é interpretada como um ato inevitável, e com o sentido quase-ritual de sacrifício; o herói civilizador reveste a suas próprias vítimas da condição de serem holocaustos de um sacrifício salvador (o índio colonizado, o escravo africano, a mulher, a destruição ecológica, etcetera).
6. Para o moderno, o bárbaro tem uma “culpa” (por opor-se ao processo civilizador) que permite à “Modernidade” apresentar-se não apenas como inocente mas como “emancipadora” dessa “culpa” de suas próprias vítimas.
7. Por último, e pelo caráter “civilizatório” da “Modernidade”, interpretam-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da “modernização” dos outros povos “atrasados” (imaturos), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil, etcetera. (DUSSEL, 2005, p.30)

Para superar a “razão libertadora” imposta pelos colonizadores, ou, no vocabulário freireano, pelos opressores, que forja a figura do outro como aquele que, sendo inferior, precisa ser salvo, é necessário romper com esse mito civilizador da modernidade. Sobretudo, é preciso que se reconheça a “dignidade do Outro (da outra cultura, do outro sexo e gênero, etc)” (DUSSEL, 2005, p. 31). Para Paulo Freire (2021b), a educação opressora e antidialógica dá-se pela conquista do oprimido pelo opressor através do “depósito” de mitos, difundidos pelo que o autor chama de “comunicados”, que difere-se da verdadeira comunicação da educação dialógica. Esses mitos reproduzem a falsa ideia de inferioridade dos colonizados/oprimidos e da superioridade dos colonizadores/opressores. Apesar de longa, a citação a seguir

deixa claro os exemplos de mitos criados e difundidos pela prática educativa antidialógica:

O mito, por exemplo, de que a ordem opressora é uma ordem de liberdade. De que todos são livres para trabalhar onde queiram. Se não lhes agrada o patrão, podem deixá-lo e procurar outro emprego. O mito de que todos, bastando não ser preguiçosos, podem chegar a ser empresários – mais ainda, o mito de que o homem que vende, pelas ruas, gritando: “doce de banana e goiaba” é um empresário tal qual o dono de uma grande fábrica. O mito do direito de todos à educação, quando o número de brasileiros que chegam às escolas primárias do país e o dos que conseguem nela permanecer, é irrisório. O mito da igualdade de classe, quando o “sabe com quem está falando?” ainda é uma pergunta dos nossos dias. O mito do heroísmo das classes opressoras, como mantenedoras da ordem que encarna a “civilização ocidental e cristã”, que elas defendem a “barbárie materialista”. O mito de sua caridade, de sua generosidade, quando o que fazem, enquanto classe, é assistencialismo, que se desdobra no mito da falsa ajuda que, no plano das nações, mereceu segura advertência de João XXIII. O mito de que as elites dominadoras, “no reconhecimento de seus deveres”, são as promotoras do povo, devendo este, num gesto de gratidão, aceitar a sua palavra e conformar-se com ela. O mito da propriedade privada, como fundamento do desenvolvimento da pessoa humana, desde, porém, que pessoas humanas sejam apenas os opressores. O mito da operosidade dos opressores e o da preguiça e desonestidade dos oprimidos. O mito da inferioridade “ontológica” destes e o da superioridade daqueles (FREIRE, 2021b, p. 188-189)

Para romper com esses mitos, é preciso reconhecer esse Outro como alguém negado pela Modernidade, como diria Dussel (2005), ou pensar no oprimido como aquele que teve sua humanidade negada pelos opressores, como defendia Freire (2021b). A saída da colonialidade do ser passa pelo questionamento e problematização desses mitos, superando, assim, a contradição opressor-oprimido.

5.3 Possibilidades de um currículo decolonial e feminista no Brasil: por uma educação plural, crítica e afetiva

A colonialidade, enquanto molde das estruturas de poder, saber e ser persistentes mesmo com o fim do domínio colonial, possui espaço privilegiado em algumas instituições sociais e no campo da produção de conhecimento, sendo a escola um desses lugares de produção e reprodução dos saberes e práticas coloniais, através, sobretudo dos seus currículos.

Antes de chegarmos nas proposições para um currículo decolonial e feminista, faz-se necessário algum esclarecimento sobre a teoria do currículo que levamos em consideração neste trabalho. A principal questão a esse respeito gira em torno da

seguinte pergunta: qual conhecimento é considerado importante para ser incluído no currículo escolar? Entende-se que o chamado currículo real — ou seja, aquele que vai além do currículo institucionalizado, compreendendo todas as práticas realizadas na sala de aula e na escola como um todo, entre estudantes, professores, funcionários e gestores, com livros e demais materiais didáticos, nos diversos espaços da escola e também fora dela — é muito mais amplo que o currículo formal, registrado através de documento escrito. O currículo real não se resume aos conteúdos e temas das disciplinas, mas, como aponta Sacristán (1995, p. 86), “a soma de todo tipo de aprendizagens e de ausências que os alunos obtêm como consequência de estarem sendo escolarizados”.

Segundo o autor,

Uma análise mais refinada da realidade da escolarização e das práticas cotidianas nas salas de aula torna claro aquilo que os alunos aprendem na situação escolar – e também aquilo que deixam de aprender – é mais amplo que essa primeira aceção de currículo como especificação de temas e conteúdos de todo tipo. Isto é, o currículo real é mais amplo que qualquer ‘documento’ no qual se reflitam os objetivos e planos que temos. Na situação escolar se aprendem mais coisas, dependendo da experiência de interação entre alunos e professores, ou entre os próprios alunos, dependendo dos materiais com os quais o aluno se relaciona, dependendo das atividades concretas que são desenvolvidas. Por isso se diz que o currículo real, na prática, é a consequência de se viver uma experiência e um ambiente prolongado que propõem – impõem – todo um sistema de comportamento e de valores e não apenas de conteúdos de conhecimentos a assimilar. Essa é a razão pelo [sic] qual aquele primeiro significado de currículo como documento ou plano explícito se desloca para um outro, que considere a experiência real do aluno na situação de escolarização. (SACRISTÁN, 1995, p. 86)

Todavia, ainda que o currículo formal seja uma parte e não o todo do real, ele possui um peso relevante porque tem a capacidade de legitimar uma determinada perspectiva, sendo o documento “oficial” e institucional responsável por selecionar o que deve ser estudado na escola e, no fim das contas, segundo Tomaz Tadeu da Silva (2005), quais identidades quer se formar a partir desse currículo. O que quer dizer que mesmo que professores e professoras em suas salas de aula se apropriem e façam usos diversos do currículo delimitado pelo Estado — no caso do Brasil a BNCC — de acordo com a sua seleção e levando em consideração a mediação que faz entre sua formação acadêmica, o currículo oficial e o conhecimento de sua sala de aula, e, ainda, levando-se em consideração as demandas de cada situação escolar, é preciso reconhecer o peso do currículo oficial, que elenca os temas,

conhecimentos, disciplinas e conteúdos que devem ser estudados nas salas de aula de todo o território nacional.

Esse currículo oficial possui uma história, ou seja, deve ser pensado como uma construção histórica de uma seleção de conhecimentos que são considerados importantes em cada contexto sociocultural e escolar. O currículo não está pronto ou sempre existiu tal como está posto, bastando apenas ser descoberto, conhecido e aplicado em sala de aula. Ele é formulado e reformulado de acordo com as disputas de poder que estão envolvidas em sua elaboração e implementação. Portanto, o currículo não é neutro, ele é sempre o resultado de uma seleção, e as teorias do currículo buscam explicações para justificar determinadas escolhas e exclusões dos conhecimentos selecionados.

Para Tomaz Tadeu da Silva (2005, p. 15), além da questão sobre “o quê?” deve ser ensinado na escola e do “por quê?” isso está sendo ensinado, vem também a pergunta “quem eles ou elas devem se tornar?”. Aliás, para o autor, esta última questão vem antes da primeira, pois “que sujeitos a escola deve formar?” justifica a escolha de “quais conteúdos devem ser selecionados para formá-los?”. Daí o diálogo com a proposta de currículo decolonial e feminista que pretendo apontar neste último tópico da tese: se nossa sociedade pretende formar sujeitos empreendedores, prontos para encarar a concorrência cruel do neoliberalismo, logo, os conhecimentos privilegiados pelo currículo oficial serão os que favoreçam esse sujeito empreendedor, ou seja, ter autogestão, boas habilidades de relacionamento, tomada de decisão responsável, ser proativo, dinâmico, resiliente e empático, tal como descreve as competências socioemocionais da BNCC, descritas no primeiro capítulo. Se, por outro lado, desejamos ser e colaborar com a criação de pessoas mais amorosas, respeitosas, afetuosas, que convivam e respeitem todas as diferenças, culturas, que seja antirracista, antimisoginia, anticapacitista e contra todas as outras formas de opressão e hierarquização, devemos fomentar um currículo que não priorize um ou outro conhecimento, mas que valorize a multilicitude de saberes e permita a autonomia de cada comunidade e de cada escola decidir pelos conhecimentos que querem ensinar e aprender.

Acreditando na importância da autonomia e diversidade dos currículos, fica difícil compreender e aceitar a imposição de uma matriz curricular para todo o território nacional, tal como ocorre com a BNCC em nosso país. O uso de um currículo nacional

já estava previsto desde a LDB, de 1996, em seu Artigo 26, como já mencionado no primeiro capítulo. Em 1997 e 1998 foram aprovados os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação, documento que orienta, sem obrigar, o trabalho das instituições escolares e de professores. Todavia, a Base Nacional Comum Curricular vem de maneira mais incisiva apresentar o currículo a ser seguido em todas as instituições escolares, com interesses claramente voltados para uma educação empreendedora e neoliberal, como também mostrado no capítulo um. Como vimos, a BNCC foi o resultado de disputas entre grupos progressistas e setores mais conservadores da sociedade, que defendem os “valores tradicionais” da família, do lar, de gênero etc, vinculados aos interesses de grupos da direita e aos valores neoliberais. Estes últimos grupos saíram vitoriosos, uma vez que no documento os conteúdos relacionados à sexualidade, gênero e raça foram minimizados, quando não excluídos. Além dessa questão, outro ponto importante diz respeito à uniformização de uma multiplicidade de realidades que vivemos em nosso país, que fica amalgamada diante de um currículo comum que deve ser seguido por todos. Exclui-se as diversidades regionais, as culturas, as histórias, enfim, os modos de viver, pensar e sentir de cada comunidade em detrimento de uma identidade única brasileira e da defesa de que aprendamos todos os mesmos conteúdos, voltados, principalmente, para os aprendizados exigidos pelas avaliações externas.

Uma justificativa defendida para a BNCC seria a padronização de um “mínimo” a ser ensinado e aprendido nas escolas, para que seus estudantes alcancem um nível de conhecimento satisfatório e, caso contrário, as instituições e os/as docentes possam ser responsabilizados caso haja o fracasso de seus estudantes. Ainda que seja compreensível o desejo por elevação do nível de estudantes com baixo rendimento, uma realidade presente na maior parte das instituições escolares do país, e que também seja desejável níveis mais elevados dos conteúdos trabalhados, isso não deveria ser justificativa para a imposição de um currículo unificado, uma vez que é sabido que tipos de conhecimentos serão priorizados e quem poderá decidir sobre eles. Michael Apple (2013), embora se referindo a situação dos Estados Unidos, explica essa questão da unificação no que diz respeito ao currículo nacional:

É certo que há pessoas de diversas correntes educacionais e políticas defendendo níveis mais elevados, currículos mais rigorosos em âmbito nacional e um sistema unificado de avaliação. Ainda sim, precisamos sempre fazer a pergunta: que grupo lidera tais esforços “reformistas”? Essa pergunta leva naturalmente a outra, de maior amplitude: tendo em conta a resposta à

primeira pergunta, quem ganhará e quem perderá em consequência de tudo isso? (APPLE, 2013, p. 76)

A resposta a tais perguntas, a partir do ponto de vista decolonial, seria que a perspectiva adotada pelo currículo é a de valorização da história e dos conhecimentos produzidos a partir da modernidade europeia, tendo a ciência moderna, o sujeito universal e o patriarcado como paradigmas. Logo, quem “perde”, para reportar ao termo usado por Apple, seriam os grupos minorizados, os colonizados pela invasão europeia, transformados em subalternos, como os negros, indígenas e mulheres. Ainda que com a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que obrigam o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, essa ausência tenha diminuído, são esses os grupos excluídos ou diminuídos no currículo, com suas histórias e identidades incluídas muitas vezes como apêndice da História Geral (leia-se “europeia”).

Foi com a justificativa de modernizar o currículo, buscando uma maior qualificação para os jovens e a produção de “capital humano”, unindo-se às demandas morais dos grupos conservadores/religiosos, que a BNCC foi aprovada e implementada nas escolas. Além disso, um currículo padronizado oportuniza a criação de uma estrutura mínima para o funcionamento de um sistema nacional de avaliação, tais como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que tem como finalidade categorizar e classificar estudantes, escolas, municípios e estados de acordo com as notas obtidas nas provas, e responsabilizá-las pelo bom ou mau desempenho.

É assim que um currículo nacional no estilo da BNCC busca controlar a educação no país, na tentativa de padronizar estudantes, docentes, escolas, comunidades, conhecimentos e saberes. No fim das contas, um “currículo nacional é um mecanismo para o controle político do conhecimento” (APPLE, 2013, p. 94), ele busca determinar o que deve ser ensinado, por quem e quais sujeitos deverão ser formados. Embora saibamos que haja conflitos e resistências em sua implementação no chão da sala de aula, visto que a comunidade escolar pode fazer diversos usos dele, ainda assim ele possui relevância, pois é referência a ser seguida, ainda que formalmente.

De acordo com Arroyo (2011), o currículo escolar deve ser pensado como um dos principais núcleos estruturantes da escola, por isso um dos mais disputados e

politizados. Exemplos dessa disputa podem ser vistos com os defensores do Escola sem Partido e com os partidários da “ideologia de gênero”, que reivindicavam o não posicionamento político de docentes nas escolas, a exclusão do termo “gênero” nos currículos e de quaisquer debate acerca do tema, como foi explicado no primeiro capítulo.

Tomaz Tadeu da Silva (1995) evidencia a relação entre o currículo e as relações de poder na sociedade. Uma vez que o currículo pode ser considerado tanto uma prática produtiva realizada pelos sujeitos envolvidos em sua produção, quanto um discurso elaborado através das práticas, ele é responsável pela construção dos sujeitos e da sociedade que narra, sendo práticas e discursos processos envoltos nas relações de poder desta mesma sociedade. O resultado dessas relações podem ser percebidos nos currículos ao elencarem quais conhecimentos serão considerados importantes e verdadeiros, quais sujeitos, estéticas, saberes, valores e culturas estarão presentes nessas narrativas.

O currículo não se restringe à transmissão de conteúdos, ideias e abstrações. Ele diz respeito a experiências e práticas concretas, construídas por sujeitos concretos, imersos nas relações de poder. O currículo pode ser considerado como uma atividade produtiva, é um processo de produção que pode ser visto em dois sentidos: 1) em suas ações (aquilo que fazemos) e 2) em seus efeitos (o que ele nos faz). [...] O currículo é também um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, participa do processo de constituição de sujeitos. [...] As narrativas contidas nos currículos explícita ou implicitamente corporificam noções particulares sobre conhecimento, formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais, sobre a sexualidade. Essas narrativas são potentes. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo o que é errado, o que é moral o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é Belo e o que é feio, quais vozes estão autorizadas a falar e quais não o são. São silenciados. (SILVA, 1995, p. 136)

No currículo, portanto, é possível perceber que, enquanto alguns grupos sociais representam-se a si mesmos de forma positiva, outros grupos são representados de forma negativa ou até mesmo excluídos de qualquer representação. Além disso, algumas histórias, conhecimentos e culturas são valorizados enquanto outros são desvalorizados. O currículo é um território em disputa, mas a narrativa que mais prevaleceu e prevalece é a colonial, que fixa noções eurocentradas de raça, classe, gênero e sexualidade.

A escola e o currículo têm, portanto, papel relevante na formação das identidades, para além de seu papel tradicional de formação para o mercado de

trabalho e para a cidadania. Se a seleção dos conteúdos para os currículos é uma questão de poder, os grupos que concentram mais poder historicamente em nossa sociedade delimitaram os conhecimentos que deveriam estar nos currículos e os que foram apagados, perpetrando, assim, a lógica colonial racista e misógina de saberes e conhecimentos identificados como inferiores por esses grupos hegemônicos.

Já foi esclarecido que o conhecimento ocidental eurocentrado foi construído sob o mito que defende um único conhecimento como legítimo e válido, elaborado a partir da narrativa do sujeito europeu, civilizado, descorporizado, neutro e universal. Esse tipo de conhecimento está intrinsecamente relacionado à modernidade/colonialidade do poder, saber e ser, partindo de um lócus específico, embora defendendo-se como neutro e universal. Eis o conhecimento que validou uma série de genocídios e epistemicídios contra os grupos e sujeitos por ele colonizados e que busca, ainda, apagar conhecimentos e saberes outros que não o seu. No âmbito da Educação Básica e do Ensino Superior, esses discursos contribuem para a manutenção da lógica moderno/colonial de saber, poder e ser, embora nos últimos anos esses paradigmas tenham sido cada vez mais questionados no âmbito da educação.

A imposição de um pensamento único exercida pela colonialidade epistêmica impregna todos os âmbitos da vida cotidiana e, sobretudo, se concretiza e sistematiza no terreno da educação em todos os seus níveis. Desde a creche até a pós-graduação, o sistema se retroalimenta a si mesmo, fortalecendo em distintas dimensões e com diversas estratégias o conhecimento único, uma ideia de nação e de cidadania que exclui amplos setores da sociedade. (PALERMO, 2014, p. 99, tradução minha)

A colonialidade do poder produziu o saber europeu como único verdadeiro, desvalorizando outros saberes e sujeitos que os produzem, e o lugar privilegiado de construção desse saber é a academia, que é um espaço privilegiado de produção e reprodução da violência epistêmica fruto da colonialidade do saber. Ainda que nas últimas décadas esse espaço venha realizando auto críticas, sobretudo nos campos das ciências humanas e sociais, muitas vezes ainda continua separado dos saberes produzidos fora dele, ou, ainda, estudando esses conhecimentos, pessoas comunidades etc como “objetos” de estudo. É bem verdade que a partir do aumento de pessoas negras, indígenas e das classes populares no ensino superior, proporcionado sobretudo pela lei de cotas (Lei n. 12.711/2012), tenha ampliado o leque de conhecimentos produzidos nas universidades brasileiras. Todavia, ainda se

faz necessário que se reconheça o que é produzido fora da academia, e não apenas quando é produzido lá, com sua linguagem e formato. Sobre a produção de saberes em diálogo, Zulma Palermo (2014) nos explica o seguinte:

O que é preciso, ao contrário, é gerar um conhecimento compartilhado — em co-produção com os distintos espaços sociais — de onde surja uma forma de saber “outra” concentrada na interação entre as distintas racionalidades em complementaridade, já que o saber não surge somente da expertise acadêmica ocidental mas também das culturas “outras” com suas respectivas formas de compreender e de fazer. (PALERMO, 2014, p. 85, tradução minha)

Retomando Paulo Freire (2021), mas agora sobre sua posição acerca do currículo, é possível pensar que o desenvolvimento de seu conceito de “educação bancária” faz referência a uma crítica ao currículo tradicional. Para o autor, a educação bancária expressa um posicionamento epistemológico de que conhecimentos e informações importantes devem ser simplesmente transmitidos, depositados pelos professores nas mentes dos alunos. Essa perspectiva pensa o conhecimento como algo estático, neutro e desimplicado dos sujeitos envolvidos na relação de ensino-aprendizagem. Se o conhecimento transmitido na escola é neutro, ele não se relaciona nem dialoga com os conhecimentos dos estudantes, suas realidades e interesses. Ao contrário dessa educação bancária, Freire defendia uma educação dialógica e problematizadora, em que o conhecimento é construído na interação entre professores/as, estudantes e o campo social em que estão inseridos. Dessa forma, o currículo deve partir das experiências dos educandos para a construção do que o autor nomeia de “conteúdos programáticos”, contando sempre com a participação ativa desses estudantes em sua formação. Tal método, desenvolvido pelo autor sobretudo em *Pedagogia do oprimido*, é inspirador para pensarmos em um currículo decolonial, uma vez que democratiza a construção do currículo, centraliza a participação dos/das estudantes e leva em consideração seus saberes e experiências.

Outra contribuição de Freire para a construção de um currículo decolonial foi a noção de cultura desenvolvida pelo autor. Compreendendo a cultura como qualquer criação e produção humana, todas as culturas devem ser compreendidas como válidas e importantes, sem diferenciá-las entre erudita ou popular, boa ou ruim, desenvolvida ou atrasada. Essa noção de cultura relacionada ao currículo e à educação, pode ser uma chave para a crítica ao currículo tradicional, humanista, colonizado, que se defende neutro, mas valoriza o que considera como “alta cultura”,

e apaga as culturas que denomina como populares. Desprezando essa divisão entre erudito e popular, todas as culturas podem estar presentes no currículo, pois não há uma melhor ou pior, mas diferentes e singulares, ainda que dialoguem (SILVA, 2005).

Sua defesa da valorização dos conhecimentos do oprimidos, que podem ser os colonizados da perspectiva decolonial, no fundo pode ser lida como a descolonização do currículo e da educação. Os sujeitos e grupos marginalizados pelo colonialismo possuem uma perspectiva epistemológica privilegiada por possuírem um ponto de vista que os colonizadores não possuem, e esses conhecimentos devem estar presentes nos currículos.

A educadora brasileira Nilma Lino Gomes (2017,2019) traz uma contribuição importante acerca da descolonização do currículo ao defender a inserção dos conhecimentos produzidos pelos movimentos sociais. Analisando a história dos movimentos sociais e participando destes, sobretudo do Movimento Negro, Gomes acredita que eles são produtores de um tipo específico de conhecimento, o conhecimento nascido da luta. Dialogando com Boaventura de Sousa Santos, a autora afirma que toda experiência social produz conhecimento, e que todo conhecimento só existe através das relações sociais, dando origem a diferentes tipos de epistemologias. Sendo entendido como produtor e produto de experiências sociais, o Movimento Negro pode ser compreendido, portanto, como sujeito de conhecimento.

As experiências sociais são constitutivas de vários conhecimentos, cada um com seus critérios de validade, ou seja, são construídas por conhecimentos rivais. O Movimento Negro, entendido como sujeito político produtor e produto de experiências sociais diversas que ressignificam a questão étnico-racial em nossa história, é reconhecido [...] como sujeito de conhecimento. (GOMES, 2017, p. 28)

Todavia, nem sempre os movimentos sociais são vistos como produtores de saberes e conhecimentos, ou, quando são, são colocados num lugar de desprestígio ou de um saber menor, que não deve estar nas escolas e universidades. A colonialidade do saber e do poder são as responsáveis por esse apagamento, além de outros elementos, como, por exemplo, a hierarquização entre Ciências Humanas e Ciências Exatas, inclusive no tempo de aula das disciplinas na Educação Básica, sem falar na manutenção de leituras coloniais do mundo presente nos currículos, que

abordam autores racistas, xenofóbicos, misóginos, que defendiam pensamentos autoritários e que ainda são abordados sem a devida crítica e contextualização.³⁹

Nos últimos anos temos visto uma transformação na educação e na pedagogia ao reconhecer os conhecimentos produzidos fora da academia, sobretudo devido a entrada nas universidades das pessoas que os constroem. São os negros, as negras, mulheres, pessoas LGBT, pessoas com deficiência que ocupam cada vez mais espaços de poder na política institucional, nos departamentos das universidades e nas salas de aula. Mesmo com a ascensão do movimento conservador em nossa sociedade, ainda há muitas pessoas lutando e reivindicando uma maior pluralidade na educação, seja nos currículos, seja em sua presença física nos espaços. Contra o epistemicídio dos conhecimentos não considerados como tal pelo paradigma da ciência ocidental e branca, é necessário ainda uma mudança mais radical, e a educação é central nessa luta pela ampliação dos conhecimentos e saberes presentes na educação e na sociedade como um todo.

A partir dessa reflexão, é possível pensar na construção de pedagogias e currículos outros que aprendem e dialogam com esses saberes populares, dos movimentos sociais, de mulheres, de comunidades indígenas e quilombolas, primeiro, a partir da presença desses sujeitos nos espaços escolares como docentes, discentes e gestores, bem como nos espaços institucionais de tomada de decisão; segundo, que os conhecimentos já presentes nos currículos possam dialogar com esses saberes outros no mesmo nível, sem hierarquizá-los. Não basta acrescentar o conteúdo de história e cultura dos africanos, afro-brasileiros e indígenas, ou o de história das mulheres, é preciso descolonizar o currículo de forma mais profunda e, para isso, é preciso descolonizar o conhecimento, as relações sociais e a educação.

Por tudo isso e mais um pouco, a descolonização dos currículos é um desafio para a construção da democracia e para a luta antirracista. Descolonizar os currículos é reconhecer que, apesar dos avanços dos séculos XX e XXI, a colonialidade e o próprio colonialismo ainda se mantêm incrustados nos currículos, no material didático, na formação das professoras, dos professores, das gestoras e dos gestores da educação. (GOMES, 2019, p. 231)

³⁹ Vide o caso de Monteiro Lobato, declaradamente racista mas que ainda permanece com destaque nas aulas de literatura infantil de algumas escolas, sem ser problematizado ou contextualizado.

É preciso descolonizar nosso olhar sobre os sujeitos e conhecimentos subalternizados pela colonialidade como conhecimentos válidos e significativos, não apenas como questionadores do cânone acadêmico. Segundo Gomes (2019), desde os anos 1960 o Movimento Negro vem transformando os currículos, tanto é que a Lei 10639/2003 só foi aprovada graças a essa história de luta da intelectualidade negra brasileira e de seu movimento, que já vinham denunciando a colonialidade do saber e do poder vinculada ao racismo.

Os movimentos negro, feminista, indígena, LGBT são primordiais no questionamento epistemológico no campo da educação, uma vez que, além de questionarem os currículos e os conhecimentos presentes neles, apresentam alternativas para a construção de um currículo mais plural e democrático e de uma educação emancipatória. Essas ideias e propostas já existem, todavia nem sempre são incorporadas nos currículos das escolas e universidades. Quais são, portanto, essas propostas, ideias e saberes que podem contribuir para a construção de uma educação outra? Como a escola e a universidade podem dialogar com esses saberes sem recorrer ao mesmo erro de subalternizá-los ou inferiorizá-los?

Aqui no Brasil temos os exemplos dos movimentos negro, indígena, LGBTQIA+, de mulheres e outros, que em sua maioria dialogam entre si, como já foi visto através do conceito de interseccionalidade construído pelo feminismo a partir do feminismo negro. Outro exemplo de prática emancipatória que pode ser ligada à educação, não no Brasil mas em outro território da América Latina, é o caso do movimento zapatista, no México.

O projeto de educação zapatista, ainda que incorporando o modelo de escola oficial, está centrado em dois princípios, o da interculturalidade e o da autonomia. Sua concepção de autonomia implica o direito das comunidades indígenas de se autorreferenciarem e de se autodeterminarem com relação a vários aspectos educativos: “organização escolar, definição de planos e programas de estudos e conformação de seus próprios sistemas de ensino” (MELO; RIBEIRO, 2019, p. 1799).

A principal crítica do movimento zapatista à educação oficial do Estado mexicano diz respeito a sua função como formadora de mão de obra barata para o mercado precarizado. Além disso, também excluía a cultura e saberes indígenas dos currículos e homogeneizavam os estudantes indígenas, na tentativa de assimilá-los à “cultura nacional”. O resultado era o alto índice de analfabetismo, reprovação e evasão

escolar da população indígena. Por esse descaso do Estado contra os indígenas, os zapatistas ergueram-se e criaram uma outra proposta para suas comunidades, voltada para sua história e cultura e centrada em suas necessidades.

Sua proposta de educação rompe com o modelo centralizador e homogeneizador da educação oficial, não aceita conhecimentos impostos de cima que muitas vezes não têm nada em comum com a realidade local, que atuam mais como instrumentos de deslegitimação e epistêmica desses povos. O conhecimento nessa educação parte da realidade local, ou seja, sua cultura, valores, tradições, saberes. E deve ser útil para a realidade em que vivem essas pessoas, o tipo de mundo em que acreditam e que querem construir, para ajudar a resolver seus problemas e necessidades. (MELO; RIBEIRO, 2019, p. 1799)

Após o levante armado, os zapatistas organizaram suas experiências educacionais através do Sistema Educativo Rebelde Autônomo Zapatista de Libertação Nacional (SERAZ-LN). A base da educação zapatista estava na cultura maia, sua cosmovisão e línguas, bem como na concepção política zapatista, sobretudo a partir de seus sete princípios de democracia: “servir e não se servir, representar e não suplantar, construir e não destruir, obedecer e não mandar, propor e não impor, convencer e não vencer, descer e não subir”. Com o passar do tempo, a *guerra desde a palavra*, ou seja, pela educação, tomou lugar central na luta zapatista.

A educação colonizadora, moderna e o currículo tradicional são criticados pelo projeto de educação zapatista, mas não totalmente eliminados. Os conhecimentos ocidentais não são excluídos de um todo, mas postos em diálogo com os saberes e culturas indígenas. Não há uma dicotomização ou hierarquização de saberes, como ocorre na tradição ocidental; não se é buscado um novo paradigma de conhecimento, ao contrário, há o convívio e a valorização das diferenças. A cultura e tradição indígenas são valorizadas, mas podem ser objeto de críticas, inclusive. Um exemplo é o machismo presente em suas comunidades e denunciado pelas mulheres zapatistas. Elas apontam que para se ter uma sociedade livre, democrática e justa é preciso que haja igualdade entre homens e mulheres, entre meninos e meninas.

Como afirma Lia Pinheiro Barbosa (2019; 2021), as mulheres zapatistas possuem grande participação no movimento, inclusive fazendo parte de altas posições do Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN). Dentro do movimento, lutaram contra a mortalidade infantil indígena, pelo direito de viver livremente e contra

o patriarcado que fundamenta o neoliberalismo e a expropriação territorial impulsionada pelo capitalismo, defendendo, assim, seus territórios e culturas.

Nós, as mulheres, somos as que mais temos sofrido as grandes injustiças de humilhação, porque nós, as mulheres, somos as que menos oportunidades tivemos para viver dignamente, nunca tivemos direito a nenhum tipo de serviço. Por isso, as mulheres indígenas zapatistas tomamos a decisão de lutar para conquistar o lugar que nos corresponde como mulheres. (HORTENSIA, 1996, *apud* BARBOSA, 2019, p. 210)

A mobilização das mulheres indígenas mexicanas é anterior à própria insurgência armada de 1994. Em março de 1993 foi aprovada em assembleia a Lei Revolucionária de Mulheres⁴⁰, que requeria, dentre outras pautas, a incorporação das mulheres no EZLN, bem como a melhoria na condição de vida das mulheres, inclusive com a reivindicação do direito à educação, conforme preconiza o ponto sexto “As mulheres têm direito à educação”. A partir de sua participação no movimento, as mulheres zapatistas aprendiam a ler, escrever e falar espanhol, o que, posteriormente, compartilhavam em outras comunidades de seu território. De acordo com as palavras de uma coordenadora de Área do Caracol III:

Bem sabemos que nossa Lei Revolucionária de Mulheres diz que nós temos o direito à educação para que nós também aprendamos a ler e a escrever, porém não só isso, também é para que aprendamos, para defendermo-nos como mulheres porque já não queremos que seja como antes, quando estávamos muito exploradas [...]. É necessário que nos eduquemos, que nos preparemos, para que assim ninguém nos engane nem nos explore como mulheres (EZLN, 2013, *apud* BARBOSA, 2019, p. 213)

É possível perceber através da fala citada que as mulheres indígenas zapatistas defendiam o direito à educação para além do seu acesso ao estudo formal, mas ansiavam poderem se defender do patriarcado existente em suas comunidades e também do colonial. Buscavam a educação para combater as tradições que consideravam injustas, como os casamentos arranjados, a obrigação de terem filhos e a impossibilidade de terem terras em seu nome (só os homens poderiam). A educação também seria um auxílio em sua luta contra o governo mexicano e contra o colonialismo pelo qual foram submetidas durante 500 anos, sobretudo o colonialismo epistêmico, já que ao tomarem a palavra estavam reivindicando também seu direito

⁴⁰ A Lei completa e outras elaboradas pelo EZLN pode ser encontrada em <http://www.dhnet.org.br/direitos/blocos/questaozapatista/asleisrevolucionarias.html>

de fala e de dizer qual conhecimento deve ter validade e, por fim, a própria posição de sujeito e sujeita na sociedade. (BARBOSA, 2019).

Uma das educadoras e militantes zapatistas de maior destaque foi a comandanta Ramona que, além de exercer alto posto no exército, de romper o cerco imposto pelo exército mexicano contra os zapatistas e de representar o movimento no Congresso Nacional Indígena, em 1996, foi uma importante educadora popular, formando a partir da *Pedagogia da Palavra*⁴¹, sendo uma verdadeira inspiração e exemplo para as mulheres zapatistas.

⁴¹ Sobre a Pedagogia da palavra, ver BARBOSA, Lia Pinheiro. Mulheres zapatistas e a pedagogia da palavra no tecer da outra educação. In: CASTRO, Amanda Mota; MACHADO, Rita de Cássia Fraga (orgs.) Estudos feministas: mulheres e educação popular. São Paulo: LiberArs, 2018.

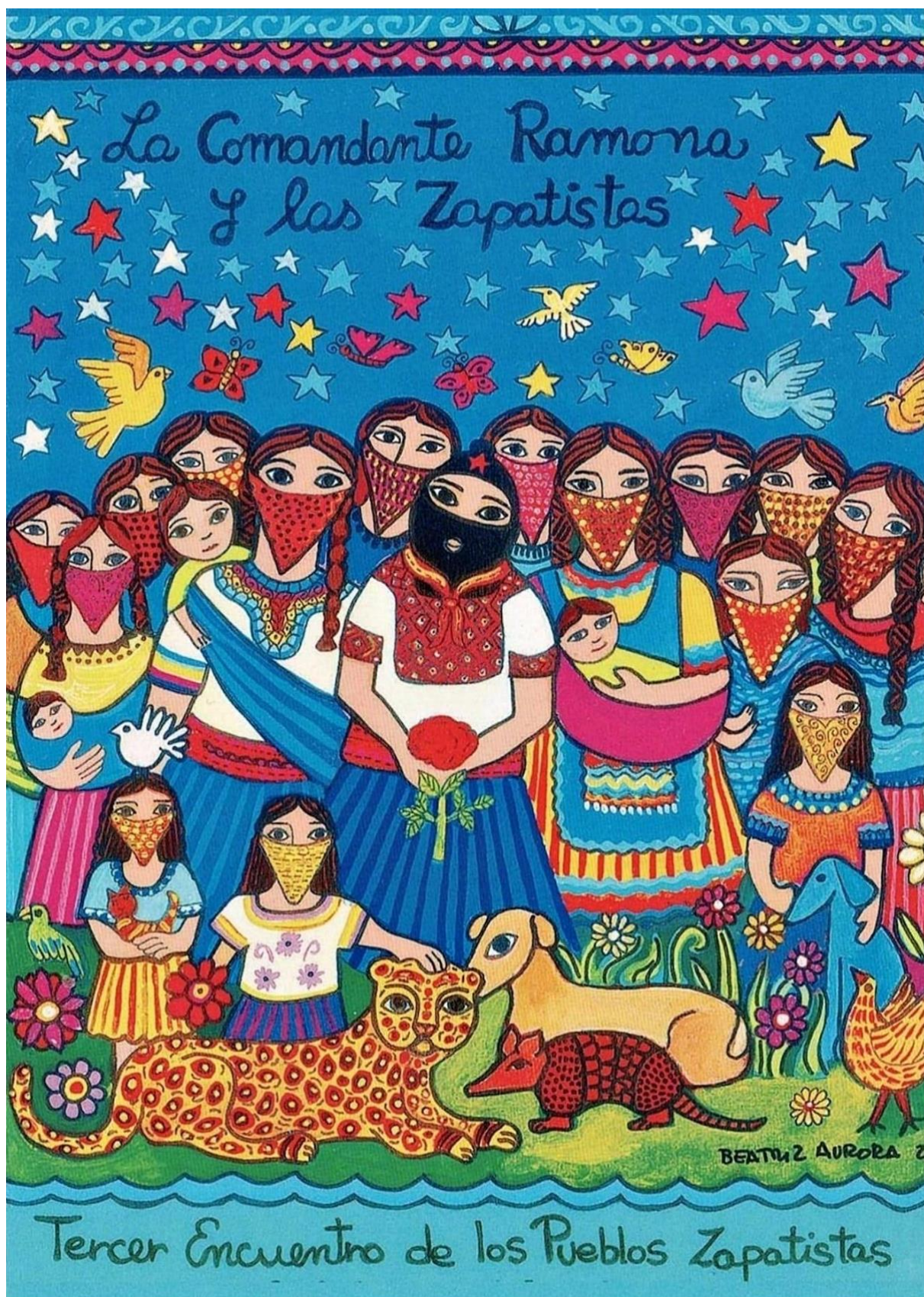


Imagem 2: Reprodução de “Comandanta Ramona y las Zapatistas”, acrílico sobre papel, de Beatriz Aurora, 2007. Disponível em: <https://twitter.com/ZapatistaOrg/status/1464355025686257675/photo/1>

Para a Pedagogia da Palavra, os/as estudantes participam diretamente do processo de ensino-aprendizagem, da elaboração dos currículos e até das avaliações, que contam com a participação da família, das autoridades educativas e da comunidade. O ensino não é memorialístico e valoriza os conhecimentos de cada comunidade, preza pelo amor e respeito à natureza e à terra, negando os valores individualistas do mundo capitalista. A educação é compreendida como responsabilidade de todos e todas, e as decisões em volta dela são decididas coletivamente (MELO; RIBEIRO, 2019, p. 1801).

Portanto, a educação pensada e realizada pelos/as zapatistas pode ser considerada decolonial e feminista, uma vez que rompe com o modelo de educação moderno/colonial e criam formas outras de se relacionar com o conhecimento, sua construção e transmissão no meio escolar. Seu currículo é decolonial, pois toma como centro a cosmovisão maia, seus conhecimentos e culturas, sem deixar de dialogar com outros saberes. Além disso, busca relacionar o que se é aprendido formalmente com as experiências do cotidiano das comunidades, valorizando os saberes locais de cada uma delas. O currículo não é hegemônico, totalitário e único, negando uma concepção única de conhecimento como sendo “a verdadeira” em detrimento das outras, como acontece com a perspectiva colonizadora.

A partir da educação zapatista, da pedagogia da autonomia de Paulo Freire, dos feminismos indígena, comunitário e latino americano, do movimento de mulheres negras brasileiras, que aprenderam também com o feminismo negro estadunidense, do pensamento decolonial e do feminismo decolonial, uma outra pedagogia e um outro currículo podem ser criados. Na verdade, são mais que possíveis, são desejados por todos e todas aquelas que anseiam e lutam pela descolonização da educação e da sociedade como um todo, que lutam pela desconstrução da colonialidade do ser, do saber e do conhecer, que sonham com uma sociedade mais democrática, justa e livre para todas as diferenças.

Dessas experiências de educação decolonial e feminista, podemos apontar alguns elementos em comum, características que somadas podem compor um cenário de um currículo outro, mais plural e democrático, que não seja apenas a soma de conteúdos cientificamente reconhecidos, mas ensinamentos para a vida, ou melhor, para un *bien vivir*. A seguir, serão elencados alguns pontos que servirão como propostas para a construção desse currículo e educação decolonial e feminista.

Alguns deles já encontram-se em execução ou já foram realizados por movimentos sociais, coletivos, comunidades e indivíduos em vários lugares de Abya Yala, como os já citados. Outros ainda estão por vir e encontram-se mais nas mentes que nas práticas sociais, todavia já foram sonhados e esperançados⁴² por muitas e muitos.

- Em primeiro lugar, destaco as três principais características de um currículo decolonial e feminista: a *coalizão*, a *interculturalidade crítica* e a *função transformadora* (MIÑOSO; GOMEZ; LUGONES; OCHOA, 2013, p. 403). Seu objetivo é a transformação da sociedade tal como está posta e como foi construída ao longo da dominação europeia, é a superação do capitalismo e da colonialidade do poder, saber, ser e de gênero. A transformação só poderá acontecer através de coalizão política entre os povos e grupos minorizados e da interculturalidade entre estes;
- O currículo decolonial e feminista deve posicionar-se contra todas as formas de opressão e dominação, contra o racismo, o machismo, a misoginia, o capacitismo, o cisheteropatriarcado, a colonialidade, a violência do Estado etc;
- Problematisa a branquitude como paradigma de produção do conhecimento verdadeiro e de delimitação do lugar de enunciação. Promove uma educação antirracista através do debate étnico-racial, que envolve o debate histórico sobre a produção da branquitude, que se constituiu como raça privilegiada, cujo privilégio historicamente herdado pela modernidade/colonialidade. O privilégio da branquitude, portanto, deve ser questionado e desmantelado diuturnamente pela educação decolonial e feminista (Candau, 2020; RIBEIRO, 2017; hooks, 2019)
- Evidencia a relação inseparável entre o pensar e o fazer e do pensar desde o fazer. O conhecimento é pensado como teórico e prático, é aprendido do cotidiano, do dia a dia e, ao mesmo tempo, é ancestral, da longa duração. Daí a importância da oralidade e dos costumes de cada comunidade e povo, bem como também dos conhecimentos produzidos pelos movimentos sociais, pelos coletivos, pelas lutas no campo e nas cidades (GOMES, 2017; MIÑOSO; GOMEZ; LUGONES; OCHOA, 2013).

⁴² Esperançados do verbo esperar, como diria Paulo Freire.

- Esse reconhecimento da relação intrínseca entre teoria e prática resulta na desestruturação das hierarquias que a colonialidade do saber construiu e que implica numa relação de poder. Os saberes indígenas, quilombolas, de mulheres, do movimento negro, enfim, todos que foram desqualificados ou excluídos serão agora valorizados e reconhecidos com a sua importância. A transformação social requerida pela educação decolonial só poderá ocorrer com a descolonização epistêmica;
- O currículo feminista e decolonial é crítico e propositivo (MIÑOSO; GOMEZ; LUGONES; OCHOA, 2013). O currículo deve revisar e reformular ou excluir interpretações do mundo e da sociedade produzidas pelo pensamento moderno/colonial e que produziram todas as exclusões e violências já citadas, privilegiando determinados grupos e indivíduos em detrimento de outros. Deve ser crítico também com as próprias tradições das comunidades, uma vez que podem conter também elementos injustos, como é o caso do machismo e do patriarcado presente em algumas comunidades tradicionais. Ao passo que alimenta sua criticidade, propõe alternativas e estratégias para a construção de outros contextos não opressivos através da educação;
- Reconhece os saberes advindos de outros “lugares” que não a mente, conhecimentos que não advêm apenas do *logos* cartesiano e da tradição racionalista europeia. Concebe que todo o corpo, as sensações e os sentimentos são produtores de saberes e devem ser valorizados. Inclui também os saberes da experiência (hooks, 2019);
- O currículo decolonial fomentará uma relação mais saudável e respeitosa com a natureza, que não será tratada como produto, objeto de consumo, como o é no capitalismo. A natureza deverá ser pensada e tratada como parte de nosso ser, e nós como parte dela;
- O aprendizado partirá do local, dos saberes de cada comunidade, de cada bairro e escola, dialogando com outras comunidades e culturas a partir daí. Não haverá hierarquização de povos, culturas e saberes, mas a convivência e diálogo entre eles, sem desprezar os conflitos e divergências que poderão surgir. (Candau, 2020);
- Há, portanto, o fortalecimento da comunidade, e de suas trocas e experiências. A comunidade é retomada no seu sentido de *comum*, de compartilhamento.

- O currículo deve ser elaborado por todas e todos, professores/as, gestores, lideranças, comunidade e estudantes. Todas/os devem ter liberdade para participar e devem ser ouvidos e considerados, sem hierarquizações;
- Docentes não estão numa posição de saber absoluto ou de superioridade. não deve haver autoritarismo, mas em seu lugar deve-se cultivar o respeito entre todas/os. Inspirando-se na educação zapatista, é preciso *mandar obedecendo* e ensinar pelo exemplo, não apenas pelo que se é dito;
- Questiona os papéis de gênero na escola e na sociedade, se estão sendo equilibrados ou se ainda se mantêm opressões. Os materiais didáticos também devem ser propostos levando-se em conta a questão do gênero;
- Inspirar-se-á nas estratégias dos movimentos sociais e indígenas de Abya Yala com vistas ao desenvolvimento do *bem viver* (Mignolo, 2010; Acosta, 2016), contrapondo-se ao modelo neoliberal de exploração, concorrência generalizada e precarização;
- Não concebe apenas a escola como lugar de saber, mas todos os espaços da comunidade. A escola não é a causa de todas as desigualdades, tampouco é redentora da sociedade, mas pode ser tomada como lugar importante para essa construção da pedagogia decolonial (PALERMO, 2014);
- Incentiva e pratica a transdisciplinaridade, pondo fim às rígidas divisões entre disciplinas e conteúdos escolares, que leva a hierarquizações entre saberes. Incentiva o diálogo e intercâmbio entre disciplinas e saberes;
- Desconstrói os dualismos típicos do pensamento moderno europeu, como natureza/cultura, civilização/barbárie, infância/maturidade, mito/ciência, comunidade/sociedade etc, reconhecendo todos os sujeitos/as como produtores de conhecimento (CANDAU, 2020; PALERMO, 2014);
- Possui outras referências que não apenas as ocidentais e estadunidenses, estudando outros/as autores/as que não estão no cânone da academia, trazendo outros textos, fontes, teorias que não as tradicionais estudadas na escola (PALERMO, 2014, p. 93);
- Concebe a função terapêutica da educação, uma vez que a valorização da comunidade local, de seus saberes e culturas, a superação do racismo e do machismo irá contribuir na cura de feridas geradas durante séculos pela colonialidade. A ressignificação de nosso ser e estar no mundo sem essas

fortes marcas do colonialismo proporcionará formas mais livres, democráticas e plurais de existir e conviver;

- Defende a valorização da afetividade e do amor como forma de educar.

CONCLUSÃO

A presente tese teve como objetivo principal apontar críticas e possibilidades ao atual modelo de educação brasileiro, marcado pelo conservadorismo, autoritarismo e neoliberalismo. Nos últimos anos, no Brasil e em outros países, veio crescendo a força de grupos de direita e de conservadores na política e na sociedade como um todo. A educação como campo de disputas vem sendo marcada pela influência do neoliberalismo e seu duplo, o conservadorismo moral, como pode ser visto na Base Nacional Comum Curricular, fortemente marcada pelo Programa Escola sem Partido e pelos críticos da chamada “ideologia de gênero”, analisados no primeiro capítulo.

Junto a essa nova racionalidade inaugurada pelo neoliberalismo, outros valores presentes em nossa história de país colonizado tornaram-se mais fortalecidos, ou pelo menos mais denunciados, como é o caso do racismo e do machismo oriundos do período colonial mas que se perpetuam através da colonialidade, como foi explicado no capítulo três. Vivemos desde o início da colonização da América Latina uma violenta perseguição e eliminação do que o pensamento moderno europeu e colonial designou como o outro, o subalterno, o inferior que deve ser dominado e colocado na linha da marcha do “desenvolvimento”. Daí povos indígenas, mulheres e negros/as serem alvo de inúmeras formas de violência.

O neoliberalismo maximizou a influência de uma política demagógica, populista e nacionalista sobre os cidadãos brasileiros, tornando a defesa da moralidade tradicional motivo de uma verdadeira guerra contra grupos e pessoas que discordam ou não seguem seus valores. Esses grupos, como negros, feministas, indígenas, LGBTQIA+, PCDs seriam corruptores da infância, da família tradicional e da moral cristã, colocando em risco a própria manutenção da sociedade. A moralidade defendida na sociedade neoliberal torna-se politizada e armada, pondo em xeque os valores democráticos ao transformar-se em único modo de vida possível, excluindo as religiões não cristãs, as pessoas não enquadradas no padrão cisheteronormativo e os grupos étnico-raciais não brancos. No fundo, o homem branco cishero cristão só está ressentido e com medo de perder seus privilégios numa sociedade que sempre o favoreceu e priorizou em detrimento de outros, que foram historicamente excluídos de direitos básicos e do próprio reconhecimento de sua humanidade.

Os países com políticas neoliberais, como é o caso do Brasil, são dominados pelos interesses econômicos, por um lado, e pelo ódio de uma parte da população ressentida e raivosa com a perda de poder econômico gerado pela crise financeira dos últimos anos e pelo “ganho” de direitos de alguns grupos minorizados. De acordo com Wendy Brown (2019), como visto no primeiro capítulo, houve uma união entre a reprovação neoliberal do social com os valores moralizantes da masculinidade branca ocidental ferida e ressentida que, juntas, desmantelam a democracia e reduzem a humanidade a um projeto de vingança. Esse ressentimento transformou-se em uma permanente política de vingança e ataque a quem ou o que é considerado responsável por destronar esse privilégio.

O regime neoliberal, portanto, extrai sua força tanto da fonte econômica, como das subjetividades capturadas que causam desestabilização e mal-estar ao inconsciente, gerando esse ressentimento e ódio às minorias e colocando em perigo os valores democráticos que vêm sendo construídos nas últimas décadas a duras penas pelos grupos minorizados, sobretudo.

Outro ponto importante debatido na tese foi o empresariamento da sociedade e da educação, sendo esta um espaço privilegiado para a difusão da racionalidade neoliberal e neoconservadora, mas ao mesmo tempo de produção de debates e resistências. O conservadorismo tem seu papel na educação como uma estratégia de dominação política necessária para o alinhamento da escola e de seus professores/as e estudantes à subjetividade neoliberal, marcada pela competitividade e busca de resultados — algumas das características do empresariamento da educação. No campo da economia relativa à educação, os valores neoliberais se estabelecem no sentido de orientar como os recursos públicos devem ser gastos e, em complementação, apropriar-se do máximo possível desses recursos vendendo produtos e consultorias de institutos e fundações empresariais.

Um dos reflexos do empresariamento da educação no Brasil foi a aprovação e implementação da BNCC, documento marcado por valores conservadores, antidemocráticos e mercadológicos, fruto da pressão de grupos religiosos, do Movimento Escola sem Partido e dos partidários antigênero, de um lado, e das grandes corporações educacionais, de outro. Com pouca participação efetiva de professores/as, movimentos sociais e órgãos comprometidos com a educação, na versão final da BNCC houve um apagamento de temáticas relativas a gênero, raça e

sexualidade. Em contrapartida, a influência de fundações e institutos empresariais implementou um caráter mercadológico, uma vez que tais empresas e fundações visam vender seus produtos para o mercado de livros didáticos, de cursos de formação etc. Também houve o interesse em formar as crianças e jovens para as avaliações em larga escala, nacionais e internacionais, que estão diretamente ligadas à cultura do monitoramento e da prestação de contas características do neoliberalismo. As competências socioemocionais presentes na BNCC, que têm origem na área da Administração, fomentam a base da construção do sujeito empreendedor de si, ao reforçar o caráter de eficiência, autonomia, flexibilidade, resiliência e controle emocional entre as crianças e jovens. Essas competências, além de restringir o caráter crítico da formação escolar, visto que seus objetivos passam a ser a formação para o mercado de trabalho e para o empreendedorismo, fomentam também um certo enquadramento disciplinar entre os/as estudantes, funcionando com um dispositivo de governabilidade para a formação de subjetividades alinhadas ao neoliberalismo.

Todavia, ainda que as escolas tenham a Base como documento formal a ser seguido, há possibilidades de resistência, seja recorrendo a outros documentos, como os PCNs, que defendem gênero, sexualidade, cidadania e diversidade como temas transversais, ou à própria Constituição Federal, que defende a liberdade de cátedra de professores/as, seja criando espaços outros que não a sala de aula da escola formal, produzindo e multiplicando conhecimentos resistentes em vários espaços, nas comunidades, nas favelas, na cidade ou no campo, como nos ensinaram as feministas comunitárias.

Crítico de uma certa narrativa predominante sobre a história do feminismo, que evidencia um modelo único de mulher, a ocidental, branca e burguesa, o feminismo comunitário valoriza os conhecimentos oriundos da comunidade, de cada localidade, de cada povo e de sua cultura. Tal debate aproxima-se do que defende o feminismo negro, que apresenta a ideia de lugar de fala, em que todas as pessoas devem se localizar a partir de seu lugar para elaborar seu pensamento e enunciação, sem querer se expressar no lugar de ninguém que vive outra realidade diferente da sua. Também é rico o conceito de interseccionalidade defendido pelas feministas negras, explicitando a interrelação entre inúmeros fatores na opressão contra as mulheres negras, tais como raça, classe e gênero. No caso das mulheres de Abya Yala,

sobretudo as negras e indígenas, recai, além do peso desses intercessores, também o do eurocentrismo e do colonialismo, como defende Lélia González (2020) e posteriormente as mulheres indígenas e do feminismo decolonial. É preciso, portanto, a solidariedade e comunhão entre todas as mulheres para combater todas as formas de opressão, pois mesmo que uma dada violência não recaia sobre mim, ela recai sobre uma outra mulher, e o feminismo que se defende aqui, como já mencionado, visa o fim de toda forma de opressão e injustiça.

As mulheres de Abya Yala, por exemplo, sofrem uma dupla opressão: pelo gênero e pela colonização, ambas fomentadas pelo pensamento moderno europeu. Colonização esta que se deu não apenas em seus territórios, mas também em seus corpos, ou melhor, em seus corpos-territórios, como defende Lorena Cabnal (2010). Para as mulheres de Abya Yala, a luta individual e a coletiva são inseparáveis, pois seus corpos são atravessados pelas violências que seu povo sofreu e sofre, e a resistência deve ser também coletiva, inclusive aliando-se aos homens de sua comunidade, pois eles também passaram pelo processo de feminização imposto pelo colonizador, embora de maneira diferente, dado seu gênero.

As mulheres indígenas propõem como projeto de luta a resistência coletiva e em pares, partindo de seu lugar no mundo, como colonizadas a fim de descolonizar-se. Todavia, essas mulheres também sofrem com o machismo presente em seus povos remanesce do período anterior à colonização, o chamado patriarcado de baixa intensidade (SEGATO, 2012), ou patriarcado ancestral (GALINDO, 2019), que, mesmo sendo menos violento que o patriarcado de alta intensidade trazido com a colonização, deve ser problematizado junto a suas comunidades. As mulheres indígenas de Abya Yala, portanto, se situam em primeiro lugar a partir de seu povo, da coletividade, em favor das autonomias indígenas, para em seguida posicionarem-se como mulheres que lutam contra as opressões de gênero sofridas dentro e fora de seu território.

O feminismo comunitário, nascido das lutas das mulheres bolivianas, também defende a importância de se defender a comunidade, pois esta se constitui como proposta alternativa à sociedade individualista e concorrencial do mundo capitalista e neoliberal. A comunidade, o território-corpo-terra são elementos centrais uma vez que as mulheres estão ligadas de maneira muito profunda à sua terra e ao seu corpo, com as outras pessoas de sua comunidade e com a natureza. O próprio corpo é como um

território que tem sua história pessoal, temporal e particular. É preciso conhecer, recuperar e defender o corpo contra o patriarcado ancestral, que angariou vantagens sobre os corpos das mulheres ao longo do tempo; contra o patriarcado europeu, que construiu o capitalismo a partir dos corpos das mulheres de Abya Yala; e para promover a liberdade e a vida em sua dignidade, como potência transgressora e criadora. A defesa do corpo-território promove a recuperação e defesa do território-terra como forma de garantir os espaços de vida para os corpos-territórios (CABNAL, 2010).

As violências sofridas por homens e mulheres da América Latina, bem como pelas populações escravizadas de África e das pessoas mestiças fruto da miscigenação dos povos em nosso continente foi oriunda da colonização europeia e da continuação dessa colonização através de outros formatos, a colonialidade. Com a finalidade de dismantelar essa colonialidade — do poder, do saber e do ser — que pensadores e pensadoras propõem o conceito de decolonialidade. A opção decolonial nega a busca por qualquer modelo de modernidade, mesmo que supostamente mais “humanizada”, pois compreende que o capitalismo intrínseco à modernidade é a produção e reprodução às custas da vida, tornando-se, por fim, a produção da própria morte (MIGNOLO, 2021). O objetivo da decolonialidade não é, portanto, a busca por uma modernidade outra, a partir dos referenciais indígenas e/ou africanos, mas a negação da imposição de um único modelo de ser, saber e poder oriundos da colonização europeia e que permanecem ainda como referências por meio da colonialidade.

A questão de gênero também foi problematizada a partir dos referenciais decoloniais. Para Lugones (2020), como foi explicitado no capítulo quatro, o gênero, assim como a raça, é igualmente uma invenção da modernidade/colonialidade e foi contribuinte para a criação da nova classificação social inaugurada com a colonização, que fundamentou o padrão de poder capitalista, masculino e eurocêntrico. Embora divergindo da autora na concepção de gênero enquanto criação moderna/colonial, outras autoras como Rita Segato e Maria Galindo defendem que já existia algum tipo de patriarcado anterior à invasão europeia. Todavia, o importante de se salientar é a relevância do gênero para a imposição de um padrão mundial de poder capitalista e colonial na América.

O feminismo decolonial amplia a crítica à colonialidade pensada pelos autores da rede Modernidade/Colonialidade ao introduzir as questões de gênero à crítica da colonialidade e seus padrões de poder, bem como acrescentam outros elementos ao movimento feminista ocidental ao acrescentarem a intersecção da colonialidade à opressão das mulheres. Dialogando com vários feminismos, como o negro, indígena e comunitário, o feminismo decolonial denuncia as várias formas de opressões contra mulheres e homens de diversos grupos minorizados, não sendo apenas uma luta de mulheres contra o(s) patriarcado(s). Ele une reflexões teóricas, saberes práticos e ações diretas e pauta-se na coletividade, em detrimento do individual. As feministas decoloniais privilegiam o coletivo, as experiências e saberes elaborados nas práticas conjuntas das mulheres negras, afrodescendentes, indígenas, camponesas, faveladas etc. A partir das experiências dessas mulheres em suas vidas e também a partir das lutas dos movimentos sociais — que também são práticas pedagógicas e possuem seus ensinamentos, produzindo conhecimento, como afirma Nilma Lino Gomes (2017) —, é possível elaborar e propor teorias e saberes outros, questionadores não apenas dos problemas de gênero e sexo, mas também de raça, classe, sexualidade, capacitismo e outras formas de opressão produzidas pelo sistema moderno europeu colonial (CURIEL, 2020).

Pressupondo a decolonialidade, a interculturalidade crítica (WALSH, 2014; CANDAU, 2020) defende não apenas incluir os/as excluídos/as, mas a convivência entre todos e todas, sendo respeitadas todas diferenças e formas de existência. A educação intercultural propõe a superação de todas as hierarquias e subalternizações, investigando suas raízes e causas e caminhando para uma prática efetiva contra elas. A pedagogia decolonial, dialogando com a interculturalidade crítica, parte dos questionamentos ao modo de ser, pensar e conhecer ancorados na razão moderna/colonial, tido como universal, e valoriza, em seu lugar, as culturas, histórias, vivências e conhecimentos dos múltiplos povos oriundos de Abya Yala. Para além dos espaços escolares, a pedagogia decolonial constrói-se também nos movimentos organizados, nos coletivos, comunidades, ruas, bairros, favelas, zonas urbanas e rurais a partir do momento em que esses espaços ousam questionar a geopolítica do saber e intervêm na construção de uma outra geopolítica. Um dos precursores da pedagogia decolonial, Paulo Freire, já questionava os saberes

propostos na escola, que não dialogavam com os conhecimentos das pessoas que a frequentavam e, até mesmo, afastavam-nas desse espaço de conhecimento formal.

Paulo Freire defendia uma educação problematizadora e libertadora em que educadores e educandos poderiam construir juntos o conhecimento, a partir de seus contextos históricos e sociais. Estudantes e docentes estão implicados no mundo em que vivem e os saberes produzidos por eles devem partir desses lugares, de seu território e de seu povo. Freire acreditava no papel emancipador, engajado, libertador e humano da educação, pois a compreende como teoria e ação diante do mundo e de suas injustiças.

Diante da atual situação política e social brasileira, em que vigoram interesses e valores conservadores e neoliberais, que impõem sua influência não somente na política ou na economia, mas em toda a sociedade, o pensamento pedagógico de Freire e das autoras do feminismo decolonial podem ser uma possibilidade de saída diante desse cenário no mínimo assombroso. A pedagogia decolonial e a pedagogia da autonomia vão de encontro aos interesses conservadores da direita e dos grupos religiosos e contra os interesses neoliberais, que visam a formação para o mercado de trabalho, para o empreendedorismo e precarização do trabalho e da vida de uma forma geral. A proposta de uma pedagogia e um currículo decoloniais busca formar para a *plena humanidade* da qual nos ensinou Frantz Fanon na conclusão de seu livro *Os condenados da terra*, bem como o resgate do *ser mais* do qual fala Paulo Freire em *A pedagogia do oprimido*.

Para poder levar a cabo projetos de bem viver, faz-se necessário o diálogo e a reflexão permanente sobre nosso andar, por que é precisamente nesse dialogar, pensar e fazer caminhando, que esses projetos de bem viver podem se manter, alimentar-se e radicalizar-se. Para fazer isso, é necessário a produção de conhecimento desde o comunitário, os movimentos, as organizações, pois não há política sem produção de conhecimento. (MIÑOSO; GOMEZ; LUGONES; OCHOA, 2013, p. 407, tradução minha)

Partindo da ideia do currículo como uma construção histórica e como um campo de disputas que visa formar identidades, o pensamento decolonial e feminista questiona os conteúdos ora presentes no currículo oficial, sobretudo com a implementação da BNCC, documento construído sob a influência de políticas conservadoras e neoliberais de um governo golpista. A proposta de currículo decolonial e feminista defendida na presente tese propôs a seguinte conclusão: se

nossa sociedade pretende formar sujeitos empreendedores, prontos para encarar a concorrência cruel do neoliberalismo, logo, os conhecimentos privilegiados pelo currículo oficial serão os que favoreçam esse sujeito empreendedor, ou seja, ter autogestão, habilidades de relacionamento, tomada de decisão responsável, ser proativo, dinâmico, resiliente e empático, tal como descreve as competências socioemocionais da BNCC, descritas no primeiro capítulo. Se, por outro lado, desejamos ser e colaborar com a criação de pessoas mais amorosas, respeitadas, afetuosas, que convivam e respeitem todas as diferenças, culturas, que sejam antirracistas, antimisoginias, anticapacitistas e contra todas as outras formas de opressão e hierarquização, devemos fomentar um currículo que não priorize um ou outro conhecimento, mas que valorize a multiplicidade de saberes e permita a autonomia de cada comunidade e de cada escola para decidir os conhecimentos que querem ensinar e aprender.

Portanto, não basta apenas inserir a história das mulheres, dos povos negros e indígenas, mas questionar a própria produção do saber e quais lugares cada saber pode ocupar na sociedade e na escola. O currículo escolar, numa perspectiva decolonial e feminista, deve incluir vários saberes, sobretudo os saberes locais, sem hierarquizá-los, deve compreender como saber também aqueles produzidos pelos movimentos sociais, nos fazeres cotidianos das pessoas, os saberes produzidos pela oralidade, pelo corpo, pelos sentidos e afetos. O currículo decolonial e feminista que propus na tese defende a interculturalidade crítica, a coalizão e a transformação da educação e da sociedade, para pôr fim a todas as formas de opressão, injustiça e violência. Deve questionar a branquitude, o racismo, o machismo, a cisheteronormatividade e todos os padrões impostos pelo pensamento moderno/europeu, masculino e branco. Deve relacionar conhecimento e prática, respeitar a voz e o conhecimento de todos/as/es na sua construção, que deve ser coletiva e sem hierarquias. Deve ensinar o respeito à natureza e o relacionamento com ela de forma mais saudável. Por fim, deve promover o viver bem, a solidariedade, o diálogo, os afetos, os sentimentos e o amor.

A resignificação de nosso ser e estar no mundo sem essas fortes marcas do colonialismo proporcionará formas mais livres, democráticas e plurais de existir e conviver. Essa é a aposta de uma educação decolonial e feminista. Não compreendo

que a educação por si só possa transformar toda a sociedade. Todavia, como defendia Paulo Freire, sem ela, tampouco, nada muda.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antonio Flavio (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Neoconservadorismo e liberalismo. *In*: GALLEGO, Esther Solano (org.). **Ódio como política**: a reinvenção das direitas no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANZALDÚA, Gloria. La conciencia de la mestiza/ Rumo a uma nova consciência. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque (org.). **Pensamento feminista**: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2018.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Rev. Bras. Ciênc. Polít.** [online]. 2013, n.11, pp.89-117. ISSN 0103-3352. (Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>. Acesso em 15 de outubro de 2019)

BARBOSA, V. L. E. Modernidade, descolonialidade e educação popular: perspectivas da pedagogia da esperança de Paulo Freire. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 1, p. 81–94, 2016. DOI: 10.21723/riaee.2016.v11.n1.p81. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8090>. Acesso em: 19 ago. 2021.

BARBOSA, Lia Pinheiro. Florescer dos feminismos na luta das mulheres indígenas e camponesas da América Latina. **Novos Rumos Sociológicos**, v. 7, n. 11, p. 197-231, 2019.

BARBOSA, Lia Pinheiro. Mulheres zapatistas e a pedagogia da palavra no tecer da outra educação. *In*: CASTRO, Amanda Mota; MACHADO, Rita de Cássia Fraga (org.) **Estudos feministas**: mulheres e educação popular. São Paulo: LiberArs, 2018.

BARRANCOS, Dora. **História dos feminismos na América Latina**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo: 2022.

BARRETO, Raquel de Andrade. **Enegrecendo o Feminismo ou Feminizando a Raça**: Narrativas de Libertação em Angela Davis e Lélia Gonzalez. 2005. Dissertação (Mestrado em História Social da Cultura) – PUC, Rio de Janeiro, 2005.

BIROLI, Flavia. **A reação contra o gênero e a democracia**. 2019. Disponível em: <https://nuso.org/articulo/reacao-contr-o-genero-e-democracia/> Acesso em: 18 jan 2022.

BIROLI, Flavia. **Gênero, neoconservadorismo e democracia**: Disputas e retrocessos na América Latina. São Paulo: Boitempo, 2020.

BOLSONARO, Jair. **O caminho da prosperidade**. Proposta de Plano de Governo. 2018. Disponível em:
https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta_1534284632231.pdf Acesso em: 02 mar. 2022.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cad. Pagu** [online]. 2006, n.26, pp.329-376. ISSN 0104-8333.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional - 7. ed. - Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 2017.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo**: A ascensão da política antidemocrática no ocidente. São Paulo: Editora filosófica Politeia, 2019.

BUTLER, Judith. **Bodies that matter**: on the discursive limits of “sexes”. Routledge: New York & London, 1993.

BUTLER, Judith. **O clamor de Antígona**: parentesco entre a vida e a morte. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BUTLER, Judith. **Cuerpos que importam**: sobre los limites materiales y discursivos del “sexo”. 1ª ed. Buenos Aires: Paidós, 2002.

BUTLER, Judith. Performatividad, precadidad y políticas sexuales. In: **AIBR, Revista de Antropología latinoamericana**, Volumen 4, Número 3. Madrid: Septiembre - Diciembre, 2009, pp. 321 – 336.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra**: quando a vida é passível de luto? 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

BUTLER, Judith. Vida precária. **Contemporânea - Revista de Sociologia da UFSCar**, São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, 2011, n.1, p. 13 – 33.

CABNAL, Lorena. Acercamiento A La Construcción De La Propuesta De Pensamiento Epistémico De Las Mujeres Indígenas Feministas Comunitarias De

Abya Yala. In: CABNAL, Lorena. **Feminismos Diversos: El Feminismo Comunitario**. Guatemala: Acsur, 2010.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade. **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, n. Especial, p. 678-686, 11 dez. 2020.

CARA, Daniel. “Contra a barbárie, o direito à educação”. In: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

CARDOSO, Cláudia Pons. Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 320, setembro-dezembro 2014.

CARREIRA, Denise. Gênero na BNCC: dos ataques fundamentalistas à resistência política. In: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR, Roberto (org). **Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CARNEIRO, Silvio. Vivendo ou aprendendo... A “ideologia da aprendizagem” contra a vida escolar”. In: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

CARVAJAL, Julieta Paredes. Uma ruptura epistemológica com o feminismo ocidental In: HOLLANDA, Heloisa Buarque (org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

CÁSSIO, Fernando. Participação e participacionismo na construção da Base Nacional Comum Curricular. **Jornal Nexo**. 2017.

CÁSSIO, Fernando. Existe vida fora da BNCC? In: In: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR, Roberto (org). **Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La Hybris del Punto Cero: ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)**. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005.

CASTRO-GOMES, Santiago; GROSSFOGUEL, Ramon (coords.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. (Disponível em <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf> <Acesso em 22 de julho de 2019>)

CASTRO, Susana de. Condescendência: estratégia pater-colonial de poder. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque (org.). **Pensamento feminista hoje: Perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e política do empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019.

COSTA, Sergio. **Dois Atlânticos**: teoria social, anti-racismo e cosmopolitismo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. **University of Chicago Legal Forum**, 1989.

CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque (org.). **Pensamento feminista hoje**: Perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

CURIEL, Ochy. Identidades essencialistas o construcción de identidades políticas: El dilema de las feministas negras. **Otras Miradas**. Universidad de los Andes, Venezuela, vol. 2, núm. 2, diciembre, 2002, pp. 96-113.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Ch'ixinakax utxiwa**: uma reflexão sobre práticas e discursos descolonizadores. São Paulo: N-1, 2021.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

Datafolha: **Lula tem 59% e Bolsonaro 30% no 2º turno de 2022**. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2021/12/16/datafolha-lula-tem-59percent-e-bolsonaro-30percent-no-2o-turno-de-2022.ghtml> Acesso em 10 de agosto de 2022

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. 2.ed. São Paulo: Ed. 34, 2010.

DIAS., Alder de Sousa; ABREU, Waldir Ferreira de. **Didáticas decoloniais no Brasil**: uma análise genealógica. *Revista do Centro de Educação*, UFSM, Santa Maria, v. 45, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A Colonialidade do Saber**: Eurocentrismo e Ciências Sociais perspectivas latino-americanas. Colección Sur-Sur. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. **Tabula Rasa** [en línea]. 2003, (1), 51-86 [fecha de Consulta 11 de Marzo de 2022]. ISSN: 1794-2489. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600104>

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

FOLHA. **Universidade deveria ser para poucos, diz ministro da Educação de Bolsonaro** - 10/08/2021 - Educação - Folha (uol.com.br). Acesso em 10 de agosto de 2022

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido**. 28ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021ª.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 77ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra. 2021b

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'água, 1995.

FRIEDAN, Betty. **A mística feminista**: Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2020.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introdução e conexões a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

GADELHA, Sylvio. Empresariamento da sociedade da educação: o complexo corpo-subjetividade do homo economicus neoliberal, o imperativo da alta performance e seus efeitos. In: RESENDE, Haroldo de (Org.) **Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação**. São Paulo: Intermédio, 2028.

GADELHA, Sylvio. Governamentalidade Neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. **Educação & Realidade**, 34(2), 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8299>. Acesso em 7 de julho de 2022

GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos A.(org). **Educação Popular**: Utopia latino-americana. 2. ed. Brasília: Ibama, 2003.

GALLEGO, Esther Solano (org.). **Ódio como política**: a reinvenção das direitas no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.

GARCÍA, Velvet Romero; CISNEROS, Araceli Calderón; RUBIO, Ana Gabriela Rincón (org). **Feminismos, memoria y resistencia en América Latina**. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, 2022

GIORGI, M.C.; Daher, D. C., Vargens, D. P. de M., & Melo, F. C. Em tempos de neocolonialismo: Escola sem partido ou Escola partida? **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 26 (90), 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3512>. Acesso em 13 de janeiro de 2022.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Org. Flávia Rio e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GONZATI, Renata Maria; CRUZ, Livia Pacheco da. **Reformas sociais e conservadorismo no Brasil: a nova agenda neoliberal e supressão dos direitos das mulheres**. Disponível em: periodicos.unesc.net › AnaisDirH › article › download

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. (org.). **Decolonialidade e pensamento afro-diaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: Saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GROSFUGUEL, Ramon (coord.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

GROSFUGUEL, Ramon. Hay que tomarse en serio el pensamiento crítico de los colonizados en toda su complejidad. Entrevista a Luis Martínez Andrade. **Metapolítica**, Puebla, año 17, n. 83, p. 38-47, octubre-diciembre 2013. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Grosfoguel%20METAPOLITICA_831.pdf. Acesso em 20 ago. 2021

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 5, p. 7–41, 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>. Acesso em: 14 mar. 2022.

HARAWAY, Donna. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo socialista no final do século XX. In: TADEU, Tomaz (org.). **Antropologia do ciborgue**: as vertigens do pós-humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. (Mimo)

HEMMINGS, Clare. Contando histórias feministas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 215-241, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2009000100012>. Acesso em: 18 jun. 2019.

HOLLANDA, Heloisa Buarque (org.). **Pensamento feminista**: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2018.

hooks, bell. **Teoria feminista**: da margem ao centro. São Paulo: Perspectiva, 2019.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário políticodiscursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Psicologia Política**, 18(43), p. 449-502. (2018)

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A “ideologia de gênero” existe, mas não é aquilo que você pensa que é. *In: Cássio, Fernando (org.). Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar.* São Paulo: Boitempo, 2019.

KILOMBA, Grada. “**O racismo está sempre se adaptando ao contemporâneo.**” *Revista cult*, 2016. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/gradakilomba/>. Acesso em: 28 abr. 2019.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire mais do que nunca: uma biografia filosófica.** Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

KOROL, C. .; FLORES, L. D. Feminismo Comunitário de Iximulew-Guatemala : Diálogos com Lorena Cabnal. **Hawò**, Goiânia, v. 2, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/hawo/article/view/71609>. Acesso em: 4 jul. 2022.

KRISTEVA, Julia. **Aproximação da abjeção** (tradução de Allan Davy Santos Sena) *In: KRISTEVA, Julia. Pouvoirs de l'herreur. Essai sur l'abjection.* Paris: Éditions du Seuil, 1980. (Disponível em: https://www.academia.edu/18298036/Poderes_do_Horror_de_Julia_Kristeva_Capitulo_1)

LOPES, Gustavo de Faria; MARQUES, José Elias Domingo Costa; VIEIRA, Renato Gomes. Uma base curricular para tempos neoliberais. *In: BÔSCARO, Ana Paula Dutra. História* [recurso eletrônico]: diálogos contemporâneos 3. Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

LOPES, Bárbara. BNCC e o avanço neoliberal nos discursos sobre educação. *In: Cássio, Fernando; CATELLI JR, Roberto (org). Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC.* São Paulo: Ação Educativa, 2019.

LEVI, Primo. **A trégua.** São Paulo: Planeta De Agostini, 2004.

LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LUGONES, Maria. **Colonialidade e gênero.** *In: HOLLANDA, Heloisa Buarque (org.). Pensamento feminista: conceitos fundamentais.* Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2018.

LUGONES, Maria. **Rumo a um feminismo decolonial.** *In: HOLLANDA, Heloisa Buarque (org.). Pensamento feminista: conceitos fundamentais.* Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2018.

LORDE, Audre. **Irmã outsider.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSSFOGUEL, R. (org.). **Decolonialidade e pensamento afro-diaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GOMES, Santiago; GROSSFOGUEL, Ramon (coord.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. (Disponível em <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf> Visualizado em 22 de julho de 2019)

MANFRÉ, Ademir Henrique. Escola, currículo e competências socioemocionais: uma nova governamentalidade? **Pensar Acadêmico**, Manhauçu, v. 18, n.2, p. 211-230, maio-agosto, 2020.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo, SP: n-1 edições, 2018.

MELO, Alessandro de. RIBEIRO, Débora. Eurocentrismo e currículo: apontamentos para uma construção curricular não eurocêntrica e decolonial. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.4, p. 1781-1807 out./dez. 2019e- Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum> 1781

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia. Por uma razão decolonial: Desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna. **Civitas - Revista De Ciências Sociais**, 14(1), 66-80, 2014.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/> Visualizado em 20 de julho de 2019.

MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: Desprendimiento y apertura. In: CASTRO-GOMES, Santiago; GROSSFOGUEL, Ramon (coord.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. Disponível em: <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2019.

MIGNOLO, Walter. **Desafios coloniais hoje**. EPISTEMOLOGIAS DO SUL, FOZ DO IGUAÇU/PR, 1 (1), PP. 12-32, 2017. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/download>. Acesso em 22 jul. 2019.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. BRUSSOLO VEIGA, Isabella. Desobediência Epistêmica, Pensamento Independente e Liberdade Decolonial. **Revista X**, [S.l.], v. 16, n. 1, p. 24-53, fev. 2021. ISSN 1980-0614. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/78142>. Acesso em: 28 ago. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/195-competencias-socioemocionais-como-fator-de-protecao-a-saude-mental-e-ao-bullying>. Acesso em 25 de julho de 2022

MIÑOSO, Yuderkys Espinosa. Palestra no Youtube. **Homenagem a Maria Lugones**. 2020

MIÑOSO, Yuderkys Espinosa. De por qué es necesario un feminismo descolonial: diferenciación, dominación co-constitutiva de la modernidad occidental y el fin de la política de identidad. 2016. **Solar**, Año 12, Volumen 12, Número 1, Lima, pp.171.

MOMBAÇA, Jota. **Veio o tempo em que por todos os lados as luzes desta época foram acendidas**. 2018. Disponível em: <https://www.buala.org/pt/corpo/veio-o-tempo-em-que-por-todos-os-lados-as-luzes-desta-epoca-foram-acendidas> Acesso em: 14 jan. 2021.

MOTA NETO, João Colares da. Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana. **Folios**, 48, 3-13, 2018.

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina**: Reflexões em torno de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010. Disponível em: SciELO - Brasil - Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Acesso em: 28 ago. 2021

ORTIZ OCAÑA, Alexander; LÓPEZ, María Isabel Arias; CONEDO, Zaira Esther Pedrozo. **Decolonialidad de la educación**: emergencia urgencia de una pedagogía decolonial. Santa Marta: Universidad del Magdalena, 2018.

PENNA, Camila. Paulo Freire no pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latino-americana. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**. v. 8, n. 2, 2014.

PENNA, Fernando de Araujo. O Escola sem Partido como uma chave de leitura do fenômeno educacional. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido**: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

PISCITELLI, Adriana. Recriando a (categoria) Mulher?. In: Algranti, Leila (org.). A prática feminista e o conceito de gênero. **Textos Didáticos**, nº 48, Campinas-SP, IFCH – Unicamp, 2002, pp.7-42.

PRECIADO, Beatriz. **Manifesto Contrassexual**: práticas subversivas de identidade sexual. São Paulo: n-1 edições, 2014.

PRECIADO, Beatriz. **Multidões queer**: notas para uma política dos anormais. In: *Revista Estudos Feministas*. Vol.19 no.1 Florianópolis: Jan/Abr 2011.

PRECIADO, Beatriz. **Testo Junkie**: Sexo, drogas e biopolítica na era farmacopornográfica. São Paulo: N-1, 2018.

PRECIADO, Paul Beatriz. **Transfeminismo no regime farmacopornográfico**. Tradução de Thiago Coacci. 2010. (Disponível em: https://www.academia.edu/9723865/Preciado_-_Transfeminismo_no_Regime_Farmaco-pornográfico, visitado em 2 de junho de 2010)

PRECIADO, Paul Beatriz. **La importancia de llamarse Paul**. Disponível em: <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/soy/1-4022-2015-06-06.html>. Acesso em: 15 jun. 2019.

PRECIADO, Paul Beatriz. Quem defende a criança queer? Preciado, B., & Marcondes Nogueira, F. F. (2018). Quem defende a criança queer?. **Jangada: Crítica | Literatura | Artes**, (1), 96–99. <https://doi.org/10.35921/jangada.v0i1.17> (2018)

PRINS, Baukje. Narrative accounts of origins: a Blind Spot in the Intersectional Approach? **European Journal of Women's Studies**, v. 13, n. 3, p. 277-290, 2006.

PUIGGRÓS, Adriana. Historia y Prospectiva de La Educación Popular Latinoamericana. In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos A.(org). **Educação Popular**: Utopia latino-americana. 2. ed. Brasília: Ibama, 2003.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade e modernidade/racionalidade**. 2005. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/36091067/Anibal-Quijano-Colonialidade-e-Modernidade-Racionalidade>. Acesso em: 19 jul. 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In. SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

QUIJANO, Aníbal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Estudos Avançados** [online]. 2004, v. 19, n. 55, pp. 9-31. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142005000300002>. Acesso em: 19 jul. 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**. 2002, n. 37 (17). Disponível em:

<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2192>. Acesso em: 19 jul 2021.

QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patricia; ELIZALDE, Paz Concha. **Uma breve história dos estudos decoloniais**. Arte e colonialidade: n.3. São Paulo: MASP Afterall, 2019.

RAMOS, Carmen Gloria Godoy. "No somos feministas". Género, igualdad y neoliberalismo en Chile. **Rev. Estud. Fem.** [online]. 2016, vol.24, n.3, pp.871-889. ISSN 0104-026X.

RATIER, Rodrigo. Escola e afetos: um elogio da raiva e da revolta. In: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

RESENDE, Haroldo de (Org.) **Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação**. São Paulo: Intermédio, 2028.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, Justificando, 2017.

RIBEIRO, A. M.; PRAZERES, L. L. G. dos. A produção da subalternidade sob a ótica pós-colonial (e decolonial): algumas leituras. **Temáticas**, Campinas, SP, v. 23, n. 45, p. 25–52, 2015. DOI:10.20396/tematicas.v23i45/46.11100. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/11100>. Acesso em: 28 ago. 2021.

RICCI, Rudá. A militarização das escolas públicas. In: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição**: Notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: N-1, 2018.

RUBIN, Gayle. **Políticas do sexo**. Tradução de Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Ubu, 2017.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flavio (org.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SEGATO, Rita. Género e colonialidade: em busca de uma leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. **E-cadernos CES** [Online], 18 | 2012. Disponível em: <http://journals.openedition.org/eces/1533>; DOI: <https://doi.org/10.4000/eces.1533>. Acesso em: 19 jul. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flavio (org.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social. In: **Alienígenas na sala de aula**. Petrópoles, RJ: Vozes, 1995.

SLEE, Tom. **Uberização**: A nova onda do trabalho precarizado. São Paulo: Editora Elefante, 2017

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de; MAGIOLINO, Lavinia Lopes Salomão and DAINEZ, Débora. O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. **Educ. Soc.** [online]. 2015, vol.36, n.130, pp.219-242. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302015150030>. Acesso em: 28 ago. 2021.

SODRE, Muniz. **Assassinato de Moisés é sintoma de catástrofe cívica em curso**. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/muniz-sodre/2022/02/assassinato-de-moise-e-sintoma-de-catastrofe-civica-em-curso.shtml> Acesso em 10 de agosto de 2022

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte, Editora UFMG, 2010.

STREK, Danilo; ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Educação popular**: Lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013.

TOGNETTA, Luciene. **Estamos preparados para incorporar as competências socioemocionais da BNCC?** 2018. Disponível em: <https://www.portaliade.com.br/estamos-preparados-para-incorporar-as-competencias-socioemocionais-da-bncc/> Acesso em 10 de agosto de 2022

TRUTH, Sojourner. **E eu não sou uma mulher?** Disponível em <https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/> Acesso em 10 de agosto de 2021

VERGÈS, Françoise. **Um feminismo decolonial**. São Paulo: UBU Editora, 2020.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos . In: WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir. **UMSA Revista** (entre palabras), v. 3, n. 30, p. 1-29, 2009a.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, sociedad**. Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito, Ecuador: Universidad Andina Simon Bolivar, Abya Yala, 2009b.

WARNER, Michael. Unsafe. In: HALPERIN, David M. **What do gay men want?** An essay of sex, risk and subjectivity. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2007, p. 155-167.