



**Janaina Fernanda Gonçalves de Oliveira Bianchi // GO, Brasil** “Paulo Freire diz que *É impossível existir sem sonhos*. É daí que nasce a minha proposta! / Parece simples, não é? Mas provoca uma reflexão: quanto nossas crianças são podadas de sonharem? Desejo um mundo no qual elas possam sonhar; sonhar muito, grandes e ousados sonhos. A educação não deve ser usada como forma de ceifar a criatividade, mas sim como mola estimuladora que impulsiona e abre a mente para novas e diferentes possibilidades. / A pintura que aqui apresento é uma aquarela de sonhos e ideias que fluem, onde as possibilidades se fundem. Afinal, a vida não é dividida em caixinhas: não precisamos segmentar e dicotomizar as coisas. Podemos sonhar em conhecer a vastidão do espaço e as profundezas do mar. / Nela represento também alguns elementos que eu sonho que as crianças tenham acesso, como uma educação voltada para as reais necessidades da essência de cada um, com acesso à ciência, locomoção, alimentação diversificada e de qualidade, moradia, vestuário e também lazer. / A bússola apontando para o SUL é uma busca de nos surrearmos, de encontrarmos a nossa essência. Nossa essência como seres sociais que vivem no Hemisfério Sul, com a nossa história e cultura únicas. Ao mesmo tempo que convido a esse olhar interno, para oferecermos o nosso melhor ao mundo. É um convite para olhar para dentro. / Além disso, na imagem aparecem algumas palavras, conceitos que não podemos deixar no esquecimento: leitura, possibilidade, perseverança, coragem, amor, educação, sociedade, transformação, conexão e sonho.”

# Educação popular feminista: Um sonho, uma luta e um ato político

**Tchella Fernandes Maso<sup>1</sup> e Noemí Gómez Mendoza<sup>2</sup>**

Resumo // Nosso objetivo é situar a educação popular feminista, honrando os cem anos de Paulo Freire, como um instrumento que nos dá esperança e nos encaminha rumo à libertação. Essa prática não é somente destinada às mulheres - não estamos tratando de uma educação popular com mulheres. Nosso interesse é convidar, desde uma postura inacabada, disponível ao diálogo e afetiva - elementos da pedagogia da autonomia descrita por Freire (1996) - que todos os corpos se ponham em marcha, que a educação popular feminista seja um fermento e um instrumento de transgressão interseccional e descolonial.

Palavras-chave // Paulo Freire, educação popular, feminismos latino-americanos.

- 
- 1 Professora da Faculdade de Direito e Relações Internacionais da Universidade Federal da Grande Dourados (FADIR – UFGD) e doutoranda em Estudos Feministas e de Gênero na Universidade do País Basco (UPV/EHU). Atualmente investiga movimentos de mulheres e de cuidado desde a antropologia feminista, do corpo, das emoções e das sensorialidades.
  - 2 Doutoranda em Estudos Feministas e de Gênero na Universidade do País Basco (UPV/EHU) e licenciada em Pedagogia (ênfase em pedagogia social) pela Universidade do País Basco (UPV/EHU). Ensina na Universidade Tecnológica de Pereira (UTP), na Colômbia. Atualmente desenvolve seu projeto de investigação sobre práticas comunitárias como estratégias para o fortalecimento e a transformação social.

## Introdução

“Tenemos derecho y deber de cambiar el mundo.  
Lo que no es posible es pensar en transformar el mundo,  
sin un sueño, sin utopía y sin proyecto.  
Los sueños son proyectos por los que se lucha y  
toda concreción de sueños supone lucha.  
En realidad, la transformación del mundo a la que aspira el sueño,  
es un acto político, y sería una ingenuidad no reconocer  
que los sueños tienen sus contrasueños”<sup>3</sup>  
(Freire, 2012, pp. 65-66)

Sob o lema “Cem anos de Paulo Freire” educadores e educadoras de todo o mundo comemoramos não só o nascimento deste grande professor, mas também recordamos seu pensamento que, ainda hoje, 24 anos após a sua morte, continua a convidar-nos a refletir sobre o papel transformador da educação para as pessoas que sonham e caminham para “Um Outro Mundo é Possível”<sup>4</sup>. Um mundo marcado pela solidariedade e igualdade entre os povos do mundo.

Em sua última obra em vida, Paulo Freire descreve a educação como uma “prática de gente”: “gente inacabada, de gente curiosa, inteligente, de gente que pode saber, que pode por isso ignorar, de gente que, não podendo passar sem ética se tornou [...] capaz de transgredi-la” (1996, p.145). Quem é essa gente? Nós também somos essa gente, indignada e curiosa, que busca a autonomia de ser - e do ser - em nossas relações. Por isso, aceitamos o convite do mestre em nos entregarmos criticamente à sua obra. O fazemos desde uma postura feminista latino-americana, inspirada pelas práticas dos feminismos populares em desestabilizar a ordem de privilégios e desigualdades e nesse caminho almejar a liberdade.

Bell hooks, inicia seu livro de ensaios sobre educação como prática da liberdade com uma epígrafe de Freire: “ser capaz de recomeçar sempre, de fazer, de reconstruir, de não se entregar, de recusar burocratizar-se mentalmente, de entender e de viver a vida como processo, como vir a ser [...]” (2017, s.p). Nesse ano, que celebramos o centenário de nascimento de um mestre, precisamos manter acesa

3 Uma das autoras é falante de castelhano, por isso mantivemos as citações em suas versões originais, dos livros acessados em diferentes idiomas.

4 Bandeira presente no Movimento Zapatista e também nos Fóruns Sociais Mundiais da virada do século.

a crítica e a capacidade de questionar a presença violenta do silêncio. Ainda que Freire não faça uso de um ponto de vista feminista, seus ensinamentos transformados em prática pedagógica seguem alimentando nossa sede de justiça. Como menciona hooks (2017), ainda que esse educador não faça uso de uma linguagem de gênero em seus primeiros escritos e adote um padrão de liberdade vinculado à experiência masculina e patriarcal, o tom libertário de sua pedagogia pode inclusive fornecer instrumentos para transgredir tais limitações.

Entre os feminismos populares latino-americanos, daquelas pessoas “não sujeitadas” (Korol, 2016b), os antes “condenados da terra” - expressão que universaliza a experiência masculina, denominação de Franz Fanon, retomada por Freire - hoje se convertem nos múltiplos corpos marginalizados que habitam o mundo. Muitos desses reinventam o elo, tão presente na obra de Freire, entre conscientização e descolonização (hooks, 2017). Um gesto que se inicia com a descoberta de si (Rivera Cusicanqui, 2018; hooks, 2017). Um processo de autoconsciência (Bautista, 2014) que busca nomear e dar sentido a quem antes se deformava em espelhos que maltratam desde a imagem do homem branco, colonial, heterossexual, burguês, cristão, jovem e pertencente a uma comunidade nacional. É desde essas gentes, esses corpos em processo, que a educação popular feminista pode se constituir e referir.

Compartilhamos neste ensaio a percepção que as abordagens feministas que florescem em nosso continente podem nutrir desde uma crítica amorosa, terna e erótica, as práticas educativas que se pretendem transgressoras. Nosso objetivo é situar a educação popular feminista, honrando os cem anos de Paulo Freire, como um instrumento que nos dá esperança e nos encaminha rumo à libertação. Essa prática não é somente destinada às mulheres - não estamos tratando de uma educação popular com mulheres. Nosso interesse é convidar, desde uma postura inacabada, disponível ao diálogo e afetiva - elementos da pedagogia da autonomia descrita por Freire (1996) - que todos os corpos se ponham em marcha, que a educação popular feminista seja um fermento e um instrumento de transgressão interseccional e descolonial.

Quem escreve esse texto são duas mulheres feministas, cada qual com uma trajetória que convive - e entra em conflito - com os espaços educativos e militantes. Ambas se encontram na escrita de uma tese de doutorado em estudos feministas e de gênero no País Basco e identificam-se ao refletir desde o continente latino-americano, uma com os pés no Brasil e a outra com a cabeça na Colômbia. Desde um vínculo afetivo com a educação popular que orienta nossas

ações e esperanças, esse texto surge da vontade de alimentar uma prática popular feminista e os significados dessa ação, pois, desde nossa experiência os feminismos contribuem para a transformação social, afetiva e cognitiva. Fundamentado na defesa da interseccionalidade das opressões, a educação popular feminista pode apoiar movimentos sociais a construir uma prática pedagógica que (re) conheça as distintas formas de existência e libertação.

## O legado de Paulo Freire e a educação popular

A educação popular é uma prática que se iniciou a partir das experiências de movimentos sociais e educadores da segunda década do século XX, vinculada à noção de educação para todos<sup>5</sup> (Prefeitura de São Paulo, 2015). Foi em 1960 que essa prática, alimentada pelas perspectivas da teologia e filosofia da libertação latino-americanas, adquiriu contornos de um projeto emancipatório. As obras de Freire são centrais nesse momento para concretizar a Educação Popular (EP) e inspirar seus usos e potencialidades. Seu sentido comum está na construção de um conhecimento que se pretende libertário: que não é depositado, mas tecido nas relações entre pessoas que se dispõe a vivenciar a prática educativa. Nesse caminho, “a práxis não é ação cega, desprovida de intenção ou de finalidade” (Freire citado por hooks, 2017, p.68), mas se vincula a humanizar, estimular o sentipensar<sup>6</sup> de pessoas que transformando o mundo, dão sentido a ele (Freire citado por hooks, 2017, p.68). Nas palavras de Ranulfo Peloso:

A educação popular fala da opção pelo pólo oprimido na luta de classes, e seu ponto de partida é a convicção de que o povo já tem um saber, parcial e fragmentado e que carrega em si o dom de ser capaz. Mas precisa refletir sobre o que sabe (não sabe que sabe) e incorporar o acúmulo teórico da prática social. Torna-se um instrumento que desperta,

---

5 Nesse momento histórico ainda não se descortinava a crítica à linguagem sexista, por isso mantivemos a expressão como tal.

6 Termo cunhado por Fals Borda, um sociólogo colombiano que apresenta muitos pontos de encontro com a perspectiva de Freire. Ver Borda (2015)

qualifica e reforça o potencial popular em sua luta para romper a lógica do capital e construir uma alternativa solidária. (Peloso, s/d)

Logo, a EP nos encoraja a sonhar e a lutar pela liberdade de todos aqueles sujeitos, de todas aquelas sujeitas, povos e pessoas subalternizadas por um sistema mundial globalizado e capitalista. Embora as contribuições de Paulo Freire sejam inúmeras, gostaríamos de enfatizar aquelas que nutrem a EP e que, por sua vez, nos motivaram a compreender a educação como uma prática política. Estas são: leitura crítica da sociedade e da educação, educação como encontro dialógico e educação como prática libertadora.

Um dos pilares do pensamento pedagógico de Paulo Freire é a sua crítica à educação dominante, que faz parte do aparelho ideológico do Estado e, por conseguinte, responde às necessidades e interesses das elites. A educação, longe de ser um espaço equitativo com o objetivo de superar as desigualdades sociais, é um palco para manter, legitimar e reproduzir o modo de produção dominante (Torres, 2014, p. 15). Seu objetivo não é outro senão a acumulação de capital nas mãos de grandes empresas e multinacionais - entre outros atores sociais relevantes no capitalismo globalizado. Logo, a educação das classes dominantes acentua as desigualdades sociais e fornece insumos para a constituição de políticas cada vez mais racistas e sexistas, que violam os direitos humanos de mais da metade da população mundial. Nas palavras de Freire: “La opción, por lo tanto, está entre una “educación” para la “domesticación” alienada y una educación para la libertad. “Educación” para el hombre-objeto o “educación” para el hombre-sujeto” (2009, p. 26).

Face a esta crítica, Freire propõe uma educação para a liberdade que serve os interesses dos setores subalternizados da sociedade e contribui para a construção conjunta de uma sociedade mais justa e democrática (1996; 2009; 2012b). Esta abordagem conduzirá a uma compreensão estrutural da educação e a uma leitura contextualizada das práticas educativas, a qual analisa criticamente o seu papel reproduzidor de desigualdades e, através da ação e da reflexão, propõem novos horizontes emancipatórios.

Outra das grandes contribuições de Paulo Freire é o questionamento da ordem dicotômica e hierárquica que rege o mundo. Em particular, a relação educador/a-educando/a. É bem conhecida a tese que afirma que no contexto da educação bancária a pessoa que figura como educadora é a detentora absoluta da

verdade e/ou do conhecimento, enquanto que a pessoa que ocupa o espaço tempo de educanda é uma espécie de recipiente vazio, sem qualquer saber, que o/a professor/a necessita preencher; ela é uma ignorante.

Freire explica em *Pedagogia do Oprimido* (2012b) que, se entendermos o/a aprendiz a partir deste prisma, como um ser passivo, o objetivo da educação não será outro senão o de proporcionar conhecimentos necessários para se adaptar ao mundo, contribuindo para a reprodução das desigualdades. No entanto, esta abordagem está em desacordo com a natureza emancipatória e transformadora da pedagogia que se pretende libertadora. Nesta, “el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa” (Freire, 2012b, p. 72).

A pedagogia libertadora argumenta que “ninguém sabe tudo, assim como ninguém desconhece tudo”. Portanto, todas as pessoas sabem algo que outras pessoas não sabem. Em termos educativos, isto implica compreender que nem o/a educador/a sabe tudo nem o/a estudante não sabe nada, ambos possuem conhecimentos. Assim, o ato educativo, longe de ser um encontro unidirecional, é dialógico: as pessoas que naquele momento atuam como educadoras ou aprendizes se reconhecem mutuamente como possuidoras de “cultura”, de conhecimento. Desta forma, se tornam sujeitos/as críticos/as que, por meio do diálogo, mediado pelas palavras, aprendem a escrever a sua história e transformá-la (Freire, 2012b).

Esta abordagem reconhece que o conhecimento do mundo não é um processo individual, mas um processo coletivo, no qual o/a sujeito/a é construído/a em diálogo com o/a outro/a. Neste processo desejos, valores, vontades, emoções, imaginações, intenções e utopias dos/as próprios/as sujeitos/as entram em jogo (Torres, 2014, p. 31). Isto convida-nos a reconhecer as contribuições feitas por diferentes feminismos e a necessidade de pensar: 1) o nosso lugar de enunciação na prática educacional; e 2) como as nossas experiências são marcadas pelo entrelaçamento de raça, sexo, gênero, classe e sexualidade, entre outros marcadores da diferença - tema que abordaremos no próximo tópico.

Como já foi refletido nas linhas anteriores, Freire não só critica a educação bancária, como vai mais longe: propõe uma educação para a liberdade. Por esta razão, é momento de refletir sobre a questão: qual é o objetivo final da educação do ponto de vista de Freire? Compreendendo a educação como um ato político, como pessoas que se dispõem à educação, na figura de educadoras e educandas, não podemos pensar que as nossas ações são neutras. Como já foi salientado, as

nossas práticas são marcadas por valores, utopias e ideologias que irão sustentar e justificar um sistema desigual ou, pelo contrário, irão questionar e transformar este sistema e as relações de poder que o sustentam (Torres, 2014). Nas palavras de Freire:

Nuestra tarea no se agota en la enseñanza de la matemática, de la geografía, de la sintaxis o de la historia. Además de la seriedad y la competencia con que debemos enseñar esos contenidos, nuestra tarea exige nuestro compromiso y nuestra actitud en favor de la superación de las injusticias sociales (2008, p. 102).

Nessa abordagem, a pedagogia para a liberdade defenderá uma educação que não só questione, mas também, diante do encontro, do reconhecimento e do diálogo com o/a outro/a, transforme as estruturas sociais que mantêm uma miríade de injustiças sociais. Como pessoas disponíveis à educação, devemos estar empenhadas na mudança social, uma mudança que supere todas as relações discriminatórias e injustas com o/a outro/a, o que implica necessariamente reconhecer este outro/a como um/a sujeito/a histórico/a. Nos cabe, portanto, a tarefa de começar a construir pontes para convocar essas gentes e juntas sonhar, lutar e projetar outros mundos possíveis. Um desafio que ainda hoje é validado entre os vários movimentos, organizações e coletivos que em diferentes partes do mundo exigem maior justiça e igualdade e dizem não a sistema que não é apenas capitalista, mas também racista, sexista e heteronormativo.

Se a EP tem como intenção a libertação da pessoa oprimida, quem é essa pessoa? Pertence a qual coletividade ou categoria? Essas são perguntas relevantes desde um ponto de vista feminista. Se ao longo do século XX, a classe era o principal marcador social, a categoria segundo a qual nos referíamos ao tratar das pessoas oprimidas, na contemporaneidade o acumulado de perspectivas feministas e latino-americanas nos convida a ampliar essa dimensão. Sobre isso trataremos nas próximas linhas.

## Contribuições feministas latino-americanas

“Não podemos entrar na luta como objetos para nos tornamos sujeitos mais tarde”<sup>7</sup>

bell hooks nos conta que se sentiu mais incluída ao ler *Pedagogia do Oprimido*, do que as obras consideradas pioneiras no feminismo branco, como a *Mística Feminina* de Betty Friedan (2017). Ela na época uma jovem negra que vivenciou a segregação racial nos Estados Unidos, sentia que livros orientados desde uma sensibilidade branca burguesa não tocavam muitas mulheres negras, “não porque não reconhecêssemos as experiências que todas as mulheres partilham, mas porque esses pontos eram mediados por diferenças profundas em nossas realidades, criadas pelas políticas de raça e classe social” (2017, p.73). Nessa percepção, sentia-se mais próxima dos camponeses mencionados por Freire do que pela realidade de mulheres aprisionadas pelo trabalho doméstico e suas relações desiguais com os homens e filhos.

Lado a lado com o aprofundamento da educação popular ancorada nos dizeres de Freire, os feminismos negros, dos quais hooks é uma expressão, ao lado de Lélia Gonzáles e Beatriz Nascimento, fundaram e fortaleceram a perspectiva da indissociação entre as formas de opressão e luta. Desse processo floresce o conceito de interseccionalidade<sup>8</sup>, uma “sensibilidade analítica” que permite compreender a “colisão das estruturas” e “avenidas identitárias”:

A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado – produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais. (Akotirene, 2018, p.13)

A interseccionalidade não diz respeito a um amontoado de opressões, como prefaciou Winnie Bueno, mas refere-se a uma “práxis-crítica” - e acrescentaríamos,

7 Paulo Freire citado por bell hooks (2017, p.66)

8 “Como conceito da teoria crítica de raça, foi cunhado pela intelectual afro-estadunidense Kimberlé Crenshaw, mas, após a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Conexas de Intolerância, em Durban, na África do Sul, em 2001, conquistou popularidade acadêmica (...)” (Akotirene, 2018, p.13)

criativa - que parte da percepção de diversos construtos sociais que se cruzam e moldam fenômenos e problemas em nossos cotidianos (Collins; Bilge, 2020, p.11). Trata-se de um exercício com vistas a superar o estudo dos indivíduos como uma massa homogênea e indiferenciada e salientar relações de poder que situam as pessoas em lugares diferentes na estrutura social, política, econômica e cultural da qual fazem parte. Nas palavras de Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge, “categorias de raça, classe, gênero, idade, estatuto de cidadania e outras posicionam as pessoas de maneira diferente no mundo” (p.568). Vincula a essa perspectiva, Djamila Ribeiro enfatiza a importância de desvelarmos os lugares de quem fala, pois ocupar espaços sociais de privilégio é também deter a supremacia epistemológica e perpetuar a exclusão (2019). Não se trata de adotar uma postura individualizante, mas desmascarar as contradições inerentes aos locais de enunciação na matriz de dominação, inclusive no interior dos movimentos sociais.

Para Maria Lugones, a intersecção mostra um vazio. Se as categorias são percebidas como homogêneas, necessariamente elas selecionam o dominante, no grupo, como norma (2014, p.21). Por exemplo, “mulher”, seleciona como norma “fêmeas, burguesas, brancas, heterossexuais” (p.21). Por isso, colocar ênfase na lógica da intersecção é uma forma de evitar a separação das categorias e evitar o “pensamento categorial”, tão difundido pela lógica bancária de educação. O mesmo vale se usamos de forma neutralizadora a categoria “oprimidos”, sem especificar que no interior da mesma uma multiplicidade de opressões se amontoa e inclusive, no interior da categoria oprimidos, operam desigualdades.

Valendo-se de uma práxis-crítica e criativa interseccional, os feminismos são tanto uma teoria quanto uma prática política que se pretende contra hegemônica e contra cultural (Carosio, 2012, p.11). Entre seus pressupostos está a superação da ordem patriarcal fundada no contrato sexual que diferencia corpos por meio do dimorfismo sexual: uma construção que faz uso da interpretação de alguns atributos físicos para justificar a opressão e a exploração (Carosio, 2012; Lugones, 2014). No entanto, como destaca Lugones (2014), a construção social que desiguala corpos, atribuindo a estes a identidade feminina ou masculina é produto de um sistema colonial, fundado no eurocentrismo, com o objetivo de subjugar povos, definindo inclusive no interior deles relações hierárquicas entre o que se convencionou chamar de homens e mulheres.

Nesse contexto, os feminismos elaboram uma crítica às relações de poder entre os corpos denunciando a exclusão e inferiorização de mais da metade da população definida como feminina. No entanto, nos últimos trinta anos também

descende dessa crítica a percepção de quem são muitos os corpos subalternizados e que talvez a norma seja apenas uma parcela minoritária da população mundial: os donos do poder, os homens brancos, cristãos, burgueses, heterossexuais. Essa perspectiva questiona quem é o/a sujeito/a do/s feminismo/s, tendo em vista que tanto as mulheres não são um grupo homogêneo, quanto são múltiplas as identidades de gênero e sexualidade e os atravessamentos da construção colonial da raça. Portanto, desde uma postura que considera relevante os posicionamentos de classe, raça/etnia, gênero, sexualidade, pertencimento geográfico e etc advoga-se pela complexidade, pluralidade e pluriversalidade do sujeito coletivo feminista (Carosio, 2012; Castañeda, 2019).

Os feminismos do Sul Global são fundamentais nesse processo de amplificação de quem são os corpos em luta. A crítica interseccional atrelada ao gesto descolonial torna-se fundamental para interpretar que os posicionamentos dos corpos nas relações de poder são distintos, o que confere a estes particularidades ao tratar, por exemplo, das formas e bandeiras de luta. Por isso, ao invés de feminismo, escrevemos feminismos, pois são muitas as formas de gritar rebeldia (Mujeres Creando, 2005). Na perspectiva dos feminismos comunitários de Abya Yala, entre os nomes conhecidos estão Lorena Cabnal, Julieta Paredes e Maria Galindo, a luta por desestabilizar as relações de poder que conferem lugar de destaque aos homens é histórica. Nossas avós, muito antes de nós já iniciaram esse processo de crítica e transposição, ainda que não necessariamente vinculadas ao que se define hegemonicamente por feminismos. Essa postura apresenta uma relação próxima à EP quando essa destaca que todas as pessoas possuem saberes e estimula que entre essas se pronuncie uma prática dialógica.

Nessa genealogia, os feminismos se referem ao modo pelo qual cada pessoa em coletivo - de cada povo entre os mais de 800 que reexistem na América Latina e no Caribe (CEPAL, 2015) - trabalha para superar as desigualdades existentes. Como questionou Francesca Gargallo:

¿Qué es el feminismo? ¿Una teorización liberal sobre la abstracta igualdad de las mujeres y los hombres o la búsqueda concreta emprendida por las mujeres para el bienestar de las mujeres y en diálogo entre sí para destejer los símbolos y prácticas sociales que las ubican en un lugar secundario, con menos derechos y una valoración menor que los hombres? Si la palabra feminismo traduce la segunda idea, entonces hay

tantos feminismos cuantas formas de construcción política de mujeres existen. En cada pueblo, desde precisas prácticas de reconocimiento de los propios valores. (Gargallo, 2014, p. 11)

Esse caminho por amplificar os sentidos da prática feminista e centrá-la em uma perspectiva popular foi renovada pelas mulheres indígenas do Movimento Zapatista e sua Lei Revolucionária das Mulheres, a partir de 1994 (Millan, 2014). Esse documento, um tratado político e teórico sobre o papel das mulheres na luta revolucionária, é também uma carta de intenções que convida as mulheres latino-americanas a reinventar seu papel social, viabilizando também a luta de “otroas”, aquelas pessoas que não se situam no modelo binário de gênero (Exército Zapatista de Libertação Nacional, 2019).

Logo, os feminismos latino-americanos são renovados pela prática de otroas, mulheres indígenas, negras, trabalhadoras de tripla jornada e de bairros latino-americanos. Em particular se refrescam na crítica às formas de dominação e exploração colonial ainda vigentes no continente latino-americano e nas inovações na forma de lutar e sonhar de pessoas e coletivos antes invisibilizados. Como salienta Chandra Mohanty (2008), a vitimização, o encapsulamento do/a outro/a, é uma forma de essencialização, de restringir sua capacidade de agir e dar significado ao mundo, o que está muito vinculado à crítica de Freire (1996; 2008; 2009; 2012b). Para a indígena da etnia mixe, Yásnaya Aguilar: “El ‘otro’ se crea a partir de establecer una diferencia generadora. Es decir, el otro no existe en sí, es necesario que se le construya, categorizándolo como alguien uniforme y homogéneo [...]” (Yásnaya Aguilar apud Gargallo, 2014, p10).

Logo, os feminismos latino-americanos críticos refazem a tecitura do que se define historicamente como genealogia da teoria e prática feminista, já que estas não surgiram apenas no epicentro europeu do século XIX (Paredes, 2019). Mas também complexificam os/as sujeitos/as que lutam e para que lutam. Nesse contexto de crítica contra todas as formas de opressão, a relação da EP com as pedagogias feministas é de mão dupla, uma estimula a outra a se aprofundar e reinventar. Em linhas gerais, nessa relação de troca recuperam da educação popular aspectos como a centralidade do corpo na prática política, o valor da ternura, do cuidado e da libertação. Somando a estes a potencialidade do prazer e do erótico como instrumentos de ação e formas de viver, como esboçaremos a seguir.

## Por uma Educação Popular Feminista

A educação popular feminista é uma prática constituída desde o acumulado político do diálogo entre a EP e os feminismos latino-americanos, em particular dos feminismos populares. Este surge da educação popular e dos próprios movimentos sociais, mas também alimenta estes espaços com contribuições desde um ponto de vista feminista. Como explica a jornalista e educadora popular Claudia Korol, o feminismo popular é alimentado por sementes que foram semeadas nas mesmas comunidades e movimentos dos quais fazem parte (2016, p.16), e é a partir daí que oxigena também outras correntes feministas.

Compreendemos os feminismos populares, desde múltiplos territórios, desafiam o capitalismo global, colonial e patriarcal: se constroem desde “sujetas no sujetadas, que respondemos colectivamente a los desafíos de la sobrevivencia y vamos haciendo realidad la propuesta: si tocan a una, tocan a todas” (Korol, 2016b, p.142). Assim como são muitos os feminismos, entre os quais os populares, muitas são as práticas de educação feministas populares, em comum:

Nuestro feminismo no reconoce las fronteras coloniales que separan a nuestros pueblos ni a nuestros cuerpos. Identificar el territorio en el que crecemos como colectivas rebeldes, no implica desconocer los muchos esfuerzos por cambiar al mundo que nacen en otros espacios y territorios. Es simplemente sabernos atravesadas por esta geografía en la que pensamos y actuamos, por su historia, por las huellas con las que nos encontramos, por las heridas, las esperanzas, los modos de organizarnos, y las muchas posibilidades de creación que inventamos. (Korol, 2016a, p. 16)

Somos afetadas pelas feridas, esperanças e modos de organização e desde aí (re)inventamos formas de existir e lutar. Desde a mobilização destes afetos, sugerimos que a Educação Popular Feminista (EPF) é fundada na dialogicidade, na crítica aos padrões homogeneizantes de vida e supremacia do capital globalizado, e na transgressão como prática da liberdade. Sua intenção é superar a estrutura capitalista, patriarcal, racista, homofóbica, colonial e cristã que desigualava corpos e legítimas opressões. Denunciamos a manutenção dessa ordem de alguns donos do poder e as heranças de seus silenciamento que se corporificam em nossos seres, reproduzindo práticas machistas, racistas e misóginas ainda que no interior de

nossos coletivos que se pretendem libertários. Nossa EPF é um convite a um exame coletivo de consciência que nos habilite não somente a ler, mas sentir com todo nosso corpo a realidade que nos habita, buscando outras formas de ser e existir no mundo. Nosso desejo é a transformação da ordem e a superação dos silêncios, mas isso pode ser feito com regozijo. Como nos ensinam algumas feministas do Sul Global, entre elas Audre Lorde e bell hooks, o prazer pode estar presente em nossas lutas pela liberdade (hooks, 2017). O próprio Freire nos convida a corporificar o exemplo, ensinando com alegria e convicção na mudança (1996).

A EPF é um exercício inacabado, porém contínuo, de diálogo e crítica aos consensos sobre os corpos e nos convida a outras formas de interpretação, resistência e transformação “que surjam desde as/os/xs de abaixo” (Espinosa; Lugones; Gómez; Ochoa, 2013, p.413). Não temos a pretensão de promover generalizações ou construir afirmações que reduzam a heterogeneidade do que se constituem as práticas educativas estimuladas pelos feminismos. Como nos ensinou Freire, somente no cotidiano encontraremos os sentidos, os contextos e as especificidades que constituirão nossas práticas (1996). Ainda assim, gostaríamos de destacar três contribuições que os feminismos populares exerceram tanto sobre a EP, quanto sobre outros feminismos. Estas nos dão pistas para a constituição de uma EPF, são elas: o questionamento interno aos movimentos sociais; a constituição pluriversa e solidária dos/das sujeitos/as e a pedagogia popular feminista.

Uma das características dos feminismos populares é a sua tentativa de desafiar a divisão sexual do trabalho e a heteronormatividade que molda o sistema mundial. Roxana Longo (2016) explica que corpos definidos como de mulher estão fortemente instrumentalizados pelo sistema mundial globalizado para realizarem o chamado trabalho doméstico e reprodutivo, no caso de serem contratadas por empresas e multinacionais, para trabalharem em condições precárias e de subemprego. Em geral, estas atuam em condições inferiores às dos seus homólogos masculinos, portanto, estão mais expostas à pobreza do que os homens em todos os países da América Latina (Longo, 2016). Além disso, entre as empobrecidas há uma situação bastante desigual se percebidas desde os marcadores raciais, são as mulheres negras e indígenas as que mais sofrem a subalternização sistêmica e apesar disso inovam em suas práticas de resistência e libertação.

Esta situação exige um diálogo entre feminismo, marxismo e a crítica ao colonialismo e seu padrão racista, a fim de compreender como este quadro afeta corpos dissidentes. É neste diálogo reflexivo que o “pacto patriarcal” é denunciado, também dentro das organizações e coletivos (Korol, 2016a). Pois, apesar dos

avanços, ainda hoje os papéis sociais de gênero e raça continuam a ser reproduzidos no seio dos coletivos: mulheres continuam a ocupar posições como cozinhar, elaborar atas, cuidar de crianças, enquanto os homens, em sua maioria brancos, têm papéis públicos e de liderança. Como escreveram as mulheres zapatistas: “Compete-nos lutar para que não se repita a história de virmos ao mundo apenas para cozinhar e parir crianças, para as vermos [...] crescerem na humilhação, no desprezo e na morte” (2019, s.p).

Além disso, a prática heteronormativa e misógina segue inferiorizando corpos e desejos. O binômio corpo e mente, associa aos corpos tidos como femininos a condição de inferiores perante o saber e a onipotência dos “macho-alfa”. Além de subalternizar, essa prática de perpetuação da divisão sexual e emocional do trabalho, também limita as formas de ação e resistência restringindo a formação crítica aos documentos, escritos e lidos, sem aproximar-se das potencialidades dos sentidos e sentires do ouvido que grita, da assembleia que degusta, das vozes que choram... Por isso o apelo para que a EPF se construa desde uma pedagogia ativa que permita revelar as contradições existentes entre o discurso ideológico e as práticas cotidianas no seio dos movimentos e organizações sociais (Korol, 2016b). Nesse sentido, o que acontece no dia-a-dia, será o cenário chave para constituir outras formas de se relacionar e organizar a fim de realizar uma revolução anticapitalista, anticolonialista, e também antipatriarcal e antirracista. Isto implica, como Longo (2016) diz, “reconocer el movimiento de las contradicciones sociales y de los problemas derivados de la concentración de poder en todos los ámbitos de la vida cotidiana que son generadores de inequidad” (p. 42)

Desde a emergência do Estado colonial moderno e seu padrão de política também capitaneado por muitas de nossas organizações, nossas demandas tiveram que submeter-se a um padrão de enunciação distanciada, severa, na qual o gesto e a risada não tinham espaço (Segato, 2018). Corpos foram adaptados e o espaço doméstico sofreu uma “transformação letal”, na qual deixa de ser “uma pluralidade de presenças” tão cara à política comunitária para restringir-se a um “espaço residual” sem peso nas decisões coletivas (p.100). “O pessoal é político”, “democracia no país e na casa” são expressões que manifestam como as nossas experiências individuais estão intimamente relacionadas com as estruturas sociais que habitamos, incluindo as experiências a que chamamos individuais e/ou privadas.

El movimiento de mujeres y el movimiento feminista es un espejo donde, por una parte, nos constituimos como sujetos colectivos de acción política, y por la otra ponemos en el espacio público asuntos considerados habitualmente como indignos de debate en el espacio público. (Ciriza, 2007, en Longo, 2016, p. 44)

Nesse caminho, importam as emoções e as sensações, as subjetividades das pessoas, sujeitos e sujeitas ativas no processo de educação. O ato de conhecer, desde o corpo em ação e experiência, “faz surgir um mundo” (Maturana, Varela, 2001, p.32). Pensar, atuar e se emocionar são dimensões contínuas de um mesmo ser em processo de libertação. É preciso, portanto, “jugarse al cuerpo” (Castañeda, 2019, p. 23). Ou seja, sentir-se e interrogar-se continuamente sobre sua prática, seus limites e seu lugar de enunciação. A pesquisa, tão importante ao trabalho da EP, no sentido de investigar a teoria educativa, mas também o saber popular, é convidada a mergulhar também na subjetividade de quem educa e se espera aprendiz. Como escreveu Freire, citado por hooks, “Somente em uma tal prática, em que os que ajudam e os que são ajudados se ajudam simultaneamente, é que o ato de ajudar não se distorce em dominação [...]” (2017, p.76). Ao citar essa passagem, hooks declara que é necessário que intelectuais insurgentes tenham uma “ética de luta” que informe seu relacionamento com as demais pessoas que não tiveram acesso aos saberes “partilhados em situações de privilégio” (2017, p.76).

Isso nos leva à segunda contribuição dos feminismos populares de Abya Yala à EP: a constituição de um sujeitx pluriverso<sup>9</sup>, “companheiras feministas”:

“Feministas compañeras” nos decimos, porque un dato central de nuestro modo de ser y de estar es, precisamente, acompañarnos. Y no sólo entre mujeres. También con quienes sufren distintas opresiones. Racismo, homofobia, transfobia, lesbofobia, xenofobia, misoginia... son distintos modos de dominar, disciplinar, lastimar y matar”. (Korol, 2016b, p. 17)

---

9 Até esse momento do texto adotamos uma linguagem inclusiva por meio do uso do duplo artigo o/a, mas este não é suficiente para referir-se à pluralidade das pessoas e coletivos feministas e por isso nos inspiramos nos escritos de/descoloniais que fazem uso do X para reivindicar pluralidade de gentes.

Não existe um sujeito único que englobe a diversidade de experiências vivenciadas em nossos territórios latino-americanos. Mas isso fragmenta a luta? Na perspectiva dos feminismos populares, não! Como foi exposto no tópico anterior, entre as contribuições do Sul Global está a construção de perspectivas outras, alimentadas pela práxis-crítica e criativa da interseccionalidade associada ao gesto descolonial. Nesse contexto, o universo, com o prefixo Uni, de unitário, se converte em pluriverso, em muitas gentes e seus muitos mundos possíveis. Apesar dessa pluralidade, a solidariedade, a afetividade, a dororidade, como escreve Vilma Piedade (2017) acerca das mulheres que em uma estrutura de hierarquias raciais se encontram na dor da opressão, permitem sentirmos a existência de um nós.

As mulheres que compõem os feminismos populares são constituídas como um “nós” coletivo formado pelos encontros gerados entre movimentos, organizações e bairros, partilhando diálogos, gritos, abraços: “nos toca a una, nos toca a todas” (Korol, 2016a). Estes encontros permitem o reconhecimento mútuo das diferenças, aprendendo com as experiências vividas por cada uma das pessoas. Daí emerge uma perspectiva plural: “se van entramando en un tejido colectivo, comunitario, que borda la realidad en movimiento y desde los movimientos populares” (Korol, 2016, p. 15). Essa construção de um sujeito coletivo e plural pode estimular uma prática educativa transgressora que demanda dialogicidade, integração de saberes e práticas e elaboração de consciência crítica fundada na interseccionalidade.

Esta forma de encarar os “sujeitxs” coletivos é uma alternativa que problematiza a visão dicotômica do pensamento ocidental que organizou o mundo em antagonismos a fim de sustentar e justificar sociedades hierárquicas, desiguais e discriminatórias (Maffia, 2016). Tal como a educação popular colocou o questionamento do educador/educando, afirmando que ambos possuem conhecimentos e que ambos estão em aprendizagem contínua, a EPF aposta no questionamento de dicotomias que promovem desigualdades entre corpos - feminino/masculino, corpo/mente, reprodutivas/productivas, emocionais/racionais, privadas/públicas, particulares/universais e etc. Isto levará ao reconhecimento não só das diferentes formas de ser e estar no território de cada sujeitx, mas também daquilo que os une: a construção de um mundo mais justo e mais unido.

Desta forma, a EPF não é constituída por temas homogêneos ou abstratos. Pelo contrário, argumenta que cada sujeitx está ancoradx num território e que é a partir daí, a partir da sua experiência e ação, que interage com outras pessoas

e coletivos. O grande desafio, como menciona a antropóloga Abu-Lughod, é “desenvolver uma política de solidariedade, coligação ou afinidade baseada no reconhecimento da diferença” (2019, p. 37-38). Ainda que pluriversos, espera-se que estes sujeitos se reconheçam mutuamente como construtores de sentido, ações e realidades, com as suas próprias especificidades. É apenas a partir deste reconhecimento mútuo, baseado num diálogo horizontal, que se esboça um projeto comum: tornamo-nos companheiras, companheiros, companheirxs, outras. Um companheirismo que abrange não só as mulheres, mas todos aqueles que sofrem qualquer tipo de opressão. A EPF configura-se, portanto, como uma alternativa solidária que encoraja o reconhecimento dos sujeitos e sujeitas como atravessados/as por zonas de privilégio, mas não limitados/as a estes (Akotirene, 2018).

Enfim chegamos a terceira contribuição dos feminismos populares à EP: a pedagogia popular feminista. Por pedagogia compreendemos uma prática que se pretende transgressora, insurgente e questionadora:

Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial. (Walsh, 2013, p.28)

Como estratégia política, epistêmica e existencial, um projeto-ação, gostaríamos de destacar como as perspectivas feministas contribuem para constituir o ato político da EP. Em particular como já apresentado nas linhas anteriores, tal pedagogia destaca-se no papel dos cuidados, sua dimensão coletividade e propulsora de afetos. O questionamento das dicotomias estruturantes do pensamento ocidental, como a relação entre público/privado, leva ao debate sobre os trabalhos invisibilizados pelo par produção/reprodução. A pedagogia feminista não só nos permite valorizar a importância do trabalho de cuidado, mas também demonstra que, sem ele, a sociedade não existe. Cristina Carrasco (2014) afirma que todos/as precisamos de cuidado, entendendo-o da perspectiva da reciprocidade: precisamos cuidar uns/umas dos/as outros/as para sustentar a vida (2014, p. 52).

Esta interdependência realçada pela pedagogia feminista mostra-nos a necessidade que temos para com as demais pessoas, tanto em termos afetivos

como materiais, de sustentar a vida; que não estamos sozinhos/as, estamos sempre em relação com os/as outros/as (Gutiérrez et al., 2017). Ao situar a centralidade de uma prática balizada pelos cuidados, é preciso questionar o que são e para quem, de forma a não romantizar e novamente associá-lo à feminilidade, como o fez o padrão patriarcal e racista de sociedade. Nesse sentido, as leituras românticas acerca do amor e da ternura também precisam sofrer o escrutínio do ponto de vista feminista (Esteban, 2011).

Cuidar, vincula-se a uma postura solidária e ativa que reconhece que somos seres em processo e em relação e conflito, que não existimos de modo isolado: “[...] la pedagogía feminista asume la dimensión grupal como una necesidad básica de los procesos de transformación, para que los dolores que produce el desaprendizaje de las opresiones pueda ser compartido y sostenido en los colectivos” (Korol, 2016b, p.22). Este cuidado envolve uma dimensão física, emocional, afetiva e também econômica que só recentemente começa a ser discutida. Por isso, fica o convite para aprofundar, desde a EPF esse debate, não só entre as pessoas envolvidas na prática educativa, mas também como paradigma de sustento da vida e questionamento do padrão opressor vigente.

Logo, a EPF não é apenas um espaço de luta coletiva, mas também de encontro consigo próprio e com o outro. De acompanhamento mútuo e cuidado de si. Nessa teia, nossas emoções são reabilitadas, bem como nossos sentires. A erótica não é um tema restrito ao sexual, mas vincula-se ao prazer de lutar, de vivenciar e de explorar as potencialidades da existência (hooks, 2017). A partir de relações profundamente orientadas por diálogos horizontais, baseados no respeito, cuidado mútuo e solidariedade podemos tecer a liberdade. Desde uma formulação crítica aos processos de legitimação e desigualdades no interior de nossos movimentos; alimentadas pelas teorias e práticas feministas e populares; disponíveis a conhecer outros sujeitos de luta e pluralizar nossas vozes; acessíveis a multisensorialidade de nossos corpos e vinculadas, como companheiras, que se encontram na busca por um mundo mais justo e sem desigualdades, poderemos construir uma EPF. Tudo isto, como aponta Korol (2016b), com o objetivo de alicerçar alternativas de poder popular que nos permitam superar o apanhador de sonhos da resistência e caminhar para a recriação de um tempo de revoluções.

## Considerações preliminares

A EPF é um projeto em construção, um convite para, desde a perspectiva de educação de Paulo Freire, nutrir nossas práticas desde experiências que surgem de outros territórios e corpos. Com esse ensaio, nossa intenção é compartilhar uma interpretação aberta, porosa e contingente sobre as potencialidades da educação popular feminista e endereçar essas reflexões aos movimentos sociais latino-americanos, percebendo o caráter emancipatório de envolver o debate pedagógico acerca da formação política aos pressupostos feministas e descoloniais que proliferam no continente.

Começamos esse texto valorizando a necessidade da crítica, já enunciada por Freire, e da percepção da práxis como processo. Desde essas considerações pontuamos brevemente o que consideramos aspectos relevantes da EP: leitura crítica da sociedade e da educação, educação como encontro dialógico e educação como prática libertadora. A partir desses três ensinamentos, somamos as contribuições feministas do continente latino-americano, sintetizadas na dupla crítica: interseccional e descolonial. Desse contexto emerge a perspectiva de pluriversalidade dxs sujeitxs que se acompanham, um tema central na constituição da EPF. Além disso, à exemplo dos feminismos populares do continente, situamos que a pedagogia popular feminista pode oxigenar os movimentos sociais, fazendo com que seus sujeitos discutam seus lugares de privilégio também no cotidiano da luta e das relações pessoais. Desde uma via de mão dupla, convidamos à reflexão acerca de como as estruturas de poder também submetem corpos e práticas e consideramos a perspectiva do cuidado, em sua inerente relação coletiva, como um meio de ativar sensibilidades e revoluções.

Face aos tempos difíceis que enfrentamos, há uma necessidade urgente de construir pontes que nos permitam unir forças e criar uma frente comum que seja alimentada por toda a diversidade de experiências que emergem dos territórios, reunindo corpos que gritam por um mundo mais igual e solidário. Como Paulo Freire nos ensinou, “A educação não muda o mundo, ela muda as pessoas que vão mudar o mundo” e, a EPF pode constituir-se como um espaço de encontro, de reconhecimento mútuo, de aprendizagem desde o projeto popular e de intersecção entre sujeitxs situados na luta descolonial, feminista, antirracista e etc.

Finalmente, não queremos terminar sem recordar como a educação, para além de nos motivar a lutar para acabar com as desigualdades e injustiças sociais, também nos permite sonhar com outros mundos possíveis, aquelas utopias que

nos enchem de energia e esperança para acreditar e continuar a andar. Voltando às palavras de Torres (2014), não podemos esquecer que a educação deve contribuir para construir sonhos, para reinventar e semear esperanças de mudança (p.34); para alimentar, como diria Eduardo Galeano (2011), aquele mar de pequenas fogueiras para iluminar o caminho para essas utopias: que façamos do sonho, uma esperança, uma luta e um ato político.



## Referências bibliográficas

Abu-Lughod, L. ¿Puede haber una etnografía feminista? In: Caicedo, Alhena. *Antropología y feminismo*. Bogotá: Asociación Colombiana de Antropología, 2019, p.15-48.

Akotirene, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen Livros, 2018.

Bautista Segales, Rafael. 2014. *La descolonización de la política*. La Paz: AGRUCO, 2014

Fals Borda, Orlando. *Una sociología sentipensante para América Latina*. México, D. F.: Siglo XXI Editores; Buenos Aires: CLACSO, 2015.

Castañeda Salgado, Martha Patricia. 2019. “Perspectivas y aportes de la investigación feminista a la emancipación” in Universidad del País Vasco (org) *Otras Formas De (Des)Aprender: investigación feminista en tiempos de violencia, resistencias y decolonialidad*, Bilbao: Hegoa, p. 19-40.

Carosio, Alba. *Feminismo y cambio social en América Latina y el Caribe*. In: Feminismo y Cambio Social en América Latina y el Caribe. CAROSIO, Alba (Coord.). 1a ed. Buenos Aires: CLACSO, 2012, pp. 9-18.

Carrasco, C. El cuidado como bien relacional: Hacia posibles indicadores. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 2014, 49-60.

CEPAL. *Os povos indígenas na América Latina*. Santiago: Nações Unidas, 2015. Disponível em: [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37773/1/S1420764\\_pt.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37773/1/S1420764_pt.pdf). Acesso em junho de 2021.

Collins, Patricia Hill; Bilge, Sirma. *Interseccionalidade*. São Paulo: Boitempo Editorial. Edição Kindle, 2020.

Espinosa, Yuderkys, et. alli. Reflexiones Pedagógicas en torno al Feminismo Decolonial: Una conversa en cuatro voces. In: WALSH, Catherine. *Pedagogias Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Bogotá: Abya-Yala/UPS Publicaciones, 2013.

Esteban, Mari Luz. *Crítica del pensamiento amoroso: temas contemporáneos*. Barcelona: Ediciones Bellaterra, 2011.

Exército Zapatista de Libertação Nacional. *Carta das mulheres zapatistas às mulheres que lutam no mundo inteiro*. Disponível em: <https://www.cadtm.org/Carta-das-mulheres-zapatistas-as-mulheres-que-lutam-no-mundo-inteiro>. Acesso em julho de 2021.

Freire, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Freire, P. *Cartas a quien pretende enseñar* (2.ª ed.). Siglo XXI, 2008.

Freire, P. *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI, 2009.

Freire, P. *Pedagogía de la indignación*. Siglo XXI, 2012ª.

Freire, P. *Pedagogía del oprimido* (2.ª ed.). Siglo XXI, 2012b.

Galeano, E. *El libro de los abrazos*. Siglo XXI, 2011.

Gargallo, Francesca. *Feminismos desde Abya Yala: Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América*. Cidade do México: Editorial Corte y Confección, 2014.

Gutiérrez, R., Navarro, M. L., & Linsalata, L. Repensar lo político, pensar lo común: Claves para la discusión. En *Modernidades alternativas* (pp. 377-417). Facultad de Ciencias Políticas y Sociales UNAM, Ediciones del Lirio, 2017.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

Korol, C. Feminismos populares. Se hace camino al andar. En *Feminismos populares. Pedagogías y políticas* (pp. 13-24). La Fogata, 2016ª, p. 13-24.

Korol, C. Feminismos populares. Las brujas necesarias en los tiempos de cólera. *Nueva Sociedad* N. 265, septiembre-octubre de 2016b.

Lugones, María. "Colonialidad y género: hacia un feminismo descolonial". En: Mignolo, Walter. *Género y colonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Siglo, 2014, p13-43.

Longo, R. (2016). Encuentros y búsquedas del movimiento de mujeres y del feminismo popular. En *Feminismos populares. Pedagogías y políticas*. La Fogata, 2016, p. 35-47.

- Maffia, D. Contra las dicotomías: Feminismo y epistemología crítica. En *Feminismos populares. Pedagogías y políticas*. La Fogata, 2016, p.137-151.
- Maturana, Humberto; Varela, Francisco. *A árvore do conhecimento*. São Paulo: Palas Athena, 2001.
- Millan, Mária. (Org.). *Más allá del feminismo: caminos para andar*. México: Red de Feminismos Descoloniales, 2014.
- Mohanty, Chandra Talpade. 2008. “Bajo los ojos de Occidente” En Hernández, Liliana Suárez y Aída, Rosalva. 2008. *Descolonizando el Feminismo: Teorías y Prácticas desde los Márgenes*. Madrid: Editorial Catedra, p 69-102.
- Mujeres Creando. *La virgen de los deseos*. Buenos Aires: Tinta Limón, 2005.
- Piedade, Vilma. *Dororidade*. São Paulo: Editora Noz, 2017.
- Prefeitura de São Paulo. *Caderno de Formação em Educação Popular*, 2015.  
Disponível em: [https://www.paulofreire.org/images/pdfs/livros/Cadernos\\_Formacao\\_Educacao\\_Popular.pdf](https://www.paulofreire.org/images/pdfs/livros/Cadernos_Formacao_Educacao_Popular.pdf).
- Peloso, Ranunfo. *Aprendendo e ensinando uma nova lição: Educação Popular e Metodologia Popular*. s.d. Disponível em: [https://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/quintana/educacao\\_popular\\_ranulfo\\_peloso.htm](https://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/quintana/educacao_popular_ranulfo_peloso.htm)
- Ribeiro, Djamila. *Lugar de Fala (Feminismos Plurais)*. São Paulo, Polen Livros. Edição Kindle, 2019.
- Rivera Cusicanqui, Silvia. *Un mundo ch'ixi es posible*. La Paz: Tinta Limón, 2018.
- Segato, Rita. 2018. *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018.
- Torres, A. (2014). *La educación popular. Trayectoria y actualidad* (4.ª ed.). El Búho, 2014.
- WALSH, Catherine. *Pedagogias Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir*. Bogotá: Abya-Yala/UPS Publicaciones, 2013.