

Educação engajada: por uma escrita libertadora feminista

Engaged education: for liberating feminist writing

Adriane Raquel Santana de Lima
Universidade Federal do Pará - UFPA
Belém-Pará-Brasil

Resumo

Trata-se de um artigo situado no campo teórico-metodológico dos estudos feministas e, também, de uma educação engajada, libertadora e popular, pois reflete, inicialmente, sobre a importância de uma educação engajada, que tem como centralidade uma escrita libertadora feminista, considerando que a negação do existir das mulheres, historicamente, esteve associado com o impedimento do seu pensar, do seu criar e da sua autonomia. Como mulheres não-brancas temos o desafio de romper com a dualidade que torna as mulheres prisioneiras de valores e padrões que não correspondem às necessidades da vida e experiências populares. A transcendência dessa dualidade, produzem-se outros fundamentos para a vida, a cultura, a língua, a escrita e o pensamento; supera-se o pensamento meramente individual e no seu lugar faz surgir o pensamento coletivo, participativo e de justiça social.

Palavras-chave: Educação Engajada, Feminista, Escrita libertadora

Abstract

It is an article located in the theoretical-methodological field of feminist studies and, also, of an engaged, liberating and popular education, as it reflects, initially, on the importance of an engaged education, whose centrality is a feminist liberating writing, whereas the denial of the existence of women, historically, has been associated with the impediment of their thinking, their creation and their autonomy. As non-white women, we face the challenge of breaking with the duality that makes women prisoners of values and standards that do not correspond to the needs of life and popular experiences. The transcendence of this duality produces other foundations for life, culture, language, writing and thought; the merely individual thinking is overcome and in its place it gives rise to collective, participatory and social justice thinking.

Keyword: Engaged Education, Feminist, Liberating writing

Introdução

Neste artigo apresentamos uma abordagem feminista pensada a partir das concepções pós-coloniais de Gloria Anzaldúa, o feminismo das diferenças e interseccional, e da educação popular, que nos ajudam a refletir sobre nossa condição de mulheres mestiças¹, de cor, latino-americanas, chicanas, indígenas, negras, proporcionando um processo de desconstrução e (re)construção de um pensamento histórico e de uma práxis feminista, tomando como base o lugar destas mulheres colonizadas/subalternizadas da América Latina e de outras regiões do Sul global.

O movimento de desconstruir um determinado tipo de feminismo e construir outro não está ligada à tentativa de estabelecer hierarquias de qualidades entre um e outro, mas demarcar as diferenças entre um feminismo branco euro-norte-americano e um feminismo nascido ao Sul, como defende Anzaldúa (2000).

Concordamos com a autora Baltodano (2010), quando diz que emerge do continente latino-americano uma variedade de sujeitos e movimentos econômicos, políticos, educacionais e culturais. O surgimento desses novos e diferentes sujeitos é irreversível no mundo contemporâneo e afronta o monopólio de velhos sujeitos e formas tradicionais de pensar a sociedade. Podemos imaginar a emergência dessas múltiplas realidades e grupos sociais como uma teia das diferenças culturais, que produzem perspectivas alternativas para pensar o mundo e entender o lugar das mulheres em muitas outras dimensões. Por exemplo, entender o papel da mulher na história e no conhecimento da humanidade e, também, a denúncia como um ato político e construtivo sobre as condições inferiores que foram impostas a elas.

O surgimento da variedade de sujeitos, de conhecimento e de movimentos educacionais e populares, destacado por Baltodano (2010), é uma caminhada que vem sendo trilhado na América Latina desde a segunda metade do século XX, especialmente, nas décadas 50 e 60, quando os Movimentos de Cultura Popular (MCP) emergiram em diversos países latino-americanos. Essas movimentações históricas, políticas e educacionais, acompanhadas do intenso dinamismo cultural, provocaram uma insatisfação e questionamentos críticos às ações econômicas e políticas exercidas pelas classes dominantes, à lógica do sistema capitalista e aos princípios epistemológicos da

modernidade/colonialidade, que subalternizam a cultura popular ou qualquer outro tipo de manifestação experiencialmente construída a partir do cotidiano e do imaginário popular.

O surgimento de outras formas de ver e estar no mundo são inevitáveis, bem como, outras práticas educacionais, artísticas, cinemas, literaturas e poesias. Podemos afirmar que, nesse período, na América Latina, pulsava uma voraz necessidade das culturas populares, de uma educação popular disposta a prioriza os saberes vivenciados no cotidiano dos oprimidos, das mulheres não-brancas duplamente subalternizadas, da religião afro e diversas outras matrizes religiosas, que transcendiam a religião do colonizador. Esses movimentos populares e democráticos pautavam a importância das vidas colocadas à margem do mundo ao longo da nossa história.

A inclusão desses diferentes saberes numa prática educacional popular se constitui como um ato de tessitura das relações de poderes, no enfrentamento do sexismo, no empoderamento dos “outros” negados, dos questionamentos das regras impostas e excludentes e, também, de alternativas de transgressões, inclusive, por estarem num movimento dialógico do fazer-refazer, da denúncia-anúncio. Neste sentido, a educação de caráter popular assume a responsabilidade da formação de pessoas como sujeitos da ação, confiantes em suas potencialidades criadoras e transformadoras. A ação educativa é, também, uma dimensão cultural por ser um dos meios de invenção, reiteração e ressignificação de palavras, valores, ideias, sentidos, subjetividades e imaginários que permeiam o processo de ensino e aprendizagem de nossas vidas.

Entendemos que a educação, o conhecimento, a escrita e a liberdade não são uma exclusividade e/ou campo de domínio dos homens, assim como entendemos que a produção do conhecimento de mulheres não pode ser tratado paralelamente ou separadamente do conhecimento mais geral do resto da humanidade, mas deve ser entendido como um conhecimento questionador da ordem estabelecida, uma prática, uma vivência sentida e significada, um pensamento que ultrapassa a objetividade racionalista, sendo capaz de equilibrar, sem hierarquias, razão-subjetividade-humanidade-sensibilidade e assim denunciar este sistema social sexista e, ao mesmo tempo, anunciar a necessidade de um outro mundo, que incorpore as lutas feministas e que traga as marcas da igualdade e da justiça social.

O conceito de feminismo que utilizamos é o definido por hooks (2019), ou seja, o feminismo é um movimento de enfrentamento da exploração e da opressão sexista, não é um movimento anti-homem, como é entendido por muitas pessoas. O movimento feminista enfrenta a estrutura política-social-econômica-histórica sexista que favorece aos homens. Sabemos que a história e o pensamento das mulheres acontecem no mesmo cenário e no mesmo tempo da história produzida pelo homem, por isso devemos ser vigilantes para não reproduzirmos as estruturas sexistas. Temos que nos lançar no enfrentamento da cisão que silencia as vozes femininas, os conhecimentos feministas, as práticas e palavras das mulheres em toda as dimensões: sociais, históricas, econômicas, culturais, educacionais e intelectuais.

É neste sentido que concordamos com Spivak (2010) que propõe em sua teoria uma “desaprendizagem”, pois, segundo ela, precisamos desaprender o que foi padronizado pelo paradigma sexista; desaprender a subtração histórica imposta ao subalterno, em geral, e às mulheres subalternas, em específico. Para esta autora, a mulher desaparece entre o patriarcado e o imperialismo no processo de constituição do sujeito-objeto. E o desaparecimento torna-se mais violento quando se trata das mulheres da periferia do sistema-mundoⁱⁱ.

Daí o compromisso das mulheres intelectuais, do movimento feminista em pautar a ampla divulgação de uma prática educativa feminista, evidenciar essa “voz delirante” que pulsa nos subalternos, nos “outros” e nas mulheres subalternas. Spivak (2010) destaca o compromisso das intelectuais em romper essa opressão e atribuir valores, destacar direitos e exigir respeito aos subalternizados nessa ordem social. Nesta lógica de denúncia e anúncio, consideramos que as mulheres subalternas têm muito a dizer, a contribuir e a produzir para uma nova ordem social-histórico-cultural e popular.

Para discutir um pouco sobre a escrita feminista libertadora e autônoma, apresentamos a organização deste artigo, que contém, além desta introdução e das considerações finais, mais dois itens centrais, em que procuramos discutir a necessidade de uma educação engajada feminista e da palavra feminista escrita; analisando as implicações desta condição na estruturação de um pensamento e conhecimento sensível, feminista, popular e democrático.

Por uma educação engajada feminista

É um desafio para nós mulheres do Sul global e, especificamente, as latino-americanas escrever, como colocou Anzaldúa (2000) em seu artigo “Falando em Línguas”, pois além da subalternização do gênero, precisamos enfrentar a inferiorização da cultura, da sexualidade, da raça e da classe. Neste sentido, preciso situar a leitora e o leitor que escrevo de um lugar outro, de um lugar que não é legitimado/aceito e/ou permitido pelo sistema sexista e, tão pouco, pela epistemologia racionalista da modernidade/colonialidade.

Podemos dizer que sou a atrevida, a que ousa escrever, a que desafia a lógica tão bem aceita e ancorada na verdade racional do sujeito-objeto, cultivada no conhecimento dos homens, brancos heteronormativos. Segundo Lélia Gonzáles (1984), eu seria a “preta criadora de casos”, a que revela a dor presente, a que se expressa, a que fala com todos os seus medos - é melhor falar do que não falar -, a que “escracha” a ausência dos conhecimentos de mulheres nesse sistema, a que precisa dizer que esse mundo não me inclui, não respeita meus sonhos, meus desejos e minha autonomia, logo, rouba-me a liberdade.

É por mim e por tantas irmãs que escolho escrever do lugar que possibilite desburocratizar as mentes, os conhecimentos e, necessariamente, a educação (FREIRE, 2000), pois, como mulher feminista, a capacidade de recomeçar sempre, de fazer, de reconstruir, de não se entregar, de entender e de viver a vida como um processo é sempre uma forma de sobrevivência e de resistência de continuar existindo. E o caminho que encontrei para continuar minha sobrevivência foi o da educação.

O desejo e a necessidade inexplicável pelo conhecimento era como uma constante em meu corpo, em minha mente e em meus sonhos. Era uma garota de 11 anos que chorava para querer estudar, mas minha avó entendia que não precisa tanta dedicação para os estudos, pois uma mulher precisa saber as tarefas e responsabilidades domésticas, então, era sempre “proibida” de estudar, antes de realizar as tarefas de casa, para minha família de origem humilde o estudo ocupava uma importância secundária, comum nas classes periféricas e populares. Isso porque, a fome era algo que nos corroía física e subjetivamente. Entretanto, todas essas situações-limites que vivenciei não diminuíram minha vontade e o desejo em estudar. Para minha mãe era estranho, talvez não compreendesse, mas por algum motivo e/ou empatia apoiou meu caminhar escolar e acadêmico.

A vizinhança, com toda a sua curiosidade, afirmava ou indagava: Essa menina é estranha! Como ela pode gostar de ler? Nunca vi uma garota gostar de estudar! Ela deve ter algum problema! Eram muitas as curiosidades, num tempo em que as meninas buscavam mais o casamento que as salvassem de uma vida miserável. E eu estava na contramão, em plena década de 90, fui colocada em diversos lugares e classificada de variadas formas: menina estranha, garota diferente, má companhia, filha de mulher separada e outras. Sofri com o afastamento de muitas amigas, pois era considerada uma péssima influência, vivi o isolamento social e físico forçadamente e me apeguei aos livros, intensifiquei meus desejos nos livros porque estava muito machucada. Busquei o conhecimento para abafar ou entender as dores que existiam em mim. Precisava estruturar um campo de defesa que pudesse me tirar as dores emocionais que sentia. E por isso que vi na educação um bote salva-vidas, ao qual me agarrei. Para mim, a educação poderia me trazer algumas respostas para os infinitos questionamentos que me solapavam.

Havia um desejo e uma sede de conhecimento gigantesco em mim. Vontade de conhecer, de saber e de aprender, como se isso tivesse sido negado a minha vida inteira, e hoje entendo que foi. Afinal, a ancestralidade que me rege vem de longe e ela caminha mesmo com infinitas negações, dores e proibições. Na juventude não entendia esse desejo pelo conhecimento, mas hoje, depois do encontro com o feminismo, consigo imaginar o lugar que estou e a importância dele pra mim e muitas de mim que foram impedidas de estarem aqui comigo. Por isso que é complicado acreditarmos que, como feminista, estamos livres; na realidade, não seremos livres enquanto muitas de nós estiverem subordinadas e violentadas. A liberdade feminista implica na libertação de todas as identidades femininas, a libertação feminista é compreendida no coletivo.

Angela Davis (2016) escreve em “Mulheres, Raça e Classe”, que o anseio pelo conhecimento sempre existiu em nós, mulheres subalternizadas e não-brancas. Ela destaca que, no século XVIII, as mulheres escravizadas aprendiam a ler sozinhas com os jornais deixados por seus senhores. A leitura de jornais, de aprender a ler, era uma tática de sobrevivência, porque somente lendo as notícias que poderiam saber e acompanhar as movimentações políticas abolicionistas da época. Angela Davis (2016) destaca ainda que, para a ideologia dominante, a população de mulheres negras era supostamente incapaz de progressos intelectuais, pois haviam sido propriedades, ou seja, são naturalmente inferiores. Se isso fosse uma verdade, de fato, comprovada nos termos da biologia exata,

não seria necessário proibir, mas, na verdade, o conhecimento e a formação educacional sempre foi uma impaciência feroz da população negra, pobre e, especialmente das mulheres negras escravizadas.

Para termos uma ideia dessa impaciência feroz, Ângela Davis (2016) descreve, de maneira emocionante, a busca por direito à educação e ao conhecimento de uma escrava, nascida na África, que enfrentou o conselho de uma escola recém criada, nos Estados Unidos, que recusou a admissão de seu filho. E mesmo tendo que lidar com a rejeição de seu filho, Lucy Terry não hesitou em defender com agressividade necessária o desejo e o direito de seu povo por educação. Essa ferocidade levou Lucy, em 1793, a abrir uma escola na cidade de Nova York, que recebeu o nome de “Escola Katy Ferguson para Pobres”, e dois anos depois comprou sua liberdade. Os alunos eram as crianças que a própria Lucy buscava em abrigos, foram crianças tanto negras como brancas, tanto meninas como meninos.

Nessa pequena história de Lucy Terry é importante notarmos dois pontos centrais: a primeira seria a busca voraz pelo direito à educação, que não limitou Lucy na abertura de uma escola mista; a segunda, o processo democrático inclusivo pautado na escola de Lucy, incluindo as meninas em um período que não se pensava educação para as meninas negras e pobres, além da escola atender crianças multirraciais (negras e brancas).

Com isso, podemos arriscar que Lucy, em uma ação corajosa e ousada, trilhou o caminho para uma educação com princípios libertadores, pois como bem dizia Freire (2000), todas as práticas educativas libertadoras têm como horizonte a valorização do exercício da vontade, da decisão, da resistência, da escolha; o papel das emoções, dos sentimentos, dos desejos, dos limites; a importância da consciência na história, o sentido ético da presença humana no mundo, como determinação, é substantivamente esperançoso e, por isso mesmo, provocador da esperança. A educação é um dos caminhos que precisamos fortalecer para alcançarmos uma formação política conscientizadora, uma escrita feminista que implique no atravessamento de práticas educacionais conservadoras e meramente informativas, valores culturais feministas libertadores, ou seja, pensar numa prática *educativa engajada*.

É pensando nessa educação engajada que concordamos com hooks (2013), para quem a educação com uma prática libertadora expressa uma forma de ensinar para

qualquer pessoa, pois entende que há capacidade de aprendizagem em qualquer ser humano. Acreditar na prática educativa libertadora é entender que a tarefa de professoras e de professores não se resume a partilhar informações, mas de participar do desenvolvimento intelectual, humano e espiritual de múltiplas formas da vida. E mais, é compreender que a relação ensino-aprendizagem respeita os diversos saberes e penetra, de maneira profunda, no mais íntimo das alunas e alunos e por isso não pode ser uma ação vertical e linear, mas dialógica e horizontal.

Isso pode parecer algo simples e/ou sem grande importância, porém, para quem tem o histórico da negação, da subordinação, da violência e da proibição desde o seu ser mais íntimo até o físico biológico, produzir uma prática educativa engajada e comprometida com a libertação e na construção de autonomia, é uma valiosa conquista para os/as oprimidas/os, particularmente para nós mulheres não-brancas, mestiças, indígenas e negras.

A autonomia é nossa capacidade de agir, de fazer e de realizar, o que não pode ser considerado pequena coisa. Todavia, para pensar numa educação nessa direção e sentido implica questionar pilares conservadores/sexistas políticos, sociais, culturais e educacionais tão fincados em nossas mentes e corpos. Para pensar numa educação que liberta é preciso que a docência atravessasse algumas dualidades como: subjetivo e objetivo, vida privada e pública, razão e emoção, mente e espiritualidade, entre outras. Como é destacado por Bell Hooks (2013, p. 29):

A ideia da busca do intelectual por uma união de mente, corpo e espírito tinha sido substituída pela noção de que a pessoa inteligente é intrinsecamente instável do ponto de vista emocional e só mostra seu melhor lado no trabalho acadêmico. Isso queria dizer que pouco importava que os acadêmicos fossem drogados, alcoólatras, espancadores de esposa ou criminosos sexuais; o único aspecto importante da nossa identidade (de professor/a) era o fato de nossa mente funcionar ou não, ou sermos capazes de fazer nosso trabalho na sala de aula. Estava implícito que o eu desaparecia no momento em que entrávamos na sala, deixando em seu lugar a mente objetiva - livre de experiências e parcialidades.

A autora apresenta a concretude da dualidade presente na prática e na formação de docentes, a verticalização e o distanciamento no ato de ensinar, esquecendo que a educação é uma das mais complexas relações entre pessoas, entre realidades, entre sentimentos e entre emoções. A citação de Hooks (2013) destaca a distância subjetiva do processo de ensino-aprendizagem, a hierarquização entre professor/a-aluno/a, a falsa aprendizagem e, conseqüentemente, a fragilidade no ensino.

A autora defende a importância de uma aprendizagem horizontalizada, democrática, sensível e que possa gerar segurança. Como aprender com alguém que não conhece os anseios dos seus alunos e alunas? Como aprender e confiar em alguém só por ter o título de professor/a? Como querer que os/as alunos/as se exponham sem reciprocidade? Como podemos estruturar uma educação engajada estando fechados em nosso universo racionalista? Como pensar na prática libertadora limitando/negando a participação e a coletividade? Precisamos exercitar nossas empatias, sororidades e os cuidados com o outro, se quisermos entender e construir uma educação engajada que alcance não somente uma parte da população, mas que chegue nas mulheres da periferias, no povo, nas classes populares. Faz-se urgente a desburocratização dos conceitos acadêmicos e da educação pública

É neste sentido que a construção de uma educação engajada feminista necessita redimensionar o sentido do diálogo, entendendo, assim como Freire (1987), como uma dimensão política humana e no respeito dos saberes das populações originárias. É de fundamental importância que esse diálogo engajado seja enfático com as mulheres subalternizadas, a fim de conhecê-las nas suas condições materiais de vida, nos seus desejos, nas suas realizações subjetivas, nas suas sexualidades e, até mesmo, nos seus medos paralisantes diante da luta por dignidade. O diálogo, cercado da escuta sensível e da atenção empática, promoverá uma ação educativa do universo sentido-vivido.

Para Freire (1987) o diálogo inaugura uma educação democrática, pois possibilita um duplo encontro: 1- entre pessoas, no qual é constituído o processo de ensino e aprendizagem; 2- e entre diferentes saberes, que numa dimensão epistemológica rompe com a lógica bancária de aprender, pois todos os saberes são considerados válidos e importantes, desmistificando a sobreposição do saber científico sobre dos demais saberes vividos. E nessa compreensão dialógica interpessoal acontece o respeito dos(as) educadores(as) pelo saber que emana dos(as) alunos(as).

O diálogo interpessoal precisa ser corporificado na prática educativa feminista. Nas linhas iniciais desse item, relatei um pouco da minha busca pelo conhecimento; durante a adolescência, uma ânsia de respostas para inúmeras perguntas que tinha, naquele momento. A grande distopia familiar que vivenciei, não sabia nomear, mas para hooks (2013) o desejo de salvamento e “cura” das dores pelo conhecimento é uma forma de

teorização. Para ela, trata-se de uma experiência vivida da teorização e que está fundamentalmente ligada a processos de recuperação, de libertação coletiva, não podendo existir brechas entre a teoria e a prática. É nesta perspectiva que se faz necessária uma educação engajada dialógica, capaz de atravessar as amarras das hierarquias tanto de saberes como de sentimentos.

A experiência da teorização evidencia o elo dialógico constante entre teoria e prática, uma não existe sem a outra, um processo recíproco onde há aprendizagem entre as pessoas. Nessa lógica, não é possível haver uma emancipação feminista com uma prática educativa centrada somente na ação pela ação, ou em uma ação educativa que partilha informações, verdadeiro verbalismo sem a vivência e conhecimento da realidade. Para uma educação engajada feminista necessitamos de teorias arraigadas na compreensão de nossa natureza atual e na produção dos meios com os quais possamos fortalecer nosso engajamento coletivo numa ação resistente capaz de transformar nossa realidade (hooks, 2013).

A prática libertadora é estruturada dentro da complexidade das relações humanas. Para Bell Hooks (2013), não basta somente criticar as formas mal usadas de algumas teorias; não basta chamar atenção da utilização conservadora e reacionária que algumas acadêmicas fazem da teoria feminista. Para a autora, temos que trabalhar ativamente e chamar atenção para uma prática-teórica renovadora nos movimentos feministas, especialmente valorizando pensamentos teóricos de resistência e que interseccionam as opressões e explorações sexistas, estando aptas em denunciá-las. Neste direção, a escrita com vivência – escrevivênciaⁱⁱⁱ e a oralidade nas histórias contadas, produzem conhecimento válido para uma educação sensível, engajada e fortalecidamente feminista.

Refletindo sobre meus próprios trabalhos de teoria feminista, percebo que o texto escrito- a conversa teórica- é mais significativo quando convida as leitoras a se engajar na reflexão crítica e na prática do feminismo. Para mim, essa teoria nasce do concreto, de meus esforços para entender as experiências de vida cotidiana, dos meus esforços para intervir criticamente na minha vida e na vida de outras pessoas. Isso, pra mim, é o que torna possível a transformação feminista. (hooks, 2013, p.97).

A escritora valoriza e reforça o testemunho pessoal e as experiências vividas como um terreno fértil para a produção de teorias feministas libertadoras que carregam essa dimensão renovadora do movimento, como: a- o feminismo comunitário, que tem seu nascedouro nas vidas das mulheres indígenas; b- o feminismo negro; c- o feminismo

autônomo; d- o feminismo decolonial; e- o feminismo insurgente; f- o feminismo interseccional; g- o feminismo das diferenças, para citar algumas expressões do feminismo. Estes feminismos nos desafiam a pensar a resistência a partir do conhecimento popular vivido das dores de muitas mulheres. Daí a necessidade de termos uma escrita que possa se aproximar das vidas simples, possível de comunicar a importância do feminismo, uma conversa reflexiva e crítica sobre a realidade cotidiana, tudo sendo mediado por uma teorização e uma vivência de diálogo e que transforme estas reflexões e vivências em um pensamento feminista.

A importância da escrita feminista

A importância de uma educação engajada nos proporciona vários enfrentamentos e um deles é a legitimação da palavra feminista escrita nos meio acadêmicos. A academia foi e continua sendo um lugar para os homens e os conhecimentos produzidos e consumidos pelo e para o patriarcado. Logo, isso nos leva a entender que a escrita feminista não é muito bem vista, especialmente, as que provocam fissuras na lógica cartesiana científicista.

Nós, escritoras e intelectuais mulheres, que criamos, discutimos, interpretamos e escrevemos sobre as teorias feministas no ambiente acadêmico, somos constantemente questionadas, avaliadas e postas em suspensão, pois os textos, muitas das vezes, não seguem a exigência erudita e o burocratismo racionalista das teorias patriarcais, por esse motivo nossos escritos são classificados como “não teóricos”. Porém, não escrevemos para fortalecer o sistema patriarcal, ao contrário, nossas escritas são de atravessamento resistente e anseiam um alcance inclusivo, democrático, respeitoso das diferenças e justo para nossas irmãs. Nossas escritas são para encontrarmos-nos com muitas outras mulheres, é para nos sentirmos parte existente desse mundo.

A historiadora Michelet Perrot (2008) já afirmava que nós, mulheres, fomos confinadas ao silêncio profundo da história da humanidade, destinadas à obscuridade ou até mesmo colocadas à margem das produções, do tempo e dos acontecimentos socioculturais. Em suas palavras, as mulheres foram postas no silêncio de um mar abissal.

A invisibilidade e o silêncio das mulheres foram e são necessários para manter a ordem sexista social, garantindo a tranquilidade e a divisão por gênero na sociedade (PERROT,2008). Por outro lado, tornar as mulheres visíveis, ouvir seus sons ou ler seus escritos, portanto, colocar as mulheres no centro da sociedade, é de arrepiar, de causar

medo aos que têm privilégios com este *status quo*. As identidades femininas que desafiam a “ordem social” das coisas, da sociedade, ainda são vistas como indecentes e, por alguns, ridicularizadas, chegando-se ao extremo de em algumas sociedades as mulheres terem suas faces queimadas, seus rostos completamente deformados por ousarem em subverter a ordem do silêncio.

Segundo Boff (2000), o ser humano tem o poder de transcender-se permanentemente, não existindo regimes mais severos que possam conter o ser humano da sua busca de *ser mais* (FREIRE, 1987), de assumir sua vocação para ser sujeito (e não objeto), pessoa (e não indivíduo). É neste sentido que entendemos que a escrita feminista tem essa dimensão de potencializar a existência de sujeitos subalternizados, como as mulheres, que verão a escrita como recurso de contestação das desigualdades e opressões.

O direito de dizer e escrever a palavra é um direito do ser humano, por isso um direito das mulheres. Mas esse direito não deve estar sob condição, isso é, não depende da permissão ou do consentimento de algo ou alguém, o que implica na desconstrução do paradigma sexista que inferioriza a mulher e a coloca como *ser menos*. O reconhecimento desse direito é, sobretudo, uma superação da negação que passa por dimensões subjetivas profundas, envolvendo a publicização da negação imposta às mulheres na construção de um pensamento antissexista.

É fundamental lembrarmos que o pensamento ocidental que conhecemos tem um itinerário histórico e filosófico sobre a negação das mulheres, que perpassa pelo pensamento de Aristóteles e chega até os grandes intelectuais da modernidade. Segundo Perrot (2008), Aristóteles é considerado como o pensador da dualidade dos gêneros, tendo estabelecido radicalmente a superioridade masculina. Aristóteles retrata a mulher como um ser incompleto, se comparada ao homem (ser completo), vê a mulher como ser noturno e imperfeito, desprovida de capacidade racional. O pensamento de Aristóteles, em que pese a sua longevidade, tem referenciado o pensamento da diferença entre os sexos até os dias atuais.

Perrot (2008) também mira o pensamento sobre as mulheres na Idade Média, principalmente, a postura da Igreja que foi enfática no silenciamento das mulheres, reforçando a subjugação destas aos homens. No Iluminismo, avança a autora, as ciências produziram argumentos na mesma direção para demonstrar a inferioridade intelectual das mulheres, sendo evidenciado por alguns pensadores como Rousseau e Augusto Comte.

Ainda para a historiadora, seja para um intelectual conservador como Comte, seja para intelectuais considerados revolucionários como Pierre-Joseph Proudhon e Karl Marx, havia uma concordância de que não cabia às mulheres a tarefa de pensar, cabendo a elas somente as atividades domésticas, o que fortaleceu o imaginário, mesmo entre os revolucionários de esquerda, de que os homens são associados à genialidade intelectual, são os sujeitos da razão, enquanto as mulheres são reduzidas ao puro sentimento, o coração e as atividades do lar.

É por toda negação imposta à mulher pela Igreja e pelas nascentes ciências no bojo do Iluminismo, que se chegou até a justificar fisiologicamente a inferioridade da mulher, no século XIX, quando os fisiologistas do final deste século afirmaram que as mulheres tinham cérebro menor, mais leve e menos denso que os dos homens. É assim que não se trata, somente, de reconhecimento de direitos, mas, sobretudo, de uma reinvenção de valores, de cultura, de posturas sociais, de ouvir uma história escondida e subtraída das mulheres.

Escrever, pensar, compor poesia e música, esculpir não eram atividades para mulheres, pelo menos, não reconheciam as mulheres como capazes de tais atividades, porém, isso não quer dizer que as mulheres não fossem escritoras, artistas, poetisas e intelectuais, como assim o demonstrou Natalis Davis (1997) em seu livro *“Nas margens: três mulheres do século XVII”*.

Davis (1997), nesse livro, refaz um tempo muito poroso para mulheres, duro e inflexível, mesmo para as brancas europeias. Mulheres vistas como sinônimo de pecado, mulheres próximas à feitiçaria, mulheres que deveriam servir aos seus maridos, ou que deveriam se subjugar a qualquer homem: pai, filhos e maridos; porque uma mulher livre e sem a tutela de um homem era considerada uma ameaça para a sociedade ou eram mulheres de menor valor. E essas mulheres, as de menor valor, eram as que “não serviam para casar” ou então eram as prostitutas, escravas e mestiças.

Por isso que consideramos que o ato de dizer a palavra por meio da escrita é um ato de ousadia, de libertação e, principalmente, da autonomia, uma vez que representa a coragem de mulheres em analisar e denunciar a sociedade na qual estiveram e estão inseridas. Escrever, para uma mulher, não é uma tarefa fácil, como bem ressalta Perrot (2008). A escrita, por muito tempo, era uma ação de dimensão privada para as mulheres, ao nível de correspondências familiares. A escrita como um ato público, por meio de jornais,

das revistas femininas, obras de educação e biografias eram incipientes ainda no final do século XIX. Porém, no final do século XIX e início do XX as mulheres desafiam a moral-cristã e começam a se mostrar por meio de romances e de outros escritos no campo da literatura, com destaque para as grandes romancistas inglesas como Jane Austen e Virginia Woolf, para citar algumas (PERROT, 2008).

É inegável que a condição histórica das mulheres na maioria das civilizações é uma condição de subalternidade. As mulheres europeias, apesar de brancas, também tinham uma condição inferiorizada diante dos homens europeus. E se estas mulheres europeias eram inferiores aos homens de sua própria cultura e sociedade, é fácil imaginar que o impacto da negação e da exclusão tenha sido muito maior entre as mulheres negras, indígenas e mestiças da América Latina, que por sua dupla negação (de gênero e de raça) tiveram seus corpos invadidos, suas culturas negadas e histórias apagadas. É assim que defendemos a ideia de que a situação de exclusão das mulheres não é idêntica entre elas, uma vez que entre os países colonizados o componente étnicorracial serviu como um instrumento a mais para reforçar a subalternização das mulheres colonizadas, produzindo-se, assim, identidades mestiças pouco visibilizadas pelas teorias feministas hegemônicas.

Neste raciocínio, se escrever, do ponto de vista das mulheres, é um ato ousado, isso será tanto mais para as mulheres que sofreram com a dupla negação, tais como as latino-americanas. Escrever é uma ação difícil, como também o são as outras formas de se expressar sobre o mundo (pintar, esculpir e poetizar), porque são formas de criar, maneiras de significar o mundo e para quem teve historicamente este direito subtraído, começar a escrever é um doloroso ato de liberdade e de autonomia.

Faz-se importante demarcar a persistente diferença entre a condição das mulheres brancas europeias, que exerceram, em determinado momento, a postura de colonizadoras e as mulheres colonizadas^{iv}, índias, escravas e mestiças do Terceiro Mundo. Aqui nos interessa, particularmente, as mulheres colonizadas, usando a terminologia de Gautier (2000), mulheres que tinham muito menos acesso à escrita, que exerciam funções pouco valorizadas e reconhecidas, sendo tratadas muito mais próximas da condição de mercadorias e de escravas.

As mulheres colonizadas assumem trabalhos diferenciados e são muito mais inferiorizadas que as mulheres brancas. Estas últimas ainda assumiam alguns papéis importantes no seio familiar, além de serem “dadas para o casamento”. As mulheres

brancas e de elite precisavam da escravidão tanto mais quanto não tinham direito. Para Gautier (2000) as mulheres brancas exerciam poder sobre os escravos, fazendo-os realizarem atividades domésticas e agrícolas. As mulheres privilegiadas também poderiam comprar e vender escravos, por intermédios de parentes ou concubino europeu.

Assim, a escravidão na América Latina limitou o processo de construção da autonomia feminina. Somente na segunda metade do século XIX que vamos encontrar produções em jornais e revistas por mulheres, mas ainda com certa timidez (GUARDIA, 2000). No entanto, já começa a ser construído um debate em torno do ideário feminino. E esse ideário se misturava com o sentimento de independência das colônias, que era respaldado pelas teorias liberais da época.

Pensar a dimensão feminina é considerar as variadas formas de opressão que são vivenciadas em diversos contextos culturais, históricos e sociais por múltiplas mulheres. Com todas essas considerações destacamos as mulheres, como se refere Anzaldúa (2000), do Terceiro Mundo, as mulheres colonizadas, as mulheres que por agressão física e ideológica tiveram que servir às mulheres de origem europeia e brancas e aos homens colonizadores.

Anzaldúa (2000) é intensa e sensível no texto “*Falando em Línguas: uma carta para as mulheres escritoras do Terceiro Mundo*”. O texto não trata somente de uma visão ou reivindicação de um ideário feminino, mas a necessidade de revelar a escrita que nasce nas mulheres, uma escrita visceral. A autora faz um chamamento às mulheres do Terceiro Mundo sobre sua condição e concepção de mulheres, buscando forças no lugar mais profundo de sua existência, para a produção dessa escrita, ou seja, a materialização de pensamentos, de estudos e conceitos.

O sentimento de procura e a falta de resposta que Anzaldúa revela ao escrever para as mulheres do Terceiro Mundo, sobretudo, a identificação e o reconhecimento com as mulheres colonizadas estão muito além do gênero, é um sentimento, também, histórico-cultural. Levando-nos a refletir quando se interroga:

Quem nos deu permissão para praticar o ato de escrever? Por que escrever parece tão artificial para mim? Eu faço qualquer coisa para adiar este ato esvazio o lixo, atendo o telefone. Uma voz é recorrente em mim: Quem sou eu, uma pobre chicana do fim do mundo, para pensar que poderia escrever? Como foi que me atrevi a tornar-me escritora enquanto me agachava nas plantações de tomate, curvando-me sob o sol escaldante, entorpecida numa letargia animal pelo calor,

mãos inchadas e calejadas, inadequadas para segurar a pena? (ANZALDÚA, 2000, p.231).

Para a autora, as mulheres do Sul precisam escrever suas histórias como mulheres colonizadas, sem importar as histórias das mulheres brancas. Ainda segundo a autora, para as mulheres colonizadas ou do Terceiro Mundo escrever é uma ação de abstração muito mais dolorosa, muito mais difícil, por terem sido usurpadas no seu tempo de pensar, de sentir e de dar materialização à escrita, uma vez que para elas a urgência era de matar a fome e garantir o mínimo à vida. É por essa razão que Anzaldúa conclama as mulheres do Terceiro Mundo para superarem este obstáculo histórico e enfrentarem o desafio de criar seu mundo e seus conceitos.

A autora se reconhece como uma mulher do Terceiro Mundo e é enfática ao afirmar o desejo, a necessidade e o direito de escrever, pois é na escrita que se produz autonomia, vida, superação, reconhecimento e resistência. Anzaldúa é uma mulher *chicana*^v resistente e que denuncia as negações a que são submetidas às mulheres colonizadas.

A história e as necessidades das mulheres brancas não nos identificam, não revelam todas as nossas necessidades, segundo Anzaldúa. Por isso que subjetivamente a autora explica a necessidade de escrever:

Escrevo porque o mundo que crio na escrita compensa o que o mundo real não me dá. No escrever coloco ordem no mundo, coloco nele uma alça para poder segurá-lo. Escrevo porque a vida não aplaca meus apetites e minha fome. Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você. Para me tornar mais íntima comigo mesma e consigo. Para me descobrir, preservar-me, construir-me, alcançar autonomia. (ANZALDÚA, 2000, p.232).

Para a autora, a escrita é um ato de alquimia, de criar alma, de buscar o eu do centro da existência humana, de desconstruir um “outro” que foi imposto às mulheres de cor (o escuro, o feminino). Nessa construção, o sujeito, ou melhor, a mulher que nasce não é menos medrosa, porém é uma mulher colonizada mais corajosa e decidida em escrever suas palavras. Uma mulher que necessita denunciar que o mundo que está não é um mundo que a inclui, que a história contada por seus dominadores não é a sua verdadeira história e que existem vários lados negligenciados na versão oficial. A educação oferecida pela cultura colonizadora não atende e não respeita as culturas e os pensamentos das mulheres colonizadas.

A escrita é um instrumento que nos permite penetrar nos mistérios, mas é também uma proteção, porque além de distanciar ajuda a sobreviver (ANZALDÚA, 2000). A autora nos conduz para o desvelamento do que parece simples, do ato de escrever como caminho para a autonomia das mulheres, seja das mulheres como um ser universal, como já bem colocou Perrot (2008), seja para as mulheres colonizadas do Terceiro Mundo, em que a escrita é um processo de descoberta interior e de superação de um ser feminino vitimado nas atrocidades da colonização.

Escrever para as mulheres do Terceiro Mundo é uma necessidade de poder, de respeito, de reconhecimento, de autonomia e de independência, como reforça Anzaldúa (2000, p. 233):

O perigo ao escrever é não fundir nossa experiência pessoal e visão do mundo com a realidade, com nossa vida interior, nossa história, nossa economia e nossa visão. O que nos valida como seres humanos, nos valida como escritoras. O que importa são as relações significativas, seja com nós mesmas ou com os outros. Devemos usar o que achamos importante para chegarmos à escrita. Nenhum assunto é muito trivial. O perigo é ser muito universal e humanitária e invocar o eterno ao custo de sacrificar o particular, o feminino e o momento histórico específico.

A autora considera as identificações universais como um perigo, porém chama a atenção para as histórias diferentes, sendo que a intenção não é a de criar histórias paralelas entre as mulheres, mas revelar que não podemos universalizar histórias a partir, exclusivamente, de um local ou de uma situação. O sentimento de encontro e identificação que congrega as mulheres é fundamental, mas sufocar as particularidades entre elas é, de certa maneira, exercer uma ação dominadora e colonizadora de umas sobre as outras.

Considerações finais

Utilizamos o ato de escrever como uma metáfora e uma prática educacional engajada e concreta que possibilite às mulheres superar o estado de discriminação e opressão em que se encontram. No entanto, avançamos na argumentação da importância da educação e da escrita feminista, defendidas pelas autoras Bell Hooks e Glória Anzaldúa, pois para elas não basta visibilizar a desigualdade entre homens e mulheres, sendo necessário ir além da violência aparente e compreender o sexismo intrínseco em nossa sociedade. Atentar para as teorias feministas renovadoras que são capazes de fazer o enfrentamento sexista opressor e explorador. Por esta via que questionamos as versões hegemônicas do feminismo norte-americano e europeu, que na sua tentativa de apresentar

uma imagem unitária da mulher, termina por apagar as diferenças entre as mulheres, que são absorvidas pela estrutura sexista-patriarcal-capitalista-racista.

Nesta perspectiva, esse texto traz um olhar que busca ser cuidadoso sobre as mulheres que estão à margem do sistema, as mulheres não-brancas, as do Terceiro Mundo, as mestiças, afro, as indígenas e as chicanas; que precisam ser entendidas em sua dupla condição de opressão, não apenas são negadas como mulheres, mas também como representantes de uma raça, classe e cultura inferiores.

Concluimos que este trabalho reforça os argumentos da necessidade em fortalecer uma prática educativa engajada e uma escrita feminista que nos incentive a olhar para as histórias vividas das mulheres subalternizadas, como aquelas que carregam as marcas de negação universalmente sentidas por muitas mulheres, mas que sofrem ainda mais em sua condição de raça inferior. Os processos de libertação e a construção da autonomia destas mulheres não podem ser idênticos, razão para nos engajarmos na construção de epistemologias feministas que sejam capazes de revelar as diferenças e empoderarem as mulheres na luta pela própria libertação.

Referências

ANZALDÚA, Glória. **Falando em línguas**: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. In. *Estudos Feministas*. Florianópolis: UFSC. 2000, p. 229-235

BALTODANO, Mónica. Porque outro mundo es posible y necessário: el sol sale del sur, el sol nace de bajo. In: CASTRO, ELISA Guaraná de (org) et al. **Vozes de nossa América**: cultura, política e pensamento crítico- América Latina e Caribe. Seropédica (RJ): UFRJ, 2010.

BOFF, Leonardo. **O despertar da águia**: o dia-bólico e o sim-bólico na construção da realidade. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000

DAVIS, Angela. **Mulheres, Raça e Classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAVIS, Natalie Zemon. **Nas Margens**: três mulheres do século XVII. São Paulo: Companhia das letras, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

GAUTIER, Arlette. Mulheres e Colonialismo. In: FERRO, Marc (org.). **O livro Negro do Colonialismo**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000, p. 660-697.

GONZALES. Lélia. Racismo e Sexismo na cultura Brasileira. In: Revista **Ciencias Sociais**. Anpocs: 1984, p.223-244.

hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo**: política arrebatadoras. Rio e Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

_____. **Ensinando a Transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

PERROT, Michelet. *Minha História das Mulheres*. São Paulo: Contexto, 2008.

SPIVAK, Gayatri Chakrovorty. **Pode o Subalterno falar?**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

WALLERSTEIN, I. La restructuración capitalista y el sistema-mundo. In: ELÍZAGA, R S. (Coord.). **América Latinayel Caribe, perspectivas de su reconstrucción**. México: Asociación Latino Americana de Sociología, 1996. p.69-85.

Notas

ⁱ A compreensão de mestiça que utilizamos nesse artigo está em consonância com a autora Anzaldúa, designando um amalgama de raças, culturas, religiões. Como vemos, é no amalgamento de raças, culturas e religiões originárias e, também impostas em seus corpos, pensamentos e subjetividades, que se constrói a mestiçagem. A mulher mestiça nasce das violências da colonialidade/modernidade.

ⁱⁱ WALLERSTEIN, I. La restructuración capitalista y el sistema-mundo. In: ELÍZAGA, R S. (Coord.) América Latina y el Caribe, perspectivas de su reconstrucción. México: Asociación Latino Americana de Sociología, 1996. p.69-85.

ⁱⁱⁱ A escrevivência é um conceito inspirado na escritora Conceição Evaristo que apresenta a escrita a partir de um corpo, de uma condição, de uma experiência negra no Brasil.

^{iv} Utilizaremos o termo “mulheres colonizadas” para diferenciá-las das mulheres brancas europeias, conseqüentemente, para entender que as histórias de submissão da mulher no chamado Terceiro Mundo foram em muito diferentes da mulher colonizadora, a despeito da condição partilhada de mulher.

^v Uma mulher à margem do cânone do ideário feminista das mulheres dos Estados Unidos, vivendo na fronteira, no entre-lugar, entre o México e os Estados Unidos.

Sobre a autora:

Adriane Raquel santana de Lima

Professora adjunta 1 da Universidade Federal do Pará, no Instituto de Ciências da Educação (UFPA- ICED). Doutora em Educação, pela Universidade Federal do Pará –UFPA, com doutorado sanduíche na Universidad Pedagógica Nacional da Colômbia. Pesquisadora dos campos da História da Educação, História da educação de mulheres na América Latina, Educação Popular Feminista, Educação do Campo e Feminismo decolonial e interseccional. É coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, gênero, feminismos e Interseccionalidade – GEPEGEFI–ICED/UFPA, cadastrado no diretório nacional de pesquisa

CNPQ e membro do Conselho de Educação Popula da América Latina e do Caribe- CEAAL. Participo da Rede de pesquisa sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia. Email: adriane.lima@iced.ufpa.br ORCID- <https://orcid.org/0000-0002-4102-9104>

Recebido em: 29/08/2020

Aceito para publicação em: 23/09/2020