



ARGUMENTOS

Ano 17, n. especial 2, 2025

Dossiê

Ensino de filosofia e
epistemologias feministas:
práticas de insurgência
intelectual

Revista de Filosofia

e-ISSN:1984-4255



UFC



Revista do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da
Universidade Federal do Ceará



Revista de Filosofia

ARGUMENTOS

Revista do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da
Universidade Federal do Ceará - UFC

Dossiê

Ensino de filosofia e epistemologias feministas: práticas de insurgência intelectual



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

REITOR

Prof. Custódio Luís Silva de Almeida

PRÓ-REITORA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Prof.^a Regina Celia Monteiro de Paula

DIRETOR DA IMPRENSA UNIVERSITÁRIA

Francisco Charles Rocha

DIRETOR DO INSTITUTO DE CULTURA E ARTE

Prof. Marco Túlio Ferreira da Costa

ARGUMENTOS

Revista de Filosofia

COMITÊ EDITORIAL

Editor Geral

Dr. Hugo Filgueiras de Araújo (UFC)

EDITORES DE SEÇÃO

Filosofia Prática

Dr. Judikael Castelo Branco (UFT), Dr. Odílio Alves Aguiar (UFC)

Filosofia Teórica

Dr. Cícero Antônio Cavalcante Barroso (UFC), Dr. Ralph Leal Heck (UFC)

Filosofia Clássica

Dr.^a Francisca Galiléia Pereira da Silva (UFC), Dr.^a Maria Aparecida de Paiva Montenegro (UFC)

EDITORAS DO DOSSIÊ

Débora Klippel Fofano (SEDUC-CE)

Elivanda de Oliveira Silva (IFPI)

Emanuelle Beserra de Oliveira (IFCE)

CONSELHO EDITORIAL

Adriano Correia (UFG-Brasil)

Adriano Naves de Brito (UNISINOS-Brasil)

André Duarte (UFPR-Brasil)

André Leclerc (UNB-Brasil)

Cícero Barroso (UFC-Brasil)

Claudinei Aparecido de Freitas da Silva (UNIOESTE-Brasil)

Cláudio Boeira Garcia (UNIJUI-Brasil)

Cláudio Ferreira Costa (UFRN-Brasil)
Edmilson Alves Azevedo (UFPB-Brasil)
Eduardo Castro (Universidade Beira interior, UBI-Portugal)
Ernani Chaves (UFPA-Brasil)
Fernando Eduardo de Barros Rey Puente (UFMG-Brasil)
Fernando Magalhães (UFPE-Brasil)
Giuseppe Tosi (UFPB-Brasil)
Guido Imaguire (UFRJ-Brasil)
Guilherme Castelo Branco (UFRJ-Brasil)
Helder B. Aires de Carvalho (UFPI-Brasil)
João Branquinho (Universidade de Lisboa, ULISBOA-Portugal)
João Emiliano Aquino Fortaleza (UECE-Brasil)
Jorge Adriano Lubenow (UFPB-Brasil)
Juan Adolfo Bonaccini (UFPE-Brasil) - *In memoriam*
Luís Filipe Estevinha Lourenço Rodrigues (UFC-Brasil)
Luis Manuel Bernardo (Universidade Nova de Lisboa UNL-Portugal)
Marco Antônio Caron Rufino (UNICAMP-Brasil)
Marcos Silva (UFPE-Brasil)
Maria Cecília Maringoni de Carvalho (PUCCAMP-Brasil)
Mário Vieira de Carvalho (Universidade Nova de Lisboa, UNL-Portugal)
Pedro Santos (Universidade do Algarve, UALg-Portugal)
Rafael Haddock-Lobo (UFRJ-Brasil)
Rosalvo Schutz (UNIOESTE-Brasil)

EDIÇÃO

COORDENAÇÃO EDITORIAL: Lara França da Rocha
DESIGNER DE MÍDIAS SOCIAIS: Camila Keilhany de Sousa Caetano
PROJETO GRÁFICO, EDITORAÇÃO E CAPA: Sandro Vasconcellos
FOTO DA CAPA: Ada Kroef

ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA

Campus do Pici - Instituto de Cultura e Arte (ICA)
Fortaleza - CE - CEP 60455-760

Site: <https://www.periodicos.ufc.br/argumentos> – Email: argumentos@ufc.br
SOLICITA-SE PERMUTA – PERIODICIDADE SEMESTRAL



Catalogação na Fonte
Juliana Soares Lima - CRB-3: 1120

Argumentos - Revista de Filosofia - 2025

Fortaleza, Universidade Federal do Ceará – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, ano 17,
n. especial 2, 2025.

1. Filosofia I. Universidade Federal do Ceará

CDD: 100

e-ISSN:1984-4255

Sumário

Dossiê

Ensino de filosofia e epistemologia feministas: práticas de insurgência intelectual

Editorial

Débora Klippel Fofano, Elivanda de Oliveira Silva, Emanuelle Beserra de Oliveira **6**

ARTIGOS DO DOSSIÊ

Margareth Rago: a historiadora filósofa feminista

Cristiane Maria Marinho **8**

Carol Gilligan's hermeneutic method for ethics

Viviane Magalhães Pereira **18**

A inserção de epistemologias feministas e interseccionais no ensino de filosofia

Suzana Oliveira de Almeida **27**

Teoria crítica e pedagogia do amor: perspectivas de resistência em Adorno e bell hooks

Emanuelle Beserra de Oliveira **38**

O ataque estratégico do neoliberalismo à educação: as ameaças ao ensino de filosofia

Elivanda de Oliveira Silva **49**

No limite do impossível: o avesso da educação

Débora Klippel Fofano **58**

Feminismo decolonial latino-americano: perspectivas feministas na construção do pensamento decolonial

Luciana Lima Fernandes **73**

Entre ver e agir: um diálogo sobre vigilância e modulação comportamental a partir do pensamento de Soshana Zuboff

Francisca Galiléia Pereira da Silva **92**

Editorial

O presente Dossiê, *Ensino de filosofia e epistemologias feministas: práticas de insurgência intelectual*, surge em um momento de intensa reflexão no campo educacional e social brasileiro. Desde a promulgação da Lei nº 11.684/2008, que restabeleceu a obrigatoriedade do ensino de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio, consolidou-se um espaço de luta pela legitimação desses saberes e pelo fortalecimento de uma formação crítica e cidadã. No Ceará, essa movimentação encontra terreno fértil: a multiplicidade de pensadoras atuantes na região tem entrelaçado prática docente, resistência política e compromisso ético com a transformação social. Nesse cenário, o Estado do Ceará se destaca como polo de referência na produção de conhecimento teórico-prático sobre o ensino de Filosofia e sobre a filosofia elaborada por filósofas. Os Encontros Cearenses de Professores de Filosofia (2019, 2022, 2023 e 2024) revelam a vitalidade dessa comunidade acadêmica e sua disposição de articular a reflexão política e de gênero às práticas de ensino. Esse protagonismo também se fortalece com o Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), hoje consolidado na Universidade Federal do Ceará (UFC) e na Universidade Federal do Cariri (UFCA).

A força deste dossiê reside justamente em mostrar como as epistemologias feministas se constituem enquanto práticas de insurgência intelectual, capazes de transformar tanto a compreensão da própria filosofia quanto a filosofia do ensino de filosofia. Os artigos aqui reunidos compõem um mosaico de perspectivas que, embora distintas em seus objetos, compartilham uma mesma inquietação: interrogar as opressões, evidenciar silenciamentos e afirmar as resistências que emergem quando ensino, filosofia e feminismos se cruzam como força disruptiva diante do pensamento hegemônico.

Um primeiro eixo de reflexão resgata críticas do poder e da resistência. O artigo de Cristiane Maria Marinho apresenta a trajetória intelectual de Margareth Rago, evidenciando como a historiadora-filósofa desenvolveu um referencial foucaultiano-thompsiano para analisar os processos de “colonização das mulheres” no Brasil entre 1890 e 1930. Em obras como *Do Cabaré ao Lar e Os Prazeres da Noite*, Rago articula conceitos como biopolítica e governamentalidade para compreender tanto a disciplinarização feminina quanto as formas de resistência que se expressavam nas operárias e nas prostitutas, revelando as contradições de uma modernidade que pretendia instaurar a “cidade disciplinar”.

Em perspectiva metodológica complementar, Viviane Magalhães Pereira investiga o método hermenêutico desenvolvido por Carol Gilligan, o *Listening Guide*, em diálogo com a tradição gadameriana. Pereira mostra como Gilligan elabora uma ética do cuidado responsável que se contrapõe aos modelos universalistas de moralidade. A partir da escuta atenta das vozes silenciadas, Gilligan constrói uma fundamentação filosófica situada e relacional para os dilemas contemporâneos — uma contribuição que amplia os próprios horizontes da ética.

O dossiê se volta então para o terreno educativo, compreendido como espaço de insurgência epistemológica. O artigo de Suzana Oliveira de Almeida propõe a inserção de epistemo-

logias feministas e interseccionais no ensino de filosofia da educação básica cearense. Mobilizando autoras como Djamila Ribeiro a partir do conceito de “lugar de fala”, Lélia Gonzalez e a “amefrikanidade”, Grada Kilomba e a condição de “Outro do Outro”, além de bell hooks com sua pedagogia crítica, Almeida demonstra como essas vozes combatem o silenciamento epistêmico e valorizam saberes situados no cotidiano escolar, transformando a sala de aula em espaço de resistência intelectual.

Em diálogo com essa perspectiva, o texto de Emanuelle Beserra de Oliveira aproxima a Teoria Crítica adorniana à pedagogia do amor de bell hooks. O artigo articula a crítica à “cultura do dominador” com a proposta de uma educação como prática da liberdade, revelando que afeto e razão não são polos opostos, mas dimensões que podem se entrelaçar em uma pedagogia de resistência às estruturas desumanizantes. A razão crítica e a pedagogia do amor se articulam como forças de ruptura contra a separação moderna entre racionalidade e sensibilidade. Já a professora Elivanda de Oliveira Silva, com seu artigo sobre as ameaças do neoliberalismo ao ensino de filosofia, nos convida a pensar o processo educativo e quais as funções podem exercer as professoras e os professores de filosofia quando o que resta é simplesmente uma educação de matriz neoliberal. A autora pontua que para construirmos uma educação que tenha como objetivo o cuidado com o mundo, faz-se necessário que gestoras, gestores, docentes e discentes coloquem em prática ações de caráter gnosiológico, político e ético que, ao promover um ensino libertador e emancipatório, denuncie o projeto de educação neoliberal em curso no Brasil.

Outro eixo do dossiê se volta para as contradições estruturais da educação, a partir de uma lente psicanalítica e materialista. O ensaio de Débora Klippel Fofano propõe uma leitura do “avesso” da educação. O texto argumenta que a promessa moderna de universalidade e emancipação se sustenta sobre exclusões sistemáticas de gênero, raça, classe, território e linguagem. Nesse sentido, o fracasso da educação não é acidente, mas sintoma constitutivo — e, paradoxalmente, condição de reinvenção. Ao revelar a impossibilidade estrutural do ato de educar, o artigo afirma a fissura como lugar fértil de criação e de resistência.

Finalmente, o dossiê se abre para críticas que problematizam tanto a colonialidade quanto às novas formas de dominação tecnológica capitalista. O artigo de Luciana Lima Fernandes mergulha no feminismo decolonial em Abya Yala, analisando as experiências históricas e as lutas de mulheres indígenas e campesinas. Fernandes evidencia como o feminismo comunitário e as epistemologias ancestrais desafiam a colonialidade do gênero e os feminismos hegemônicos, propondo outras formas de compreender a relação entre corpo, território e resistência. Por fim, a análise de Francisca Galiléia Pereira da Silva sobre o pensamento de Shoshana Zuboff nos conduz a compreensão das armadilhas do capitalismo de vigilância, mostrando como a transformação da ação humana em matéria-prima preditiva inaugura uma nova forma de poder, que combina assimetria informacional com modulação subjetiva. Nessa chave, o texto convoca a pensar em estratégias feministas de resistência frente às tecnologias de captura e controle.

Este dossiê é, assim, testemunho do trabalho coletivo de mulheres que transformaram experiências de exclusão em práticas de insurgência intelectual. Cada artigo representa não apenas uma contribuição acadêmica, mas também um gesto de resistência epistêmica: as mulheres estudam filosofia e as reinventam, instaurando conceitos, métodos e práticas que deslocam cânones e abrem novas possibilidades para o pensar.

Ficamos muito satisfeitas que a *Revista Argumentos* acolha o dossiê, organizado por Débora Klippel Fofano (SEDUC-CE), Elivanda de Oliveira Silva (IFPI) e Emanuelle Beserra de

Oliveira (IFCE). Os textos reunidos demonstram que, quando atravessado pelas epistemologias feministas, o ensino de filosofia se converte em território fértil para práticas que não apenas enriquecem o currículo, mas transformam os próprios fundamentos do que significa ensinar e aprender filosofia.

Convidamos leitoras e leitores a mergulharem nestas páginas, que documentam não apenas reflexões teóricas, mas também vidas pensantes que fizeram de sua insurgência intelectual uma forma de resistência e de criação. Aqui a Filosofia se deixa atravessar pelos feminismos e, ao fazê-lo, reinventa-se como espaço de liberdade, crítica e criação.

As editoras,

Débora Klippel Fofano (SEDUC- CE)

Elivanda de Oliveira Silva (IFPI)

Emanuelle Beserra de Oliveira (IFCE)

ARTIGOS ORIGINAIS

Margareth Rago: a historiadora filósofa feminista¹

Margareth Rago: the feminist philosopher historian

Cristiane Maria Marinho

<https://orcid.org/0000-0003-4958-0299> – E-mail: cristiane.marinho@uece.br

RESUMO

O artigo se propõe, primeiro, apresentar uma rápida trajetória sobre a historiadora filósofa (ou filósofa historiadora) Margareth Rago, contextualizando seu itinerário teórico e suas pesquisas feministas, bem como sua contribuição para o fortalecimento dos estudos feministas no Brasil. Em seguida, farei um recorte, especificamente, sobre dois de seus livros intitulados *Do Cabaré ao lar. A utopia da cidade disciplinar. Brasil, 1890-1930* e *Os Prazeres da Noite. Prostituição e códigos da sexualidade feminina em São Paulo, 1890-1930*, incluindo seus desdobramentos de pesquisa, no qual é possível constatar o uso do pensamento de Michel Foucault, seu principal interlocutor filosófico, como ferramenta para pensar o presente do feminismo.

Palavras-chave: Margareth Rago. Feminismo. Foucault.

ABSTRACT

The article aims, first, to present a brief history of the philosopher-historian (or philosopher-historian) Margareth Rago, contextualizing her theoretical itinerary and her feminist research, as well as her contribution to the strengthening of feminist studies in Brazil. Next, I will make a specific excerpt from two of her books entitled *From the Cabaret to the Home. The Utopia of the Disciplinary City. Brazil, 1890-1930* and *The Pleasures of the Night. Prostitution*

¹ Parte deste artigo compõe o Prefácio que escrevi para o livro *12 Mulheres, 12 Filósofas, 12 artistas*, organizado pelas Professoras Doutoras Maria Cristina Müller e Daniela Hruschka Bahdur e publicado pela Editora Engenho das Letras, Londrina, em 2021.

and Codes of Female Sexuality in São Paulo, 1890-1930, in which it is possible to observe the use of the thought of Michel Foucault, her main philosophical interlocutor, as a tool to think about the present of feminism.

Keywords: Margareth Rago. Feminism. Foucault.

Introdução

Seu nome completo é Luzia Margareth Rago, mais conhecida como Margareth Rago, porém seu primeiro nome não pode ser descartado, pois vem do latim *Lucia*, “luminosa”, derivado de *lux*, “luz”, significado que tão bem traduz a pessoa e a pesquisadora. Seu currículo é numeroso e pode até assustar, mas em nada se compara à sua imensa generosidade acadêmica e à sua postura receptiva, bem como ao seu largo sorriso que acaba, quase sempre, em uma gostosa gargalhada.

Sua formação inclui o doutorado em História e graduação em Filosofia, assim costuma se apresentar como Historiadora, mas costume afirmar que ela é uma historiadora filósofa, ou, se preferirem, uma filósofa historiadora. A ordem dos fatores, contudo, não altera seu brilho. Sim, uma historiadora filósofa atravessada pela filosofia de Michel Foucault, sendo uma integrante das primeiras levas de intelectuais que descobriram o pensamento desse filósofo no Brasil, mais especificamente em São Paulo, sua terra natal.

A identificação com o pensamento foucaultiano a levou a divulgar a produção filosófica foucaultiana por meio de livros, eventos, organização de livros, palestras. Contudo, há algo mais decisivo e importante, pois além das atividades de divulgação do pensamento foucaultiano, Margareth o incorporou ao seu universo de pesquisa e ensino, como ferramenta conceitual, sempre norteados pelas áreas em que atua: Teoria da História e História do Brasil República; pós-estruturalismo, feminismos, anarquismos, subjetividade, gênero, Foucault e Deleuze. Suas pesquisas têm se mostrado uma contribuição marcante nas investigações dessas áreas no Brasil, nos campos da Filosofia, da História e da Educação no Brasil.

Seu percurso acadêmico trilhou o seguinte roteiro: em 1985, iniciou sua trajetória de docente no Departamento de História da UNICAMP; em 2000 defendeu a livre-docência; em 2003, tornou-se professora titular; e em 2015 se aposentou, mas segue como professora colaboradora no Departamento de História. Também exerceu o magistério em outros países: professora visitante do *Connecticut College*, nos Estados Unidos, entre 1995/1996; realizou seminários na Universidade de Paris 7 em 2003; e, novamente professora visitante da *Columbia University* entre 2010-2011.

Entre suas pesquisas e em seu trabalho de editoração se encontram as seguintes atividades: Diretora do Arquivo Edgar Leuenroth da UNICAMP em 2000; Coordenadora, junto com as professoras Dra Tânia Navarro Swain e Dra. Marie-France Dépèche, da revista digital feminista internacional LABRYS, estudos feministas, até 2019; Coeditora da Revista Aulas, da Linha de Pesquisa Gênero, Subjetividades e Cultura Material do PPGRH da UNICAMP; Assessora científica da FAPESP, CAPES e CNPQ, entre outras agências.

Seguem algumas publicações e organizações de livros da nossa pesquisadora: *O que é Taylorismo?*, com Eduardo F. P. Moreira (1984); *Do Cabaré ao lar. A utopia da cidade disciplinar. Brasil, 1890-1930* (Paz e Terra, 1985); *Os Prazeres da Noite. Prostituição e códigos da sexualidade*

feminina em São Paulo, 1890-1930 (Paz e Terra, 1991; 2008); *Narrar o Passado, Repensar a História*, com Aloísio Gimenez (IFCH/UNICAMP, 2000); *Entre a História e a Liberdade: Luce Fabbri e o anarquismo contemporâneo* (UNESP, 2002), traduzido para o espanhol pela Editorial Nordan, 2003 e para o italiano em 2008; *Imagens de Foucault e Deleuze, ressonâncias nietzschianas*, organizado com A. Veiga-Neto e L. Orlandi (DPA, 2002); *Foucault, a História e o Anarquismo* (Achiamé, 2004); *Figuras de Foucault*, organizado com Alfredo Veiga Neto (Autêntica, 2006); *Feminismo e Anarquismo no Brasil. Audácia de Sonhar* (Achiamé, 2007); *Mujeres Libres da Espanha: Documentos da Revolução Espanhola*, com Maria Clara P. Biajoli (Achiamé, 2008); *Subjetividades antigas e modernas*, com Pedro Paulo Funari (2008); *Foucault: para uma vida não-fascista*, com Alfredo Veiga Neto (2009); *A aventura de contar-se: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade* (Editora da UNICAMP, 2013); *Paisagens e Tramas: o gênero entre a arte e a história*, organizado com Ana Carolina Arruda de Toledo Murgel (Intermeios, 2013); *Ascensão e Queda do Paraíso Tropical*, organizado com Mauricio Pelegrini e Luana S. Tvardovskas (Intermeios, 2021); *As Marcas da Pantera: percursos de uma Historiadora* (Intermeios, 2021); com Gabriela S. Trevisan, Varlei Couto, Tony Hara e Fabio Gesueli, organizou e publicou *Viver de outra maneira o tempo: Foucault e as Políticas da Subjetividade*, São Paulo: Editora Intermeios, 2023. Atualmente coordena a coleção Entregêneros da Editora Intermeios.

Do cabaré ao lar...

Pesquisadora de gênero no Brasil desde 1990, foi neste ano que Margareth se apaixonou pelo tema em um Seminário² que foi decisivo na introdução e consolidação dos estudos da categoria de Gênero no Brasil. Contudo, a reflexão sobre o tema da mulher já estava presente no seu livro *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar e a resistência anarquista*, de 1985.

Resultante da sua pesquisa de Mestrado, na qual escreveu sobre a importância do anarquismo na formação do operariado brasileiro, no período de 1890-1930, em São Paulo. De modo ímpar, o trabalho dissertativo de Rago também refletiu sobre a presença da mulher operária no movimento anarquista, por um lado, ainda presa à imagem de “vigilante do lar” e “mãe de família”, por outro lado, enfrentando a hierarquia de gênero.

Lançando mão do referencial teórico foucaultiano-thompsiano, em uma perspectiva que comprehende o poder se exercendo de forma ampliada, abarcando a classe social e a disciplina, Rago aborda as questões de gênero, mais especificamente no terceiro capítulo, A colonização das mulheres. Nesse texto, a pesquisadora mostra como o movimento operário, inclusive de setores anarquista e marxista, teria atuado “no sentido de fortalecer a intenção disciplinadora de deslocamento da mulher da esfera pública do trabalho e da vida social para o espaço privado do lar” (Rago, 2014, p. 89). Da mesma forma, a autora também apresenta os dispositivos de poder que reforçavam a pretensa imagem romântica da mulher, os jornais e os discursos médico, criminológico, moral e educacional.

Porém, já nesse contexto, a situação da mulher não se configurava somente em uma entrega submissa a essa conjuntura repressora. Por isso, a autora também dá visibilidade às resistências femininas, tanto no plano profissional do chão de fábrica quanto na vida sexual e

² Seminário Estudos sobre Mulher no Brasil: Avaliação e Perspectivas, realizado em São Roque (SP). Encontro realizado para fazer um balanço crítico das discussões teóricas e metodológicas do campo temático mulher/gênero e para avaliar a visibilidade e expansão que a área ganhou nos anos de 1970 e 1980. Os trabalhos apresentados no encontro compõem o já clássico livro *Uma questão de gênero*, organizado por Albertina de Oliveira Costa e Cristina Bruschini, Editora Rosa dos Tempos, publicado em 1992.

moral. A figura da prostituta, por exemplo, é apresentada de forma a realçar, em contraponto, as cores da sexualidade reprimida da dona de casa, bem como a denunciar que a criminalização e o “sequestro da sexualidade insubmissa” das profissionais do sexo era uma maneira de valorizar a conduta idônea da mulher de família, preservando a instituição do casamento e as bases que sustentam o sistema de exploração capitalista. No âmbito das resistências feministas, *Do cabaré ao lar* também dá visibilidade à figura, dentre outras, de Maria Lacerda de Moura:

Tema frequente na imprensa anarquista, a condição de opressão da mulher, não só da operária, mas também da burguesa, é pensada e analisada por várias articulistas de tendência libertária. Contra o mito da mulher-passividade, sentimento, abnegação, sombra do homem, várias vozes se levantam: mulheres, como a já conhecida Maria Lacerda de Moura (professora, jornalista e escritora) [...], que assinam artigos nos jornais anarquistas, além dessas publicações defendendo a causa anarquista, elas promovem reuniões, conferências, palestras educativas em vários cantos do país e fundam uma Federação Internacional Feminista (Rago, 2014, p. 130).

É perceptível o pensamento foucaultiano presente nessa discussão, por exemplo, quando se constata a relação entre biopolítica, governamentalidade e educação presente na análise que o livro *Do cabaré ao lar...* realiza. O livro, ao tratar do período anterior ao Estado Novo de Getúlio Vargas, 1937-1945, já capta e expressa os movimentos de uma governamentalidade biopolítica, mesmo que à época não esteja esboçado um corpo-espécie de uma população homogeneizada, mas o livro já apreende a existência do caminho dessa construção, no qual o corpo-orgânico é, continuamente, subjetivado por uma governamentalidade interessada em submeter os sujeitos à dominação do poder biopolítico que não mata, mas deixa morrer.

Nesse sentido, ao analisar a partir de lentes foucaultiana-thompsonianas o período da chamada Primeira República, *Do cabaré ao lar* problematiza: a importância do anarquismo e de suas possibilidades de resistência na formação da classe operária brasileira e, como de certa forma, acabaram prevalecendo as normas do poder capitalista industrial nascente no período dos fins do Século XIX aos anos de 1930; a moral burguesa da educação doméstica da mulher; as regras médico-científicas nos cuidados e constituição da infância; e a política higienista do espaço urbano. Ou seja, as normas e os processos biopolíticos de uma governamentalidade subjetivante que buscavam construir uma “utopia da cidade disciplinar, cidade racionalizada e hierarquizada, cidade higienizada, cidade e cidadania pensadas no masculino”, como dito por Muniz (2014, p. 14) no prefácio.

A autora mostra como os trabalhadores urbanos do início da industrialização brasileira eram tidos como selvagens ignorantes e que, para se adaptarem às normas dos patrões capitalistas foi necessária, como dito por Rago, “vasta empresa de moralização” visando:

[...] à formação de uma nova figura do trabalhador, dócil, submisso, mas economicamente produtivo; a imposição de uma identidade social ao proletariado emergente, se assim já podemos chamá-lo. Conjuração do mal, contenção das convulsões futuras da história, a tentativa de domesticação do operariado passa pela construção de um novo modelo de comportamento e de vida, que se tenta impor aos dominados (Rago, 2014, p. 24-25).

Rago (2014) mostra que, para os patrões, era necessário integrar os trabalhadores e suas famílias aos valores burgueses por meio de um processo de domesticação que se constituía de diversas estratégias de disciplinarização, como, por exemplo, mecanismos de controle e vigi-

lância dentro e fora da fábrica, inclusive nos horários de lazer, “buscando redefinir sua maneira de pensar, de sentir, de agir e erradicar práticas e hábitos considerados perniciosos e tradicionais” (Rago, 2014, p. 25). E nessa perspectiva, algo caro ao poder biopolítico, era necessário também a “redefinição da família”, pautada na centralidade da mulher, “um modelo imaginário de mulher, voltada para a intimidade do lar, e um cuidado especial com a infância, redirecionada para a escola ou para os institutos de assistência social” (Rago, 2014, p. 25).

O fortalecimento e a radicalização das formas de controle biopolítico nas fábricas fica claro quando a autora explicita que nos primeiros anos do Século XX, até o final da década de 1910, as estratégias de disciplinarização eram pontuais, com medidas punitivas ineficazes no controle da força de trabalho. Inversamente, a chegada da década de 1920, por sua vez, traz uma mudança “nos regimes disciplinares: anuncia-se um projeto racional de produção do novo trabalhador, dissolvido enquanto ator e sujeito e redefinido enquanto objeto de investimento do poder” (Rago, 2014, p. 34). Da mesma forma, a figura do patrão também se transforma, esse não será mais o despota da antiga fábrica que ditava as normas de conduta ao trabalhador, mas sim um patrão moderno, em uma “fábrica higiênica”, diversa da antiga “fábrica satânica”, nos termos da autora.

As modernizações biopolíticas de controle exigiam, em consequência, uma governamentalidade fortemente subjetivante, e a mulher também deverá passar por rígidos processos de normalização e, nas palavras da nossa autora, “colonização da mulher”.

A promoção de um novo modelo de feminilidade, a esposa-dona-de-casa-mãe-de-família, e uma preocupação especial com a infância, percebida como riqueza em potencial da nação, constituíram as peças mestras deste jogo de agenciamento das relações intrafamiliares. À mulher cabia, agora, atentar para os mínimos detalhes da vida cotidiana de cada um dos membros da família, vigiar seus horários, estar a par de todos os pequenos fatos do dia a dia, prevenir a emergência de qualquer sinal de doença ou do desvio (Rago, 2014, p. 87).

Portanto, o livro *Do cabaré ao lar* mostra, precisamente, o poder dos processos de subjetivação no âmbito de uma governamentalidade biopolítica: “Um projeto de domesticação da classe operária constitui-se nas décadas iniciais do século XX no país” (Rago, 2014, p. 265). Uma domesticação realizada por diversos campos sociais, na fábrica, no espaço doméstico, na habitação, na sexualidade, na infância, no espaço urbano, nas subjetividades e na própria forma de conduzir as condutas, “[...] as classes dominantes desenvolveram inúmeras estratégias de disciplinarização do trabalhador, visando compor uma nova figura, moralizada e produtiva” (Rago, 2014, p. 265).

Os prazeres da noite, prostituição e anarquismo

Compreendo que tanto o livro *Do cabaré ao lar...* quanto o livro *Os prazeres da noite...* são marcados por um recorte conceitual foucaultiano no que diz respeito à disciplinarização e à governamentalidade biopolítica. Ou seja, a norma disciplinar e a norma da regulamentação biopolítica, que se cruzam desde o Século XVIII à atualidade, são fundamentais nas práticas e nos saberes que subjetivam os indivíduos, seja via educação formal ou informal, seja via política que atravessa a educação e a agencia “para determinados fins estratégicos, determinando sua instrumentalidade, operacionalidade, produzindo determinados efeitos de saber-poder e incrementando novas formas de governamentalidade” (Gadelha, 2009, p. 175). Nas palavras de Foucault:

A normalização disciplinar consiste em traçar primeiro um modelo, um modelo ótimo que está construído em função de um determinado resultado, e a operação de normalização disciplinar consiste em tratar de conformar as pessoas, os gestos, os atos a este modelo. O normal é, precisamente, o que é capaz de adequar-se à esta norma, e o anormal, o que não é (Foucault, 2008, p. 75).

A forma da antiga política funcionar, por meio de recursos muito próprios da sua ação, como prudência, análises, fórmulas de cálculos, conselheiros, reflexões, foi “deixando objetivamente de satisfazer a nova e abrangente racionalidade estatal” (Ó, 2009, p. 99). Assim,

Foucault mostra como historicamente inclusive o poder político se vai exercendo cada vez mais através de alianças delicadas entre uma miríade de autoridades, por forma a que seja possível a agregação de realidades que vão desde as relações económicas até à conduta dos indivíduos particulares. A questão em causa não é a da coerção e dos constrangimentos exercidos sobre a massa dos governados. O poder liga-se antes aos modos como, numa dinâmica onde a autonomia e liberdade estão cada vez mais presentes, se produzem cidadãos. Estes não são destinatários, mas intervenientes nas operações de poder e de construção da verdade (Ó, 2009, p. 100).

É precisamente nesse sentido foucaultiano que é possível compreender o processo de domesticação e colonização da mulher no livro *Do cabaré ao lar...* como visto acima, mas essa mesma manobra de tornar a mulher “bela, recatada e do lar”, como diria Michel Temer, não ocorre por métodos impositivos e violentos, fruto de um poder soberano e coercitivo. Inversamente, a condução de condutas acontece pela produção de verdades que vão fabricando subjetividades sutilmente projetadas e normalizadas. E aqui estou me referindo, particularmente, à questão da sexualidade presente no livro *Os prazeres da noite*, de Margareth Rago.

Em 1991, o tema das profissionais do sexo é retomado por Rago, em seu livro *Os Prazeres da Noite. Prostituição e códigos da sexualidade feminina em São Paulo, 1890-1930*, fruto da sua tese de doutorado. Nessa perspectiva da visibilização de um universo feminino, habitado por sujeitos autônomos e determinados historicamente, é possível enxergar como o foco lançado sobre a prostituição finda por realçar, em contraluz, o conservadorismo da moralidade sexual feminina das “mulheres de boa família” que praticam “corretamente” o sexo, ainda mais se for para a procriação. Isso dito de forma geral, pois o universo do livro, além de comportar uma miríade de elementos que mostram a falsa moral burguesa cristã, também expõe a riqueza de possibilidades de resistência dos movimentos da prostituição das trabalhadoras do sexo, em uma visibilização desvitimizadora e com face histórica.

Os prazeres da noite ... resultou de pesquisa realizada em arquivos nacionais e internacionais, bem como em bibliotecas da Europa e dos Estados Unidos. Também teve um aporte teórico predominante do universo categorial de Michel Foucault, o qual, como já dito acima, foi o filósofo que marcou toda a trajetória teórica da nossa pesquisadora e que, juntamente com um grupo de outros professores e professoras³, foi uma das responsáveis pela divulgação do pensamento deste filósofo no Brasil, o que faz até hoje, promovendo encontros, palestras, traduções e organização de livros. É também nesse início da década de 1990 que Rago, “assume sua maioridade feminina”, segundo suas palavras constantes em seu Memorial⁴ de Livre-Docência do ano 2000:

³ Resguardadas as diferenças cronológicas de atuação, alguns desses nomes são: Roberto Machado, Renato Janine Ribeiro, Salma Muchail, Vera Portocarrero, Helena Conde, Silvio Gallo, Alfredo Veiga-Neto dentre outros.

⁴ Margareth Rago cedeu, gentilmente, o acesso a esse Memorial à autora do presente texto.

Por essa ocasião, já tinha iniciado meu contato maior com o feminismo e com as questões de gênero, trabalhando intensamente na criação do Pagu – Centro de Estudos do Gênero da UNICAMP, ao longo de dois anos. A partir daí, toda uma rede feminista existente no país abriu-se para mim, revelando um potencial teórico e prático, crítico e transformador, que é de fundamental importância em minha formação. Mais do que nunca, passei a olhar cuidadosamente para as questões trazidas pelo feminismo, para seus questionamentos teóricos na busca por uma epistemologia feminista, para os novos temas e perguntas que as mulheres trazem para a agenda pública, para seus debates e reivindicações (Rago, 2000, p. 12).

Diante do exposto, considero Margareth Rago uma historiadora filósofa, pois ela investiga as tensões da realidade lançando mão de conceitos filosóficos. Ao debruçar-se no tema da prostituição, nossa pensadora abre um vasto campo epistemológico-político de discussões, além de estreitar laços com os movimentos sociais, como o Movimento das trabalhadoras do Sexo e com as ONGs, incluindo o SOS Mulher. Destaca-se, ainda, a participação de Rago nas conferências feministas e de congressos sobre sexualidade, os quais foram de suma relevância para ampliar seu engajamento na vida pública. A este respeito, a pesquisadora afirma em seu Memorial: foram nessas atividades “onde me integrei com toda uma rede envolvida na luta pelos direitos humanos, no Brasil” (Rago, 2000, p. 13).

Rago também reconhece que o contato com o pensamento feminista foi fundamental para a afirmação daquela “maioridade feminista” e cita, dentre várias interlocutoras, Joan Scott, Jane Flax, Heloísa Buarque de Hollanda, Maria Odila Leite da Silva Dias, Cláudia Lima Costa, Ana Maria Goldani. Da mesma forma, realça a importância, da figura da intelectual e ativista Eleonora Menecucci de Oliveira, da Escola Paulista de Medicina, pois com esta conheceu as possibilidades de questionamento e releituras que o feminismo faz na área da Saúde da Mulher e Direitos Reprodutivos. Nesse sentido, Rago considera o pensamento feminista “como uma das principais correntes do pensamento crítico contemporâneo” e que muito lhe permitiu compreender, foucaultianamente, a diversidade das práticas sociais e sexuais do passado e do presente a partir das relações de poder.

Nos anos subsequentes, Rago desenvolve uma forte produção de atividades, como cursos em graduação e pós-graduação e artigos, no Brasil e no exterior, sempre envolvendo questões relacionadas ao feminismo, corpo, sexualidade, cultura política, emancipação feminina, cultura literária e anarquismo. Nessas empreitadas, a pesquisadora sempre trabalhou na perspectiva de visibilizar as produções das mulheres, as conhecidas e as anônimas, revelando suas produções e discutindo também as suas problematizações no campo da sexualidade e do desejo:

Afinal, as mulheres, sejam da elite, sejam do mundo operário, não assistiram apenas à construção da moderna esfera pública, como comumente imaginamos, mas participaram, mesmo que timidamente, da definição da agenda pública, com seus temas, interesses, pressões, reivindicações, avaliações e respostas (Rago, 2000, p. 14).

Para nossa historiadora filósofa, é fundamental promover essa visibilização do trabalho feminino em todas as áreas de conhecimento, construindo uma militância feminista que leve ao desejo de questionar as leis do país que legitimam a exclusão feminina ou “as práticas de assistência médica à mulher, que muitas vezes, destroem o corpo feminino, mais do que o curam” ou questionar inclusive “as próprias formas masculinas e excludentes do pensamento ocidental” (Rago, 2000, p. 20). Algo que ela faz, inclusive, promovendo a visibilidade da produção de artistas como, por exemplo, Kara Walker, Fernanda Magalhães, Cindy Sherman e Júlia Lopes.

Há um silenciamento das vozes e memórias femininas pelas vozes e memórias masculinas, quando estas últimas se autoproclamam como universais, assevera a pesquisadora. Por isso tudo, essa luta de resistência se torna ainda mais necessária e urgente:

Porque se é verdade que houve muitas conquistas feministas nas últimas décadas, se as mulheres ingressam continuamente e em número cada vez maior na esfera pública, nossas instituições sociais e nossas tradições culturais operam no sentido de conformar e perpetuar um imaginário marcado pela desvalorização da mulher (Rago, 2000, p. 15).

Nessa proposta de visibilizar a produção feminina e feminista nas pesquisas de Rago, gostaria, ainda, de realçar outra importante feminista pesquisada por Rago e que ganha extraordinária visibilidade e reconhecimento a partir das suas investigações. Refiro-me à figura de Luce Fabbri, mulher italiana militante e anarquista que a historiadora conheceu em São Paulo, quando palestrava sobre mulheres anarquistas, no Encontro Internacional Libertário realizado na PUC, em 1992.

Já nessa época, Rago realizava entrevistas em busca de figuras femininas do anarquismo, quando conheceu Luce, já com 84 anos. Essa investigação foi tema de sua Livre Docência, em 2000, e publicada como livro em 2001, com o mesmo título: *Entre a História e a Liberdade: Luce Fabbri e o anarquismo contemporâneo*, posteriormente traduzido para o espanhol e o italiano. Nessa época, a militante anarquista, nascida em Roma, em 1908, residia em Montevidéu. Para Rago, a importância de publicizar a história de vida dessa mulher libertária consistiu na necessidade de fortalecer os projetos coletivos para as novas gerações, haja vista que a luta feminista não é somente uma questão identitária individual. Assim, afirma a historiadora filósofa em seu Memorial de livre docência:

Contar sua história é, a meu ver, contar a própria história do anarquismo, suas propostas e formas de luta, tal qual se concretizaram, ou foram derrotadas, entre a Itália, a Espanha e a América do Sul. Essa história, mal conhecida, pouco difundida merece ser passada para as gerações mais jovens, no mínimo para que tomem conhecimento de alternativas históricas à organização da sociedade e às formas dominantes do pensamento que foram em algum momento colocadas, apesar de terem sido derrotadas (Rago, 2000, p. 18).

A partir das conversas com Luce Fabbri, Rago conheceu mais profundamente a existência do Grupo das “*Mujeres Libres*”, abrindo, assim, um novo campo de pesquisa que dava a conhecer outras existências femininas de militantes anarquistas, as quais lutavam para acabar com a desigualdade de gênero que prevalecia. Apesar das anarcosindicalistas já terem propalado historicamente a urgência da igualdade entre os gêneros.

Durante a Revolução Espanhola, em 1930, esse grupo se organizou em torno de quarenta mil mulheres, criando escolas, creches, centros culturais, espaços de formação política e profissional e os “*liberatórios de la prostitución*”, casas que abrigavam as mulheres que quisessem sair da prostituição. Inspiradas pela teoria libertária do anarquismo, essas ações eram, também, formas de resistência feministas ao fascismo franquista. A pesquisa sobre *Mujeres Libres* também resultou em artigos e em um livro, em coautoria com Maria Clara Pivato Biajoli, que tem o título *Mujeres libres da Espanha: documentos da Revolução espanhola* publicado em 2008.

Considerações finais

Existe muito mais pesquisas e publicações dessa historiadora filósofa tão prolífica e generosa em tudo que faz, pensa e sente. Aqui não teria espaço para aprofundarmos toda a riqueza produzida por essa sensibilidade feminista e, demasiadamente, humana. Em um livro mais recente, *As marcas da pantera: percursos de uma historiadora* (2021), Rago tenta refazer sua trajetória até aqui, mas desde já sabemos que, certamente, em breve precisará de nova revisão, pois tal como o tempo, sua produção e intensidade teóricas não param.

Concluo essas breves reflexões invocando um artigo de Margareth Rago, *Feminizar é preciso: por uma cultura filógina*, e invoco, também, todas as filósofas, todas as estudiosas e todas as autoras. No texto da historiadora filósofa, dentre outras coisas, é dito o quanto é importante remontar ao passado para se perceber o quanto a tradição é resultado de uma construção histórica, assim como para conhecer as trajetórias das feministas, evidenciado onde e quando tentaram falar em público sobre a emancipação feminina e, consequentemente, foram caladas e excluídas pelo silenciamento impositivo da memória histórica masculina.

Realizar esse retorno à tradição, cumpre essa função de resgate da trajetória das filósofas, historiadoras, escritoras e outras tantas pesquisadoras esquecidas ou simplesmente silenciadas ou invisibilizadas, para que, assim, se conheça a sua construção histórica, tanto da sua produção quanto da sua negação. Assim, conforme o artigo citado, daremos seguimento à essa trajetória na caminhada da construção de um mundo mais feminizado e filógino, nas palavras da historiadora filósofa.

Referências

- FOUCAULT, Michel. *Segurança, Território, População*: curso dado no Collège de France (1977-1978). Edição de Michel Sennelart, sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana; tradução de Eduardo Brandão; revisão da tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Coleção Tópicos).
- GADELHA, Sylvio. *Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009 (Educação: Experiência e sentido).
- MARINHO, Cristiane. Prefácio. In: MÜLLER, Maria Cristina; HRUSCHKA, Daniela Bahdur (Orgs.). *12 Mulheres, 12 Filósofas, 12 artistas*. Londrina: Editora Engenho das Letras, 2021.
- MÜLLER, Maria Cristina; HRUSCHKA, Daniela Bahdur (Orgs.). *12 Mulheres, 12 Filósofas, 12 artistas*. Londrina: Editora Engenho das Letras, 2021.
- Ó, J. R. do. A Governamentalidade e a História da Escola moderna: outras conexões investigativas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 97-118, 2009.
- RAGO, Margareth. *As marcas da pantera: percursos de uma historiadora*. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2021. (Coleção Entregêneros).
- RAGO, Margareth. *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar, Brasil 1890-1930*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- RAGO, Margareth. Feminizar é preciso: por uma cultura filógina. *São Paulo em perspectiva*, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 58-66, 2001.

RAGO, Margareth. *Memorial de Livre-Docência* do Departamento de História IFCH – UNICAMP. Campinas, 2000.

RAGO, Margareth. Neoliberalismo, subjetividades e resistências feministas. In: SOUSA, Antonio Alex Pereira de; MARINHO, Cristiane Maria; FERNANDES, Dorgival Gonçalves; VERAS, Elias Ferreira; DAMASCENO, Roberta Liana (Orgs.). *Michel Foucault: ressonâncias contemporâneas*. Curitiba: CRV, 2017.

RAGO, Margareth. *Os prazeres da noite: prostituição e códigos da sexualidade feminina em São Paulo, 1890-1930*. São Paulo: Paz e Terra,

Sobre a autora

Cristiane Maria Marinho

Doutora em Filosofia pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Emérita da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atua nas áreas de Filosofia da Educação, Filosofia da Diferença, Filosofia do Brasil e Gênero.

Recebido em: 30/09/2025
Aprovado em: 19/10/2025

Received in: 09/30/2025
Approved in: 10/19/2025

Carol Gilligan's hermeneutic method for ethics

O método hermenêutico de Carol Gilligan para a ética

Viviane Magalhães Pereira

<https://orcid.org/0000-0002-7821-5103> - E-mail: viviane.pereira@uece.br

ABSTRACT

This article aims to elucidate the method employed by the American philosopher Carol Gilligan to investigate ethics. It argues that her *Listening Guide* aligns with the assumptions of Hans-Georg Gadamer's philosophical hermeneutics. By conducting her empirical research using this method, Gilligan contributes to addressing the contemporary problem of the grounding morality and to articulating a plausible ethical concept from a feminist perspective – namely that of responsible care.

Keywords: Ethics. Method. Listening Guide. Hermeneutics. Responsible care.

RESUMO

Esse artigo tem o objetivo de explicitar o método adotado pela filósofa estadunidense Carol Gilligan para pensar a ética. Defende-se aqui a hipótese interpretativa de que seu *Listening Guide* está de acordo com os pressupostos da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer. Como resultado de ter conduzido suas pesquisas empíricas com esse método, a autora contribui para o enfrentamento do problema contemporâneo da fundamentação da moral e constrói um conceito ético plausível desde uma abordagem feminista, que é o de cuidado responsável.

Palavras-chave: Ética. Método. *Listening Guide*. Hermenêutica. Cuidado responsável

1 Introduction

Some contemporary ethical concepts incorporate hermeneutics as a methodological approach to ethics and, in doing so, provide broader and more equitable guidance for human actions in the face of moral conflicts. We hypothesize that Carol Gilligan's ethics of care constitutes one such ethical theory. It is not self-evident, however, that the foundation of the method she employs to develop her ethical concept of responsible care is rooted in hermeneutics, understood as a philosophical theory, such as Hans-Georg Gadamer's philosophical hermeneutics.

However, when Gilligan's method for apprehending and analyzing discourses, known as the *Listening Guide*, is compared with the dialogical method proposed by philosophical hermeneutics, this correspondence appears plausible. Moreover, both hermeneutics and Gilligan's theoretical and methodological approach to ethics explicitly oppose theories and methodologies justified by epistemologies with universalist orientations, such as rationalism, constructivism, and positivism. For Gadamer and Gilligan, one limitation of these perspectives is their neglect of the historical, contextual, and psychological origins of their ideals, thereby overlooking various other forms of human praxis and the alternative approaches they may offer to philosophical inquiry.

In the case of ethics, what these theories fail to adequately consider are the accounts of concrete moral agents regarding the solutions they have found to address real-life conflicts, since their priority lies in defending their concepts and judgments as universally valid rather than subjecting them to revision when empirical observation indicates it is necessary. In contrast, Gilligan emphasizes attending to the ways in which individuals speak, particularly those who have been silenced because they do not conform to the parameters of universalist ethics. She recognizes that morality is lived in connection with our relationships with others and with the cultures in which we live, and that, as such, an ethical concept constructed independently of these contexts may be subject to both observational and evaluative biases.

Analogously, philosophical hermeneutics, in addressing the theme of truth in general, is oriented toward interpreting the activity through which factual life opens itself to the linguistic world – an activity that encompasses diverse and equally plausible truths. It does so not through abstraction, but by taking into account our dialogue with others and the context from which we inquire into meaning, thereby establishing the conditions necessary for interpretation. Our aim is to highlight Gilligan's contribution by situating it within the history of thought from the perspective of philosophical hermeneutics, emphasizing its relevance not only for ethics and psychology but also for philosophical and scientific inquiry more broadly.

2 Statement of the problem

Contemporary ethics, as moral philosophy, not only presupposes reflection on the language of morality but may also serve to guide actions and apply the results of such reflection across different spheres of social life. This is possible because ethics "traces back to reflection on the different moralities and the different ways of rationally justifying moral life [, potentially indicating] which moral conception is more reasonable" (Cortina; Martínez, 2015, p. 9). The capacity of ethics to provide a foundation for morality, and thereby guide action, derives from the recognition that morality exists as a fact across different societies. Considering this possibility,

it is prudent to take advantage of it by adopting, at the very least, a morality grounded in rational argumentation, "instead of a morally dogmatically imposed code or [reasons for action characterized by the] absence of moral references" (Cortina; Martínez, 2015, p. 21).

However, according to Ernst Tugendhat (2019, p. 12-13), when confronted with the complexity of numerous contemporary moral conflicts – such as abortion, global poverty, and the responsibilities toward future generations – and recognizing that multiple plausible moral conceptions exist, each claiming greater reasonableness than the others, the following question arises: Can morality be justified? This philosophical problem may also be formulated as follows: How can one claim greater plausibility for a particular moral conception over others if absolute justification is deemed unacceptable in today's context? (Tugendhat, 2019). In response to this problem, some strands of contemporary ethics that advocate for some form of moral justification proceed by defending an absolute justification for morality, thereby rejecting moral relativism. Carol Gilligan's ethics, however, rejects the possibility of absolute justification for morality; yet her defense of the concept of responsible care as a foundation for morality contrasts sharply with a defense of moral relativism¹.

Gilligan is an American feminist, ethicist, and psychologist who has made significant contributions to the fields of moral development psychology² and ethics since the 1970s. She is best known for her book *In a Different Voice*, published in 1982. In this work, she critiques hegemonic moral theories of moral development, such as that of Lawrence Kohlberg³ (1981), and presents the stages of the ethics of care, grounded in responsible care. Her approach involves conducting empirical investigations as well as interpreting and evaluating their findings, while rejecting rationalist, constructivist, and positivist epistemologies. At first glance, this distinction may suggest that Gilligan adopts a naturalistic methodology in *In a Different Voice*, as she had done in an earlier study (Gilligan; Belenky, 1980). However, she later clarifies (Gilligan *et al.*, 2006) that in conducting and interpreting the interviews fundamental to the construction of her ethics of care, presented in her 1982 work, she had already been employing a method she herself had developed – namely, the *Listening Guide* – which we understand to be a hermeneutic method.

Indeed, the idea that ethical inquiries should incorporate scientific knowledge and empirical investigation is referred to as the attempt to naturalize ethics. One argument in favor of naturalizing ethics is that the progress of scientific knowledge has enabled the

¹ The idea that the justification of morality is not absolute does not necessarily lead to the thesis of moral relativism – that is, to the view that "it would be a mistake to make judgments about [moral codes vastly different from our own] or to try to conform them to our own code" (Wong, 2013, p. 896). In fact, those who adopt this perspective assume that either a moral conception must be justified absolutely, or, if this is not the case, that it cannot be justified at all. However, even the relativist, who denies that morality can have universal validity, does not reject the possibility of asserting "that only one moral code has universal validity (perhaps because human nature and the human condition impose that there is a 'better' code)" (Wong, 2013, p. 896).

² Moral development psychology is a science grounded in empirical research, focused on the "construction of theoretical models aimed at finding an adequate explanation of the processes that guide and define the adoption of individual values across the various spheres of human activity" (Branco; Martins, 2001, p. 169). In theoretical models that present stages of moral development, the foundation of morality is represented in the final stage. Similar to ethicists, moral development theorists may claim that their theoretical models possess universal value. This means that their descriptions and explanations of the psychological processes motivating moral actions constitute scientific knowledge relevant to the ethical problem of moral justification (Cadilha, 2010).

³ "Kohlberg is known for his theory of stages of moral development, which originated in his doctoral dissertation (1958), when he presented the process of adopting moral values as a long and complex path divided into three levels and six stages: Level I – Pre-conventional (Stage 1: obedience and punishment orientation; Stage 2: self-interest orientation); Level II – Conventional (Stage 3: interpersonal expectations orientation; Stage 4: maintaining social order orientation); Level III – Post-conventional (Stage 5: utilitarian and contractual orientation; Stage 6: orientation by universalizable ethical principles). Assuming that this classification was valid and universal, although he did not include women in his doctoral studies, Kohlberg continued his research in 1968, extending it to studies across different cultures" (Pereira, 2023, p. 215).

integration of human beings into the world around them (Cadilha, 2010) in a way that allows us to consider the ethical possibilities we aim to realize, particularly those that we are able to implement in practice. These conditions encompass the motivations for action, which influence human behavior in concrete situations, their needs as human beings, and the ways in which societies tend to function⁴. According to naturalistic ethicists, ethics is concerned with understanding moral phenomena themselves, rather than our philosophical concept of moral phenomena (Kornblith, 2017).

According to this argument, “any approach to epistemology today [, including, therefore, moral epistemology,] that [...] seeks to present a view of knowledge and justification informed by an account of human psychology will need to take into account current work in the cognitive sciences” (Kornblith, 2017, p. 141), such as psychology. In this sense, even if one could argue that reflection on which ethical possibilities, we aim to realize is not reducible to scientific knowledge, the absence of such knowledge undermines ethical reflection. The cognitive sciences enable engaging with moral phenomena in a manner that does not dissociate what we believe ought to be the case (norm) from what we value⁵ and are able to realize (ethical ideal).

However, how far can naturalism extend in ethical reflection? Drawing on cultural anthropology, we can assume that human beings have the capacity both to learn norms and to question the norms they have learned (Tugendhat, 2003). Drawing on moral psychology, we can assume that there are psychological processes that influence and shape the adoption of individual values. Nevertheless, determining the foundation of morality and the content of the stages of moral development are tasks that exceed the scope of attempts to naturalize ethics and moral development psychology. The only aspect that can be empirically verified regarding the foundation of morality is that human beings within a specific cultural context consider and defend certain actions as good or bad, and consequently, as acceptable or reprehensible (Pereira, 2020). For this reason, some naturalist theorists tend to assert that morality cannot be justified as having universal value (Brito, 2023), even provisionally. However, acknowledging the contributions of naturalism to ethics – such as its insistence that morality cannot be empirically justified - does not imply that morality cannot be justified in any way.

3 Carol Gilligan's method for ethics

Gilligan sought to conduct empirical investigations grounded in scientific knowledge, while also attempting to determine the stages of moral development and, consequently, a foundation for morality. Indeed, her contributions were both interpretative and evaluative, yet they remained closely tied to what real individuals communicated (Jaggar, 2000). For this purpose, she considered naturalistic studies important (Gilligan; Belenky, 1980), but only insofar as they provided sufficient material for her interpretations and evaluations – so much so that

⁴ This is a direct critique, particularly of religious moral conceptions, which assume that morality originates from a divine entity within us. She also critiques metaphysical ethics, such as Immanuel Kant's, which assumes that morality is accessible to human beings as members of a kind of “virtual community” of rational agents, known as the “kingdom of ends” (Kant, 1911; Cadilha, 2010).

⁵ “The idea that morality can constitute a last refuge for philosophical speculation, safe from attempts at naturalization, and that moral reflection is, and ought to be, purely *a priori*, is based on a more radical thesis with significant philosophical ‘weight’ – the idea of the separation between fact and value. [...] [In other words,] there is a difference between wanting to know why we have the norms we have and wanting to know why we believe to be right is, in fact, right” (Cadilha, 2010, p. 349-350). In contrast, naturalist ethicists maintain that what ought to be the case is largely aligned with what we value.

she was criticized, from a naturalistic perspective, for deriving "very general conclusions about women from a sample that was highly unrepresentative" (Jaggar, 2000, p. 460).

However, Gilligan's (1982) aim was not to advocate a naturalistic methodology, but rather to observe particular experiences and social contexts, especially those of women – who, according to her, had been described and evaluated in an insufficient or biased manner – in order to investigate if and how women's insights, as moral agents, are shaped by these experiences. In 1980, together with Mary Field Belenky, she published the study *A Naturalistic Study of Abortion Decisions*, in which she "began to study moral judgment and moral action by interviewing women about their decision-making in a real dilemma situation they faced: whether or not to have an abortion"⁶ (Kohlberg, 1982, p. 513).

This study demonstrated that "discrepancies between hypothetical judgments and reasoning about an actual choice can predict the clinical outcome of the crisis and the occurrence of developmental change"⁷ (Gilligan; Belenky, 1980, p. 69); in other words, it revealed that examining a morally complex real choice uncovers a different form of morality. To support this thesis, in her book *In a Different Voice*, Gilligan "uses [these] interviews [about abortion dilemmas and interviews from two other studies]⁸ to obtain individuals' verbal explanations of their normative moralities" (Addelson, 1993, p. 290, n. 11). In the case of women facing the abortion dilemma, she observed moral judgment and moral action grounded in care and responsibility for relationships — that is, a greater understanding of the choice between one's own needs and the care for others as fundamental to decision-making. Through this, Gilligan uncovered the ethics of care⁹ and its stages.

"The logic underlying an ethic of care is a psychological logic of relationships, which contrasts with the formal logic of fairness [(equality and reciprocity)] that informs the justice approach" (Gilligan, 1982, p. 73). Indeed, "care becomes the self-chosen principle of a

⁶ In 1973, abortion was legalized in the United States by the Supreme Court in the case *Roe v. Wade*.

⁷ Another form of normative morality can emerge, particularly when individuals occupy certain social roles in which adherence to a given moral standard is not possible.

⁸ "The college student study explored identity and moral development in the early adult years by relating the view of self and thinking about morality to experiences of moral conflict and the making of life choices. Twenty-five students, selected at random from a group who had chosen as sophomores to take a course on moral and political choice, were interviewed as seniors in 'college and then five years following graduation. [...] The abortion decision study considered the relation between experience and thought and the role of conflict in development. Twenty-nine women, ranging in age from fifteen to thirty-three, diverse in ethnic background and social class, some single, some married, a few the mother of a preschool child, were interviewed during the first trimester of a confirmed pregnancy at a time when they were considering abortion. [...] Of the twenty-nine women referred, complete interview data were available for twenty-four, and of these twenty-four, twenty-one were interviewed again at the end of the year following choice. [...] The hypotheses generated by these studies concerning different modes of thinking about morality and their relation to different views of self were further explored and refined through the rights and responsibilities study. This study involved a sample of males and females matched for age, intelligence, education, occupation, and social class at nine points across the life cycle: ages 6-9, 11, 15, 19, 22, 25-27, 35, 45, and 60. From a total sample of 144 (8 males and 8 females at each age), including a more intensively interviewed subsample of 36 (2 males and 2 females at each age), data were collected on conceptions of self and morality, experiences of moral conflict and choice, and judgments of hypothetical moral dilemmas" (Gilligan, 1982, p. 2-3).

⁹ "The three moral perspectives revealed by the abortion decision study denote a sequence in the development of the ethic of care. [...] In this sequence, an initial focus on caring for the self in order to ensure survival is followed by a transitional phase in which this judgment is criticized as selfish. The criticism signals a new understanding of the connection between self and others which is articulated by the concept of responsibility. The elaboration of this concept of responsibility and its fusion with a maternal morality that seeks to ensure care for the dependent and unequal characterizes the second perspective. At this point, the good is equated with caring for others. However, when only others are legitimized as the recipients of the woman's care, the exclusion of herself gives rise to problems in relationships, creating a disequilibrium that initiates the second transition. The equation of conformity with care, in its conventional definition, and the illogic of the inequality between other and self, lead to a reconsideration of relationships in an effort to sort out the confusion between self-sacrifice and care inherent in the conventions of feminine goodness. The third perspective focuses on the dynamics of relationships and dissipates the tension between selfishness and responsibility through a new understanding of the interconnection between other and self" (Gilligan, 1982, p. 73-74).

judgment that remains psychological in its concern with relationships and response but becomes universal¹⁰ in its condemnation of exploitation and hurt" (Gilligan, 1982, p. 74). Thus, this concept of care serves as a guide for judging moral good even in complex situations of moral conflict, such as the abortion dilemma. Seeking "to offer 'a pathway into relationship rather than a fixed framework for interpretation'", Gilligan *et al.* (2006, p. 254) ultimately developed a method for use in qualitative research interviews called the *Listening Guide*, a relational, voice-centered method¹¹. Although she does not attempt to explain her empirical findings based on fixed hypotheses, it can be understood that she operates under certain hermeneutic assumptions.

First, Gilligan adopts a feminist perspective based on her own experiences as a woman and her role as a researcher (Pereira, 2023). She then assumes that her method is universally applicable, "because every person has a voice or a way of speaking or communicating that renders the silent and invisible inner world audible and visible to another" (Gilligan *et al.*, 2006, p. 253). She also asserts that her method is relevant to ethics because, according to her, "the way people talk about their lives [...], the language they use, and the connections they make reveal the world they see and in which they act" (Gilligan, 1982, p. 1-2). Furthermore, Gilligan *et al.* (2006, p. 254) assume "that human development occurs in relation to others and, as such, our [moral reasoning] is inextricable from our relationships with others and with the cultures within which we live", or from our particular experiences.

Similarly, Hans-Georg Gadamer's hermeneutics is recognized for its universal applicability in cases involving the interpretation of differences in language use (Gadamer, 2010). However, strictly speaking, as Summa (2011, p. 47) observes, it cannot "be equated with a purely methodological or transcendental" orientation, because hermeneutics is far more concerned with praxis than with the application of rules (Pereira, 2024). As a philosophical theory, its object is understanding in general – that is, the activity of opening factual life to the linguistic world, through which meanings transmitted by tradition, carrying diverse and equally plausible truths, are discursively actualized (Pereira, 2015). It achieves this not through abstraction, but by considering our dialogue with others and the context from which we inquire into meaning, thereby obtaining certain conditions for interpretation. In other words, philosophical hermeneutics takes hermeneutic consciousness as its principle, developed in each concrete situation whenever a meaning is appropriated through dialogue. This process never completes for the human task of understanding language, whether due to incomplete awareness of the particular way in which we use language or because we never exhaust the possible "actualizations" of a meaning transmitted by someone other than ourselves.

¹⁰ With this statement, Gilligan demonstrates that the discovery of the ethical concept of responsible care is not the result of a naturalistic description of a female morality. She further defends her claim to universalize this concept, which stands in contrast to a naturalist philosophical orientation.

¹¹ "The *Listening Guide* method is a way of analyzing qualitative interviews that is best used when one's question requires listening to particular aspects of a person's expression of her or his own complex and multilayered individual experiences and the relational and cultural contexts within which they occur. It is a particularly useful tool for discovery research; to uncover new questions to pursue through focusing in on and learning from individual experiences. It is a relational method in the sense that it intentionally brings the researcher into relationship with the participant through making our responses, experiences, and interpretive lenses explicit in the process, and by listening to each participant's first-person voice before moving in to listen for answers to our own research questions. It is also relational in that the specific way the method is operationalized changes in response to, and via the process of, analyses. Through each of these steps we actively bring ourselves and our research question into relationship with the person's spoken experience to direct the analytical process, creating an opening for that person to shift our way of listening, the question that we ask, and the ways in which we ask them" (Gilligan *et al.*, 2006, p. 267-268).

Although hermeneutics proposes a dialogical method, it does not endorse a relativist position (Pereira, 2024). Certain experiences – such as the experience of questioning, metaphorically understood as an experience of listening – can lead to a broader and more just understanding than others. In the context of ethically particular moral conceptions, hermeneutics assumes an even more important role, since what is considered the best model for virtuous conduct has no objective reference except in the observation of particular experiences within specific contexts and in evaluating their relevance in relation to other, distinct contexts. Although philosophical hermeneutics has been highly influential in reflections within the field of ontology, it is currently being considered in an “empirical-anthropological turn”, such that, based on these ontological assumptions, we can conceive, according to Gjesdal (2017, p. 338), of “a hermeneutic methodology to clarify and enhance our approaches to understanding and interpretation”, both in ethics and in other areas of knowledge.

4 Final considerations

As Gilligan *et al.* (2006, p. 254) argues, ethics cannot be definitively justified, but it is possible to “provide a way of systematically attending to the many voices embedded in a person’s expressed experience” and to justify a moral concept thus obtained by arguing for its greater applicability and fairness in comparison with another moral concept, as she did in contrast to Kohlberg’s ethics of justice.

In *In a Different Voice*, Gilligan drew attention to a normative morality of a social group – namely the group of women she interviewed. Researchers conducting qualitative empirical studies are unlikely to be surprised by Gilligan’s empirical findings; what may attract their attention are her interpretations of those findings. However, particularly in contexts of discrimination against certain social groups, such as women – whether through conscious or unconscious refusal to recognize the integrity and validity of their perspectives – studies like Gilligan’s have proven pioneering in advocating for the inclusion of diverse voices. Indeed, this continues to exemplify the work of a philosopher today.

As a result, according to Jaggar (2000, p. 460), her work “was enormously influential in encouraging feminists to naturalize their approaches”, in advocating for the applicability of the ethics of care in other spheres of thought, such as education, as Noddings (2013) did; in reflection on the connections of the ethics of care with other areas of philosophy, such as political philosophy, as shown by Zirbel (2016) and Kuhnen (2021); in developing a philosophy of care, as argued by Mortari (2018); and in applying her *Listening Guide* method to qualitative research in different fields of knowledge (Gilligan; Eddy, 2017).

This method, in turn, is closely associated with her ethical concept of responsible care and alerts philosophers and scientists to the limits and influences of our theoretical claims, and consequently, to the risks of exclusion and objectification inherent in these theories. The alternative suggested by Gilligan to address this challenge is to make a sustained effort to listen to voices different from those to which we are accustomed. In *In a Different Voice*, Gilligan was able to expand the understanding of human development precisely because she succeeded in suspending her preconceived definition of what it means to be human and effectively began to consider diverse voices.

References

- ADDELSON, K. P. Knower/Doers and their moral problems. In: ALCOFF, L.; POTTER, E. *Feminist epistemologies*. New York; London: Routledge, 1993.
- BRANCO, A.; MARTINS, L. C. Desenvolvimento moral: considerações teóricas a partir de uma abordagem sociocultural construtivista. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 17, n. 2, p. 169-176, mai./ago. 2001.
- BRITO, A. N. Do fundamento moral à forma da normatividade: meu caminho ao naturalismo. *Philósophos*, Goiânia, v. 28, n. 1, p. 1-41, jan./jun. 2023.
- CADILHA, S. Naturalização da ética – O que significa? In: DIAS, C. M. (Org.). *Filosofia da mente, ética e metaética*. Rio de Janeiro: Luminária Academia, 2010. p. 123-135.
- CORTINA, A; MARTÍNEZ, E. *Ética*. Trad. Silvana Cobucci Leite. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.
- GADAMER, H. *Wahrheit und Methode*: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik [GW 1]. 7. ed. Tübingen: Mohr Siebeck, 2010.
- GILLIGAN, C. *In a different voice*: psychological theory and women's development. Cambridge: Harvard University Press, 1982.
- GILLIGAN, C; BELENKY, M. F. A naturalistic study of abortion decisions. *New Directions for Child Development*, v. 7, p. 69-90, 1980.
- GILLIGAN, C; EDDY, J. The listening guide: replacing judgment with curiosity. *Qualitative Psychology*, v. 8, n. 2, p. 141-151, 2021.
- GILLIGAN, C.; SPENCER, R.; WEINBERG, M. K.; BERTSCH, T. On the listening guide: a voice-centered relational method. In: HESSE-BIBER, S. N.; LEAVY, P. *Emergent Methods in Social Research*. London: Sage Publications, 2006.
- GJESDAL, K. Hermeneutics and the question of method. In: D'ORO, G.; OVERGAARD, S. (Eds.). *The Cambridge Companion to Philosophical Methodology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2017. p. 337-355.
- JAGGAR, A. M. Ethics naturalized: feminism's contribution to moral epistemology. *Metaphilosophy*, v. 31, n. 5, p. 452-468, 2000.
- KANT, I. Grundlegung zur Metaphysik der Sitten [AA4]. In: *Kant's Gesammelte Schriften*, Band IV. Berlin: Akademie der Wissenschaft, 1911.
- KOHLBERG, L. A reply to Owen Flanagan and some comments on the Puka-Goodpaster exchange. *Ethics*, v. 92, n. 3, p. 513-528, 1982.
- KOHLBERG, L. *The philosophy of moral development*: moral stages and the idea of justice. San Francisco: Harper and Row, 1981.

- KORNBLITH, H. A naturalistic methodology. In: D'ORO, G.; OVERGAARD, S. (Eds.). *The Cambridge Companion to Philosophical Methodology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2017. p. 141-160.
- KUHNEN, T. A. *Ética do cuidado: diálogos necessários para a igualdade de gênero*. Florianópolis: EdUFSC, 2021.
- MORTARI, L. *Filosofia do cuidado*. São Paulo: Paulus, 2018.
- NODDINGS, N. *Caring: a relational approach to ethics and moral education*. 2. ed. Los Angeles: University of California Press, 2013.
- PEREIRA, V. M. O neoaristotelismo de Gadamer. *Veritas*, Porto Alegre, v. 69, n. 1, p. 1-16, jan./dez. 2024.
- PEREIRA, V. M. O problema da fundamentação da moral e a ética feminista. *Veritas*, Porto Alegre, v. 65, n. 1, p. 1-12, jan./mar. 2020.
- PEREIRA, V. M. Sobre a tese "Ser que pode ser compreendido é linguagem": hermenêutica como teoria filosófica. *Cadernos de Filosofia Alemã: Crítica e Modernidade*, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 157-178, 2015.
- PEREIRA, V. M. Uma introdução à filosofia feminista. *Sapere Aude*, Belo Horizonte, v. 14, n. 27, p. 202-222, jan./jun. 2023.
- SUMMA, M. Ein Philosoph der Endlichkeit: neue Literatur zu Hans-Georg Gadamer. *Philosophische Rundschau*, v. 58, p. 45-53, 2011.
- TUGENDHAT, E. *O problema da moral*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.
- TUGENDHAT, E. *Vorlesungen über Ethik*. 9. ed. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 2019.
- WONG, D. B. Relativismo moral. In: CANTO-SPERBER, M. (Org.). *Dicionário de Ética e Filosofia Moral*. Trad. Ana Maria Ribeiro Althoff et al. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2013. p. 896-900.
- ZIRBEL, I. *Uma teoria político-feminista do cuidado*. 2016. 260 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

Sobre a autora

Viviane Magalhães Pereira

Doutora em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), com estágio de pesquisa sanduíche na Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Atualmente é Professora Adjunta do Departamento de Filosofia, professora permanente do PPGFil e colaboradora do PPCCLIS da UECE. Lidera o Grupo de Pesquisa do CNPq Hermenêutica Filosófica e Ética.

A inserção de epistemologias feministas e interseccionais no ensino de filosofia

The integration of feminist and intersectional epistemologies into philosophy education

Suzana Oliveira de Almeida

<https://orcid.org/0000-0002-9175-1752> – E-mail: suzanafilosofia95@gmail.com

RESUMO

Este artigo parte da necessidade de repensar o ensino de filosofia a partir de uma perspectiva feminista, especialmente no contexto da educação básica. O objetivo é propor uma prática pedagógica crítica que valorize epistemologias feministas — com destaque para o feminismo negro — como ferramentas de transformação curricular e política. A metodologia adotada é de natureza teórico-reflexiva, baseada em revisão bibliográfica de autoras como Patricia Hill Collins, bell hooks, Grada Kilomba e Djamila Ribeiro, articulando suas contribuições ao campo da educação filosófica. Os resultados apontam que o ensino de filosofia, quando atravessado por epistemologias feministas, amplia o repertório crítico dos estudantes, promove o reconhecimento de vozes historicamente silenciadas e tensiona estruturas de poder presentes na escola. Conclui-se que essa abordagem não apenas enriquece o currículo, mas também fortalece práticas educativas comprometidas com a justiça social e a emancipação intelectual.

Palavras-chave: Filosofia. Feminismo. Educação. Epistemologias. Currículo.

ABSTRACT

This article addresses the need to rethink philosophy teaching from a feminist perspective, particularly within basic education. Its objective is to propose a critical pedagogical practice that embraces feminist epistemologies — especially Black feminism — as tools for curricular and political transformation. The methodology is theoretical and reflective, based on a bibliogra-

phic review of authors such as Patricia Hill Collins, bell hooks, Grada Kilomba, and Djamila Ribeiro, connecting their contributions to the field of philosophical education. The results indicate that philosophy teaching informed by feminist epistemologies expands students' critical repertoire, promotes the recognition of historically silenced voices, and challenges power structures within the school environment. It concludes that this approach not only enriches the curriculum but also strengthens educational practices committed to social justice and intellectual emancipation.

Keywords: Philosophy. Feminism. Education. Epistemologies. Curriculum.

Introdução

Ensinar Filosofia no ensino médio público do Ceará é, antes de tudo, um ato de resistência. Em meio a desafios estruturais e sociais, a sala de aula torna-se um espaço onde o pensamento crítico pode florescer, mesmo diante da escassez. Como professora da rede pública, vivencio diariamente o potencial transformador da Filosofia — não como saber abstrato, mas como ferramenta viva, capaz de provocar inquietações e abrir caminhos para a emancipação intelectual.

Ao integrar o feminismo — especialmente o feminismo negro e interseccional — ao ensino filosófico, essa potência se intensifica. Longe de se restringir a pautas identitárias, o feminismo opera como lente crítica que desestabiliza estruturas de poder, denuncia silenciamentos históricos e propõe novas formas de pensar o mundo. Essa abordagem amplia o campo de reflexão para incluir vozes antes marginalizadas e experiências que desafiam o modelo hegemônico de conhecimento.

No contexto cearense, marcado por desigualdades raciais, sociais e de gênero, essa abordagem revela-se urgente. Estudantes oriundos de comunidades periféricas carregam vivências que raramente encontram espaço nos currículos escolares¹. Ao trazer o feminismo para o centro das discussões filosóficas, criam-se oportunidades para que esses jovens se reconheçam como sujeitos históricos e produtores de conhecimento.

Este trabalho propõe uma reflexão sobre a articulação entre o ensino de filosofia e o feminismo no ensino médio público do Ceará, a partir de uma perspectiva que valoriza a escuta, o diálogo e a pluralidade de saberes. Inspirada por autoras que questionam a universalização do sujeito filosófico, defendo que essa integração não apenas aprofunda o processo educativo, mas também contribui para a formação de uma juventude mais consciente, crítica e engajada.

A filosofia, quando ensinada a partir das margens, revela sua capacidade de acolher múltiplas formas de pensar e existir. Ao romper com a lógica excludente que historicamente definiu o campo filosófico, abre-se espaço para que os estudantes se apropriem do saber como ferramenta de transformação. Essa apropriação não se dá apenas pelo conteúdo, mas pela metodologia, pela escuta ativa e pela valorização das experiências vividas.

¹ Por "currículos escolares", entende-se os documentos oficiais que orientam o ensino nas escolas públicas, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as diretrizes curriculares estaduais. Esses textos definem os conteúdos, competências e abordagens pedagógicas que devem ser trabalhados em sala de aula, influenciando diretamente quais saberes são valorizados ou marginalizados.

A escola pública, nesse cenário, torna-se território fértil para práticas pedagógicas que desafiam o *status quo*. Ao reconhecer os corpos que pensam e as histórias que resistem, o ensino de filosofia ganha densidade e relevância. Não se trata de adaptar conteúdos, mas de reconfigurar os próprios fundamentos do que se entende por ensinar e aprender filosofia.

Essa reconfiguração exige coragem institucional e sensibilidade docente. É preciso tensionar os currículos, questionar as ausências e propor caminhos que estejam alinhados com as realidades dos estudantes. A filosofia, nesse sentido, deixa de ser um saber distante e passa a ser uma prática cotidiana de questionamento, pertencimento e construção coletiva.

Ao assumir uma postura crítica diante das estruturas educacionais, este trabalho busca contribuir para o fortalecimento de uma pedagogia comprometida com a justiça social. A filosofia ensinada com perspectiva feminista e interseccional não apenas amplia horizontes teóricos, mas também convoca a escola a ser espaço de escuta, de acolhimento e de transformação.

Contra o silenciamento epistêmico: mulheres que pensam, mulheres que ensinam

A proposta de integrar o ensino de filosofia ao feminismo, no contexto da escola pública cearense, inscreve-se em uma luta contra o silenciamento epistêmico que, historicamente, excluiu mulheres — sobretudo negras, indígenas, quilombolas e periféricas — dos espaços de produção e validação do conhecimento. Ao trazer essas vozes para o centro da prática pedagógica, rompe-se com a ideia de neutralidade filosófica e afirma-se a educação como território de disputa e transformação.

Djamila Ribeiro, uma das principais vozes do pensamento feminista negro contemporâneo no Brasil, propõe em *O que é lugar de fala?* uma reflexão ética e política sobre quem tem legitimidade para produzir saber e ser escutado. Sua abordagem interseccional revela como raça, gênero e classe moldam o acesso à palavra, à escuta e à construção do conhecimento. Para Ribeiro, “a linguagem é um mecanismo de manutenção de poder” (Ribeiro, 2017, p. 16), e o reconhecimento do lugar de fala constitui uma estratégia para romper com estruturas que historicamente silenciaram grupos subalternizados.

No contexto escolar, essa perspectiva é essencial para repensar o currículo e as práticas pedagógicas. Ao reconhecer os saberes situados dos estudantes — especialmente os oriundos de contextos periféricos — como legítimos, o ensino de filosofia deixa de ser mera reprodução do protótipo e passa a ser uma prática de escuta e emancipação. Ribeiro nos lembra que o lugar de fala² não é um privilégio, mas uma ferramenta ética para redistribuir a palavra e democratizar o espaço do saber. Sua crítica à neutralidade epistemológica evidencia que todo conhecimento é atravessado por relações de poder³, e ao trazer essa discussão para a sala de aula, o ensino de filosofia transforma-se em espaço de resistência e formação política.

Essa mesma perspectiva é aprofundada por Lélia Gonzalez, intelectual pioneira na articulação entre raça, gênero e cultura a partir de uma visão afrolatino-americana. Seu conceito de “amefrikanidade” propõe uma ruptura com a lógica colonial que invisibiliza os saberes afrodescendentes e valoriza a experiência histórica e cultural das populações negras da América Latina.

² Em *A ordem do discurso* (Foucault, 1996), o autor evidencia como o saber é regulado por dispositivos institucionais que determinam quem pode falar, quando e com que autoridade — uma crítica que dialoga diretamente com a noção de lugar de fala.

³ Como aponta Michel Foucault “não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (Foucault, 1987, p. 27).

Gonzalez afirma que “o racismo estabelece uma hierarquia racial e cultural que opõe a ‘superioridade’ branca ocidental à ‘inferioridade’ negro-africana” (Gonzalez, 1988, p. 77), e essa hierarquia se reproduz nos currículos escolares, nos livros didáticos e nas práticas docentes.

Ao trazer as contribuições de Gonzalez para o ensino de filosofia, rompe-se com a ideia de que o pensamento válido é apenas aquele eurocentrado e o produzido no Norte Global. Sua crítica à colonialidade do saber inspira práticas pedagógicas que reconhecem epistemologias marginalizadas como legítimas e potentes. A ameficanidade, nesse sentido, não é apenas um conceito identitário, mas uma proposta epistemológica que valoriza os saberes oriundos das periferias, dos quilombos, das favelas e das comunidades negras urbanas. Gonzalez também convida os educadores a revisarem o modelo filosófico e a incluírem autoras que pensam a partir de seus corpos, territórios e experiências, afirmindo a pluralidade do pensamento humano e desafiando as estruturas que sustentam o racismo epistêmico.

Essa crítica à exclusão epistêmica é radicalizada por Grada Kilomba, escritora e teórica interdisciplinar que propõe uma epistemologia encarnada, unindo teoria, vivência e narrativa autobiográfica. Em *Memórias da Plantação*, Kilomba denuncia o racismo estrutural presente nas instituições de saber e desafia os padrões acadêmicos tradicionais. Ao mencionar o conceito de “Outro”⁴ desenvolvido por Simone de Beauvoir, Kilomba afirma que “a mulher negra é o Outro do Outro. Ela não é homem, nem branca. Ela é o Outro do Outro, aquele que não tem lugar” (Kilomba, 2019, p. 51).

Sua escrita performativa e afetiva transforma episódios de racismo cotidiano em ferramentas de análise crítica, mostrando que o saber não está apenas nos livros, mas também nos corpos que resistem. Ao incluir narrativas autobiográficas na prática pedagógica, o ensino de filosofia torna-se mais próximo, vivo e transformador, especialmente para estudantes que enfrentam situações de exclusão. Kilomba também propõe uma crítica à linguagem acadêmica, que muitas vezes exclui sujeitos marginalizados por meio de jargões e formalismos. Sua escrita acessível e poética convida à construção de uma filosofia estética, afetiva e insurgente.

Essa pedagogia insurgente encontra ressonância na obra de bell hooks, uma das pensadoras mais influentes do feminismo negro e da pedagogia crítica. Em *Ensinando a transgredir*, hooks propõe uma educação da escuta, do afeto e da transformação, rompendo com a lógica bancária da educação e valorizando o diálogo como método. “A sala de aula continua sendo um dos locais mais radicais de possibilidade” (hooks, 2013, p. 12), escreve, afirmando que o ensino pode ser um espaço de liberação.

Para hooks, pensamento e prática são inseparáveis. O trabalho intelectual é parte fundamental da luta pela liberação dos oprimidos, e a educação deve ser um espaço onde os estudantes possam se reconhecer como sujeitos críticos e criativos. Ao se definir como intelectual, desafia a ideia de que mulheres negras são apenas corpos e não mentes pensantes — uma crítica que ecoa fortemente no contexto escolar brasileiro. Sua proposta pedagógica valoriza a

⁴ Segundo Beauvoir: “A história mostrou-nos que os homens sempre detiveram todos os podéres [sic] concretos; desde os primeiros tempos do patriarcado, julgaram útil manter a mulher em estado de dependência; seus códigos estabeleceram-se contra ela; e assim foi que ela se constituiu concretamente como Outro. Esta condição servia os interesses dos homens, mas convinha também a suas pretensões ontológicas e morais. Desde que o sujeito busque afirmar-se, o Outro, que o limita e nega, é-lhe entretanto necessário: ele [sic] só se atinge através dessa realidade que ele [sic] não é. Por isso, a vida do homem nunca é plenitude e repouso, ela é carência e movimento, é luta. Diante de si, o homem encontra a Natureza; tem possibilidade de dominá-la e tenta apropriar-se dela. Mas ela não pode satisfazê-lo. Ou ela só se realiza como uma oposição puramente abstrata e é então obstáculo e permanece alheia, ou se dobra passivamente ao desejo do homem e deixa-se assimilar por ele [sic]; ele [sic] só a possui consumindo-a, isto é, destruindo-a. Nesses dois casos, ele [sic] continua só; está só quando toca uma pedra, só quando digere um fruto. Só há presença do outro se o outro é ele [sic] próprio presente a si; isso significa que a verdadeira alteridade é a de uma consciência separada da minha idêntica a ela” (Beauvoir, 1970, p. 179).

escuta ativa, o acolhimento das diferenças e a construção coletiva do saber. Ao incluir sua obra no ensino de filosofia, afirma-se que o conhecimento é atravessado por afetos, histórias e relações de poder.

Além disso, hooks defende uma educação que seja também uma prática de cuidado. O afeto, para ela, não é oposto à razão, mas parte essencial da construção do conhecimento. Ao trazer essa perspectiva para a sala de aula, o ensino de filosofia torna-se uma prática ética, política e transformadora — capaz de romper com o silenciamento epistêmico e afirmar que mulheres pensam, mulheres ensinam, mulheres transformam.

Essas autoras, entre outras, oferecem um arcabouço teórico que permite repensar o ensino de filosofia como prática insurgente, capaz de dialogar com os saberes populares, com as vivências dos estudantes e com as lutas sociais que atravessam o cotidiano escolar. Ao afirmar que mulheres pensam e ensinam, desafia-se o cânone filosófico e reivindica-se uma educação que escuta, acolhe e transforma.

Prática pedagógica e experiências em sala de aula

No cotidiano da escola pública cearense, a sala de aula emerge como território de contrastes — onde convivem falas interrompidas, escutas urgentes e tensões latentes. Diante das desigualdades sociais e raciais que atravessam esse espaço, o ensino de filosofia, quando articulado ao feminismo, assume um papel provocador: rompe silêncios, desafia estruturas e inaugura possibilidades de pensamento que se conectam com os corpos e experiências dos estudantes. No contexto da rede pública de ensino, observa-se que a articulação entre os conteúdos filosóficos e as abordagens feministas contribui para a ampliação do repertório dos estudantes, favorecendo processos de reflexão sobre identidade, trajetória pessoal e inserção social.

Ao trabalhar com autoras como Djamila Ribeiro, Lélia Gonzalez, bell hooks e Grada Kilomba, percebemos que os estudantes — especialmente meninas negras e periféricas — se reconhecem nos textos, nas falas e nas experiências narradas. Em uma atividade sobre o conceito de “lugar de fala”, por exemplo, uma aluna compartilhou que nunca havia se sentido autorizada a falar sobre sua realidade familiar, marcada pela ausência paterna e pela sobrecarga da mãe⁵. A leitura de Gonzalez permitiu que ela compreendesse sua vivência como parte de uma estrutura social, e não como uma falha individual.

Em outro momento, ao discutir o conceito de “Outro do Outro” de Kilomba, um estudante trans trouxe à tona sua experiência de exclusão dentro e fora da escola. A filosofia, nesse contexto, deixou de ser uma disciplina abstrata e tornou-se ferramenta de escuta, acolhimento e elaboração crítica. A partir dessas vivências, conseguimos compreender que o ensino de filosofia precisa ser atravessado por uma ética da escuta e por uma pedagogia do afeto — como propõe bell hooks, ao afirmar que “ensinar é um ato de amor, [e a sala de aula pode ser] um local de liberdade” (hooks, 2013, p. 13).

Essas experiências demonstram que a filosofia, quando articulada ao feminismo, pode promover deslocamentos significativos na forma como os estudantes e as estudantes se percebem e se posicionam. A escuta ativa, o reconhecimento das identidades e a valorização dos saberes situados tornam-se elementos centrais para uma prática pedagógica comprometida

⁵ Como afirma Silvia Federici, “a reprodução da vida cotidiana — cozinhar, limpar, cuidar dos outros — é uma atividade essencial, embora historicamente invisibilizada e desvalorizada” (Federici, 2019, p. 37).

com a transformação social. Ao romper com a lógica meritocrática e universalizante do currículo tradicional, abre-se espaço para que os estudantes se tornem sujeitos de sua própria formação.

No contexto da escola pública, essa abordagem enfrenta desafios concretos: resistência de colegas, ausência de formação continuada, escassez de materiais didáticos e, por vezes, a incompreensão da comunidade escolar. Ainda assim, é justamente nesses espaços que o ensino crítico se faz mais necessário. A filosofia feminista não oferece respostas prontas, mas provoca perguntas que desestabilizam certezas e convidam à construção coletiva do conhecimento.

Essas práticas revelam que o ensino de filosofia precisa ser orientado por uma perspectiva interseccional, que considere as múltiplas dimensões da existência dos estudantes. Isso implica reconhecer que raça, gênero, classe e sexualidade não são categorias isoladas, mas atravessam e moldam as experiências escolares. Incorporar essas dimensões ao planejamento pedagógico é um gesto político e ético, capaz de transformar a escola em um espaço de formação cidadã, crítica e plural.

Desafios e resistências no ensino público

O ensino de filosofia aliado ao feminismo, no contexto da escola pública cearense, enfrenta múltiplos desafios que vão além da estrutura física e da escassez de recursos. Trata-se de uma disputa política sobre quais saberes são considerados legítimos, quais vozes são autorizadas a falar e quais corpos podem ocupar o espaço do conhecimento. Ao propor uma abordagem interseccional e crítica, o trabalho docente se depara com resistências institucionais, culturais e epistemológicas que exigem coragem, escuta e estratégia.

Uma das principais barreiras é a persistência de uma lógica curricular eurocentrada, que privilegia autores homens, brancos e ocidentais como representantes universais do pensamento filosófico. Essa hegemonia epistemológica invisibiliza autoras como Lélia Gonzalez, que denuncia a hierarquização dos saberes e a marginalização das mulheres negras na produção intelectual. Para Gonzalez, “o racismo, mais do que uma questão de cor, é antes de tudo um sistema de classificação cultural que legitima a superioridade do branco e a inferioridade do negro” (Gonzalez, 1984, p. 225).

Essa estrutura curricular não apenas exclui vozes dissidentes, como também reforça uma ideia de neutralidade do conhecimento que desconsidera os marcadores sociais de diferença. Djamila Ribeiro também aponta que “a linguagem é um instrumento de poder, pois quem nomeia o mundo a partir de sua visão de mundo, silencia outras perspectivas. [...] O não ouvir é a tendência a permanecer num lugar cômodo e confortável daquele que se intitula poder falar sobre os Outros, enquanto esses Outros permanecem silenciados” (Ribeiro, 2017, p. 23).

Além disso, há resistências por parte de colegas docentes e da comunidade escolar, que muitas vezes interpretam o feminismo como ideologia partidária ou como ameaça à ordem tradicional. Essa reação revela o quanto o feminismo ainda é mal compreendido e estigmatizado, especialmente quando articulado com questões raciais e de classe. bell hooks destaca que o trabalho intelectual é parte essencial da luta por liberação. Como afirma: “Nos círculos políticos progressistas, o trabalho dos intelectuais raramente é reconhecido como uma forma de ativismo” (hooks, 1995, p. 20).

A própria estrutura da escola pública, marcada pela precarização e pela sobrecarga de trabalho, dificulta a implementação de práticas pedagógicas transformadoras. A ausência de formação continuada, de materiais didáticos adequados e de apoio institucional limita as pos-

sibilidades de inovação. Outro ponto de resistência vem dos próprios estudantes, que muitas vezes reproduzem discursos conservadores e misóginos, resultado de uma socialização marcadamente pela violência familiar. No entanto, é justamente nesse espaço que o ensino de filosofia pode operar deslocamentos. Ao discutir o conceito de “Outro do Outro” de Grada Kilomba, por exemplo, muitos estudantes começam a perceber como suas próprias identidades foram construídas a partir da exclusão e da negação.

Esse desafio não devem ser vistos como obstáculos intransponíveis, mas como parte do processo de transformação. A resistência à abordagem feminista no ensino de filosofia revela, portanto, o quanto a escola ainda é um espaço de disputa por narrativas, por legitimidade e por poder. Enfrentar essas resistências exige não apenas conhecimento teórico, mas também sensibilidade, escuta e compromisso ético com a pluralidade. Sueli Carneiro nos lembra que “a afirmação da diferença é também a afirmação da humanidade, e essa é uma luta essencial para a construção de uma sociedade mais justa” (Carneiro, 2005, p. 119).

Estratégias metodológicas interseccionais

A construção de práticas pedagógicas interseccionais no ensino de Filosofia exige uma abordagem que ultrapasse a simples transmissão de conteúdos. Trata-se de criar espaços de escuta, acolhimento e reflexão crítica, nos quais os estudantes possam reconhecer suas experiências como legítimas fontes de saber. A interseccionalidade, conforme desenvolvida por Patricia Hill Collins, permite compreender como raça, gênero, classe e sexualidade se entrelaçam na constituição das identidades e das opressões vividas pelos sujeitos. Nesse sentido, “a interseccionalidade oferece uma maneira de entender as complexas relações entre estruturas de poder interligadas, como racismo, sexism, classismo e heterossexismo” (Collins; Bilge, 2021, p. 15).

Nesse contexto, o conceito de *outsider within*, elaborado por Patricia Hill Collins, torna-se essencial para pensar o lugar dos estudantes marginalizados na escola. Ao reconhecer que esses sujeitos ocupam posições limítrofes dentro das estruturas sociais, é possível valorizar suas perspectivas como enriquecedoras para o debate filosófico. Como afirmam Collins e Bilge, “colocar os grupos marginalizados no centro da análise revela aspectos da realidade que permanecem invisíveis quando se parte de perspectivas mais ortodoxas” (Collins; Bilge, 2016, p. 29).

A metodologia interseccional também se apoia no conceito de lugar de fala, desenvolvido por Djamila Ribeiro, que propõe uma reflexão ética sobre quem fala, de onde fala e com que legitimidade. Como afirma a autora, “o não ouvir é a tendência a permanecer num lugar cômodo e confortável daquele que se intitula poder falar sobre os Outros, enquanto esses Outros permanecem silenciados” (Ribeiro, 2018, p. 15). Essa perspectiva desafia a ideia de neutralidade epistemológica e convida à construção de práticas pedagógicas mais democráticas e plurais.

Em sala de aula, essa abordagem se concretiza em práticas como rodas de conversa, análise de textos de autoras negras e indígenas, produção de narrativas autobiográficas e debates sobre identidade, poder e resistência. A escuta ativa é central nesse processo, pois permite que os estudantes se reconheçam como sujeitos históricos e produtores de conhecimento. bell hooks argumenta que o engajamento intelectual é fundamental para os processos de emancipação social, e que o ambiente escolar, quando orientado por práticas críticas e inclusivas, pode se tornar um espaço potente de transformação e resistência.

Outro aspecto fundamental é a necessidade de tensionar o currículo tradicional, que frequentemente universaliza a experiência masculina, branca e ocidental como padrão. Judith

Butler contribui com a desconstrução das identidades fixas ao propor que o gênero não é uma essência imutável, mas uma construção social que se manifesta por meio de práticas reiteradas. Essa perspectiva permite incluir sujeitos que escapam ao binarismo de gênero, como pessoas trans, travestis e não binárias, cujas experiências são frequentemente invisibilizadas na escola. Como afirma a autora:

O gênero é uma repetição estilizada de atos ao longo do tempo, uma imitação ou uma paródia de um ideal consolidado de gênero. Essa repetição é o que constitui a identidade de gênero, e não uma expressão de alguma verdade interior. O que chamamos de “gênero” é, portanto, uma construção performativa, sustentada por normas sociais que regulam os corpos e os comportamentos (Butler, 2018, p. 190).

A desconstrução das hierarquias de saber na sala de aula exige uma revisão crítica da história da Filosofia, dos princípios filosóficos e das formas tradicionais de ensino. Ao privilegiar apenas determinados autores — majoritariamente homens brancos europeus — o currículo perpetua uma lógica excluente que silencia outras epistemologias. Incorporar perspectivas decoloniais, feministas e antirracistas não significa abandonar o rigor filosófico, mas ampliá-lo, reconhecendo que o pensamento crítico também emerge das margens, dos corpos racializados, das experiências dissidentes e dos saberes ancestrais.

Nesse sentido, o reconhecimento das subjetividades dos estudantes como fontes legítimas de conhecimento transforma a sala de aula em um espaço de escuta ativa e construção coletiva. Quando os sujeitos são convidados a refletir sobre suas próprias trajetórias, identidades e contextos, o processo educativo deixa de ser vertical e passa a ser dialógico. Essa abordagem favorece o desenvolvimento de uma consciência crítica, capaz de questionar estruturas de poder e propor alternativas éticas e políticas para a convivência democrática.

Além disso, a valorização das vozes dissidentes no ensino de filosofia contribui para a formação de sujeitos mais sensíveis às injustiças sociais e mais comprometidos com a transformação do mundo. Ao romper com a neutralidade epistemológica e reconhecer que todo saber está situado, o ensino se torna um ato político. A filosofia, nesse contexto, deixa de ser uma abstração distante e passa a dialogar com os dilemas concretos da vida, com os afetos, os conflitos e as potências que atravessam os corpos em sala de aula.

A proposta metodológica aqui defendida, portanto, é a de uma filosofia encarnada⁶, situada e comprometida com a transformação social. Isso implica reconhecer que os saberes não se limitam aos textos clássicos, mas também emergem dos corpos, das vivências e das resistências cotidianas. Grada Kilomba, ao refletir sobre os efeitos da invisibilidade, afirma: “reivindicar o direito à fala é reivindicar o direito à existência” (Kilomba, 2019, p. 23).

Impactos observados na formação dos estudantes

A inserção de epistemologias feministas e interseccionais no ensino de filosofia tem gerado impactos significativos na formação dos estudantes da rede pública cearense. Ao romper com a lógica universalizante do currículo tradicional, essa abordagem permite que os alunos se reconheçam como sujeitos históricos, produtores de saber e agentes de transformação. A es-

⁶ Conforme aponta Etiane Araldii (2022), “o pensamento feminista contribui para uma explicação localizada da educação, ao reconhecer os contextos históricos, sociais e afetivos que moldam os processos de aprendizagem”.

culta ativa e o reconhecimento das experiências vividas como fontes legítimas de conhecimento têm promovido deslocamentos importantes na forma como os alunos se percebem e se relacionam com o mundo.

Em atividades que envolvem a leitura de autoras como Lélia Gonzalez e Grada Kilomba, por exemplo, estudantes negras relatam sentir-se, pela primeira vez, representadas no conteúdo escolar. Essa identificação fortalece a autoestima, amplia o repertório crítico e estimula o engajamento político. A abordagem interseccional tem contribuído para a desconstrução de estereótipos de gênero e raça entre os estudantes. A presença de autoras negras, indígenas e LGBTQIAPN+ no currículo filosófico também tem ampliado a noção de pluralidade⁷ entre os estudantes. Essa valorização da diferença contribui para a construção de uma cultura escolar mais inclusiva e democrática.

Além disso, a filosofia feminista tem promovido uma mudança na relação dos estudantes com o conhecimento. Ao se apropriar do pensamento crítico, os alunos deixam de ser receptores passivos e tornam-se protagonistas de suas trajetórias educativas. Essa transformação é visível em projetos escolares, debates, produções textuais e intervenções comunitárias que emergem das discussões filosóficas. Vale ressaltar, contudo, que esses impactos não ocorrem de forma homogênea. Cada estudante vivencia o processo educativo a partir de sua localização nas relações de poder, e é justamente essa diversidade de experiências que enriquece o ambiente escolar e fortalece a construção coletiva do saber. A interseccionalidade, nesse contexto, não é apenas uma ferramenta analítica, mas uma prática pedagógica que afirma a dignidade, a escuta e a transformação.

Considerações finais

A articulação entre o ensino de filosofia e o feminismo, no contexto da escola pública cearense, revela-se como uma prática pedagógica profundamente transformadora. Ao romper com os paradigmas eurocentrados e universalizantes que historicamente moldaram o currículo escolar, essa abordagem permite que estudantes marginalizados se reconheçam como sujeitos históricos, produtores de saber e agentes de mudança. A filosofia, quando atravessada por epistemologias feministas e interseccionais, deixa de ser um saber abstrato e passa a constituir uma ferramenta viva de resistência, escuta e emancipação.

As experiências relatadas em sala de aula demonstram que a presença de autoras como Djamila Ribeiro, Lélia Gonzalez, Grada Kilomba, bell hooks e Judith Butler não apenas amplia o repertório teórico dos estudantes, mas também os convida a refletir sobre suas trajetórias, identidades e lugares sociais. A escuta ativa, a valorização dos saberes situados e a desconstrução das normas hegemônicas tornam-se pilares de uma pedagogia comprometida com a pluralidade, a justiça e a dignidade. Como defende Patricia Hill Collins, reconhecer os pontos de vista dos grupos marginalizados é essencial para reformular nossas epistemologias e construir práticas educativas mais inclusivas.

Ainda assim, essa proposta enfrenta resistências estruturais, institucionais e simbólicas que exigem coragem, afeto e compromisso ético. A escola pública, apesar de seus limites, é também um espaço fértil para a construção de práticas educativas insurgentes, capazes de

⁷ Segundo Hannah Arendt “a pluralidade é a condição da ação humana porque somos todos iguais, isto é, humanos, mas esta igualdade nunca é absoluta, pois ninguém é igual a ninguém que já tenha vivido, viva ou venha a viver” (Arendt, 2001, p. 236).

desafiar o silenciamento epistêmico e promover a visibilidade de corpos, vozes e narrativas historicamente excluídas. bell hooks nos lembra que a sala de aula pode ser um local radical de possibilidade — desde que estejamos dispostos a transgredir os limites impostos pela tradição e pela norma.

A filosofia feminista, nesse contexto, não se limita à crítica teórica: ela se encarna nas relações cotidianas, nos gestos de escuta, nas escolhas curriculares e nas práticas de acolhimento. Trata-se de uma pedagogia que reconhece a diversidade como potência, que escuta os que foram calados e que afirma, como propõe Sueli Carneiro, que a luta pela afirmação da diferença é também uma luta pela afirmação da humanidade. Ao incluir autoras negras, indígenas e dissidentes no currículo, afirmamos que o pensamento não tem cor, gênero ou território fixo — ele é plural, situado e insurgente.

Ao longo deste artigo, procuramos evidenciar que o ensino de filosofia aliado ao feminismo não é apenas uma proposta teórica, mas uma prática concreta que transforma relações, subjetividades e horizontes. Essa abordagem não apenas amplia o campo do conhecimento, como também redefine o papel da escola como espaço de escuta, reconhecimento e transformação social. Mulheres pensam, mulheres ensinam, mulheres transformam — e suas vozes precisam ecoar na escola, na academia e na sociedade. Que essa escuta não seja exceção, mas fundamento.

Referências

- ARALDI, E. Contribuições do pensamento feminista para uma explicação localizada da educação e da aprendizagem. *Observatório de Educação*, 2022. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br>. Acesso em: 24 ago. 2025.
- ARENKT, H. *A condição humana*. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.
- BEAUVIOR, S. *O segundo sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1970.
- BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- CARNEIRO, S. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. In: SILVA, P. B. (Org.). *Pensamento negro: reflexões sobre o racismo e antirracismo*. São Paulo: Papirus, 2005. p. 115-126.
- COLLINS, P. H.; BILGE, S. *Interseccionalidade*. São Paulo: Boitempo, 2021.
- COLLINS, P. H.; BILGE, S. *Intersectionality*. Cambridge: Polity Press, 2016.
- FEDERICI, S. *O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista*. São Paulo: Elefante, 2019.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1987.
- GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de ameficanidade. In: SILVA, P. B. (Org.). *Pensamento negro: reflexões sobre o racismo e antirracismo*. São Paulo: Papirus, 1988. p. 75-82.

- GONZALEZ, L. Racismo e sexism na cultura brasileira. In: HOLLANDA, H. B. de (Org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. São Paulo: Bazar do Tempo, 1984. p. 223–231.
- HOOKS, b. *E eu não sou uma mulher? Mulheres negras e feminismo*. São Paulo: Rosa dos Tempos, 1995.
- HOOKS, b. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- KILOMBA, G. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. São Paulo: Cobogó, 2019.
- RIBEIRO, D. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento; São Paulo: Pólen, 2017.
- RIBEIRO, D. *Quem tem medo do feminismo negro?* São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

Sobre a autora

Suzana Oliveira de Almeida

Doutora em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora da Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC – CE).

Recebido em: 10/09/2025
Aprovado em: 19/10/2025

Received in: 09/10/2025
Approved in: 10/19/2025

Teoria crítica e pedagogia do amor: perspectivas de resistência em Adorno e bell hooks

Critical theory and the pedagogy of love:
perspectives of resistance in Adorno and bell hooks

Emanuelle Beserra de Oliveira

<https://orcid.org/0000-0002-3863-7491> – E-mail: manubazik@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo se desafia a relacionar as interfaces entre a teoria crítica, especialmente em sua vertente adorniana, e a pedagogia de bell hooks, tomando como base as obras *Educação e Emancipação*, *Ensinando a Transgredir* e *Ensinando Comunidade*. Diante de uma sociedade marcada por uma racionalidade técnica e por estruturas educacionais que reforçam lógicas de dominação, novas pedagogias propõem pensar a educação como prática de liberdade, ato de amor e espaço de resistência. É nesse contexto que direcionamos nosso olhar para os desafios enfrentados pela educação contemporânea, apontando possibilidades de ruptura com a lógica neoliberal por meio de uma pedagogia afetiva e de resistência. Em um mundo marcado pela desumanização, se ainda existem possibilidades de um ato educativo voltado à emancipação do indivíduo, elas passam hoje pela transformação das relações afetivas.

Palavras-chave: Educação Emancipadora. Teoria Crítica. bell hooks. Amor.

ABSTRACT

This article seeks to explore the intersections between critical theory — particularly in its Adornian perspective — and the pedagogy of bell hooks, drawing on the works *Education and Emancipation*, *Teaching to Transgress*, and *Teaching Community*. In a society shaped by technical

rationality and educational structures that reinforce logics of domination, new pedagogies propose to conceive education as a practice of freedom, an act of love, and a space of resistance. It is within this context that we direct our attention to the challenges faced by contemporary education, pointing to possibilities of breaking with neoliberal logic through an affective and resistant pedagogy. In a world marked by dehumanization, if there are still possibilities for an educational act aimed at the emancipation of the individual, they today lie in the transformation of affective relations.

Keywords: Emancipatory Education. Critical Theory. bell hooks. Love.

1 Introdução

Vivemos tempos desafiadores para a educação. A barbárie — compreendida como regressão à violência primitiva desprovida de propósito racional —, que antes parecia uma exceção, hoje se apresenta como norma. O cenário educacional é atravessado por reformas neoliberais, desvalorização do magistério, desfinanciamento das instituições públicas e uma profunda precarização das relações de ensino-aprendizagem. Dentro desse panorama de decadência, pensar a educação como prática de liberdade, como propunha Paulo Freire (2018), torna-se um gesto radical e necessário. Mas, percebemos diante desse cenário que a própria proposta de freiriana merece uma ressignificação. Hoje, a prática educativa voltada à liberdade precisa incorporar novos elementos que o autor não vivenciou e afastar antigos elementos que sustentam uma educação excluente.

A escola, espaço que deveria favorecer o florescimento da autonomia, tornou-se frequentemente lugar de controle e adaptação. Os teóricos de Frankfurt alertavam que a razão instrumental se impõe como lógica dominante, moldando os sujeitos à *semiformação* (*Halbbildung*), isto é, a uma formação parcial, acrítica, reproduutora da ordem vigente. Percebemos que não se trata apenas de uma crise nos métodos ou nos currículos, mas de um esvaziamento da própria experiência educacional enquanto processo formador de consciência e de construção de cidadãos mais humanizados.

Em meio a esse contexto de repensar o papel da educação, propomos trazer para o debate a obra de bell hooks que vem ganhando destaque como possibilidade de reinvenção do ato educativo. A autora, ao propor uma pedagogia engajada, amorosa e decolonizadora, corrobora com o caráter de alerta da teoria crítica, sobretudo em sua crítica à razão instrumental e à dominação cultural, mostrando que o objetivismo precisa ser combatido, pois nos coloca como adversários em relação ao mundo. Sua escrita é convite à transgressão, à escuta e ao cuidado. Ensinar, para hooks (2017), é um ato político e de amor¹, e a sala de aula, um espaço de resistência.

Este artigo propõe refletir sobre os princípios e atualização da teoria crítica na pedagogia da esperança de bell hooks (2021a) e suas contribuições para repensar o fazer educacional, trazendo para discussão “um diálogo que é tabu”: amor e ensino. Sua atualização busca desenvolver o pensamento crítico ao desvelar as estruturas de poder e hierarquia social, trazendo à

¹ Para bell hooks (2021b), o amor é uma ação, e não apenas um sentimento; trata-se, portanto, de um compromisso ativo e intencional com o aprendizado e com a criação de ambientes acolhedores, nos quais a escuta e o respeito ocupam lugar central.

luz do esclarecimento temas antes silenciados, como a diversidade e a luta contra as opressões de raça, classe e gênero.

Diante dessa proposta, buscamos trazer luz às seguintes questões: como alinhar teoria e prática na educação emancipatória? Seria pertinente um diálogo entre a Teoria Crítica frankfurtiana e a pedagogia engajada de bell hooks? Como formar sujeitos críticos em meio ao objetivismo? De que maneira resistir à lógica da *semiformação* e instaurar espaços de liberdade? São essas as perguntas que orientam nosso percurso e nos levam a refletir sobre o papel e o lugar da educação na contemporaneidade.

2 Teoria e crítica como prática de liberdade

A filosofia clássica compreendia a teoria como um exercício de contemplação e sistematização da realidade. Platão, ao contrapor a *doxa* (opinião) à *episteme* (conhecimento verdadeiro), já atribuía à teoria o papel de orientar a busca pela verdade e pela justiça. Contudo, foi apenas com a modernidade que a noção de crítica passou a ocupar lugar central, sobretudo a partir de Kant (1788), que concebe a crítica como investigação dos limites e das condições do conhecimento. No século XIX, Karl Marx atribui à crítica um caráter transformador, ao não restringir apenas à interpretação do mundo, mas ao compromisso com sua transformação concreta da realidade, especialmente no que diz respeito às estruturas sociais e econômicas.

Avançando pelo século XX, os frankfurtianos, herdeiros da perspectiva marxiana, compreendem a teoria crítica como inseparável da crítica social: pensar teoricamente significa denunciar formas de dominação e buscar a emancipação. Horkheimer (1947) já afirmava que a teoria crítica se distingue da teoria tradicional justamente por não se contentar com a descrição da realidade, mas por assumir uma função prática de transformação histórica. Para Adorno e Horkheimer (1944), essa crítica também deve se voltar contra as formas de racionalidade instrumental que, ao invés de promover a emancipação, reforçam a alienação e a reprodução das desigualdades.

A teoria crítica, em sua vertente adorniana, denuncia a falência de uma educação que se pretende emancipadora, mas que, ao se submeter à lógica da indústria cultural e à racionalidade técnica, forma sujeitos adaptados e acríticos. Adorno, ao problematizar o conceito de *semiformação*, evidencia a crise de uma formação que, em vez de fomentar a autonomia, promove a adaptação ao *status quo*. Conforme escrevemos em outro lugar: “A formação se baseia numa educação que, submetida à ordem vigente, se configura numa educação autoritária, uma educação da competitividade, o que não evita as possibilidades destrutivas que o homem traz consigo” (Oliveira; Rech, 2021, p. 80).

O primeiro ponto que merece destaque nessa aproximação da Teoria Crítica no pensamento de bell hooks, consiste em evidenciar o risco de uma educação que, ao se orientar pelo culto ao mérito e pelo ideal de eficiência, reforça mecanismos de adaptação e conformismo — crítica já formulada por Adorno em *Educação e Emancipação* (1995). Essa lógica não apenas favorece o surgimento de líderes autoritários, como também forma indivíduos alienados, preparados para reproduzir a ordem existente em vez de questioná-la. O mérito, nesse contexto, deixa de ser expressão de autonomia e se converte em instrumento de legitimação das desigualdades, esvaziando a possibilidade de uma formação verdadeiramente crítica. De forma convergente, hooks (*Ensinando Comunidade*, 2021a) chama a atenção para os efeitos da competição na sala de aula, destacando que, assim como a insistência no objetivismo rejeita a

noção de comunidade, a ênfase na competição aprofunda a percepção de que os estudantes são adversários entre si e em relação aos professores. Segundo a autora, “a predação que está no cerne da cultura do dominador emerge quando estudantes sentem que devem simbolicamente destruir uns aos outros para provar que são mais inteligentes” (hooks, 2021a, p. 207). Ambos os autores, embora situados em contextos distintos, revelam como a educação, quando reduzida a critérios de desempenho e hierarquia, perde seu potencial emancipatório e se converte em instrumento de reprodução da dominação.

A educação crítica, nesse contexto, deve ir além da mera transmissão de conteúdos, que muitas vezes reduz a prática educativa a um exercício mecânico, e combater os discursos do dominador. Ela precisa ser desafiadora, incômoda, reveladora das contradições sociais e das estruturas de dominação. Como defende bell hooks (2017), a sala de aula deve ser um espaço em que estudantes e professores possam “transgredir”, rompendo com o autoritarismo e com a hierarquia, e construindo um espaço de aprendizado coletivo.

Ao questionar o modo como os sistemas institucionalizados de dominação usavam o ensino para reforçar valores, os pensadores contemporâneos, abriram espaço para uma revolução pedagógica. De acordo com hooks (2021a), ao revelar os fundamentos políticos conservadores presentes no material escolar e compreender como as ideologias de dominação estruturaram tanto a prática de ensino quanto a atuação docente, abre-se a possibilidade de um ensino voltado à emancipação intelectual dos estudantes, em contraposição a uma pedagogia meramente doutrinadora. O ensino deve configurar-se como uma prática da liberdade, promovendo o pensamento crítico, valorizando a diversidade e criando espaços de aprendizagem nos quais todos os sujeitos envolvidos possam aprender em conjunto.

3 Educação contra a barbárie

Ao refletirmos sobre o ato educativo como resistência à desumanização, é imprescindível recordar, em tom imperativo, a exigência formulada por Theodor Adorno (1995): “que Auschwitz não se repita”. Essa advertência não remete apenas ao passado, mas evidencia que a barbárie permanece como possibilidade sempre presente na sociedade moderna, manifestando-se cotidianamente na vida daqueles que enfrentam preconceitos de classe, raça e gênero. Tal análise parte do reconhecimento de que a própria educação, quando reduzida a mero instrumento de adaptação e conformismo, pode contribuir para a formação de sujeitos acríticos e de lideranças autoritárias — risco já apontado anteriormente. A lógica de uma pedagogia voltada apenas para a reprodução de normas sociais e para a obediência elimina a autonomia² e restringe o desenvolvimento pleno da consciência, transformando a escola em mais um mecanismo de controle social. Assim, em vez de contribuir para a emancipação, a educação torna-se cúmplice da manutenção de estruturas de dominação. Portanto, a “única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a autorreflexão crítica sobre a *semiformação*, em que necessariamente se converteu” (Adorno, 2005, p. 20). Por isso é indissociável a teoria e prática, pois a Teoria crítica é o instrumento capaz de favorecer a emancipação, esclarecendo as

² Em Theodor Adorno, seu projeto de autonomia, manifesta-se na medida em que o indivíduo consegue preservar a integridade de seu eu e desenvolver a capacidade de decidir de forma independente. A autonomia, nesse horizonte, não se restringe a uma liberdade formal, mas constitui condição para a efetiva busca da emancipação, compreendida como um processo que se realiza por meio da apropriação crítica da cultura. É justamente esse movimento emancipatório que se apresenta como alternativa à *semiformação* (*Halbildung*), fenômeno que, ao reduzir o potencial crítico do sujeito, o torna vulnerável à manipulação e o conduz ao terreno da barbárie.

bases de dominação. É dentro do âmbito institucional que Adorno (1995) percebe a potência para a mudança, sobretudo na escola, a resistência deve partir de dentro do sistema.

Mesmo correndo o risco de ser taxado de filósofo, o que, afinal, sou, diria que a figura em que a emancipação se concretiza hoje em dia, e que não pode ser pressuposta sem mais nem menos, uma vez que ainda precisa ser elaborada em todos, mas realmente em todos os planos de nossa vida, e que, aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência (Adorno, 1995, p. 183).

Dessa forma, condensamos as perguntas apresentadas na introdução em uma questão central: é possível práticas educacionais, na contemporaneidade, capazes de resistir às lógicas dominantes e de promover uma educação voltada para a contradição e para a crítica? Dentre as pedagogias emergentes, que dialogam com teorias clássicas ao mesmo tempo em que as ressignificam, destacamos a proposta de bell hooks, por recuperar uma dimensão frequentemente esquecida — e muitas vezes desqualificada — no campo educacional: o amor.

Se a barbárie representa o potencial destrutivo presente no ser humano (Adorno, 1995) — que, mesmo em sociedades autoproclamadas esclarecidas, se manifesta em diferentes formas e graus de violência —, é possível afirmar que seu contraponto deve residir no cultivo da empatia e da afetividade? Esses elementos, quando trabalhados no âmbito educativo e social, tornam-se fundamentos para a construção de uma sociedade mais solidária, capaz de promover mudanças que enfrentem a desumanização e possa combater o objetivismo³.

A cada dia nos deparamos com as dificuldades do ato educativo, enfrentando desafios que muitas vezes fragilizam a relação entre educador e educando e dificultam a criação de um espaço onde possa florescer um verdadeiro compartilhar de experiências, potente e vivificador. Ao compreender o ato educativo como um processo amplo, sustentado na relação dialógica entre educador e educando, torna-se essencial refletir sobre o alinhamento entre as ações pedagógicas planejadas e os objetivos formativos pretendidos. Essas ações, quando orientadas por uma intencionalidade crítica e humanizadora, podem ultrapassar a mera transmissão de conteúdos e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse horizonte, ensinar deve ser compreendido como um ato de esperança que se realiza na construção coletiva. Assim, a educação se configura como um espaço de resistência e emancipação, em que ensinar e aprender se entrelaçam em um processo vivo de partilha, diálogo e criação, abrindo caminhos para a formação de sujeitos críticos, solidários e capazes de transformar suas realidades.

Em *Ensinando a Transgredir* (publicado pela 1ª vez em 1994), a autora afirma que “o ato de ensinar, em sua forma mais elevada, é um ato de amor profundo que exige coragem – coragem de afirmar a importância da vida do outro” (hooks, 2017, p. 208). Neste sentido, o amor não é sentimento superficial ou mera emoção, mas um princípio ético e político que estrutura a prática docente. É o amor que nos permite ver o outro em sua totalidade, reconhecer sua dor, sua história, sua resistência. O amor é *práxis* transformadora. Em um mundo fragmentado e adoecido, o amor se torna força revolucionária.

Na tradição da teoria crítica, a reconciliação do indivíduo consigo mesmo e com o mundo está ligada à superação da dominação imposta pela razão instrumental — razão que objetifica

³ “Enquanto o objetivismo pode ser viável nas ciências empíricas e em matérias orientadas por fatos, ele não pode servir como base útil para o ensino e a aprendizagem nas aulas de humanidades. Nessas disciplinas, muito do que os estudantes buscam saber requer engajamento não apenas com o material, mas com os criadores cujas obras estudamos” (hooks, 2021a, p. 205).

e desumaniza. Em Adorno, essa reconciliação se apresenta como esperança de uma sociedade capaz de promover uma transformação dialética complexa, que passa pela crítica às estruturas sociais e à cultura de massa. Já bell hooks retoma essa esperança, atualizando-a sob uma perspectiva interseccional, mostrando que a reconciliação da humanidade depende do reconhecimento do amor como prática política e transformadora, capaz de desafiar relações de dominação. Nesse sentido, a emancipação e a autonomia do indivíduo se concretizam na medida em que são evidenciadas as contradições existentes na sociedade, permitindo que a educação se torne um espaço de resistência, cuidado e transformação social.

Importante salientar que a proposta pedagógica de bell hooks não se limita ao ambiente escolar ou acadêmico. Sua pedagogia é uma prática de vida, um modo de ser no mundo que articula pensamento, afeto e militância. Em sua concepção, o ato educativo deve ultrapassar os muros institucionais e tocar o cotidiano das pessoas, reconhecendo as múltiplas formas de saber e de ensinar presentes nas periferias, nos movimentos sociais, nas vivências do corpo e da experiência. “Educadores que se desafiam a ensinar para além do ambiente de sala de aula, a se deslocar pelo mundo compartilhando conhecimento, aprendem diversas maneiras de transmitir informação. Essa é uma das habilidades mais valiosas que qualquer professor pode adquirir” (hooks, 2021a, p. 91-92).

Essa ampliação da esfera educativa é também uma convocação à militância. Ensinar é, em última instância, um gesto de engajamento político. O educador crítico não apenas transmite saberes, mas intervém no mundo, assumindo uma postura ética diante das desigualdades, violências e exclusões. Segundo hooks (2020), o conhecimento deve ser concebido como um ato de amor, em que educadores e estudantes se envolvem mutuamente, estabelecendo uma comunidade de aprendizado pautada na empatia, no cuidado e na conexão afetiva. A educação se torna, assim, prática de denúncia e anúncio de novos mundos possíveis, como intitulado em uma de suas obras “uma pedagogia da esperança”.

Vivemos uma era marcada por crises simultâneas, a educação não está imune a esse colapso civilizatório. Ao contrário, ela é campo de disputa e também espaço de experimentação de alternativas. Ela está organizada em torno dos princípios da cultura dominante, que faz com que os alunos duvidem da sua própria capacidade de agir e pensar. Um modelo de educação que “reforça hierarquias de poder e controle e incentiva os estudantes a ser favoráveis ao medo” (hooks, 2021a, p. 206). É nesse cenário que a pedagogia de hooks adquire uma força ainda maior, pois oferece uma ética da esperança radical, mesmo diante do declínio das relações sociais. A proposta de compreender o ensino como um ato de cuidado confronta diretamente o individualismo reforçado pelas práticas tradicionais, em que a escola reproduz a lógica de competição presente na sociedade. À primeira vista, pode parecer simples defender uma educação afetiva como solução, mas trata-se de algo muito mais profundo: a afetividade, nesse contexto, é concebida como força motriz capaz de romper com uma educação enrijecida, que promete transformações, mas raramente as realiza. Diálogo, afeto e amor não são novidades no campo educacional, contudo, em um mundo plural e diverso, assumem um sentido renovado e se tornam ainda mais necessários. Amar o diferente, dialogar com os que estão à margem e oferecer afeto a quem o mundo negou são atos de coragem que, de fato, podem redirecionar os caminhos da educação.

Em tempos de banalização da vida, refletir sobre uma “educação contra a barbárie” exige considerar elementos historicamente negligenciados, como a exclusão social, o racismo, a desigualdade de gênero, a exploração econômica e a marginalização cultural, todos fatores que contribuíram para a intensificação da violência humana. Uma tarefa educativa voltada à huma-

nização deve valorizar o ensino pelo cuidado, buscando restituir ao sujeito sua condição de ser pensante e sensível, capaz de dialogar criticamente com o mundo e resistir às estruturas de dominação. A autora destaca que “a cultura do dominador promove um objetivismo calculado que é desumanizante. Por outro lado, um modelo de parceria mútua promove um engajamento do Eu que humaniza, que torna o amor possível” (hooks, 2021a, p. 208).

Podemos inferir que a educação crítica se manifesta também como uma educação estética, pois orienta-se pelo sensível e pelo belo como potências transformadoras. Uma formação voltada à dimensão estético-cultural, capaz de despertar sensibilidade e estimular a interpretação crítica dos acontecimentos, impulsiona os indivíduos na reconstrução de sua própria subjetividade. Esse tipo de formação exige empenho ativo, interesse genuíno e disposição para confrontar-se com a consciência coletiva. Para pensar o indivíduo emancipado, é fundamental tornar essa reflexão concreta, permitindo que aqueles comprometidos com esse ideal direcionem suas energias para uma prática educativa que valorize a contradição e resista à *semiformação*. hooks (2017) insiste que a pedagogia crítica deve ser alegre, vital, amorosa. Isso não significa negar a dor, mas criar espaços onde ela possa ser elaborada coletivamente. A educação, nesse sentido, torna-se território de resiliência e reexistência.

A crítica de hooks à educação tradicional não se limita à crítica ao autoritarismo, ela se estende à própria matriz colonial do saber. A autora denuncia a hegemonia do pensamento branco, europeu e masculino nas universidades e propõe uma educação que valorize as epistemologias negras, femininas e periféricas. É necessário criar espaço para as narrativas silenciadas, para as histórias negadas. O simples fato de mulheres negras se posicionarem e falarem nas instituições por si só, representa um ato de desobediência epistemológica. Sua pedagogia da resistência rompe com a lógica da inferiorização internalizada, de recuperar a dignidade negada. A educação, neste sentido, é prática de cura e de restituição de si.

4 A educação como ato de amor: potência e resistência

Vivemos a intensificação da racionalidade neoliberal nas políticas educacionais. O ideário da meritocracia, da eficiência e do empreendedorismo invade as escolas e universidades, transformando professores em gestores de resultados e estudantes em clientes de um serviço.

A escola, que deveria ser espaço de formação crítica, é convertida em empresa, a lógica da competição substitui o diálogo. Os *rankings*, os índices e as avaliações padronizadas instauram uma pedagogia do desempenho. Como podemos perceber “temos uma educação como mercadoria e seus alunos clientes que devem obter resultados efetivos para fazer valer a compra” (Oliveira; Rech, 2021, p. 86).

Diante disso, a pedagogia de bell hooks se apresenta como alternativa potente. Ao recusar o cinismo do tecnicismo, ela propõe o retorno à dimensão ética do ensino. O professor não é um técnico, mas um sujeito implicado. O aluno não é um cliente, mas um ser em formação.

Em *Ensinando Comunidade* (2021a), hooks amplia sua reflexão sobre o ensino como prática de cuidado. Ela argumenta que a educação deve promover o sentimento de pertencimento e solidariedade. O ato de ensinar se torna, assim, um gesto de construção comunitária. A sala de aula deve ser um espaço onde se criem vínculos, onde as diferenças não sejam apagadas, mas acolhidas. A construção de uma comunidade educacional passa pela escuta radical, pelo respeito mútuo e pela valorização das múltiplas formas de existência. Nesta perspectiva, educar é também resistir à lógica individualista e competitiva. É cultivar a empatia, o diálogo e o compromisso coletivo. Ensinar é, portanto, um ato de amor.

Ao contrário da noção de que o amor na sala de aula torna professores e professoras menos objetivos, quando ensinamos com amor somos mais capacitados para atender às preocupações específicas de cada estudante e, ao mesmo tempo, integrar aquelas que são de toda a comunidade da sala de aula. Quando professores e professoras se dedicam a afirmar o bem-estar emocional de alunos e alunas, fazemos o trabalho do amor (hooks, 2021a, p. 210).

Essa perspectiva é especialmente significativa para o(a) educador(a) que atua em regiões remotas ou periféricas, convivendo com realidades diversas, muitas vezes marcadas pela escassez de recursos, pela exclusão histórica e por uma pluralidade de culturas e modos de vida. Neste cenário, o educador se torna ponte entre saberes locais e conhecimentos escolares, mediando experiências de forma sensível e crítica. A educação se torna, assim, uma prática territorializada, enraizada na vivência das comunidades. Ensinar nesse contexto não é apenas transmitir conteúdo, mas construir sentido junto com os sujeitos, reconhecer os saberes da região, das águas, dos quintais, das crenças e das festas. Ensinar nesse cenário é um gesto de cuidado e de amor, é construir significado junto com os sujeitos, é reconhecer que cada história, cada cultura, cada voz importa. É, em essência, cultivar espaços de pertencimento, de escuta e de resistência, onde a aprendizagem se entrelaça com a vida, e a sala de aula se torna um território de humanidade. É compreender que a educação, como afirma hooks (2021a), se dá no encontro, no diálogo e no reconhecimento da dignidade do outro. Essa prática é efetivada da seguinte maneira:

Todas as relações de amor significativas empoderam cada pessoa envolvida na prática mútua de parceria. Entre professor e estudante, o amor torna o reconhecimento possível; ele oferece um espaço onde há intersecção entre o esforço acadêmico e os esforços gerais para ser psicologicamente inteiro. Quando abordo cada experiência de ensino com um espírito geral de amor, uma relação de amor costuma desabrochar entre mim e um estudante específico e se mantém ao longo do tempo (hooks, 2021a, p. 215).

É na contramão da lógica individualista e competitiva, que a pedagogia da autora desestabiliza o academicismo elitista. A citação acima evidencia como o amor, na pedagogia de bell hooks, não é apenas um sentimento, mas uma prática relacional que empodera tanto educadores quanto estudantes. O amor cria vínculos de confiança e respeito mútuo, promovendo um espaço seguro para que os estudantes questionem, reflitam criticamente e resistam às lógicas opressivas. Se o mundo frequentemente favorece a barbárie e a desumanização, é o amor que nos impulsiona a nos afastar da dominação. Quando ensinamos com amor, estamos revolucionando, o amor na educação respeita a dignidade e a autonomia do educando, e ao desafiar a indiferença social, promove um aprendizado que humaniza, contrapondo a relação de autoritarismo e poder.

Cabe a nós, educadores, assumir a responsabilidade de compartilhar em sala de aula saberes que caminhem na contramão das estruturas de dominação. Isso implica acolher a diversidade de vozes e valorizar os discursos dissonantes, reconhecendo neles potências formativas. É necessário, portanto, revisar e ampliar os currículos, de modo a incluir temas e experiências historicamente marginalizados, para que façam parte do processo vivo e natural do ensino. Inspirados por bell hooks, essa tarefa exige uma “abertura radical”, entendida como a disposição ética e afetiva para explorar diferentes perspectivas, criar vínculos e sustentar diálogos que favoreçam ideias contra-hegemônicas. O amor, como já destacado, não é mero afeto, mas prática política e pedagógica que possibilita uma educação democrática, na qual os educandos

participam ativamente da construção do conhecimento. Assim, o ato de ensinar se torna, simultaneamente, resistência e compromisso com a transformação social.

Por fim, a educação emancipatória em hooks nos convoca a um fazer educativo aberto ao mundo, capaz de dialogar com as ruas, com as margens e com as vozes historicamente silenciadas. Pois, “pela prática vigilante, aprendemos a usar a linguagem capaz de dialogar com o cerne da questão, independentemente do ambiente de ensino em que nos encontramos” (hooks, 2021a, p. 92). Sua escrita, acessível e insurgente, desafia os protocolos do saber hegemônico. Sua contribuição é, portanto, múltipla: afetiva, política e epistêmica. Ao propor uma pedagogia do amor, da escuta e da transgressão, hooks nos oferece caminhos para reconstruir a esperança. Em tempos de barbárie e autoritarismo, sua pedagogia é gesto de ternura e transgressão.

5 Considerações finais

Ao refletirmos sobre os aportes da teoria crítica para a educação, é incontornável o pensamento de Theodor Adorno, sua crítica à razão instrumental e ao processo de *semiformação* evidenciou os perigos de uma educação que se submete à lógica da dominação técnica, promovendo sujeitos acríticos e ajustados ao sistema. Adorno compreendia que a emancipação humana somente seria possível por meio de uma educação que formasse sujeitos conscientes e reflexivos, capazes de resistir à barbárie instaurada no seio da modernidade. Seu posicionamento afirma que o âmbito institucional, em especial a escola, é um dos caminhos que condiciona o homem à emancipação, momento no qual a vontade particular do educando é assegurada.

Entretanto, ainda que o pensamento adorniano seja um marco fundamental na crítica à educação capitalista e sirva para que possamos pensar formas de resistências, é necessário reconhecer seus limites. Sua crítica, embora contundente, não rompe com as estruturas de exclusão que marcam historicamente a experiência de sujeitos racializados, de mulheres, de corpos dissidentes. Sua proposta de formação não contempla, de forma explícita, as vozes que foram sistematicamente silenciadas no projeto moderno de educação. Contudo, ela oferece, a partir da perspectiva da teoria crítica, uma visão que considera o âmbito educacional como um espaço privilegiado de resistência, capaz de contribuir para a transformação da sociedade.

É nesse sentido que a pedagogia de bell hooks se mostra visionária, sendo apresentada aqui como referência para indicar as ressignificações necessárias na educação contemporânea. Ao partir de sua experiência enquanto mulher negra, pobre e sulista nos Estados Unidos, rompe com o academicismo branco que tradicionalmente monopolizou o discurso pedagógico. Sua escrita não se dirige apenas à crítica da razão instrumental e a pessoa objetiva, mas à crítica das estruturas racistas, sexistas e classistas que atravessam o espaço educacional. Ao fazer isso, ela desloca o centro do saber e introduz novas vozes na produção do conhecimento. Se a educação é um caminho para a resistência, ela estabelece um modelo de luta transgressora pautada em algo que parece simples, mas bastante complexo: o amor.

Para hooks (2021a), ensinar não é apenas formar sujeitos críticos; é também possibilitar que aqueles e aquelas historicamente marginalizados possam existir plenamente na escola e na universidade. Sua pedagogia é, portanto, uma pedagogia da presença, que exige a escuta das experiências subalternizadas e a reconfiguração dos próprios modos de ensinar e aprender. Sua contribuição vai além do diagnóstico: ela propõe caminhos, constrói práticas, reivindica uma educação radicalmente inclusiva, amorosa e insurgente.

Se Adorno (2003) nos ajuda a compreender os mecanismos da dominação e a necessidade de resistir à *semiformação*, bell hooks nos mostra que essa resistência só será plena quando for ampliada de maneira igualitária a todos e todas. A sua pedagogia do amor é, nesse sentido, uma ampliação e uma reconfiguração dos projetos críticos modernos: ela não apenas denuncia a barbárie, mas aponta para uma educação que acolhe, afirma e celebra a diversidade das experiências humanas.

No mundo atual, marcado por retrocessos, é urgente recuperar a dimensão crítica, amorosa e decolonizadora do ato educativo. A autora, ao entrelaçar teoria crítica, feminismo negro e pedagogia do amor, nos oferece uma chave potente para ressignificar o ato educativo. Ensinar, como afirma, é sempre um ato de amor. E é por meio desse amor – ético, radical e engajado – que podemos resistir à barbárie e cultivar novos horizontes de emancipação. Em um mundo em que a esperança parece se esvair, vislumbrar e apostar em novas práticas capazes de tensionar e reinventar a educação é, ao mesmo tempo, um ato de coragem e a possibilidade real de cultivar um futuro mais humanizado.

Referências

- ADORNO, T. W. *Dialética Negativa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, T. W. *Gesammelte Schriften, Band 8*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1972-80. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu. A revisão definitiva, feita pelo mesmo grupo, contou também com a colaboração de Paula Ramos de Oliveira. Teoria da Semicultura. In: ADORNO, T. W. *Primeira Versão*. Porto Velho: [s.n.], 2005.
- ADORNO, T. W. *Indústria Cultural*. São Paulo: Editora Unesp, 2020.
- ADORNO, T. W. *Minima Moralia: reflexões sobre a vida danificada*. São Paulo: Ática, 1992.
- ADORNO, T. W. *Teoria da Semiformação*. São Carlos: Grupo de Estudos e Pesquisa Teoria Crítica e Educação. 2003.
- ADORNO, T. W. Teoria da Semiformação. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L.A.C.B. (Orgs.). *Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2010.
- ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. 14. ed. rev. e ampl. São Paulo: Ática, 2010.
- DUARTE, R. *Adorno/Horkheimer & a dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 54. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- FREITAG, B. *A teoria crítica: ontem e hoje*. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.
- HOOKS, b. *Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- HOOKS, b. *Ensinando Comunidade: uma pedagogia da esperança*. Tradução de Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021a.

- HOOKS, b. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. São Paulo: Elefante, 2020.
- HOOKS, b. *Tudo sobre o amor: novas perspectivas*. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2021b.
- HORKHEIMER, M. *Eclipse da razão*. Rio de Janeiro: Editorial Labor do Brasil, 1976.
- OLIVEIRA, E. B. de. *Diálogo entre a filosofia crítica de Theodor Adorno e o cinema de Glauber Rocha: formação e experiência estética*. 2021. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.
- OLIVEIRA, E. B. de; RECH, H. L. O conceito de esclarecimento e o educar emancipatório em Theodor Adorno. *Kínesis*, Marília, v. XIII, n. 35, p. 79-93, 2021.
- SANTOS, B. de S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2007.

Sobre a autora

Emanuelle Beserra de Oliveira

Professora EBTT de Filosofia do Instituto Federal do Ceará (IFCE). Doutora em Filosofia e Sociologia da Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Pesquisadora do Grupo “Educação, Teoria Crítica e Filosofia Contemporânea” (CNPq). Coordenadora do Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NUGEDS) – IFCE, campus Jaguaribe.

Recebido em: 10/09/2025
Aprovado em: 19/10/2025

Received in: 09/10/2025
Approved in: 10/19/2025

O ataque estratégico do neoliberalismo à educação e as ameaças ao ensino de filosofia

Neoliberalism's strategic attack on education
and threats to philosophy teaching

Elivanda de Oliveira Silva

<https://orcid.org/0000-0001-8688-9709> – E-mail: elivandaos@gmail.com

RESUMO

O objetivo do artigo é discutir sobre o modelo de educação neoliberal vigente no Brasil e seu impacto no ensino de filosofia e na formação das novas gerações. Para tanto, em um primeiro momento, a discussão será centrada em discutir a proposta de mercantilização da educação alçada pela lógica neoliberal e os prejuízos dessa vertente para o ensino de filosofia. Contrapondo ao modelo neoliberal de educação, em um segundo momento do texto, a discussão centra-se em explorar os caminhos que podem ser construídos para responder as interferences do capital na educação e promover uma educação democrática e emancipadora, que pensa a formação, o ensino e o ato educativo a partir de uma pluralidade ético-político-social.

Palavra-chaves: Ensino de filosofia. Educação neoliberal. Educação democrática. Ato educativo.

ABSTRACT

This article examines the current neoliberal education model in Brazil and its impact on the teaching of philosophy and the formation of the new generations. To this end, the discussion focuses on the commodification of education promoted by neoliberal logic and the detrimental effects of this approach on the teaching of philosophy. In contrast to this neoliberal model of education, the text explores possible ways to address the interference of capital in education

and promote a democratic and emancipatory education that considers training, teaching, and the educational act from an ethical, political, and social plurality.

Keywords: Philosophy teaching. Neoliberal education. Democratic education. Educational act.

Introdução

Este artigo surge a partir das minhas reflexões, vivências, perspectivas e atuação como professora de filosofia no ensino médio na escola pública. No Brasil ser professora de filosofia na educação básica é, antes de tudo, um ato de luta, principalmente em tempos em que a filosofia sofre golpes e ameaças de toda ordem em razão da lógica neoliberal que transformou a educação em mercadoria e que insiste em desqualificar o saber filosófico, buscando a todo custo destituí-lo de sua importância para a formação e promoção de um repertório cultural dos estudantes.

Essa desqualificação ocorre de modos diversos, a qual nem sempre é claro à primeira vista, pois o discurso neoliberal tende a ser falseador da realidade desfocando os campos de interesse com soluções que são apresentadas como robustas e inovadoras. O discurso é o de que a escola está em crise, e que é necessária uma ampla reforma que atenda aos anseios da juventude e dos estudantes. Assim é necessário um ensino competitivo, arrojado, flexível e inovador, no qual os estudantes possam escolher o que estudar de acordo com suas necessidades. A educação transformada em um *fast-food*. Mas na prática, o resultado é o avanço das desigualdades epistêmicas e sociais, pois os recursos e as condições que garantem a aprendizagem e a democratização do conhecimento não são viabilizados para toda a comunidade escolar, especialmente os grupos que se encontram em situação de maior vulnerabilidade, a exemplo dos jovens com deficiências, estudantes negros e periféricos, quilombolas, quebra-deiras de coco, povos indígenas e meninas que gestão em período escolar.

O ataque do neoliberalismo à educação e as ameaças ao ensino de filosofia impactam diretamente o trabalho docente, a permanência dos estudantes na escola e dos profissionais da educação no magistério, especialmente os que estão no chão da escola – professoras e professores – que sentem nas veias as dificuldades que é lecionar em tempos que, para continuar, é necessário manter-se de “punho cerrado”, como gesto de luta e resistência contra as opressões, violações de direitos e os descasos com a educação e o ensino de filosofia.

Diante dessa conjuntura, propomos uma discussão que tem como objetivo compreender as estratégias neoliberais que estão mudando o rosto da educação no país. Para tanto, o artigo está constituído de dois movimentos. No primeiro polo hermenêutico, a reflexão centra-se no cotejo dos elementos que fundamentam o neoliberalismo, para em seguida explorar os pontos que mostram como esse sistema se apropria da educação, minando-a de todo o seu potencial transformador. Em uma segunda parte, exploraremos os caminhos de construção de uma educação democrática que, ao apostar na luta e solidariedade coletivas, detenha o neoliberalismo.

O que é uma educação neoliberal e porque ela ameaça o ensino de filosofia?

Iniciemos esta seção com algumas questões que foram suscitadas durante todo o processo investigativo de produção do texto e a partir do confronto de ideias com meus colegas

de profissão e com meus alunos e alunas: qual a gênese do neoliberalismo? Como ele se constituiu historicamente? Como ele funciona? Quais as suas reais motivações? Por que a educação o interessa? Esses questionamentos são o ponto de partida dessa seção para esclarecer algumas confusões e respostas simples que, comumente, são levantadas quando se discute sobre a natureza e os fundamentos do neoliberalismo.

Pierre Dardot e Christian Laval em *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal* apresentam uma reflexão instigante do neoliberalismo, esclarecendo que, muito além de um sistema econômico ou ideológico, trata-se, na verdade, de uma nova racionalidade de mundo, que estrutura, organiza, e controla as relações sociais do ponto de vista da lógica do capital: “o neoliberalismo não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica. É um sistema normativo que ampliou sua influência no mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as esferas da vida” (Dardot; Laval, 2016, p. 7). Um pouco mais a frente da obra, eles complementam esta tese: o neoliberalismo, “é fundamentalmente uma *racionalidade* e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados” (Dardot; Laval, 2016, p. 17). E finalizando, os autores arrematam, afirmado que o neoliberalismo “é o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência” (Dardot; Laval, 2016, p. 17).

Influenciado pela filosofia de Foucault, os autores estabelecem uma genealogia do neoliberalismo para explicitar, por um lado, que não se trata de uma simples continuidade do liberalismo clássico do século XVIII, isto é, não é uma reabilitação pura e simples do *laissez-faire*, do mesmo modo que não é seu extravio nem sua traição, e, por outro lado, problematizam-no a partir de teorias que o reduzem exclusivamente à programas econômicos. Para os autores, estamos diante de uma racionalidade governamental, a qual pode ser caracterizada precisamente como “o desenvolvimento da lógica do mercado como lógica normativa generalizada, deste o Estado até o mais íntimo da subjetividade” (Dardot; Laval, 2016, p. 34).

Como atividade e técnica governamental que dirige a conduta dos seres humanos, controla e cria subjetividades com os instrumentos do Estado, é enganoso acreditarmos que a motivação principal do Neoliberalismo seja a destruição planejada dos direitos e instituições para a manutenção de interesses da elite dominante e das grandes corporações financeiras. Embora, isso seja parte da história, sua extensão e energia operam a partir de ações e estratégias que captura a forma da nossa existência, para que nos comportemos não somente como um *homo economicus*, movido pela competitividade, mas como um sujeito de desempenho, um empreendedor de si mesmo.

O neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições, direitos. Ele também produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades. Em outras palavras, com o neoliberalismo, o que está em jogo é nada mais nada menos que a forma de nossa existência, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos. O neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais e, para além dela, em todas as sociedades que as seguem no caminho da “modernidade”. Essa norma impõe a cada um de nós que vivemos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo de mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instalado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa (Dardot; Laval, 2016, p. 34).

Em *A escola não é uma empresa*, Christian Laval pontua que os princípios dessa lógica normativa global (mercado, privatização, inovação, gerenciamento, recursos privados, capitalização, sucesso, eficiência, desempenho, competitividade, meritocracia, flexibilização, demandas, parcerias) adentraram de vez ao mundo da escola e da educação transformando radicalmente a cultura educacional, os valores e os saberes. Ora, se todas as instituições e esferas da vida importam para as estratégias de funcionamento e gestão do neoliberalismo, a escola e as instituições educacionais não ficariam ao largo dos seus propósitos, até porque os pilares que fundamentam a instituição escolar se chocam com os princípios dessa racionalidade governamental, portanto, é necessário capturá-la para conduzi-la conforme os princípios dessa racionalidade política.

Mas no que consiste uma educação neoliberal? Sem delongas, podemos dizer que uma educação neoliberal é aquela que transforma a escola e o ensino em mercadoria. E os alunos e suas famílias são a clientela indispensável para que esse negócio tenha êxito e alcance sucesso. Nas palavras de Christian Laval:

A escola neoliberal designa um certo modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, económico. Não é a sociedade que garante a todos os seus membros um direito à cultura, são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade. Essa privatização é um fenómeno que afeta tanto o sentido do saber, as instituições transmissoras dos valores e dos conhecimentos quanto as próprias relações sociais (Laval, 2019, p. 11-12).

A educação, ao ser transformada em mercadoria, precisa de uma retórica contundente que justifique a sua “mercadorização” pela lógica normativa neoliberal. Nesse processo de “se-dução” dos pais e familiares, o neoliberalismo apresentará fórmulas mágicas que são a solução para a crise da escola e a cura de problemas educacionais. Porém, como os desafios e as dificuldades que envolvem a educação são sistêmicos e perpassam os âmbitos políticos, sociais, culturais, do direito e a própria história dos sujeitos envolvidos no ato educativo, o que o neoliberalismo faz é usar dessas fragilidades para se fortalecer.

A força do novo modelo e a razão pela qual ele pouco a pouco se impõe, referem-se precisamente à forma como o neoliberalismo se apresenta à escola e ao resto da sociedade, como a solução ideal e universal a todas as contradições e disfunções, enquanto na verdade esse remédio alimenta o mal que ele supostamente cura (Laval, 2019, p. 16).

O neoliberalismo escolar aumentou significativamente as desigualdades e opressões das classes sociais provocando um esforço descomunal das familiais para que seus filhos estudem nas escolas com os melhores rankings, mesmo que às custas de endividamento e da financeirização. É a lógica da concorrência, do individualismo, da competição conduzida para o interior da escola. É exatamente por esse motivo que essa lógica governamental não pode se “restringir ao fenômeno econômico de mercantilização da escola, mas estender-se à lógica social de ‘mercadorização’ da escola pública, que está ligada à luta generalizada das classes sociais dentro do mercado escolar e universitário” (Laval, 2019, p. 13-14).

Educação democrática: resposta as ameaças do neoliberalismo

Uma educação democrática é uma educação em que os sujeitos envolvidos no ato educativo estão preocupados com o mundo, pois “a educação é o ponto em que decidimos se

amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele” e pelas novas gerações (Arendt, 2005, p. 247). É assim que a filósofa Hannah Arendt termina um ensaio em que ela escreveu em 1958 sobre a crise da educação que acometeu o mundo moderno e que tem como eixo a defesa de um projeto de ensino tecnocrático que revelou sua face radical na perda da autoridade por pais e professores.

Neste ensaio, intitulado “Crise da educação”, que consta no livro *Entre o passado e o futuro*, Arendt estabelece severas críticas ao modelo de educação deweyano que, segundo a autora, foi responsável pela crise da educação que assolou o mundo moderno, especialmente nos Estados Unidos. O escolanovismo pragmático, cujo representante principal é o filósofo norte americano John Dewey, tem como eixo um ensino voltado para a resolução de problemas, uma aprendizagem com foco no aprender-fazer, e em experiências práticas cujo mote é o treinamento para a resolução de problemas. São esses aspectos que Arendt critica ao afirmar que o pragmatismo tem como pressuposto básico o “de que só é possível compreender e conhecer aquilo que nós mesmos fizemos”, sentenciando que “sua aplicação à educação é tão primária quanto óbvia: consiste em substituir na medida do possível o aprendizado pelo fazer” (Arendt, 2005, p. 232). Em outras palavras, a noção de aprendizagem ativa de John Dewey, ao valorizar o saber-fazer, o operacional, o aspecto técnico em detrimento de conhecimentos teóricos, promoveu uma crise radical na educação, pois “a intenção consciente não era de ensinar conhecimentos, mas sim de inculcar uma habilidade”. Em resumo, denuncia Arendt, “o resultado foi uma espécie de transformação de instituições de ensino em instituições vocacionais” (Arendt, 2005, p. 232).

Ao contrário dos pressupostos que fundamentam uma educação neoliberal, o processo educativo que deve nos interessar é aquele que se atreve a aguçar o pensamento dos estudantes e dos próprios docentes. Uma vez que “não seria admissível nem um ensinar nem um filosofar diante dos quais os próprios professores fossem mediadores passivos ou do qual se sentissem alheios” (Cerletti, 2009, p. 86). Ou seja, “aqueles que ensinam filosofia nunca poderiam ser simples técnicos que apenas aplicam receitas ideadas por especialistas” (Cerletti, 2009, p. 86). Portanto, “se a um professor não lhe importa o pensar de seus alunos o que ele faz é exercitar um monólogo do qual eles estão excluídos” (Cerletti, 2000, p. 86).

Para Arendt, a autoridade da professora e do professor consiste exatamente em apresentar o mundo aos estudantes por meio de um convite para pensá-lo na sua grandeza e estranheza, sem que sua tarefa seja confundida com qualquer paternalismo ou a defesa de uma educação tecnicista. Esse processo não pode ser realizado quando gestores, estudantes, professores ou pais comprehendem a educação como mercadoria, e o professor como aquele que, “bonzinho” facilita a aprovação do aluno porque está sob pressão e precisa reforçar os números de uma realidade que falseia a educação. Ora, ao contrário dessa conjuntura, a educação é um conjunto de ações de caráter gnosiológico, político e ético em que os atores desse processo são convidados a aguçar sua curiosidade epistemológica e seu compromisso em cuidar do mundo. O não despertar dessa condição é a vitória de um projeto neoliberal de educação há muitos anos em curso no Brasil.

Esse modelo de educação defendido pelos reformadores empresariais (*corporate reforms*) em meados de 1980 nos Estados Unidos e cada vez mais acolhido no Brasil, é pautado em uma racionalidade técnica baseada na pedagogia das competências e em um sistema de recompensas e sanções em que as soluções para as demandas concernentes à educação diminuem a responsabilidade do Estado, desmoraliza os profissionais da educação, fragiliza a ciência e opera a partir de uma proposta política neoliberal em que a educação como prática

da liberdade não faz qualquer sentido, uma vez que o frenesi do lucro, da meritocracia e da privatização são os eixos estruturantes desse modelo, importando mesmo os “talentos”, os grandes *ranks* e as estatísticas dos melhores desempenhos e performances, mesmo que às custas da exclusão de um contingente enorme de estudantes que ficam fora dessa panaceia educacional. Como alerta Christian Laval e Francis Vergne, na obra *Educação democrática: a revolução escolar iminente*.

É preciso romper de forma radical com qualquer propaganda oficial que nos queira convencer de que a igualdade perante a educação e os saberes já é uma realidade, quando todos os fatos mostram que as desigualdades de classe e as discriminações étnicas estão fragmentando cada vez mais o sistema educacional (Laval; Vergne, 2023, p. 74).

No Brasil, o modelo de educação neoliberal é ainda mais estimulado porque temos uma legislação educacional desde os anos 90 e, hodiernamente, coroada com aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio que legitimam e reforçam uma educação neoliberal cuja aposta está situada na “pedagogia das competências”, em metodologias ativas, no modelo de ensino voltado para “projetos de vida”, na ênfase em uma “educação empreendedora e financeira”. Na contramão desse projeto “o desafio para a escola é, portanto, fazer com que os jovens valorizem o saber por ele mesmo, ou seja, ultrapassem o ponto de vista exclusivamente utilitário dos estudos que só lhes serviriam para ter um bom emprego” (Laval; Vergne, 2023, p. 74).

O modelo neoliberal de educação vigente não se coaduna com uma educação e um ensino de filosofia em que a justiça social e epistemologias dissidentes e decoloniais são sua estrela polar exatamente porque a escola é um lugar, por excelência, onde a pluralidade humana e de pensamentos se manifestam. Não sem propósito, que Hannah Arendt defende, na obra *A condição Humana* que a pluralidade é condição de toda a vida na Terra, e sem ela não teríamos um mundo comum: “Quem habita este planeta não é o Homem, mas os homens. A pluralidade é a lei da Terra” (Arendt, 2010, p. 35).

Essa pluralidade encontra-se nos modos de ser e viver dos estudantes, nas falas, nos desejos e ímpetos das alunas e dos alunos, na organização do trabalho didático e planejamentos de aulas, nas dificuldades de aprendizagem vinculadas às opressões de raça, gênero, classe, sexualidade, território, que acompanham a existência de cada estudante e docentes inseridos no processo educativo; no não lugar da e do professor em sala de aula que se manifesta na desvalorização do trabalho docente e na ausência de estrutura adequada para a realização do seu trabalho; na dificuldade de ensinar, em razão das salas com superlotação. Essa conjuntura torna o ato de ensinar extenuante, provocando adoecimento psíquico de docentes e discentes.

Diante das desigualdades sociais, econômicas e das discriminações raciais, de gênero, de classe e de território que, de modo geral, constituem a teia de relações dos estudantes da rede pública de ensino, o discurso com o qual chegam em sala de aula é o de que precisam estudar para conseguir um “bom” emprego, para ajudar a família, ou para sair de casa, uma vez que muitos dos lares dos estudantes é permeado pela violência e a escassez de recursos para uma vida plena. Por isso, a resistência e dificuldade em realizar leituras, em se engajarem nas discussões filosóficas, em tornarem-se protagonistas do processo de ensino-aprendizagem. Há uma animosidade que repercute e ameaça o ensino de filosofia, pois diante da promessa de empregabilidade neoliberal, qualquer esforço, deve ser dirigido para conteúdos de outras disciplinas, consideradas úteis, e por isso mesmo com uma carga maior no currículo. Para combater essa realidade, nada como nos lembrar do alerta de Gilles Deluze que consta no livro *Nietzsche e a Filosofia*.

Quando alguém pergunta para que serve a filosofia, a resposta deve ser agressiva, visto que a pergunta pretende-se irônica e mordaz. A filosofia não serve nem ao Estado, nem à Igreja, que têm outras preocupações. Não serve a nenhum poder estabelecido. A filosofia serve para entristecer. Uma filosofia que não entristece a ninguém e não contraria ninguém, não é uma filosofia. A filosofia serve para prejudicar a tolice, faz da tolice algo de vergonhoso. Não tem outra serventia a não ser a seguinte: denunciar a baixeza do pensamento sob todas as suas formas (Deleuze, 1976, p. 87).

Esse desdém com o ensino de filosofia é um projeto rigorosamente planejado por gestores neoliberais que, sabedores do impacto que a filosofia pode provocar quando as condições para seu ensino são garantidas, usam de todo arsenal (legislação e programas oficiais de cunho utilitário, corte em investimentos, publicidade falseadora da realidade, controle de subjetividades) para mortificá-la.

Quando professoras e professores de filosofia fazem do pensamento sua arma contra a animosidade que impera na educação, contra os interesses dominantes do neoliberalismo, contra as estruturas que ocultam as verdades da educação, contra todo acordo bestial e infantil que implica na imoralidade do exercício filosófico, a opção foi, certamente, a de construir um ensino que aposte na educação como prática da liberdade. É claro que essa escolha, que é uma escola ética, não é fácil de se vivenciar no chão da escola, pois a luta contra as estruturas antidemocráticas que permeiam a educação, gera cansaço, revolta, esmorecimento e adoecimento. Exatamente porque o objetivo da educação neoliberal é golpear toda esperança e o sonho de construção de uma educação democrática. Sobre a função da filosofia e dos professores de filosofia, vale lembrarmos do alerta de Alejandro Cerletti, em seu livro *O ensino de filosofia como problema filosófico*.

A função da filosofia na escola tampouco seria a de dar ferramentas aos jovens para adaptarem-se ao mundo de hoje, mas antes mostrar diversos recursos teóricos que possam ser utilizados para pensá-los e eventualmente transformá-los. A filosofia é fundamental para formar sujeitos críticos capazes de questionar a validade de uma argumentação, a legitimidade de um fato ou a aparente inquestionabilidade do que é dado (Cerletti, 2009, p. 74).

Entre os recursos teóricos que as professoras e os professores podem lançar mão para provocar nos estudantes um convite para se envolverem em um processo educativo que os instiguem à experiência de pensamento, destacam-se as filosofias pautado em epistemologias feministas, decoloniais e afro-indígenas, pois são epistemologias que ao denunciarem as injustiças epistêmicas são transformadoras da realidade. São epistemologias, que por sua força, conjugam o aspecto teórico, com um forte compromisso prático. Um compromisso que leva a uma atuação ético-política que resiste as opressões e discriminações de todo escopo.

O caminho, se quisermos vencer as agruras do neoliberalismo, é instaurar uma outra racionalidade, baseada na solidariedade entre os povos, na justiça social, na qualidade e garantia da educação, no respeito a pluralidade humana, no acolhimento de todos os saberes e culturas, “temos que desenvolver uma capacidade coletiva que ponha a imaginação política para trabalhar a partir das experimentações e das lutas do presente” (Dardot; Laval, 2016, p. 9).

Considerações finais

Em contraponto, ao modelo de educação neoliberal em curso no Brasil, existe no interior da educação e da escola, forças políticas, com viés crítico, reflexivo e emancipatório que se articulam, nas mais variadas esferas, para constituir, via processo educacional, cidadãos e cidadãs ativas na esfera política. Isso mostra, como no ensina Cristian Laval que a escola e a educação neoliberais, embora uma forte tendência no mundo todo, não é uma realidade consumada. O projeto neoliberal de educação é recusado por professores, das mais diversas áreas, e pelos agentes das entidades da sociedade civil.

Na condição de professora de filosofia há mais de uma década, eu me recuso a aceitar a educação como mercadoria e a ser uma professora “boazinha”, que se adequa as ingerências do neoliberalismo. Todo meu esforço como educadora e filósofa, como ser humano ético e comprometida com uma educação emancipadora, é no sentido de que meu trabalho possa ser libertador e transformador para os estudantes.

Sabemos que o desprezo neoliberal pela filosofia não é fortuito. Ao contrário, é um projeto muito bem planejado e o objetivo é tornar os estudantes, especialmente os de classes econômicas menos favorecidas, pessoas dóceis, operários de trabalhos precários e incapazes de exercer o pensamento para amar e cuidar do mundo responsável e republicanamente, como defende Hannah Arendt.

Referências

- ARENKT, H. *A Condição Humana*. Tradução de Roberto Raposo, revisão técnica de Adriano Correia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- ARENKT, H. *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base – Ensino Médio*. 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao-final_site.pdf. Acesso em: 06. nov. 2025.
- CERLETTI, A. *O Ensino de Filosofia como problema filosófico*. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DELEUZE, G. *Nietzsche e a filosofia*. Tradução de Ruth Joffily e Edmundo Fernandes Dias. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.
- LAVAL, C. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo. 2019.
- LAVAL, C.; VERGNE, F. *Educação democrática: a revolução escolar iminente*. Petrópolis: Vozes, 2023.

Sobre a autora

Elivanda de Oliveira Silva

Possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará (2008), mestrado em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará (2012) e doutorado em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (2019) e atualmente é Pós-doutoranda em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará (2023). É integrante da Rede de Mulheres Filósofas da América Latina, vice-coordenadora do Núcleo de Pesquisa Hannah Arendt (UFPI), editora dos Cadernos Arendt e integrante do GT Filosofia Política Contemporânea da ANPOF. Foi professora de Filosofia no Departamento de Filosofia (2019-2021) e no Departamento de Fundamentos da Educação (2016-2017) da Universidade Federal do Piauí (UFPI). É organizadora dos livros Hannah Arendt: pensamento, revolução e poder e A gramática da ação e a sintaxe do poder em Hannah Arendt. Realiza pesquisa na área de Ética e Filosofia Política, com ênfase no pensamento filosófico de Hannah Arendt, Angela Davis, Nancy Fraser e Michel Foucault, atuando nos seguintes temas: Política e Economia, Republicanismo, Democracia, Neoliberalismo e Filosofia da Educação.

Recebido em: 18/10/2025

Received in: 10/19/2025

Aprovado em: 19/11/2025

Approved in: 11/19/2025

No limite do impossível: o avesso da educação

At the limit of the impossible: the reverse side of education

Debora Klippel Fofano

<https://orcid.org/0000-0003-3713-7564> – E-mail: debora.fofano@prof.ce.gov.br

RESUMO

Este artigo propõe uma leitura filosófica da educação a partir de seu avesso, entendido não como desvio, mas como estrutura que revela a impossibilidade constitutiva do ato de educar. A partir de um diálogo entre a psicanálise freudo-lacaniana, o materialismo histórico-dialético e a crítica feminista, argumenta-se que a promessa moderna de universalidade e emancipação se sustenta sobre exclusões sistemáticas de gênero, raça, classe, território e linguagem. Sob a aparência de neutralidade, a escola atua como instância ideológica que reproduz desigualdades e silencia sujeitos dissidentes do ideal iluminista. A psicanálise inscreve a educação entre as “profissões impossíveis”, o materialismo histórico revela sua função reprodutora no tecido social e o feminismo denuncia o sujeito universal moderno, ao mesmo tempo em que afirma epistemologias insurgentes. Nesse horizonte, o fracasso formativo não é desvio, mas sintoma de um projeto civilizatório excludente e, paradoxalmente, condição de reinvenção. A aposta é uma crítica feminista como potência que emerge da contradição, do ruído, do mal-estar e da margem, concebendo a formação como travessia inacabada, tensionada e insurgente. Nesse processo, o ato das mulheres suleia a criação de outros modos de viver, pensar e ensinar, desorganizando o instituído e abrindo brechas para imaginar o novo. A verdadeira revolução da educação não virá pela harmonia, mas pela fissura: é no que falta, no que escapa, no que não se fecha, que a educação deixa de apenas reproduzir e se reinventa como espaço de liberdade e invenção.

Palavras-chave: Educação. Avesso. Psicanálise. Materialismo histórico. Crítica feminista. Impossibilidade.

ABSTRACT

This article offers a philosophical reading of education from its reverse side, understood not as deviation but as a constitutive structure that reveals the impossibility inherent to the act of educating. Drawing from Freudo-Lacanian psychoanalysis, historical-dialectical materialism, and feminist critique, it argues that the modern promise of universality and emancipation is sustained by systematic exclusions based on gender, race, class, territory, and language. Beneath the appearance of neutrality, the school functions as an ideological apparatus that reproduces social inequalities and silences subjects who do not conform to the Enlightenment ideal. Psychoanalysis places education among the "impossible professions"; historical materialism exposes its role in the reproduction of the social order; and feminism denounces the patriarchal nature of the modern universal subject while affirming insurgent epistemologies. Within this framework, formative failure is not a deviation but a symptom of an exclusionary civilizational project and, paradoxically, a condition for reinvention. The wager lies in a feminist critique as a force that emerges from contradiction, dissonance, discomfort, and the margins, conceiving formation as an unfinished, conflictual, and insurgent journey. In this process, the act of women from a Global South perspective opens up alternative ways of living, thinking, and teaching, disrupting what is instituted and creating cracks through which the new can be imagined. The true revolution in education will not come through harmony, but through fissure: it is in what lacks, escapes, and remains unfinished that education ceases to merely reproduce and reinvents itself as a space of freedom and invention.

Keywords: Education. Reverse side. Psychoanalysis. Historical materialism. Feminist critique. Impossibility.

1 Introdução

A educação moderna foi concebida através de uma promessa iluminista de igualdade e completude, nas bases desse projeto educacional, firmou-se o ideal de um sujeito autônomo, racional e plenamente consciente, cuja formação seria possível por meio do acesso ao saber, mediado por instituições escolares. No entanto, essa promessa nunca é plenamente possível de ser cumprida, pois a instituição escolar, longe de operar como espaço neutro de desenvolvimento dos sujeitos, revela-se como um campo simbólico e político atravessado por inúmeros antagonismos estruturais, nos quais a exclusão não é uma falha a ser corrigida, mas um sintoma constitutivo da própria lógica formativa.

Neste artigo procuramos evidenciar em que medida a educação fundada nesse ideal de universalidade e completude opera como instância ideológica de exclusão e silenciamento de sujeitos não conformes ao ideal iluminista. Tal questão emerge da percepção de que, sob a aparência de neutralidade, a escola constitui-se também como espaço de reprodução de desigualdades de classe, território, raça e gênero, naturalizando a marginalização de múltiplas formas de existência e saber. A hipótese que orienta a reflexão é a de que a educação, longe de ser uma prática de formação plena, está estruturada por antagonismos constitutivos, sendo o fracasso formativo não uma disfunção, mas o sintoma de um projeto civilizatório excludente. Com base nisso, o objetivo é propor uma leitura filosófica e crítica da educação a partir do seu

avesso, mobilizando conceitos do materialismo histórico-dialético, da psicanálise freudo-lacaniana e da crítica feminista, com vistas a desestabilizar a racionalidade formativa moderna e afirmar a potência criadora que emerge da contradição, do mal-estar e da margem, tomando o ato das mulheres como sujeitor dessa proposta¹.

A psicanálise, desde Freud, já apontava a impossibilidade estrutural da formação plena: educar, governar e psicanalizar, seriam “profissões impossíveis”. Lacan aprofunda essa concepção ao afirmar que o sujeito é efeito do significante, dividido e alienado ao Outro, marcado por uma falta constitutiva. Essa formulação tensiona o ideal de sujeito coeso e aponta para a incompletude como condição da formação do próprio sujeito. Paralelamente, a crítica feminista expõe o caráter ideológico do universal moderno. A figura do sujeito universal revelou-se como a de um homem branco, europeu, burguês, enquanto mulheres negras, indígenas e tantas outras foram sistematicamente apagadas, domesticadas e subalternizadas. Na escola, nesse processo, não foram apenas reproduzidas exclusões: ela foi uma de suas máquinas operatórias.

Como anunciamos, a fundamentação filosófica deste trabalho então articula aportes da psicanálise, da teoria crítica marxista e do pensamento feminista contemporâneo, visando desestabilizar a promessa iluminista de uma educação universal e completa. A partir de Freud (1925), que inscreve o ensino entre as “profissões impossíveis”, e de Lacan (1985; 1992), que concebe o sujeito como efeito do significante e estruturalmente dividido, problematizamos a ideia de formação como completude. Essa abordagem é tensionada pela teoria da ideologia de Althusser (1985), que identifica a escola como principal aparelho ideológico do Estado, e por Žižek (1992; 2003), que revela como a ideologia opera de forma mais eficaz justamente quando se apresenta de forma naturalizada. Em convergência com essa crítica estrutural, o feminismo materialista de Saffioti (2004), as formulações de Silvia Federici (2017; 2019) contribuem para evidenciar que o sujeito universal da modernidade é, em verdade, masculino, branco e burguês e que a escola participou ativamente da naturalização dessa normatividade. Outras importantes pensadoras são chamadas ao debate para demonstrar como a luta das mulheres foi, em parte, capturada pelo neoliberalismo, transformando discursos de emancipação em narrativas de gestão da diversidade.

Reiterando a metodologia, trata-se de um ensaio teórico orientado por uma abordagem crítica que articula o materialismo histórico-dialético, a psicanálise freudo-lacaniana e a crítica feminista. A perspectiva marxista permite compreender a escola como ideologia, responsável pela reprodução das relações de produção. A psicanálise, em sua vertente lacaniana, introduz a noção de sujeito dividido, mostrando que a educação não pode se realizar como completude, mas sempre como experiência de falta e mal-estar. A crítica feminista denuncia a construção do sujeito universal como uma ficção masculina e ocidental, ao mesmo tempo em que propõe rupturas epistemológicas que abrem caminho para novas formas de existência e saber. A metodologia adotada, portanto, não se pauta por procedimentos empíricos, mas por um posicionamento teórico-filosófico comprometido com a desnaturalização do discurso educativo.

Organizamos o percurso do artigo em três momentos. Na primeira seção, discutimos o avesso da educação a partir da impossibilidade formativa inscrita desde Freud e Lacan, articulando essa leitura à crítica da ideologia de Althusser e Žižek e à denúncia feminista da ficção

¹ Embora fundado em questões teóricas amplamente desenvolvidas na tese de doutorado *Atravessando a fantasia ideológica: violência criadora na educação*, este artigo constitui uma elaboração autônoma, orientada por uma chave analítica feminista. O foco aqui recai sobre a crítica ao sujeito universal moderno e sobre a afirmação de epistemologias insurgentes, tensionando os fundamentos iluministas que sustentam o projeto formativo ocidental.

universal do sujeito moderno. Em seguida, examinamos como o patriarcado e as desigualdades de gênero, classe e raça se materializam historicamente na escola moderna, evidenciando os mecanismos de exclusão que sustentam a promessa de universalidade e analisando a aprovação neoliberal de parte da crítica feminista. Por fim, apresentamos a categoria do avesso como horizonte teórico, metodológico e político, afirmando a potência criativa do impossível e defendendo a educação feminista como ato coletivo e revolucionário. A seção final retoma os principais argumentos, ressaltando que é justamente no fracasso estrutural e nas fissuras do projeto moderno que se abre a possibilidade de reinvenção da educação.

2 O avesso da educação: fissuras, fracassos e invenção

A ideia de *avesso da educação*² emerge da constatação de que a prática educativa se funda em uma lógica de contradição. Em vez de se realizar como espaço pleno de autonomia e liberdade, como prometeu o projeto iluminista, a educação revela-se atravessada pela falta, pelo conflito e pelos antagonismos próprios do campo social. Ao longo dos séculos, a educação institucional hegemônica sustentou-se na figura de um sujeito autônomo, racional e coeso, ocultando que educar não é um caminho linear de progresso, mas uma experiência marcada por rupturas, perdas e violências.

Esse projeto hegemônico funcionou como uma espécie de ortopedia social: enquadrar, padronizar, normatizar e formar o “homem” como cidadão. A promessa de formação, ainda hoje reiterada, convive com a produção de sofrimento, à medida que sujeitos plurais são obrigados a se adequar a um modelo estreito e padronizado de aprender e sentir. A ortopedia iluminista, longe de libertar, produz sujeição: apenas será reconhecido como sujeito aquele que se deixa capturar pelo modelo da racionalidade compulsória, hoje articulada aos ideais neoliberais.

A psicanálise oferece um deslocamento fundamental. Freud (1925/2010, p. 259) advertia que educar é uma das “profissões impossíveis”, ao lado de governar e psicanalizar, pois nelas “o fracasso está garantido de antemão”. Impossíveis não porque não possam ocorrer, mas porque há sempre um resto³ irredutível, algo que escapa à técnica e ao planejamento. Nesse aspecto, a educação nunca cumpre inteiramente o que promete: seu fracasso não é acidente, mas estrutura. Em *Análise terminável e interminável*, Freud (1937/1996) retoma esse ponto, mostrando que as tarefas educativas, assim como a própria análise, se defrontam com um impossível estrutural.

Lacan aprofunda essa formulação ao situar a impossibilidade no cerne da constituição do sujeito. Para ele, “o sujeito é efeito do significante” (Lacan, 1998, p. 112), isto é, não existe antes da linguagem, mas se constitui nela. Essa inscrição implica uma divisão estrutural: alienado ao

² O termo *avesso da educação* é aqui utilizado em analogia ao que Lacan denominou *avesso da psicanálise* (*l'envers de la psychanalyse*) em seu Seminário XVII (1969-1970). Ao propor esse deslocamento, Lacan buscava mostrar que a psicanálise só se comprehende plenamente quando examinada em seu funcionamento oposto ao discurso dominante, evidenciando suas contradições e tensões estruturais. De modo semelhante, pensar o *avesso da educação* não significa descrevê-la a partir de um “outro lado” exterior ou marginal, mas revelar as fissuras constitutivas que a própria promessa escolar encobre. Assim como a psicanálise, a educação carrega em seu interior um impossível estrutural — o resto que não se deixa simbolizar nem formar — e é precisamente nesse ponto de falha que se revela tanto sua violência quanto sua potência criadora.

³ Na psicanálise freudo-lacaniana, o *resto* designa aquilo que escapa a toda simbolização e, por isso, não se integra completamente à ordem do discurso. Freud já indicava esse excesso ao falar de *das Ding* (a Coisa), núcleo irredutível do desejo. Lacan retoma essa intuição ao formular o conceito de *objeto a*, entendido como aquilo que sobra, excedente estrutural da constituição subjetiva. No campo da educação, pensar o *resto* significa reconhecer que sempre há algo que resiste ao projeto formativo: um sujeito que não se deixa moldar, uma diferença que não se deixa apagar, uma fissura que impede a promessa de completude. Longe de ser mera falha a corrigir, esse resto é constitutivo e pode ser fonte de criação e invenção.

Outro, separado de si mesmo e sempre em falta. No *Seminário 11*, explicita que a entrada no campo simbólico custa sempre uma perda: “na alienação, o sujeito só subsiste ao preço de se dividir” (Lacan, 1985, p. 223). O sujeito idealizado pelo humanismo, autônomo, coeso, plenamente consciente, revela-se, assim, uma ficção. O sujeito possível, pensado a partir de Lacan, é dividido, atravessado pelo inconsciente e marcado por restos que não se deixam simbolizar.

Esse pensamento incide diretamente sobre a educação. Lajonquière (2006) afirma que “educar é transmitir marcas simbólicas que possibilitem à criança usufruir um lugar de enunciação no campo da palavra e da linguagem, e a partir do qual seja possível se lançar às empresas impossíveis do desejo”. O sujeito não cria seu discurso, mas é causado por ele; existe apenas por conta da linguagem, oferecem um suporte simbólico para sua emergência. Nesse mesmo sentido, Charlot (2000, p. 54) enfatiza que “a relação com o saber é constitutiva da relação do sujeito consigo mesmo e com o mundo”. Essa relação, porém, nunca é neutra: está atravessada por tensões, desigualdades e confrontos. Lajonquière (1999, p. 37) sintetiza: “o ato educativo implica sempre uma perda”, pois introduzir o sujeito na cultura significa confrontá-lo com limites e normas que o antecedem.

O processo educativo, portanto, não se configura como caminho de plena liberdade, mas como movimento de inscrição na lei, atravessado por rupturas que singularizam a subjetividade. A ambição de organizar cientificamente o ato educativo, a partir do conhecimento produzido sobre o educando e sobre a própria prática, está condenada ao fracasso. Ainda assim, esse limite não inviabiliza sua autenticidade: o ato educativo se realiza justamente na tensão entre um sujeito que espera ver reproduzida no outro a ordem que representa e outro que se recusa a ser reduzido a objeto dessa investida, sob pena de anulação em sua existência.

A própria etimologia da palavra aluno reforça essa lógica da falta constitutiva: *alumnus* significa “aquele que não tem luz”; *infans*, “aquele que não fala”; *menino/menina*, de *minus*, “o menor”. Desde sua designação linguística, a posição do educando é marcada pela carência e pelo não saber. A educação organiza-se, assim, em torno dessa falta, tentando preenchê-la, mas encontrando sempre um resto que escapa. Freud (1976) já advertia que a educação, assim como a psicanálise, deve ser protegida de saberes dogmáticos como a religião e a ciência positiva, ambos frequentemente convertidos em discursos totalizantes. Quando colonizada por essas perspectivas de completude, a escola corre o risco de se reduzir à aplicação técnica de métodos normativos, em detrimento do espaço de criação e abertura ao sujeito.

Esse mal-estar constitutivo, como lembra Voltolini (2011, p. 42), não é defeito, mas condição da educação: “o mal-estar é a contrapartida inevitável do ingresso do sujeito na cultura; querer eliminá-lo é suprimir a própria cultura”. Qualquer projeto que pretenda eliminar a tensão entre sujeito e sociedade fracassará, pois é justamente nessa tensão que se cria o campo social. Educar não pode ser reduzido à adaptação plena, pois isso implicaria dessubjetivação. Desde o início, a subjetividade e suas demandas precisam ser consideradas, sobretudo aquelas ligadas à constituição do Eu. O sujeito é movido por desejos múltiplos, sendo o conhecimento apenas um deles. Por isso, o suposto saber objetivo e institucionalizado nunca é inteiramente possível: carrega tanto os antagonismos sociais (como a luta de classes) quanto as contradições internas dos sujeitos — educadoras, educadores e educandos. Educar nunca é posição pacífica nem totalizável em um sentido acabado.

As relações mais ordinárias entre sujeito e alteridade estão atravessadas por mediações sociolinguísticas que orientam a conduta e a produção de sentido. Contudo, a verdadeira relação intersubjetiva não se estabelece entre sujeitos empíricos, mas entre sujeito e estrutura. O ato educativo inscreve-se nesse espaço de fricção, onde coexistem a tentativa de impor uma

ordem e a recusa em ser inteiramente capturado por ela. É dessa tensão que emerge, ao mesmo tempo, a impossibilidade e a potência do ato educativo.

Essa constatação converge com a crítica marxista à ideologia. Althusser (1985, p. 84) sustenta que “a escola é hoje o principal aparelho ideológico do Estado”, responsável por reproduzir as relações de produção sob a aparência de neutralidade⁴. Žižek (1992, p. 45) acrescenta que a ideologia é mais eficaz precisamente quando se apresenta como universal, mascarando sua particularidade histórica. Para ele, “o lugar da ideologia não está no saber consciente, mas naquilo que os sujeitos fazem sem saber”, ou seja, na fantasia que organiza práticas sociais e educativas. A ideologia funciona como cenário que oculta o antagonismo que funda o campo social, inclusive o educativo. Atravessar essa fantasia é expor seu avesso, enfrentando as lógicas discursivas que revelam o real do antagonismo na educação.

A teoria lacaniana dos quatro discursos reforça essa leitura. No Seminário 17, Lacan (1992, p. 19) descreve os quatro discursos, discurso do mestre, do universitário, do analista e da histérica como modos de organizar o laço social. No campo educativo, essa articulação é particularmente reveladora. Quando a escola se apoia apenas no discurso do mestre, o professor assume a função de significante-mestre (S1), sustentado pelas insígnias institucionais e ocultando sua falta constitutiva. No discurso universitário, o saber (S2) ocupa a posição de agente, instaurando a ficção de um conhecimento totalizante e impessoal, que tende a suprimir a singularidade do sujeito. Em ambos os casos, a educação funciona como instância de tamponamento do real, recobrindo a impossibilidade com saberes fechados.

O discurso da histérica e o discurso do analista oferecem outros caminhos. O primeiro, ao colocar em cena o sujeito barrado, questiona a consistência do Outro, denuncia a insuficiência do saber e produz deslocamentos de sentido. O segundo, tendo como agente o *objeto a* — causa do desejo —, convoca o outro a se reconhecer como sujeito dividido e a produzir seus próprios significantes. Na escola, essa perspectiva abre espaço para práticas pedagógicas mais inventivas, que não buscam conformar, mas possibilitar a emergência de singularidades.

A educação, nesse horizonte, só pode ser compreendida como atravessada pela lógica do impossível: nenhuma transmissão é plena, toda tentativa de totalização deixa escapar um resto. Essa incompletude, longe de ser falha, é o que mantém vivo o desejo. Por isso, como propõe Voltolini (2011, p. 48), a tarefa do educador não é “formar tipos”, mas “formar sem conformar”, sustentando a abertura ao não saber e possibilitando que cada sujeito construa sua própria posição diante do conhecimento. Educar deixa, então, de ser um ideal de harmonia e torna-se um ato ético, no qual desejo, lei e linguagem se entrelaçam.

O ideal de universalidade da educação, nesse sentido, não é apenas abstração, mas dispositivo de poder que molda subjetividades funcionais ao capitalismo, ocultando as exclusões que o sustentam. Assumir o avesso da educação é desvelar o que uma pedagogia ingênua encobre: que não há formação sem violência simbólica, sem imposição de limites, sem antagonismos. A crítica feminista reforça esse ponto. Saffioti (2004, p. 45) lembra que “o universal prometido pela modernidade é, na realidade, um universal masculino”, no qual as mulheres aparecem como exceção ou destinatárias de uma instrução reduzida e subordinada. Isso se

⁴ Ao articular a psicanálise de Lacan e a teoria marxista da ideologia em Althusser, é possível compreender como a divisão subjetiva se conecta ao processo de interpelação. Para Lacan (1998), o sujeito é efeito do significante e, portanto, marcado por uma falta estrutural que o constitui. Althusser (1985), por sua vez, mostra que os aparelhos ideológicos do Estado interpelam indivíduos, produzindo-os como sujeitos que reconhecem em si a voz do poder. Esses dois registros não se opõem, mas se complementam: se o sujeito é sempre dividido pela linguagem, é precisamente essa divisão que o torna vulnerável à interpelação ideológica; e, ao mesmo tempo, é nesse resto que escapa à captura ideológica que se localizam as brechas de resistência e criação.

materializa em práticas concretas: exclusão de mulheres, desvalorização do trabalho docente feminino, referencial androcêntrico e naturalização da desigualdade de gênero.

A educação não apenas transmite saberes, mas organiza imaginários. Ao eleger figuras masculinas como referências centrais, reforça hierarquias de gênero, território, raça e classe. Esse tipo de violência simbólica da educação, não é exceção a ser corrigida, mas estrutura constitutiva. O sujeito nunca se deixa capturar inteiramente pela ortopedia escolar: há sempre algo que não se adequa. É nesse ponto de fratura, no impossível, que o processo educativo encontra sua potência criadora. Reconhecer o avesso da educação significa abandonar a ilusão universalista de harmonia e assumir o ato educativo como processo conflituoso, atravessado por antagonismos estruturais que, justamente, permitem a criação.

3 Patriarcado, gênero e a ficção universal da escola moderna

Se o avesso da educação se anuncia, no plano simbólico, na impossibilidade da formação plena, como advertiu Freud ao incluir o educar entre as “profissões impossíveis”, é no patriarcado que essa impossibilidade se concretiza em práticas históricas de exclusão e violência. A promessa da escola moderna, ancorada no ideal iluminista de igualdade, revelou-se desde o início como um universal masculino, que relegou as mulheres à subordinação. Esse projeto de modernidade educativa construiu-se em torno do sujeito autônomo que, como mostram as críticas feministas, era definido por parâmetros muito específicos: burguês, europeu, branco, masculino e proprietário. Sob a aparência de neutralidade, essa figura particular foi erigida como norma, legitimando currículos, políticas e discursos de cidadania que silenciaram e marginalizaram outras formas de existência.

Essa ficção universal teve efeitos concretos. Às mulheres, destinou-se uma escolarização restrita, voltada para o trabalho doméstico e a formação moral, enquanto o acesso ao conhecimento científico lhes era negado. Às populações negras e indígenas, reservou-se a exclusão direta ou a assimilação forçada, que desqualificava seus saberes em nome da civilização europeia. A própria organização curricular reforçou hierarquias de gênero, classe e raça ao instituir como legítimos apenas os conhecimentos associados à cultura ocidental, invisibilizando epistemologias e práticas de resistência. Assim, a escola moderna, ao mesmo tempo em que se apresentava como espaço de igualdade, consolidava a desigualdade em sua própria estrutura.

Heleith Saffioti foi incisiva ao demonstrar que o patriarcado não é resíduo pré-capitalista, mas uma estrutura ativa, em constante rearticulação na sociedade. Para ela, “as relações patriarcais se imbricam com as de classe, de tal maneira que a exploração da mulher não é acessória, mas constitutiva do sistema” (Saffioti, 2004, p. 68). Isso significa que a opressão das mulheres não constitui falha do projeto moderno, mas uma de suas condições de possibilidade. A educação moderna não fracassou em incluir as mulheres: incluiu-as sob a forma de subordinação, confinando-as a espaços desvalorizados e funções de cuidado exploradas.

A materialidade da educação brasileira revela com clareza essa dinâmica. Durante o século XIX, intelectuais como Nísia Floresta precisaram reivindicar o direito à instrução em uma sociedade que restringia a educação feminina a conteúdos morais e religiosos, destinados a moldar “boas mães e esposas” (Floresta, 1989). Paralelamente, outras mulheres negras e periféricas, como Maria Firmina dos Reis — escritora, abolicionista e educadora —, desafiaram duplamente o patriarcado e o racismo ao fundar escolas inclusivas, que aceitavam crianças negras e pobres, algo escandaloso para a elite branca de seu tempo. Esses exemplos mostram

que a igualdade nunca foi universal: as mulheres só tiveram acesso à instrução na medida em que ela confirmava sua posição subordinada ou, em casos excepcionais, por meio de forças marginais e revolucionárias.

Saviani (2008, p. 443-444) sintetiza esse quadro ao afirmar que, mesmo nas últimas décadas do Império, “a soma dos alunos de todas as instituições jesuíticas não atingia 0,1% da população brasileira, pois delas estavam excluídas as mulheres (50% da população), os escravos (40%), os negros livres, os pardos, filhos ilegítimos e crianças abandonadas”. O acesso à educação, quando se ampliou, foi seletivo e hierárquico. Saviani (2009, p. 143) recorda também que, ainda no século XIX, a criação das Escolas Normais buscava institucionalizar a formação docente; no entanto, no Brasil, esse espaço rapidamente se feminilizou, naturalizando a docência como vocação feminina. Essa feminilização não significou emancipação, mas desvalorização.

Já no século XX, com a expansão das escolas normais, consolidou-se o papel feminino como o de “professoras primárias”, responsáveis por transmitir valores cívicos e maternos, enquanto aos homens eram destinados os campos da ciência e da técnica. As reformas posteriores não alteraram substancialmente esse quadro. A LDB de 1971 extinguiu as Escolas Normais e instituiu o Magistério como habilitação específica; em 1996, a nova LDB deslocou a formação docente para o nível superior. Em ambos os casos, a presença massiva das mulheres no magistério significou também a manutenção de uma profissão precarizada, associada ao cuidado e, portanto, menos valorizada.

Essa precarização tem um recorte de classe: o magistério tornou-se profissão majoritariamente feminina e popular, de baixos salários e pouco prestígio. Isso reforça a naturalização da docência como extensão do trabalho doméstico. Nancy Fraser (2011) ajuda a compreender essa dinâmica ao mostrar que o capitalismo opera com a cisão entre produção e reprodução: enquanto os homens foram associados ao trabalho produtivo e remunerado, as mulheres ficaram restritas ao trabalho reprodutivo, invisível e mal pago, ainda que fundamental para a sustentação do sistema.

Os dados contemporâneos confirmam essas contradições. Em 2022, havia 1,83 milhão de professoras na educação básica, mais de 80% da docência era feminina (Brasil, 2023). Contudo, essa maioria não se converte em poder institucional: mulheres continuam minoria em cargos de direção, coordenação e reitorias. Segundo o IBGE (2022), embora 20,7% das mulheres com mais de 25 anos tenham concluído a graduação (contra 15,8% dos homens), elas recebem, em média, apenas 76,5% da renda masculina e acumulam quase três horas diárias de trabalhos não remunerados (Brasil, 2023a).

No campo científico, a desigualdade se agrava. Rodrigues (2006) mostrou que, em 1990, apenas 18,5% das bolsas de produtividade do CNPq na categoria mais alta foram concedidas a mulheres. Mais recentemente, Araújo (2019) demonstrou que, na Filosofia, “as chances de crescimento profissional dos homens são 2,3 vezes maiores que as das mulheres”. Os números são eloquentes: nos cursos de Filosofia, as mulheres são 36,44% de graduandas, 30,06% de mestrandas, 26,98% de doutorandas e apenas 20,14% de docentes de pós-graduação. Quanto mais alto o nível acadêmico, mais drástica a exclusão.

A perspectiva da interseccionalidade evidencia que a desigualdade não é apenas de gênero. Em 2010, apenas 7,8% das mulheres negras entre 25 e 29 anos haviam concluído o ensino superior, contra 23,4% das brancas (Observatório da branquitude, 2010). Em 2019, a diferença persistia: 30,7% para brancas contra 17,8% das mulheres negras. Nos cursos de ciência e tecnologia, a exclusão se radicaliza: apenas 13,3% das matrículas em Computação e 21,6% em

Engenharias eram de mulheres, sendo mínima a presença de mulheres negras (Geledés, 2019). Além disso, os índices de evasão escolar também revelam a desigualdade: segundo dados do IBGE (2019), 27,1% das meninas negras entre 15 e 17 anos abandonaram a escola antes de concluir o ensino médio, contra 14,6% das meninas brancas.

Silvia Federici demonstra que a modernidade capitalista se fundou na disciplinarização dos corpos femininos. Em *Calibã e a bruxa* (2017), mostra como a caça às bruxas foi peça-chave na expropriação das mulheres de seus saberes, confinando-as ao espaço reprodutivo e não pago. Em *O ponto zero da revolução*, sintetiza: “o que eles chamam de amor, nós chamamos de trabalho não pago” (Federici, 2019, p. 35). Esse diagnóstico é ainda mais radical quando a autora observa que “o ponto zero é tanto um lugar de perda completa quanto de possibilidades, pois só quando todas posses e ilusões foram perdidas é que somos levados a encontrar, inventar, lutar por novas formas de vida e reprodução” (Federici, 2019, p. 35). Essa formulação deixa evidente a naturalização histórica do cuidado, da maternidade e da docência como destinos femininos, mas também indica que a ruptura e a perda podem ser motores de criação de novas formas de existência.

Quando a docência feminina, romantizada como vocação, é reinterpretada como exploração estrutural, abre-se espaço para que o trabalho das mulheres na educação seja visto não como extensão natural do cuidado, mas como prática de luta. Como observa Saffioti (2004, p. 92), “as mulheres não apenas resistem; elas reinventam”. Esse vigor conecta-se também com a tradição de pensadoras feministas contemporâneas. bell hooks (2013) define a educação como “prática da liberdade”, mas lembra que só pode sê-lo quando enfrenta as desigualdades de raça, classe e gênero. Como enfatiza,

A prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos começar a cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ou não ser erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de outras diferenças (hooks, 2013, p. 157).

Em outra formulação, hooks afirma: “a sala de aula não é lugar para estrelas; é um lugar de aprendizado” (hooks, 2013, p. 202), sublinhando que a docência deve deslocar o foco da autoridade para o compartilhamento do saber. Angela Davis (2016), por sua vez, insiste que nenhuma luta feminista pode ser separada da luta antirracista e anticapitalista. Essas vozes ampliam a crítica mostrando que não basta falar de inclusão feminina: é preciso desmantelar as estruturas que sustentam a exclusão.

Retomando Nancy Fraser (2011), é necessário lembrar que parte da crítica feminista foipropriada pelo neoliberalismo. O que antes denunciava as estruturas de exploração foi transformado em discurso de “empoderamento” e “igualdade de oportunidades”. Fraser nota que a passagem da redistribuição material para o reconhecimento simbólico abriu espaço para que o capitalismo se apresentasse como progressista, enquanto, em sua face mais drástica, aprofundava a precarização. No campo educacional, essa lógica aparece na valorização de competências como “resiliência” e “autonomia feminina”, exaltadas como virtudes individuais, mas que servem para mascarar a persistência das desigualdades estruturais. Essa operação é ideológica: o neoliberalismo apropria-se da crítica feminista, transformando a feminilidade em modelo de gestão flexível da vida, uma mulher multitarefa, emocionalmente inteligente, sem alterar as bases materiais da exploração. A escola e a universidade, nesse cenário, tornam-se espaços de legitimação: celebram a diversidade e a igualdade enquanto mantêm intactas hierarquias de gênero, raça e classe.

Esse conjunto de dados e análises evidencia que a presença das mulheres na educação está sempre atravessada pelos antagonismos sociais: são maioria no magistério, mas minoria nos espaços de prestígio; alcançam níveis mais altos de escolarização, mas recebem salários mais baixos; são incluídas, mas em condição subordinada. Como sintetiza Saffioti (2004), a universalidade moderna é, em essência, universalidade masculina. Federici (2019) mostra que a docência integra a lógica da naturalização do trabalho não pago, enquanto Fraser (2011), bell hooks (2013) e Angela Davis (2016) advertem que, sem enfrentar as estruturas de classe e raça, a igualdade formal apenas mascara exclusões concretas. Nesse sentido, a violência patriarcal na educação não se configura como anomalia ou desvio, mas como dimensão constitutiva do projeto burguês. O *avesso da educação* permite, assim, desvelar a sustentação da exclusão sistemática. Como revelam Freud e Lacan, a educação é estruturalmente atravessada pelo impossível; como demonstram Saffioti, Federici, Fraser, hooks e Davis, esse impossível ganha corpo histórico nas violências de gênero, raça e classe que sustentam o capitalismo. A escola, longe de espaço neutro de emancipação, é campo de antagonismos — e é justamente nesse campo de fraturas que reside também a possibilidade de criação e transformação.

4 O avesso educa: a potência do impossível

O que aqui denominamos “avesso da educação” não é apenas uma metáfora literária livremente inspirada no avesso da psicanálise, mas uma categoria que busca nomear aquilo que se revela quando a promessa pedagógica de harmonia fracassa. Diferente de um simples oposto, com avesso designamos o reverso estrutural da prática educativa: o lugar onde emergem a fissura, o não-saber, aquilo que escapa tanto à técnica quanto ao ideal iluminista de formação plena. Nesse sentido, o avesso da educação pode ser compreendido em três registros complementares.

Como categoria teórica, ele retoma a formulação freudiana e lacaniana das “profissões impossíveis” para situar a educação no campo da impossibilidade constitutiva. Educar nunca é transmitir integralmente um saber, mas operar em torno de uma falta que insiste em retornar. Como chave metodológica, o avesso funciona como um gesto crítico de leitura: colocar em evidência os antagonismos, contradições e violências que a educação institucional muitas vezes tenta encobrir sob a aparência de neutralidade. Olhar “desde o avesso” é recusar a narrativa do progresso linear e examinar a educação em sua fratura constitutiva. Como horizonte político e ético, o avesso aponta então para a potência criativa que nasce da impossibilidade. É porque a educação não se completa, porque fracassa em formar sujeitos plenos, que pode abrir espaço para invenções, práticas insurgentes e epistemologias feministas, decoloniais e anticapitalistas. O avesso não é defeito a ser corrigido, mas condição de criação: lugar em que o impossível se torna motor e em que a educação pode reinventar-se como outra coisa.

Assim, ao nomear o avesso da educação, não propomos apenas uma crítica negativa, mas a afirmação de um campo fértil, no qual a fissura é potência e o resto é força de invenção. O avesso não se limita a denunciar os limites da escola moderna: ele os assume como condição de possibilidade para imaginar uma educação que se abra ao novo, ao singular e ao comum. Pensar no avesso não significa abandonar a escola, mas reconhecer sua condição exata de criação. É justamente porque a escola nunca cumpre inteiramente sua promessa que se abrem brechas para práticas que escapam ao controle, instaurando experiências capazes de desestabilizar o universal masculino e introduzir novas formas de pensar e existir. Nesse ponto de im-

possível, encontramos também a potência da educação: aquilo que não se deixa enquadrar e capturar é precisamente o que torna possível a invenção.

A educação nesse sentido, só pode ser compreendida como ato educativo, pois jamais produz sujeitos plenos e reconciliados. O que resta desse fracasso estrutural não é falha, mas possibilidade de criação. Como lembra Lacan, “a verdade só pode ser meio-dita” (Lacan, 2008, p. 123); todo processo educativo está fadado ao inacabamento — e é nesse inacabamento que reconhecemos sua força. O ato de educar se mobiliza em um gesto autêntico da educadora e do educador, comprometidos em abrir caminhos de conhecimento, mesmo diante dos entrelaços econômicos e sociais. Esse gesto desencadeia múltiplos dispositivos, inclusive para que cada sujeito alcance sua singularidade, reconhecendo também suas impossibilidades. Nós nos colocamos, portanto, contra a fantasia da educação totalizante.

Reconhecemos, ainda, a fragilidade das transformações possíveis em um sistema educacional imerso no capitalismo contemporâneo. Mas, como advertiu Paulo Freire, “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (Freire, 1996, p. 67). Um ato criativo no campo educativo exige que apostemos no sujeito descentrado, recusando a figura idealizada do sujeito autônomo e universal.

É nesse horizonte que recorremos ao que Žižek e Badiou denominam de ato autêntico acontecimental. Para Žižek, “o Ato acontece numa emergência em que alguém tem de assumir o risco e agir sem legitimação, engajando-se numa espécie de aposta pascaliana⁵ de que o ato em si há de criar as condições para sua própria legitimização ‘democrática retroativa’” (Žižek, 2003a, p. 176). O ato, portanto, não é invenção adaptativa, mas irrupção do impossível: ruptura que desestabiliza o tecido simbólico e político, abrindo o campo da revolução. Para Badiou, “o sujeito é o processo de uma fidelidade a um evento” (Badiou, 2009, p. 49): é ao manter-se fiel à irrupção do novo que podemos transformar radicalmente a realidade.

Por isso insistimos que educação feminista é um ato coletivo e revolucionário. Não se trata apenas de abrir espaço para mulheres, mas de transformar o modo como o conhecimento é produzido e transmitido, provocando assim uma epistemologia outra. Como afirma bell hooks, “a sala de aula pode ser o espaço que reconhece e legitima a presença de cada um, que afirma a voz de cada um” (hooks, 2013, p. 45). A sala de aula, mesmo com suas limitações, é local de luta e de possibilidade: lugar onde ensinar e aprender se configuram como acontecimentos contra o patriarcado e o racismo. Nísia Floresta, ao reivindicar o direito das mulheres à instrução formal, rompeu com a norma que as confinava ao espaço doméstico. Heleith Saffioti mostrou que “as relações patriarcais se imbricam com as de classe” (Saffioti, 2004, p. 68), denunciando a educação como dispositivo de opressão. Lélia Gonzalez, ao forjar a categoria de amefricandade, desestabilizou o universal abstrato da filosofia ocidental, lembrando: “somos frutos de uma cultura que insiste em negar nossas raízes” (Gonzalez, 1988, p. 74). Cada fissura aberta por essas mulheres é inexoravelmente um ato revolucionário.

Reiteramos: o ato educativo não é individual, mas coletivo e político. Cada vez que mulheres tomam a palavra como produtoras de saber, introduzem novos referenciais no currículo ou denunciam a neutralidade ilusória da escola, instauram assim uma prática revolucionária. Como observa Federici, “a reprodução, longe de ser uma esfera privada, é o pilar de toda forma

⁵ Referência à formulação de Blaise Pascal (1623–1662), conhecida como “a aposta de Pascal”, presente em sua obra *Pensées*. Nela, Pascal argumenta que, diante da impossibilidade de provar racionalmente a existência de Deus, o sujeito deve “apostar” como se Deus existisse, pois caso esteja certo, essa escolha seria a mais vantajosa.

de organização social" (Federici, 2019, p. 33). Por isso, não aceitamos que a docência ou o cuidado sejam lidos como vocações naturais; afirmamos que são territórios centrais de disputa.

Assumimos que a desvalorização histórica do trabalho intelectual, educativo e de cuidado, das mulheres não pode mais ser compreendida como destino natural, mas como exploração estrutural. O ato educativo feminista, ao reverter essa naturalização, é revolucionário, pois propõe uma nova base material para o conhecimento e para a vida social. Assumir a educação como antagonismo significa reconhecer que não há ato educativo sem conflito e é justamente nesse conflito que se inscreve a possibilidade de transformação. O avesso, longe de ser obstáculo, é potência: lugar em que a impossibilidade se converte em espaço de invenção, acontecimento criativo no qual a educação feminista se afirma como horizonte de liberdade e de revolução. A revolução verdadeira, não é apenas pedagógica, mas social, não é escolher entre opções dadas, mas alterar o próprio campo de possibilidades: romper e reconfigurar as coordenadas que definem o nosso horizonte de mundo.

5 Considerações finais: por uma travessia educativa

Construímos esse artigo como um exercício de desvelamento: expor o que a educação tradicional tenta encobrir, o que os discursos de neutralidade omitem e o que a promessa burguesa de emancipação universal tantas vezes silencia. Ao longo da análise, buscamos mostrar que a educação não é campo harmonioso, tampouco instrumento neutro de desenvolvimento humano, mas prática atravessada por antagonismos constitutivos. A psicanálise nos advertiu que educar é uma das "profissões impossíveis": há sempre algo que escapa, um sujeito que não se deixa moldar. O materialismo histórico mostrou que a escola funciona como aparelho ideológico de Estado, sustentando a reprodução das relações sociais. A crítica feminista, por sua vez, revelou que esse resto que escapa não é neutro: ele tem gênero, raça, classe, território e linguagens muito bem definidos. O sujeito autônomo e racional, idealizado pela modernidade, ergueu-se sobre a exclusão e o apagamento de outras formas de vida, saber e existência, e a educação foi um de seus principais dispositivos de legitimação.

No entanto, foi justamente nesse avesso, no excedente que não se encaixa, nas fissuras da promessa iluminista, que entendemos a potência criadora da educação. O fracasso não é acidente, mas estrutura; e é porque a completude é impossível que se abre o espaço da invenção. Cada vez que uma epistemologia silenciada é inscrita, cada vez que uma mulher toma a palavra e desestabiliza o universal masculino, inaugura-se uma nova possibilidade. A filosofia feminista na educação não busca corrigir moralmente currículos ou ajustar métodos; propõe, antes, uma reinvenção radical do campo do saber. Esse gesto insurgente mostra que a educação só pode existir como processo conflitivo e inacabado, onde ruído, resto e contradição não são falhas a eliminar, mas condições constitutivas de um ato de criação.

Sonhamos, assim, perigosamente com o impossível. Se as mulheres, mesmo relegadas a posições periféricas, puderam produzir pensamento não subserviente ao universal abstrato, é justamente aí que reside sua força. Ao não se adequarem inteiramente às regras do jogo, criaram outros modos de pensar e educar. Hoje emergem práticas e teorias que não se subordinam à violência patriarcal, mas a confrontam com saberes insurgentes, desobedientes e radicais.

Esse ato oxigena as relações, transforma o ato de educar em constelação viva de saberes e arrisca outras formas de viver, pensar e ensinar. Não se impõe como fórmula pronta, mas nasce do avesso, revelando a potência de reinventar tudo. A verdadeira revolução da educação

não virá pela harmonia, mas pela fissura: pelo gesto que desorganiza o instituído e ousa imaginar o novo. Se a modernidade prometeu formar sujeitos plenos, afirmamos o contrário: é no que falta, no que escapa, no que não se fecha, que a educação encontra sua potência. O impossível, longe de limite, é motor. É no resto, no ruído e na contradição que a educação deixa de apenas reproduzir e se reinventa como espaço de liberdade, invenção e transformação.

Referências

- ALTHUSSER, L. Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. In: *Posições*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ARAÚJO, C. Mulheres na filosofia: números e diagnósticos. In: GROSSI, M. P. et al. (Org.). *Mulheres na filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- BADIOU, A. *Lógicas dos mundos*. São Paulo: Editora 34, 2009.
- BRASIL. Agência IBGE Notícias. *Mulheres dedicam quase o dobro do tempo dos homens a afazeres domésticos e cuidados*. 2023a. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/24267-mulheres-dedicam-quase-o-dobro-do-tempo-dos-homens-em-tarefas-domesticas>. Acesso em: 8 set. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Dia da Mulher: mulheres são maioria na docência e gestão da educação básica. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/marco/dia-da-mulher-mulheres-sao-maioria-na-docencia-e-gestao-da-educacao-basica>. Acesso em: 8 set. 2025.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- DAVIS, A. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FEDERICI, S. *Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva*. Tradução: Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017.
- FEDERICI, S. *O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e lutas feministas*. Tradução: Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2019.
- FLORESTA, N. *Direitos das mulheres e injustiça dos homens (1832)*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- FOFANO, D. K. *Atravessando a fantasia ideológica: violência criadora na educação*. 2023. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.
- FRASER, N. Mercantilização, proteção social e emancipação: as ambivalências do feminismo na crise do capitalismo, *Revista Direito GV*, v. 7, n. 2, p. 617-634, 2011.
- FREUD, S. Análise terminável e interminável (1937). In: *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (v. 23). Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 219-254.
- FREUD, S. A questão da análise leiga (1925). In: *Obras completas de Sigmund Freud*. Vol. 16: O eu e o id, "autobiografia" e outros textos (1923-1925). Tradução: P. C. de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 259-268.

- FREUD, S. Novas conferências introdutórias à psicanálise (1933 [1932]). In: *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (v. 22). Rio de Janeiro: Imago, 1976. p. 109-286.
- GELEDÉS – INSTITUTO DA MULHER NEGRA. *Mulheres negras nas ciências e tecnologias: exclusões e resistências*. São Paulo: Geledés, 2019.
- GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, 1988.
- HOOKS, b. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução: M. B. Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- HOOKS, b. *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. New York: Routledge, 1994.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *PNAD Contínua: Educação 2019*. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.
- LACAN, J. *Escritos*. Tradução: V. Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- LACAN, J. *O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise* (1964). Texto estabelecido por J.-A. Miller. Tradução: M. D. Magno. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- LACAN, J. *O seminário, livro 17: o avesso da psicanálise* (1969-1970). Texto estabelecido por J.-A. Miller. Tradução: M. D. Magno. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.
- LACAN, J. *O seminário, livro 20: mais, ainda* (1972-1973). Texto estabelecido por J.-A. Miller. Tradução: M. D. Magno. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- LAJONQUIÈRE, L. de. Educar é transmitir marcas simbólicas. *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 11, n. 20, p. 53-70, 2006.
- LAJONQUIÈRE, L. de. *Infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- MILLER, J.-A. *Elucidando o inconsciente: seminários 1984-1985*. Buenos Aires: Paidós, 2007.
- OBSERVATÓRIO DA BRANQUITUDE. *Relatório sobre desigualdade racial na educação superior*. São Paulo: Observatório da Branquitude, 2010; 2019.
- RODRIGUES, L. Gênero e ciência no Brasil: mulheres bolsistas de produtividade em pesquisa do CNPq. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 27, p. 309-344, 2006.
- SAFFIOTI, H. I. B. *Gênero, patriarcado e violência*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.
- SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- VOLTOLINI, R. *Educação e mal-estar na civilização*. São Paulo: Escuta, 2011.
- ŽIŽEK, S. *Eles não sabem o que fazem: o sublime objeto da ideologia*. Tradução: V. Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

ŽIŽEK, S. *O sujeito incômodo: o centro ausente da ontologia política*. São Paulo: Boitempo, 2003.

ŽIŽEK, S. *Vivendo no fim dos tempos*. São Paulo: Boitempo, 2011.

Sobre a autora

Debora Klippel Fofano

Professora de Filosofia da Rede Pública Estadual do Ceará (SEDUC-CE). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre e licenciada em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Pesquisadora do Grupo “Educação, Teoria Crítica e Filosofia Contemporânea” (CNPq/UFC), com ênfase em epistemologias feministas, psicanálise e crítica ideológica. Host do podcast *Perdidas na Paralaxe*. Integrante do coletivo de filósofas YebáBeló e da Coletiva Vozes Feministas.

Recebido em: 30/09/2025

Received in: 09/30/2025

Aprovado em: 19/10/2025

Approved in: 10/19/2025

Feminismo decolonial latino-americano: perspectivas feministas na construção do pensamento decolonial

Decolonial latin american feminism: feminist perspectives
in the construction of decolonial thought

Luciana Lima Fernandes

<https://orcid.org/0000-0002-4564-5027> – E-mail: luciana.lima@ifce.edu.br

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar o feminismo decolonial a partir das experiências históricas e das lutas das mulheres indígenas e camponesas de Abya Yala, evidenciando como seus corpos e suas vozes são atravessados pela dupla violação resultante da colonização europeia e da misoginia. A justificativa para a reflexão encontra-se na necessidade de ampliar os estudos sobre o feminismo decolonial, fundamental para compreender as múltiplas formas de opressão vividas por essas mulheres e para reconhecer a originalidade de suas epistemologias e práticas de resistência. A metodologia consistiu em revisão bibliográfica de autoras como María Galindo, Rita Segato, Lorena Cabnal, Julieta Paredes, Francesca Gargallo e Lia Pinheiro Barbosa, articulando suas contribuições com conceitos desenvolvidos pelo Grupo Modernidade/ Colonialidade, como modernidade, colonialidade e decolonialidade. O percurso analítico demonstra que o feminismo decolonial não se reduz à soma entre crítica feminista e crítica decolonial, mas propõe uma ruptura epistemológica com o feminismo ocidental, ao reconhecer que colonização, racismo e misoginia constituem processos imbricados e interdependentes. Evidencia-se que, para as mulheres indígenas, a luta individual e a coletiva são inseparáveis, pois carregam as marcas da violência colonial e da intensificação das desigualdades de gênero provocada pelo patriarcado europeu, que ao se somar ao patriarcado já existente nas comunidades originárias, ampliou as formas de opressão. Nesse sentido, o feminismo decolonial propõe um movimento de retorno às comunidades, à ancestralidade e às cosmovisões originá-

rias, assumindo a territorialidade e a coletividade como fundamentos da resistência. Conclui-se, portanto, que o feminismo decolonial, ao questionar o privilégio epistêmico do feminismo branco e afirmar os saberes situados das mulheres de Abya Yala, contribui para a construção de epistemologias plurais e para o combate à reprodução da colonialidade na produção do conhecimento.

Palavras-chave: Feminismo decolonial. Movimento feminista. Mulheres indígenas. Decolonialidade.

ABSTRACT

This article aims to analyze decolonial feminism based on the historical experiences and struggles of Indigenous and peasant women of Abya Yala, highlighting how their bodies and voices are traversed by the double violation resulting from European colonization and misogyny. The rationale for this reflection lies in the need to expand studies on decolonial feminism, which is essential to understand the multiple forms of oppression these women experience and to recognize the originality of their epistemologies and practices of resistance. The methodology consisted of a bibliographic review of authors such as María Galindo, Rita Segato, Lorena Cabnal, Julieta Paredes, Francesca Gargallo, and Lia Pinheiro Barbosa, articulating their contributions with concepts developed by the Modernity/Coloniality Group, including modernity, coloniality, and decoloniality. The analytical trajectory demonstrates that decolonial feminism is not reducible to the mere combination of feminist and decolonial critique, but proposes an epistemological rupture with Western feminism, recognizing that colonization, racism, and misogyny are intertwined and interdependent processes. It is evident that, for Indigenous women, individual and collective struggles are inseparable, as they carry the marks of colonial violence and the intensification of gender inequalities imposed by European patriarchy, which, combined with the patriarchy already present in Indigenous communities, amplified forms of oppression. In this sense, decolonial feminism advocates a movement of return to communities, ancestry, and Indigenous worldviews, assuming territoriality and collectivity as fundamental principles of resistance. It is therefore concluded that decolonial feminism, by questioning the epistemic privilege of white feminism and affirming the situated knowledge of the women of Abya Yala, contributes to the construction of plural epistemologies and combats the reproduction of coloniality in the production of knowledge.

Keywords: Decolonial feminism. Feminist movement. Indigenous women. Decoloniality.

Introdução

O pensamento decolonial está ganhando cada vez mais espaço na área das Ciências Humanas, questionando principalmente questões epistemológicas e ontológicas. Os estudos de gênero e o pensamento feminista também estão presentes nas humanidades como área do saber e nos movimentos sociais, formando intelectuais e ativistas engajadas com a justiça e os direitos das mulheres e diversos outros grupos minorizados na sociedade.

As mulheres latino-americanas, entretanto, apresentam perspectivas e lutas diferentes das mulheres brancas e europeias, embora suas vozes e reflexões nem sempre sejam reconhecidas nos debates acadêmicos e feministas. Muitas delas não se identificam necessariamente com o termo “feministas”, mas protagonizam lutas aguerridas em seus territórios em defesa de direitos e justiça. Entre suas principais reivindicações está a recusa da noção de uma “mulher universal”, posicionamento que dialoga com o pensamento crítico de intelectuais e ativistas negras nos Estados Unidos desde o final do século XIX.

A historiografia tradicional sobre o feminismo costuma situar seu surgimento no final do século XIX, na Europa, associando-o principalmente às lutas pelo direito ao voto e pelo controle do próprio corpo. Na América Latina, quando analisado a partir desses marcos, o movimento tem data mais recente. Contudo, as resistências de mulheres em Abya Yala — denominação dada pelos povos Cuna ao território latino-americano — remontam ao período da invasão europeia, momento em que já se organizavam contra a colonização e suas múltiplas formas de opressão.

O ponto de partida do feminismo decolonial, portanto, são essas práticas de resistência e descolonização realizadas desde a invasão e colonização. No plano teórico, apoia-se em duas fontes centrais: de um lado, os feminismos críticos elaborados por mulheres negras, chicanas, indígenas, comunitárias e outras; de outro, o pensamento decolonial produzido por intelectuais latino-americanos e latino-americanas.

Este trabalho, a partir de um estudo bibliográfico descritivo e reflexivo, propõe-se a evidenciar a importância do pensamento feminista decolonial, destacando seus pontos de junção com o feminismo e com o pensamento decolonial latino-americano. Ao mesmo tempo, afasta-se destes, problematizando-os para ressaltar aquilo que há de específico e disruptivo no feminismo decolonial: a construção coletiva de saberes e fazeres realizados pelas mulheres, povos indígenas e comunidades da América Latina. Pretende-se, assim, evidenciar os territórios, cosmovisões e sujeitos de onde esse pensamento emerge, pois é justamente aí que reside um de seus principais ensinamentos.

Para alcançar esse objetivo, inicialmente serão apresentados alguns elementos do pensamento decolonial latino-americano. Em seguida, serão discutidos os aportes do feminismo indígena e comunitário de Abya Yala. Por fim, o último tópico abordará o feminismo decolonial, ressaltando suas contribuições tanto para o movimento feminista quanto para o pensamento decolonial e, em perspectiva mais ampla, para a construção do bem viver entre os povos.

Pensamento decolonial

O pensamento decolonial pode ser datado a partir de meados do século XX, com autores que refletiram e escreveram sobre o processo de colonização de seus territórios e a permanência do legado dessa ocupação na formação de suas subjetividades. Os pensadores Aimé Césaire, Albert Memmi e Frantz Fanon, conhecidos como a “tríade francesa”, por viverem em países colonizados pela França, foram precursores do que posteriormente foi denominado de pensamento decolonial, expondo a problemática da colonização e da colonialidade europeia sobre seus territórios e modos de viver. Na década de 1970 surgiram outros intelectuais do Sul Global que passaram a questionar os padrões europeus de pensamento e poder, como o palestino Edward Said, com seu livro *O Orientalismo* (1978) e o Grupo de Estudos Subalternos, na Índia e no sul Asiático, representados por Ranajit Guha e Gayatri Spivak, por exemplo. Já nos anos 1990, teve início na América Latina o Grupo modernidade/colonialidade, que buscava

tecer uma crítica à colonialidade a partir da especificidade da colonização latinoamericana, embora também influenciados pelos pensadores africanos e asiáticos mencionados (Ballestrin, 2013, p. 92-94; Miglievich-Ribeiro, 2014, p. 67).

No que diz respeito ao conceito de decolonialidade, defende-se aqui sua compreensão ancorada nas teorias e práticas que questionam e criticam a modernidade, a colonialidade, o capitalismo, o racismo, o patriarcado, e todas as demais formas de opressão e exclusão originadas do colonialismo e de seus desdobramentos históricos existentes até a atualidade. A decolonialidade deve ser pensada a partir do confronto ao pensamento e às práticas de colonialidade persistentes nos territórios do sul global que sofreram o violento processo de colonização europeia. Corroborando com esta definição, Mota Neto (2016, p. 44) apresenta o conceito como

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

Diferentemente do colonialismo — entendido como o período histórico de dominação política e econômica de territórios pelos europeus —, a colonialidade permanece nos territórios e sujeitos colonizados mesmo após o término da ocupação formal da terra. Essa permanência manifesta-se na continuidade do racismo, do patriarcado e na reprodução dos modos de viver e pensar forjados pela modernidade europeia. A decolonialidade, nesse sentido, vem sendo construída a partir das ruínas e feridas deixadas pelo colonialismo e pela colonialidade, assumindo uma postura crítica e radical diante das diversas formas de opressão herdadas desse processo histórico e ainda presentes na contemporaneidade.

A partir desse entendimento, Walter Mignolo, um dos membros fundadores do Grupo modernidade/colonialidade, sustenta que o pensamento decolonial tem suas origens com o próprio início da colonização e o surgimento da modernidade, seu duplo correlato, uma vez que a resistência indígena e afro-caribenha ao sistema colonial remonta à invasão europeia das Américas, nos séculos XVI e XVII, considerados pelo autor como o primeiro momento do pensamento decolonial. O segundo momento teria ocorrido na Ásia e na África, entre os séculos XVIII e XIX, como reação dos povos desses continentes ao colonialismo britânico e francês. Já o terceiro momento, ainda segundo Mignolo, manifestou-se nos processos de libertação da África e da Ásia no contexto da Guerra Fria, na segunda metade do século XX (Mignolo, 2007).

Para os pesquisadores e pesquisadoras latino-americanos do Grupo modernidade/Colonialidade, a constituição do sistema mundo-moderno-colonial ocorreu a partir da invasão e ocupação da América Latina, com a produção de uma hierarquia étnico-racial estruturada pelo que Aníbal Quijano (2002; 2004; 2010) denominou de colonialidade do poder. Nesse processo de mundialização do capitalismo, inaugurado no período colonial/moderno, instaurou-se um novo padrão de poder: uma ordem social criada pelos europeus e imposta aos diversos povos da América Latina, reunidos sob uma única identidade, a de “índios”. No mesmo movimento, mas de forma distinta, os habitantes de África foram sequestrados e racializados como “negros/as”, subtraídos não apenas de seus territórios, mas também de suas subjetividades. A “raça”¹, nesse contexto, constituiu-se como a primeira categoria criada pela modernidade, configurando-se como elemento fundador da dominação social europeia, que passou a operar —

¹ Aníbal Quijano utiliza o tempo com o sinal gráfico das aspas para sublinhar o seu caráter de criação por parte dos europeus.

e ainda opera — como critério de classificação de todos os indivíduos de nossa espécie (Quijano, 2005). Enquanto construção mental, a ideia de raça estabeleceu hierarquias entre os seres humanos a partir de critérios moldados pela perspectiva eurocêntrica de classificação, legitimando, assim, as relações de dominação entre a Europa e o restante do mundo.

Além da “raça”, e em estreita relação com ela, Quijano (2010) argumenta que, a partir da modernidade, os indivíduos passaram a ser classificados também segundo outras duas linhas: trabalho e gênero. Essas três instâncias, “raça”, trabalho e gênero, por sua vez, articularam-se em torno de dois eixos: a) o controle da produção, da força de trabalho e de seus produtos; b) o “controle da reprodução biológica da espécie”, bem como “do sexo e de seus produtos (prazer e descendência)” (Quijano, 2010, p. 114). O autor acrescenta que a categoria “raça” foi incorporada em função desses dois eixos. Assim, os processos de classificação social no capitalismo mundial se realizam necessariamente a partir da “raça”, do trabalho e do gênero, instâncias centrais na ordenação das relações de exploração, dominação e conflito (Quijano, 2010, p. 116). Dentre elas, a criação da “raça” foi, segundo Quijano, a que mais eficazmente legitimou a sustentação do padrão mundial de poder europeu como central.

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

Para Quijano, portanto, a “raça” é uma categoria mental criada na modernidade como um instrumento de poder que foi “naturalizado” e “biologizado”, mas que não é um dado nem natural, nem biológico. Como uma invenção mitológica da modernidade/colonialidade, a “raça” seria diferente do sexo, por exemplo, que para ele é realmente um dado biológico do ser (Quijano, 2010, p. 125). Para autoras feministas da decolonialidade, como Maria Lugones, este é um posicionamento equivocado de Quijano, tanto por vincular sexo e gênero como equivalentes, quanto por relacionar o sexo ao âmbito do natural, que para a autora é também uma construção social.

Ainda sobre as contribuições de Quijano para a construção do pensamento crítico decolonial, destaca-se a ênfase do autor nas interferências da colonialidade nas relações inter-subjetivas e no imaginário das populações colonizadas. Para a constituição do sistema-mundo moderno-colonial, a Europa não apenas criou a categoria “raça” e classificou as populações do mundo a partir dela, nem somente buscou controlar todas as formas de trabalho sob a égide do capital, visando estabelecer o capitalismo mundial. Ela também procurou articular experiências, histórias, culturas, conhecimentos e cosmologias diversas em uma única ordem cultural global, sempre a partir da perspectiva europeia. Em síntese, “como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento” (Quijano, 2005, p. 110). Sob uma perspectiva evolucionista e eurocêntrica, a Europa percebia-se como historicamente e culturalmente mais avançada, considerando os não europeus como atrasados e menos evoluídos, inferiores e anteriores aos europeus. Dessa perspectiva derivou uma característica central da epistemologia europeia: o dualismo, a partir do qual novas categorias foram criadas conforme esse pensamento classificatório dicotômico.

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

Tal dicotomia categórica, característica do pensamento eurocêntrico, também é objeto de crítica de algumas pensadoras feministas, bem como outros padrões de pensamento da modernidade e da colonialidade. O binarismo de sexo e gênero, a heterossexualidade compulsória e o domínio masculino dentro da sociedade patriarcal constituem temas centrais de suas análises, ainda que existam divergências entre elas. A seguir, procede-se à análise do pensamento feminista decolonial, com o objetivo de elucidar algumas dessas questões relativas à modernidade, à sua relação com o patriarcado, à heterossexualidade compulsória e a outras formas de dominação resultantes da colonialidade, que persistem até os dias atuais em nossa sociedade.

Feminismo indígena e comunitário: a luta das mulheres de Abya Yala

Mira, nosotras no estamos de acuerdo con la imposición de criterios feministas hegemónicos, pero yo reconozco y valoro todo el aprendizaje que tengo de las diferentes corrientes feministas porque han provocado que me reconozca como sujeta epistémica, y por lo tanto pensarme desde el cuerpo y en el espacio donde convivo para tejer ideas feministas, con ello se fortalece la construcción consciente de mi identidad feminista comunitaria y a su vez aportamos al movimiento feminista en el mundo. Entre otras cosas el paso que necesitamos dar es nombrar desde nuestros propios idiomas liberados y cosmovisiones, las categorías y conceptos que estamos construyendo para el análisis de nuestras realidades históricas de opresión, pero también de liberación como mujeres indígenas, originarias, campesinas, rurales o de pueblos.

Lorena Cabnal, feminista comunitaria maya-xinka

Escrever sobre o pensamento e as lutas das mulheres latinoamericanas é compreender primeiro de onde são gerados, ou seja, partindo de seus territórios e das cosmovisões de seus povos. É pensar desde tradições não europeias, em que o sujeito e a sujeita não são considerados individualmente, mas coletivamente, onde a dualidade corpo-mente não é central, muito menos os aprendizados adquiridos através da experiência e atravessados pela materialidade dos corpos não são desvalorizados ou mesmo excluídos, como o faz o pensamento ocidental.

Trabalhar com o pensamento e a resistência dessas mulheres é um exercício complexo, sobretudo por dois motivos: primeiro porque há pouca difusão de seus saberes, culturas e histórias, sobretudo aqui no Brasil, segundo porque elas são muitas e diversas entre si, assim como são os povos originários do continente latinoamericano. O que as une, no entanto, é a dupla opressão que sofreram: a opressão pelo gênero e pela colonização. Colonização esta que é descrita por Lorena Cabnal (2010) a partir do movimento de ocupação e violação de seus territórios e de seus corpos, o que denominou como *corpo-território*. Segundo a autora, corpo e território são duas categorias centrais para o feminismo latino-americano, por isso costumam vir juntos e por vezes são entendidos como complementares. Suas lutas partem, então, da secular violência a que foram submetidos seus corpos-territórios. "Pensar as mulheres [latino-americanas] é fazê-lo desde corpos que foram submetidos a repetidas tentativas de definição,

sujeição e controle para serem expulsos da racionalidade e convertidos em máquina para a reprodução. É pensar desde o lugar que são os corpos, desde o território corpo” (Gargallo, 2014, p. 48, tradução nossa).

Mais especificamente o corpo da mulher indígena foi duplamente feminizado, por ser mulher e por ser indígena, sendo assim, duplamente subalternizado e violado. Os povos indígenas durante a colonização foram associados ao feminino e à natureza, justificando, assim, seu genocídio pelos europeus. Uma vez que a mulher na cultura misógina ocidental é compreendida como um ser frágil, que pode ser controlada e dominada, qualquer indígena poderia ser submetido a essa dominação e violação. Assim, a mulher indígena era duas vezes violentada.

As reflexões e lutas das mulheres indígenas, tanto no período da colonização quanto na contemporaneidade, partem, portanto, de um lugar marcado por essa dupla violação. Bestializadas e feminizadas em razão de serem indígenas, mulheres indígenas elaboram um feminismo situado de forma distinta em relação ao das mulheres brancas que, conforme aponta Francesca Gargallo (2014), têm como ponto de partida sobretudo a experiência individual da misoginia. No caso das indígenas, à misoginia soma-se o racismo estruturado pela colonização europeia. Para as mulheres de Abya Yala, a dimensão individual e coletiva da luta são indissociáveis, pois seus corpos carregam as marcas das violências sofridas por seus povos, fazendo com que a resistência seja necessariamente coletiva. Essa resistência se expressa, inclusive, na articulação com os homens de suas comunidades, uma vez que estes também foram submetidos ao processo de feminização imposto pelo colonizador, ainda que de modo distinto, por serem indígenas, e não pelo seu gênero.

Contra o feminismo branco, as mulheres indígenas propõem como projeto de luta a resistência coletiva e em pares, partindo de sua condição de colonizadas e orientando-se pelo horizonte da descolonização. Como afirma Lia Pinheiro Barbosa (2019, p. 199-200), na busca por se constituírem enquanto sujeitos políticos, essas mulheres elaboram uma “consciência histórica em coletivo (em suas comunidades e organizações) e em pares (mulheres e homens) no desafio de descolonizar-se”. Assim, para elas, a crítica ao colonialismo e à colonialidade implica problematizar o privilégio epistêmico das mulheres brancas no interior do debate feminista. Daí decorre a centralidade da união com a coletividade de seus povos e comunidades, que compartilham a experiência histórica da colonização, da subjugação e do racismo — realidade que não atravessa a trajetória das mulheres brancas. Nesse sentido, o feminismo ocidental revela-se insuficiente para responder às demandas específicas das mulheres indígenas e campesinas de Abya Yala.

Outra especificidade refere-se à junção da violência misógina exercida pelos colonizadores em Abya Yala com as práticas machistas já presentes em algumas comunidades originárias antes da invasão. Os homens indígenas também foram alvo da violência do colonizador, mas em razão de sua condição de indígenas. Rita Segato (2012; 2021), Maria Galindo (2019), Lorena Cabral (2010; 2020), dentre outras, afirmam que nas comunidades originárias havia desigualdades decorrentes das relações e papéis de gênero, que conferiam aos homens certas vantagens sobre as mulheres, sobretudo nas decisões políticas e nos espaços públicos. Todavia, o patriarcado europeu aprofundou essas diferenças, que, entre os povos originários, eram compreendidas mais como formas de complementaridade do que de desigualdade. A feminista Maria Galindo denomina esse sistema de opressão de *patriarcado ancestral*, enquanto Rita Segato o caracteriza como *patriarcado de baixa intensidade*, e Lorena Cabral como *patriarcado ancestral ou originário*, referindo-se à dominação exercida pelos povos indígenas sobre suas mulheres antes da invasão colonial. Importa salientar que, embora já presente entre os povos

originários, o patriarcado imposto pelos colonizadores era mais intenso e violento do que o existente, e a soma de ambos resultou na ampliação das opressões exercidas pelos homens indígenas sobre as mulheres de suas comunidades, ao se perceberem com maior poder outorgado pelo patriarcado colonial (Barbosa, 2019).

Sobre as mulheres de Abya Yala é importante reconhecer sua multiplicidade de pertencimento e territorialidade, bem como sua multiplicidade de pensamentos, dado que pertencem a etnias e comunidades diversas. Isso porque cada povo possui interações diversas entre si ao longo da história, seja com os europeus, seja com os mestiços que foram se formando ao longo do tempo. Há pensadoras indígenas que são assim reconhecidas por sua comunidade devido a sua maturidade, formada a partir dos sistemas de saberes, cosmogonias, estéticas e políticas dessas mesmas comunidades, e há as intelectuais mais jovens, que tiveram acesso à academia e que unem os saberes ancestrais de seu povo com os saberes formais universitários (Gargallo, 2014, p. 54). Sejam as mais jovens ou as mais velhas, há em comum a desconfiança em relação à tentativa de homogeneização feita pelo pensamento ocidental e o posicionamento contra a busca por tomá-las como objeto de estudo ou de “cuidado”, uma espécie de paternalismo feito por ONGs, que muitas vezes têm como pano de fundo o objetivo de deslegitimar as lutas das mulheres indígenas, ao não reconhecerem seu papel político e sua autonomia de pensamento.

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

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

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

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

O feminismo e a luta de mulheres na América Latina são múltiplos, como já mencionado, e possui várias vertentes. O feminismo indígena, por exemplo, pode estar presente em áreas urbanas e rurais, e não apenas nos territórios demarcados como indígenas. Além dele, há

também o feminismo comunitário, que nasce a partir das lutas de mulheres da Bolívia, e se expande para outros territórios do continente. Uma de suas principais participantes, a feminista comunitária ayamara boliviana Julieta Paredes, afirma a importância de situar seu feminismo a partir de seu território e história, todavia, sem desmerecer as lutas das feministas ocidentais. Paredes (2020, p. 195) define o feminismo da seguinte forma: “feminismo é a luta e a proposta política de vida de qualquer mulher em qualquer lugar do mundo, em qualquer etapa da história, que tenha se rebelado diante do patriarcado que a opõe”.

A definição de Paredes é interessante por reconhecer a especificidade das mulheres indígenas e por assumir a luta de suas ancestrais aymaras, quechuas e guaranis, ao mesmo tempo que reconhece a legitimidade das pautas de suas “irmãs” feministas do mundo ocidental (Paredes, 2020, p. 195). Outro ponto de destaque levantado por Paredes diz respeito à centralidade da comunidade como princípio inclusivo de cuidado com a vida em coletividade. Partindo da ideia de *chacha-warmi* (par homem-mulher), a autora defende um feminismo que não luta contra os homens, mas com eles enquanto coletivo. Todavia, para a autora também é necessário desmantelar a prática machista presente na comunidade, que justificou a hierarquização e exploração das mulheres indígenas bolivianas. A partir do feminismo comunitário, *chacha-warmi* é proposto como um par complementar de iguais, sem a subordinação das mulheres. O que não pressupõe uma obrigatoriedade de heterossexualidade ou da família tradicional burguesa, e sim de pares, de iguais em posições e complementaridade. “Nossa proposta é a reconceitualização do par complementar, desnudar de seu machismo, de seu racismo e do classismo, reordená-lo em mulher-homem, warmi-chacha, que recupera o par complementar horizontal, sem hierarquias, harmônico e recíproco, de presença, existência, representação e decisão” (Paredes, 2020, p. 199).

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

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

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

Essa compreensão do corpo como território surge no contexto da expansão da mineração na Guatemala, na região da montanha Xalapán, a partir de 2005, quando Cabnal e outras mulheres e homens xinkas passaram a defender seu território contra a usurpação feita pelos mineradores. O território-terra não é compreendido como fonte de recursos para sobrevivência ou para a geração de lucro, como o trata o capitalismo, mas como um espaço que promove a própria vida em sua plenitude, um espaço de convivência, aprendizado, liberdade, prazer, palavra, ócio, descanso, alegria, luta etc. As violências passadas pelo território foram passadas também pelo corpo, como Cabnal explica:

Não defendo meu território-terra somente porque necessito dos bens naturais para viver e deixar uma vida digna às outras gerações. Na abordagem de recuperação e defesa histórica de meu território-corpo-terra, assumo a recuperação de meu corpo expropriado, para lhe geral vida, alegria, vitalidade, prazeres e construção de saberes libertadores para a tomada de decisões e potencializar a defesa de meu território-terra, porque não concebo este corpo de mulher, sem um espaço na terra que dignifique minha existência e promova minha vida em plenitude. As violências históricas e opressivas existem tanto para meu primeiro território-corpo, como também para meu território histórico, a terra (Cabnal, 2010, p. 23).

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

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

Os feminismos indígenas e comunitários são, portanto, importantes manifestações dos feminismos em Abya Yala, tendo como referência a cosmologia de seus povos e de suas ancestrais. São, portanto, decoloniais. Partindo dos territórios e comunidades, tecem uma crítica à colonialidade e comprehendem a relação desta com o fortalecimento do patriarcado em seus povos, mas buscam através de suas lutas a conscientização e eliminação desse problema. Dialogam com feministas de outros territórios, como as europeias e norte-americanas, mas mantém a defesa de sua especificidade como mulheres indígenas que foram marcadas pela colonização, pela colonialidade e pela presença de um tipo específico de padrão de poder patriarcal oriundo de suas comunidades pré-invasão.

Todavia, dentro das perspectivas feministas decoloniais latino americanas há dissidentes em relação a alguns posicionamentos. A concepção e o surgimento da categoria do gênero é um deles, pois algumas pensadoras defendem seu surgimento apenas a partir da colonização europeia, enquanto outras afirmam sua existência anterior à invasão.

Feminismo decolonial latino-americano

A socióloga e ativista Maria Lugones² (2020), importante feminista e teórica decolonial, criou o conceito de *colonialidade de gênero* para explicitar que o gênero foi uma construção moderna e colonial a partir da invasão europeia ao continente americano. A autora dialoga com os pensadores do grupo Modernidade/Colonialidade, principalmente com Quijano, reconhecendo sua contribuição para a teoria e prática decolonial. No entanto, Lugones alerta para o equívoco de se naturalizar o sexo, como afirma fazer o sociólogo peruano, visto que junto com a raça o sexo é igualmente uma invenção da modernidade. Para a autora, o gênero é também uma criação da modernidade/colonialidade e contribuiu sobremaneira para a criação da nova classificação social, a fim de favorecer o padrão de poder capitalista, masculino e eurocêntrico.

Ao realizar sua investigação sobre a relação entre gênero e colonialidade, Lugones propõe como marcos de análise o conceito de “colonialidade do poder”, de Aníbal Quijano, e o de “interseccionalidade”, a partir das feministas de negras estadunidenses e das mulheres do então chamado Terceiro Mundo (Lugones, 2020, p. 54). Ela nos explica que Quijano elabora uma “teoria histórica da classificação social”, ou seja, de como as hierarquias sociais são forjadas a partir da invenção da “raça” pelo padrão de poder europeu, e que este foi globalmente imposto a partir da colonização da América. Todavia, quando trata do gênero, Quijano “pressupõe uma compreensão patriarcal e heteronormativa das disputas pelo controle do sexo, seus recursos e produtos. Ele aceita o entendimento capitalista, eurocêntrico e global sobre o gênero”, sem analisá-lo, como faz com a ideia de “raça” (Lugones, 2020, p. 56). Quijano não questiona sua descrição de sexo, sendo este considerado pelo autor como algo natural, biológico, e o gênero como a organização do sexo. Segundo essa interpretação, a conclusão a que se chega é de que o controle do sexo, da reprodução e dos recursos tidos como femininos caberia aos homens. Apesar de citar e analisar a colonialidade de gênero e levar em consideração sua relação com a “raça”, o autor reduz as relações de gênero a uma dicotomização em que as mulheres seriam alvo da dominação masculina, excluindo as diferentes hierarquizações entre as próprias mulheres (Lugones, 2020, p. 67).

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

A produção da mulher enquanto gênero frágil, responsável pela reprodução da família branca burguesa ocidental se deu a partir do período colonial até a modernidade tardia, bem como a ideia do homem branco burguês dominador. Os seres colonizados não eram então

² Lugones nasceu em 1944 e faleceu em 2020. Atuou como ativista e pesquisadora e foi professora na Universidade de Binghamton, em Nova Iorque, produzindo muitos livros durante sua vida e deixando um importante legado.

classificados como homens e mulheres, mas como machos e fêmeas, já que não eram tidos como humanos e sim como animais. Com a colonização esses seres poderiam se adequar ao sistema de gênero europeu a partir da imposição desse modelo para a construção do capitalismo global. Sobre a narrativa contada pelo feminismo hegemônico em torno da figura da “mulher”, Lugones explica o seguinte:

Também é parte dessa história o fato de que só as mulheres burguesas brancas são contadas como mulheres no Ocidente. As fêmeas excluídas por e nessa descrição não eram apenas subordinadas, elas também eram vistas e tratadas como animais, no sentido mais profundo que o da identificação das mulheres brancas com a natureza, as crianças e os animais pequenos. As fêmeas não brancas eram consideradas animais no sentido de seres “sem gênero”, marcadas sexualmente como fêmeas, mas sem as características de feminilidade. As fêmeas racializadas como seres inferiores foram transformadas de animais a diferentes versões de mulher – tantas quantas foram necessárias para os processos do capitalismo eurocêntrico global (Lugones, 2020, p. 73-74).

O lado “visível/iluminado” do gênero e de suas relações foi responsável pela reprodução do modelo de família branco, burguês e heterossexual ocidental, ao mesmo tempo em que excluía as mulheres brancas dos processos de tomada de decisão e de autoridade coletiva em suas sociedades. O lado “obscuro/invisível” do sistema de gênero, por sua vez, transformou os povos colonizados em animais — em função da dicotomia hierárquica característica da modernidade ocidental —, uma vez que, não podendo ser considerados homens ou mulheres — categorias atribuídas aos europeus —, foram definidos como machos e fêmeas, ou como “não-humanos-como-não-homens” e “não-humanos-como-não-mulheres” (Lugones, 2019, p. 359). Esse lado obscuro/invisível do sistema de gênero colonial revela-se extremamente violento, pois reduziu essas pessoas à “animalidade, ao sexo forçado com os colonizadores brancos e a uma exploração laboral tão profunda que, no mínimo, os levou a trabalhar até a morte” (Lugones, 2020, p. 78-79), tudo em função da construção do modelo de poder capitalista, como já mencionado.

A essa combinação de processos de racialização, imposição da heterossexualidade e exploração capitalista, Lugones denomina colonialidade dos gêneros. A resistência a essa colonialidade é chamada de feminismo decolonial (Lugones, 2019, p. 363). Se os estudos decoloniais constituem um “conjunto heterogêneo de contribuições teóricas e investigativas sobre a decolonialidade” (Quintero, 2019, p. 4), Lugones amplia as noções de colonialidade e decolonialidade ao inserir a ideia de gênero como construção moderna e colonial, ressaltando sua centralidade na formação desses processos. Corroborando com a autora na constituição do feminismo decolonial, outras pensadoras, como Yuderkys Espinosa Miñoso, Ochy Curiel, Rita Segato, Julieta Paredes e outras, ainda que por vezes com trajetórias distintas, atuam conjuntamente no estudo, na escrita e na luta contra as opressões coloniais, incluindo aquelas que envolvem o gênero — entre outras dimensões.

A centralidade do gênero como um dos elementos cruciais para a imposição do padrão mundial de poder capitalista e colonial é um ponto importante dentro do feminismo decolonial. Todavia, a ideia do gênero como uma criação moderna e colonial já não é unanimidade entre as pesquisadoras latinas decoloniais. A antropóloga argentina Rita Segato (2012) defende que as sociedades existentes antes das invasões europeias à América já eram patriarciais e possuíam uma forma de organização dual e hierárquica entre os sexos e que, portanto, o gênero não seria uma invenção colonial moderna da Europa. Segato observa que, obviamente, o modelo de patriarcado imposto pela Europa à América e aos demais territórios invadidos é muito

mais perverso e violento, além de possuir um binarismo de gênero não existente nas sociedades pré-colombianas – que eram duais, mas não binárias. Todavia, no território americano, ou como a autora também o denomina, no *mundo-aldeia*, já existia uma forma de dominação masculina que denomina de *patriarcado de baixa intensidade*. Ou seja, nessas sociedades já existia uma ordenação parecida com os gêneros.

Dados documentais, históricos e etnográficos do mundo tribal, mostram a existência de estruturas reconhecíveis de diferença semelhantes ao que chamamos de gênero na modernidade, que incluem hierarquias claras de prestígio entre a masculinidade e a feminilidade, representados por figuras que podem ser entendidas como homens e mulheres (Segato, 2012, p. 117).

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

Como antropóloga, Segato realizou pesquisas a partir de dados de sociedades do mundo pré-intrusão, identificando figuras que podem ser entendidas como homens e mulheres, indicando a existência do gênero, embora diferente do modelo inserido pela modernidade colonial³. Como a autora nos explica:

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

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

³ Essas pesquisas podem ser encontradas em Segato (2003; 2021).

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

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

Relação diferente havia entre homens e mulheres nas sociedades indígenas, em que ambos se complementavam e viviam de forma dual, ontologicamente completos, embora desiguais em valor e prestígio, como visto anteriormente com as feministas comunitárias Lorena Cabnal e Julieta Paredes. É o que Segato chama de patriarcado de baixa intensidade, como já mencionado. Mulheres e homens são pensados em conjunto e não como indivíduos separados e os espaços público e privado são vistos como partes da aldeia, tendo importância diferenciada, mas compondo espaços relevantes dentro da comunidade. Com a invasão do mundo colonial o espaço privado tem sua potencialidade reduzida, bem como as mulheres – antes um coletivo, agora transformadas em indivíduos – perdem autoridade, valor e prestígio ao serem enclausuradas nessa esfera cada vez mais enfraquecida do mundo privado (Segato, 2012, p. 127).

Yuderkis Espinosa Miñoso, filósofa e pesquisadora feminista negra e decolonial, nascida na República Dominicana, questiona a argumentação de Rita Segato, acreditando que, ao caracterizar as sociedades não europeias e não modernas como patriarcais e com atribuições de gênero, a antropóloga argentina estaria universalizando categorias que são frutos da concepção de humanidade, resultado direto do pensamento moderno europeu. Para Miñoso (2020), seguindo Lugones, conceber uma divisão entre gêneros e pressupor o domínio do masculino em todos os grupos humanos desde o surgimento do *homo sapiens* é não historicizar tais categorias, pois, se o gênero existe desde o surgimento da humanidade, é preciso compreender que a própria noção de humanidade é datada e pode ser localizada, como já mencionado. Os seres tidos como outros dessa humanidade moderna europeia não eram concebidos como humanos, e sim seres próximos da natureza, quase como animais, e separados como machos e fêmeas. Além da divisão entre gêneros, o pensamento moderno colonial separava as dimensões de humano e natureza, hierarquizando-os.

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

O pensamento feminista decolonial, portanto, não busca apenas problematizar opressões e privilégios, ele busca descobrir como eles são produzidos, visando o seu desmantelamento.

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

Uma das características mais importantes do pensamento feminista decolonial e que o diferencia de outros feminismos é sua defesa da prática política coletiva para a construção de conhecimentos e de uma agenda de lutas. Diferentemente da centralidade do sujeito presente no pensamento moderno europeu, ou até mesmo para o movimento feminista liberal, as feministas decoloniais privilegiam o coletivo, as experiências e saberes elaborados nas práticas conjuntas das mulheres negras, afrodescendentes⁴, indígenas, camponesas, faveladas etc. A partir das experiências dessas mulheres em suas vidas e também a partir das lutas dos movimentos sociais — que também são práticas pedagógicas e possuem seus ensinamentos, produzindo conhecimento, como afirma Nilma Lino Gomes (2017) —, é possível elaborar e propor teorias e saberes outros, problematizadores não apenas das questões de gênero e sexo, mas também de raça, classe, sexualidade, capacitar e outras formas de opressão produzidas pelo sistema moderno europeu colonial.

A feminista e antropóloga de origem afro-dominicana Ochy Curiel (2020) afirma que a posição feminista decolonial compreende a origem comum das desigualdades de raça, classe,

⁴ Ochy Curiel defende o uso do termo afrodescendente a fim de evidenciar a relação da negritude com os fatos históricos da escravidão e colonização. Ver Curiel (2002, p. 98).

gênero, heterossexualidade e outras diferenças, qual seja, a episteme moderna decolonial. Defende que essas categorias não sejam pensadas como meros eixos de diferença, mas como a própria base do sistema colonial moderno que fomentou o surgimento do capitalismo e de suas desigualdades, possuindo e aprofundando seus efeitos até os dias de hoje.

Ainda segundo Curiel, o pensamento feminista decolonial une as práticas e postulados da perspectiva decolonial aos dos feminismos críticos, como o feminismo negro, para pensar uma proposta outra, que supere as ausências e equívocos do feminismo branco europeu, cego às especificidades das mulheres negras, indígenas, camponesas, lésbicas, faveladas ou de outros grupos marginalizados. Além dessa junção, o feminismo decolonial amplia seus conceitos por acrescentar outras epistemes, partindo de seus corpos, vivências e territorialidade. A autora explica que “o feminismo decolonial aponta para uma revisão e problematização das bases fundamentais do feminismo e também amplia conceitos e teorias chaves do que se conhece como a teoria decolonial, proposta por muitos dos pensadores latino-americanos” (Curiel, 2020, p. 40).

A partir dos ensinamentos do feminismo decolonial, as mulheres marginalizadas na sociedade, que ocupavam lugar apenas como objeto de conhecimento do feminismo branco, passam a ser elas mesmas produtoras de conhecimentos, estes sendo produzidos sempre junto de suas ações e lutas, pois o feminismo decolonial não separa teoria e prática. Essa produção e reconhecimento de saberes historicamente subalternizados é o que Ochy Curiel (2020) designa como desengajamento epistêmico. Esses saberes foram construídos coletivamente, como já mencionado, e possuem muitas vezes a capacidade de generalização de conceitos, categorias, teorias, todavia não buscam a universalização, pois fogem da dicotomia singular *versus* universal. São conhecimentos que rompem com a ideia de saberes locais ou individuais contra saberes globais, pois compreendem que todo conhecimento é situado, mesmo os que identificam-se como universais. Um exemplo disso pode ser encontrado em Silvia Rivera Cusicanqui (2021), boliviana de origem aymara, que propõe a noção de *ch'ixi* aplicada aos povos latino-americanos, compreendidos por Cusicanqui como uma mescla, uma justaposição sem hierarquização, em que os diferentes convivem, mas não se misturam completamente.

O pensamento feminista decolonial, portanto, parte dos conhecimentos e práticas dos povos de Abya Yala, que passaram a ser sujeitos de conhecimento, ao invés de mero objeto. O desengajamento da epistemologia moderna colonial apontado por Curiel implica uma outra postura frente ao conhecimento, relacionando o fazer e o pensar. Implica também reconhecer os conhecimentos produzidos de forma comunitária, nos movimentos e organizações populares, que refletem sobre as relações em que vivem as mulheres e suas comunidades, suas formas de resistência e luta frente às opressões da colonialidade do saber, do poder e do ser.

A postura epistemológica do pensamento feminista decolonial implica, portanto, pensar questões chaves relacionadas à produção do conhecimento, tais como: O que é considerado conhecimento? Para que e para quem ele serve? Quem o produz e a partir de que lugar? A qual projeto político ele serve? Para as feministas decoloniais, ele deve estar a serviço, principalmente, de suas demandas, das necessidades de seu povo e de seu bem viver.

Considerações finais

Embora se reconheça a necessidade de maior aprofundamento e ampliação dos estudos sobre o feminismo decolonial, suas práticas políticas, pedagógicas e metodologias, já se ob-

serva, ainda que de forma tímida, um avanço no campo da teorização de seu pensamento. Atualmente, o feminismo decolonial já é reconhecido como movimento de defesa das mulheres em sua diversidade no território de Abya Yala, bem como no entendimento de seus saberes enquanto epistemologia.

Apropriando-se do pensamento decolonial elaborado, sobretudo, pelo Grupo Modernidade/Colonialidade — em especial dos conceitos de modernidade, colonialidade e decolonialidade —, e também do movimento feminista, notadamente das mulheres negras, o feminismo decolonial ultrapassa a simples junção da crítica decolonial à feminista. Ele reconhece que colonização, modernidade, racismo e misoginia constituem processos interligados, resultantes da expansão europeia, e propõe que a efetivação da decolonialidade exige um retorno às comunidades, à ancestralidade, às cosmovisões de seus povos e às práticas de resistência que se mantêm desde o início da invasão europeia.

Para desmantelar a colonialidade do poder, do saber e do ser impostas pela modernidade europeia, o feminismo decolonial ancora-se na luta coletiva, a partir de sua comunidade, mesmo reconhecendo problemas já existentes antes da invasão, como o patriarcado de baixa intensidade, discutido no artigo. Nesse sentido, torna-se imprescindível destacar a centralidade da territorialidade e da coletividade na construção de uma luta comum, pois o feminismo decolonial afirma que, antes de reconhecerem-se como mulheres, elas se reconhecem como povo, ou aldeia, e que, antes de lutarem contra o patriarcado, precisam lutar contra a colonização.

Por fim, cabe ressaltar que refletir sobre o feminismo decolonial não significa apenas reconhecer as mulheres de Abya Yala como produtoras de conhecimento, mas compreender que a postura por elas assumida questiona a própria epistemologia, ao afirmar que todo sujeito e todo saber são localizados e particulares, e não apenas os seus. Trata-se de propor a inscrição do gênero, sobretudo o feminino, e da raça, especialmente as mulheres negras e indígenas, na produção do conhecimento, além de problematizar e combater a reprodução dos padrões de colonialidade nos processos de construção dos saberes.

Referências

- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciéncia Política*, Brasília, n. 11, p. 89-117, 2013.
- BARBOSA, Lia Pinheiro. Florescer dos feminismos na luta das mulheres indígenas e campesinas da América Latina. *Novos Rumos Sociológicos*, Pelotas, v. 7, n. 11, p. 197-231, 2019.
- CABNAL, Lorena. Acercamiento a la construcción de la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala. In: CABNAL, Lorena. *Feminismos Diversos: el feminismo comunitario*. Guatemala: Acsur, 2010.
- CABNAL, Lorena. Tejernos en conciencia para sanar la vida. *La Tinta*, 21 set. 2020. Disponível em: <https://latinta.com.ar/2020/09/21/lorena-cabnal-conciencia-sanar-vida/>. Acesso em: 8 set. 2025.
- CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque (Org.). *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

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

FERNANDES, Luciana Lima. *Curriculum decolonial e feminista: por uma educação plural, crítica e afetiva*. 2023. 159 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

GALINDO, Maria. *Feminismos bastardos*. La Paz: Mujeres Creando, 2019.

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

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

KOROL, Claudia; FLORES, Luiza Dias. Feminismo Comunitário de Iximulew-Guatemala: Diálogos com Lorena Cabnal. *Hawò*, Goiânia, v. 2, p. 1-29, 2022.

LUGONES, Maria. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque (Org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo decolonial. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque (Org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia. Por uma razão decolonial: desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna. *Civitas – Revista de Ciências Sociais*, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 66-80, 2014.

MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. In: CASTRO-GOMES, Santiago; GROSSFOGUEL, Ramon (Coords.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

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

MIÑOSO, Yuderkys Espinosa. *Homenagem a María Lugones*. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NN-dfIZkCR0>. Acesso em: 8 set. 2025.

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

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

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

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

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. *Novos Rumos*, Marília, 2002, v. 17, n. 37, p. 4-28, 2002.

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

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

SEGATO, Rita. Gênero e colonialidade: em busca de uma leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. *E-cadernos CES*, Coimbra, n. 18, p. 106-131, 2012.

Sobre a autora

Luciana Lima Fernandes

Possui graduação em História pela Universidade Federal do Ceará (2013), graduação em Pedagogia pelo Centro universitário Maurício de Nassau – Recife (2024), mestrado em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará (2015) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2022). Atualmente é professora formadora da Universidade Estadual do Ceará em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e docente na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Gênero, sexualidade e educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação docente, neoliberalismo, educação, trajetória de vida e práticas educativas.

Recebido em: 10/09/2025
Aprovado em: 19/10/2025

Received in: 09/10/2025
Approved in: 10/19/2025

Entre ver e agir: um diálogo sobre vigilância e modulação comportamental a partir do pensamento de Shoshana Zuboff

Between seeing and acting: a dialogue on surveillance and behavioral modulation through the thought of Shoshana Zuboff

Francisca Galiléia Pereira da Silva

<https://orcid.org/0000-0002-8001-2129> – E-mail: galileia@ufc.br

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo relacionar o processo de algoritmização da vida com a infraestrutura técnico-epistemológica presente no chamado “capitalismo de vigilância”. Para tanto, comprehende-se como fundamental a análise da transformação da ação humana em matéria-prima preditiva, algo que vem a consolidar as novas formas de poder que combinam assimetria informational, vigilância e modulação comportamental. Nesta direção, é realizado um diálogo entre pensadores e pensadoras do fenômeno da revolução informational promovida pelas Tecnologias da Informação e Comunicação tendo como elemento central o conceito de capitalismo de vigilância desenvolvido pela filósofa Shoshana Zuboff.

Palavras-chave: Capitalismo de Vigilância. Tecnologias da Informação. Shoshana Zuboff.

ABSTRACT

The present article aims to examine the relationship between the process of the algorithmization of life and the techno-epistemological infrastructure characteristic of what has been termed “surveillance capitalism”. To this end, it is understood as fundamental to analyze the transformation of human action into predictive raw material, a process that consolidates new forms of power that combine informational asymmetry, surveillance, and behavioral

modulation. In this direction, a dialogue is established with thinkers of the informational revolution promoted by Information and Communication Technologies, taking as its central element the concept of surveillance capitalism developed by the philosopher Shoshana Zuboff.

Keywords: Surveillance Capitalism. Information Technologies. Shoshana Zuboff.

1 Introdução

Quando são discutidos os fenômenos de vigilância e modulação comportamental a partir de sistemas algorítmicos bem como quando se alerta sobre seus fortes impactos e riscos na agência dos indivíduos, nas relações sociais e na consolidação do conhecimento acerca da realidade é importante situá-los dentro do fenômeno da chamada “revolução da informação”. Tal “revolução da informação” se caracteriza pela intensificação do processo de produção, consumo e manipulação da informação na era em que o avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) tem oferecido uma capacidade singular de coleta de dados sobre a totalidade da experiência humana. Sendo assim, a presente exposição visa propor uma reflexão sobre o modo como o processo de controle informacional e algoritmização da vida transforma a ação humana em matéria-prima preditiva e viabiliza o capitalismo de vigilância. Desta forma, em diálogo com a leitura da pensadora estadunidense Shoshana Zuboff, apresentamos como a concentração do poder de posse e uso das informações atua na modulação comportamental.

Com esse objetivo, parte-se da análise da realidade como “informacionalmente” constituída, destacando a importância da filosofia dar o tratamento adequado às questões vinculadas à informação. Em seguida, será realizado um panorama sobre o modo pelo qual as informações se tornaram a mercadoria mais valiosa na atual economia global, ressaltando o conceito de capitalismo de vigilância. A partir disso, será abordada a forma como as informações se transformam em um grande montante de dados que não somente perfilam nossas características e ações como modelam nosso comportamento. Isto provoca a necessidade de uma reflexão ética tendo em vista que impacta, diretamente, na capacidade humana de agir deliberadamente. Por fim, é dada uma amostra de como toda esta atual estrutura informacional tem interferido e gerado um novo modelo de fazer e ser político no interior da sociedade da informação.

2 A informação como princípio gerador da realidade na era da revolução informacional

Iniciando pela compreensão do papel da informação na contemporaneidade marcada pela revolução informacional, nos valemos do que nos aponta o filósofo da informação Luciano Floridi em sua obra *Ética da informação*. De acordo com o pensador italiano, “Os seres humanos são as únicas máquinas semânticas e organismos informacionais conscientes conhecidos que podem projetar e entender artefatos semânticos e, assim, desenvolver um conhecimento crescente da realidade; e a realidade é a totalidade da informação” (Floridi, 2014, p. XVI). Diante desta afirmação, comprehende-se que toda a existência é informacional, todas as entidades que compõem a realidade são produtoras e consumidoras de informações. Do mesmo modo, todas as relações e ações produzidas por tudo o que existe são, igualmente, geradoras de informação.

Por conseguinte, o que não faz parte de uma base informacional ou acerca do qual não se tem registros não possui ou faz parte da história.

Cunhando o conceito de *infosfera*, Floridi se reporta a uma outra dimensão ontológica na qual a informação se constitui como o verdadeiro ser (*ontos*), e isto não está restrito ao ambiente *online* (o que comporia o ciberespaço) mas a tudo o que existe ou é realizado *on* ou *offline*. Trata-se de uma re-conceitualização da ontologia de modo que ser e informação seriam sinônimos (cf. Floridi, 2013, p. 10) e isto independe da dimensão virtual ou material. Dentro deste entendimento, as tecnologias da informação não estariam somente trazendo novas ferramentas para a realidade mas, verdadeiramente, “Reontologizando a própria natureza da infosfera, e aqui reside a fonte de algumas das mais profundas transformações e problemas desafiadores que experimentaremos em um futuro próximo, no que diz respeito à tecnologia” (Floridi, 2013, p. 6).

Nesta configuração da realidade, na qual somos *inborgs* – como define Floridi – um elemento entra em cena com uma relevância singular: o *big data*. Esse conjunto volumoso de dados que podem ser gerados com grande velocidade e reunidos em diferentes formatos possibilita o processo de acumulação de matéria informacional. Dialogando com o conceito de infosfera, o *big data* indica a capacidade de reunir e trabalhar o recurso central que constitui a realidade e, com a intervenção do desenvolvimento das TICs, de impactar o mundo de maneira decisiva. Dentro desta perspectiva, pode-se compreender o fato de Zuboff analisar o fenômeno do *big data* para além de um “efeito ou uma capacidade tecnológica” (Zuboff, 2018, p. 18) mas como algo que “tem origem social, e é ali que devemos encontrá-lo e estudá-lo [...] o *big data* é, acima de tudo, o componente fundamental de uma lógica de acumulação” (Zuboff, 2018, p. 18).

As tecnologias da informação, cada vez mais ubíquas em nosso cotidiano, constituem o instrumento privilegiado para esse processo de acumulação. Como observa Teles, “por meio das mais variadas tecnologias, a computação autônoma de dados acessa, traduz e classifica gestos, relacionamentos, subjetividades e individualidades em tempo imediato, capturando as mais sensíveis ou rústicas variações” (Teles, 2018, p. 430). Nesse movimento, instaura-se um processo contínuo de observação, classificação e predição das formas de sociabilidade, que se materializa na criação de modelos algorítmicos. A crescente acumulação de dados e a sistemática categorização da experiência humana por meio da algoritmização da vida revelam-se, assim, elementos centrais para a conformação daquilo que Zuboff comprehende como nova expressão do capitalismo.

3 O eu como informação e matéria-prima do mercado no capitalismo de vigilância

Uma vez que não podemos pensar em um simples “efeito ou uma capacidade tecnológica” e, tendo em vista a relação direta entre saber e poder, a massiva reunião de dados e o processo de algoritmização da vida produz novas formas de saberes e, por conseguinte, de poderes. Não é à toa que hoje a tecnologia e o comércio de informação constituem o mercado mais valioso da economia global, já superando os ativos físicos. Por esta razão, fica fácil compreender as três estruturas básicas que as sociedades mais avançadas têm dado grande atenção: ativos baseados em informação; serviços intensivos em informação e; setores públicos orientados para a informação (cf. Floridi, 2013, p. 4). Assim, os países membros do G7 (EUA, Canadá, Reino Unido, França, Alemanha, Itália e Japão) se enquadram como sociedades da in-

formação uma vez que cerca de 70% da sua economia (GPD – *Gross Domestic Product*) gira em torno destes bens intangíveis relacionados à informação. Este conjunto de dados reunidos de maneira nunca antes possível e, por conseguinte, existente na história da humanidade é, segundo Soshana Zuboff, decorrente de um fenômeno que a filósofa norte-americana denomina de *capitalismo de vigilância*.

No capitalismo de vigilância, o que somos e como nos comportamos se tornam uma fonte inesgotável de informações que são coletadas, reunidas e comercializadas para o conhecimento e orientação do nosso comportamento. Como síntese, apontamos 3 dos 8 tópicos da definição de “capitalismo de vigilância” proposto por Zuboff na obra *A era do capitalismo de vigilância: a luta por um futuro humano na nova fronteira de poder*:

1. Uma nova ordem econômica que reivindica a experiência humana como matéria-prima gratuita para práticas comerciais dissimuladas de extração, previsão e vendas; 7. Um movimento que visa impor uma nova ordem coletiva baseada na certeza total e; 8. Uma expropriação de direitos humanos críticos que pode ser mais bem compreendida como um golpe vindo de cima: uma destituição da soberania dos indivíduos (Zuboff, 2021, p. 14).

Para oferecer uma dimensão de como vem evoluindo o processo de coleta e posterior uso das informações – elementos centrais no capitalismo de vigilância – podemos citar o caso das chamadas casas inteligentes (*smart home*), ou seja, residências equipadas com dispositivos conectados à internet sob o objetivo de automatizar tarefas diárias. Em 2018, o mercado global das casas inteligentes foi avaliado em 36 bilhões de dólares (cf. Zuboff, 2021, p. 19). No ano de 2024, o mesmo mercado girou em torno de 120 bilhões e projeta 370.95 bilhões de dólares até 2029¹. Na realidade brasileira, a expectativa é de que este tipo de tecnologia cresça em até 91,06% até 2026². Com a promessa de conforto, praticidade e segurança, a conexão de diferentes aparelhos domésticos entre si e com a rede colhe e compartilha informações sobre moradores proporcionando um mapeamento comportamental que se verte em um poderoso material de análises preditivas para o mercado.

Com a oferta de um grande volume de dados, que são armazenados e categorizados com o auxílio das TICs (como as presentes nas *smart homes*), as pessoas dão a oportunidade de serem conhecidas minuciosamente permitindo às empresas dos mais diferentes serviços o uso de tais dados para a produção de anúncios no lugar certo e na hora certa em que estão mais suscetíveis a consumir o que lhes for oferecido. Por esta via, diante do conjunto de interesses econômicos que produzem e contribuem para o desenvolvimento das tecnologias da informação, não é possível manter, como adverte Feenberg (2017) em seu *Entre a razão e a experiência: Ensaios sobre tecnologia e modernidade*, a tendência de acreditar em uma certa “neutralidade” das tecnologias. Afinal, como já ressalta Max Weber (2022) em *Economia e sociedade* a produção de tecnologias está sempre aliada aos interesses econômicos vigentes na sociedade em que é desenvolvida. No caso do capitalismo, a tecnologia e, mais especificamente, a captura de dados pelas TICs, é vista como uma forma adicional de fornecer os meios apropriados para cumprir os objetivos da produção de mercadorias e fornecimento de lucros ao grande capital.

Eis no que consiste, então, o poder instrumentário das TICs no capitalismo de vigilância, ao qual nós não somente somos os produtos, como explica Zuboff, mas somos sobretudo

¹ Recomendamos conferir o relatório presente em: Mordor Intelligence, *Tamanho do mercado doméstico inteligente e análise de ações – Tendências e previsões de crescimento (2024 – 2029)*. (2023).

² Sobre esta previsão, vale acessar o texto de Pádua Martins, *Smart home no Brasil deve crescer 91,06% até 2026* (2023).

[...] fontes do superávit crucial do capitalismo de vigilância: os objetos de uma operação de extração de matéria-prima tecnologicamente avançada e da qual é cada vez mais impossível escapar. Os verdadeiros clientes do capitalismo de vigilância são as empresas que negociam nos mercados de comportamento futuro (Zuboff, 2023, p. 24).

O mercado de “comportamento do futuro”, como mencionado pela filósofa, está intimamente atrelado ao modo como nossos dados e as informações geradas a partir deles são trabalhados e retornam pra nós influenciando, sobremaneira, nossa forma de compreender a realidade, nosso poder de decisão e nosso comportamento. Em geral, a reunião dos dados nos é apresentada como atividade necessária para aplicação em aprimoramento e atualização de diferentes dispositivos tecnológicos. Contudo, quando observado mais atentamente, entendemos que estão alimentando o mercado de predição ou tornando os consumidores vítimas das informações de si que foram colhidas. Nesta linha, e seguindo as palavras de Ruiz (2003, p. 7), “Nós não somos meros usuários de tecnologias, senão que, na medida em que as utilizamos cada vez mais amplamente, também nos convertemos em objetos estratégicos a serem direcionados e governados nos comportamentos”.

4 Os algoritmos opacos, justiça algorítmica e modelagem comportamental no monopólio informacional

Além de ter a experiência humana transformada em mercadoria e reunida em dados comportamentais, os indivíduos não têm nenhum conhecimento de como nem em que estes dados são transformados ou para quem são repassados. Isto é, trata-se de uma operação caracterizada pela unilateralidade das informações, tendo em vista que o conjunto de aparelhos, o modo como os dados são processados e as leituras que são feitas deles é de total desconhecimento dos sujeitos, ao passo que as empresas de tecnologia sabem tudo acerca deles. A partir deste processamento de dados, são criados modelos cujos parâmetros são cada vez mais autonomamente produzidos pela máquina – devido ao avanço da aprendizagem de máquina. Com estes modelos, geram-se perfis que indicam quem está apto, ou não, a receber um auxílio, a alugar um imóvel, a ter aprovação em um financiamento, quem será preso ou quem está mais propenso a buscar por uma assistência hospitalar. Todos estes modelos não somente são constantemente elaborados, mas igualmente, mercantilizados.

Acontece que, quanto mais dados as máquinas são capazes de trabalhar, aumenta a opacidade do sistema e os danos consequentes dele. Nesta direção, o mais importante a ser destacado sobre este processo é que as pessoas submetidas ao tipo de segmentação geradas pelos modelos passam a ser sujeitas ao chamado *ciclo nocivo de feedback*. Este ciclo nocivo mostra que os modelos não somente segregam classes de pessoas, mas condenam pessoas que tiveram as suas vidas transformadas em dados informacionais a não terem mobilidade social ou escapar de um certo fatalismo da projeção indicada pelo modelo. Assim, as pessoas em condições mais precarizadas são menos beneficiadas ou possuem menos acesso aos serviços necessários e, neste sentido, ficam cada vez mais precarizadas e excluídas dos serviços devido ao grupo que foram inseridas por meio do modelo gerado.

Acerca deste processo, Cathy O’Niel afirma que “O modelo em si é uma caixa preta, cujo conteúdo é segredo corporativo ferozmente protegido. [...] Mas se os detalhes são escondidos, também é mais difícil questionar ou contestar os resultados” (O’Niel, 2020, p. 11). Em um mecanismo que se retroalimenta, as informações colhidas e trabalhadas de maneira “opaca” não

somente montam um perfil prejudicial que categoriza as pessoas, mas, o que é ainda mais grave, cria um ambiente nocivo que piora as características deste perfil tornando o sistema cada vez mais injusto³.

Assim, dinamicamente atualizados, os modelos têm a capacidade de estabelecer perfis pormenorizados, refletindo os objetivos e ideologias de seus criadores, sendo capazes de influenciar nas escolhas, nos valores e desejos. Por esta razão, tendo capturadas as nossas rotinas, que incluem ambientes frequentados, padrões de locomoção, anseios, entre outras emoções, nos expomos como um campo aberto ao cultivo de desejos por objetos de consumo, de orientação ideológica, de absorção de tendências específicas de compreensão do mundo. Diante disto, fica claro porque Jaron Lanier (2018, p. 5), pioneiro da internet e da realidade virtual, buscou alertar-nos ao fato de que: “Estamos sendo rastreados e medidos constantemente e recebemos feedback gerenciados o tempo todo. Estamos sendo hipnotizados pouco a pouco por técnicos que não podemos ver, para fins que não sabemos. Somos todos animais de laboratório agora”.

A partir da construção de um perfil, desenha-se uma interface de acordo com o interesse de obter a atenção do sujeito de modo que tudo o que é apresentado é feito sob medida e de acordo com a ação que se deseja conseguir. E tudo isto é feito em uma velocidade surpreendente tendo em vista que o *feedback* de um material de divulgação é obtido em segundos, facilitando o aprimoramento e melhor adequação do material ao perfil selecionado em um ajuste fino que possa fornecer maior garantia de uma decisão favorável ao anunciante. Ou seja, no capitalismo de vigilância se destaca a otimização da capacidade de moldar os comportamentos dos indivíduos a partir das demandas mercadológicas e/ou políticas de seus clientes. Em um processo que Zuboff chama de “nos automatizar”: “Nessa fase de evolução do capitalismo de vigilância, os meios de produção estão subordinados a ‘meios de modificação comportamental’ cada vez mais complexos e abrangentes” (Zuboff, 2021, p. 22).

Somos, diante disso, sujeitos informacionais, ou *inforgs*, para os quais não somente estão sendo criadas tecnologias que respondam às novas necessidades históricas, mas que estamos sendo educados e criados para adaptar-se a estas novas tecnologias. Contudo, esta adaptação, que se consolida no mapeamento e classificação de perfis, não diz respeito somente ao consumo de mercadorias, mas se aplica, sobretudo, ao âmbito das ideias e entendimento da realidade. Dito de outro modo, a reunião e perfilização de dados não se destina a isolar o indivíduo como um mero consumidor de mercadoria, mas, igualmente, como sujeito que se move e é movido pela forma como comprehende e significa o mundo. Neste âmbito, é preciso chamar a atenção ao vínculo entre o objeto acerca do qual o sujeito é informado e o sentimento e engajamento que se pretende obter do sujeito com uma determinada informação.

Nessa dimensão comportamental que reflete o posicionamento dos indivíduos diante da realidade, vale destacar que a influência sobre as ideias e as ações adquire maior eficiência quando o conteúdo que é apresentado aos sujeitos lhes atinge afetivamente. Em outras palavras, “quanto mais afetadas por emoções como raiva, medo, desejo etc. mais as pessoas estão suscetíveis à absorção do conteúdo sem restrições. Ademais, a velocidade com a qual os conteúdos transitam reduz a possibilidade de verificação da veracidade dos mesmos” (Silva; Cunha, 2021, p. 6).

³ No capítulo intitulado *Corrida armamentista indo à Universidade* denuncia, com detalhes, o modo como dados colhidos sobre o comportamento de jovens (desde seus históricos escolares até os ambientes de passeio e atividades de entretenimento) têm sido utilizados por instituições de educacionais e comprometido o acesso à educação de ensino superior nos Estados Unidos (O’Niel, 2020).

É por esta via Cathy O’Niel indica ser a ignorância o ambiente mais fértil para o funcionamento da modelagem comportamental. Afinal, esse tipo de estratégia tem a vulnerabilidade como sua alizada mais valiosa:

Somos classificados, categorizados e pontuados por centenas de modelos com base em nossas preferências e padrões exibidos. Isso estabelece uma base poderosa para as campanhas publicitárias legítimas, mas também abastece seus primos mais predatórios: anúncios que identificam com precisão as pessoas em necessidade e que as vendem promessas falsas ou exageradas (O’Niel, 2020, p. 67).

Tudo isto impacta, de maneira comprometedora, sobre a agência que temos das nossas ações. Para problematizar este ponto, voltemo-nos para os clássicos e encontramos, na *Ética a Nicômacos*, a afirmação aristotélica de que “tudo que é feito por ignorância é não-voluntário” (EN. 1110b). Contudo, é possível falar de voluntariedade em meio a um processo cada vez mais opaco de perfilado dos indivíduos e modelagem comportamental com base em informações minuciosamente colhidas? Com a modelagem comportamental oriunda do modo como as informações são trabalhadas, a identidade do ser humano como sujeito de deliberação e, por isto mesmo, de ações voluntárias sobre um forte golpe. Por esta razão, como afirma Ruiz (2003, p. 18), este processo de “algoritmização da vida produz novas formas de subjetivação docilizadas na medida em que modela formas de vida submissas às estratégias indutoras de comportamento”.

5 Vigilância e modulação

Diante deste processo, e em se tratando da escolha e do agir humano, nenhuma análise concreta pode estar circunscrita na consideração de um indivíduo isolado, mas deve ser considerada a partir de seu ser social sendo, portanto, de ordem política. Neste sentido, trata-se, agora, de pautar a reflexão acerca do monopólio, manipulação e disseminação dos dados informacionais bem como o fato de que quem tem o poder sobre a informação e suas tecnologias não somente é capaz de modificar a realidade mas, igualmente, de criá-la. Em outras palavras, quando estamos nos referindo a uma *infosfera*, aquele que detém o monopólio da informação é possuidor de um grande arsenal de controle sobre este novo mundo. Mais especificamente, possui uma ferramenta potente para interferir, fortemente, na realidade social.

Inspirando-se na análise de Cathy O’Niel, observa-se que o mercado informacional tende a “substituir pessoas por rastros de dados, transformando-as em compradores, eleitores ou trabalhadores mais eficientes, para otimizar algum objetivo” (O’Niel, 2020, p. 48). Nesta linha, indivíduos são classificados segundo interesses definidos pelos clientes desse mercado, sendo examinados e agrupados conforme preferências, medos, inclinações ideológicas, condições socioeconômicas, localização geográfica, entre outros aspectos. A partir desses critérios, constroem-se modelos destinados a atender às demandas específicas de cada grupo, de modo a produzir vínculos identitários e a explorar circunstâncias em que tais públicos se encontrem mais suscetíveis à influência informacional. A eficácia das tecnologias da informação e comunicação, neste cenário, reside justamente nessa capacidade de oferecer a cada público o tipo de mensagem que precisam receber de acordo com o modo que melhor apreendem a realidade.

As mensagens produzidas nesse contexto têm um grande poder de orientar o público a uma determinada compreensão da realidade, mobilizando, para isso, um forte envolvimento emocional (Silva; Cunha, 2021; Sá Martino, 2003). Nesse sentido, para aumentar o poder de ma-

nipulação, observa-se o recurso frequente a discursos que evocam o medo e outras emoções negativas, estratégia que tem se mostrado particularmente eficaz, uma vez que são justamente tais emoções que asseguram maior engajamento “pois são essas que garantem a maior participação, dão o sucesso das *fake news* e das teorias da conspiração” (Da Empoli, 2019, p. 13). A lógica frequentemente utilizada é a da polarização: o bem contra o mal, o “nós” contra “eles”. Nessa dinâmica, o conteúdo em si — ou mesmo sua coerência mínima — torna-se irrelevante. O princípio que vigora é o do *credo quia absurdum*: se crer na verdade é algo imediato, fácil, crer no absurdo revela, de modo ainda mais enfático, o grau de fidelidade e pertencimento ao grupo.

Na prática, para os adeptos dos populistas, a verdade dos fatos, tomados um a um, não conta. O que é verdadeiro é a mensagem no seu conjunto, que corresponde a seus sentimentos e suas sensações. Diante disso, é inútil acumular dados e correções, se a visão do conjunto dos governantes e dos partidos tradicionais continua a ser percebida por um número crescente de eleitores como pouco pertinentes em relação à realidade (Da Empoli, 2019, p. 15).

Na mesma linha, verifica-se a prática do escárnio, da ridicularização da ciência e da secundarização de qualquer necessidade de dados comprobatórios como fatores que aumentam o poder de coesão. “Apegadas ao grupo e, por conseguinte, à realidade em que estão inseridas, as pessoas se tornam menos críticas com as notícias que vem dos que compartilham do mesmo espaço de interação” afirmam Silva e Cunha (2021, p. 7), de forma que os discursos de ódio e as teorias da conspiração são as que mais encontram eco.

Como se o processo de manipulação por meio de imagens e sensações — associado à perfilação das informações — já não fosse suficientemente problemático, a sociedade da informação ainda se vê atravessada pelo fenômeno da *infodemia*. Na dinâmica intensa da circulação de informações, tão logo um evento é noticiado, ele já é atravessado por um conjunto de outras informações, saturando, assim, o ambiente midiático. Esta saturação provoca um adoecimento da população, tendo em vista que os indivíduos são constantemente bombardeados por um montante de conteúdo sem o tempo necessário para a sua absorção e reflexão a respeito. Na *infodemia*, as informações chegam exaustivamente e constantemente reduzindo, com isto, o direito de ignorar ou se posicionar a respeito.

Ao passo em que o excesso de trânsito e a velocidade da circulação das informações aumenta, diminui a possibilidade de o indivíduo alegar o total desconhecimento de um acontecimento. Logo, o indivíduo também é demandado a encarar o conhecimento comum, isto é, não somente saber acerca de algo mas saber que algo é comumente conhecido, o que lhe impõe a reproduzir a informação ou contribuir com alguma notícia adicional ou juízo sobre o conteúdo recebido, a fim de manter ativa sua participação na bolha informacional, retroalimentando-a em um circuito de informações. Como resultado destes dois processos - a ausência do direito de ignorar e a quantidade massiva de informação - tem-se a responsabilização dos sujeitos por aquilo que se conhece e consequente adoecimento pelo fato de que ter conhecimento acerca de algo não lhe dá o poder de ação sobre o algo acerca do qual se sabe (agregando, ao fenômeno, o sentimento de frustração e vulnerabilidade).

Neste adoecimento e consequente enfraquecimento dos indivíduos, eles se tornam ainda mais vulneráveis a quem aparece com soluções rápidas e salvacionistas, algo característico dos movimentos populistas da contemporaneidade. Desta maneira, fica evidente que a forma de fazer política vinculada às TICs e à internet, inserido dentro da lógica do mercado de informações, torna possível a existência de novos fenômenos populistas. A título de exemplo,

tem-se o fato de que Nigek Farage e Arron Banks foram capazes, em dois meses, de criar “um partido político, o Brexit Party que ganhou as eleições europeias de 2019 com 32% dos votos na Grã-Bretanha, adotando o modelo do Movimento 5 estrelas” (Da Empoli, 2019, p. 24). Este movimento une o populismo tradicional com as tecnologias algorítmicas⁴, propondo soluções simples e discursos como “contra a corrupção” indicando a ideia de que esquerda e direita estão dentro do mesmo bolo e que é necessário tomar as rédeas para a construção de uma nova política.

Considerações finais

Em síntese, ao identificarmos a informação como recurso fundamental que não apenas traduz, mas também decodifica a experiência humana, o ato de reunir dados se transforma em sinônimo de captura de realidade. Essa captura, entretanto, não se encerra em si mesma: adquire relevância à medida que cresce a capacidade de processamento, possibilitando a elaboração de modelos e a identificação de padrões passíveis de análise e manipulação. No contexto do capitalismo, tais dinâmicas convertem-se em mercadorias, encurtando a distância entre produto e consumidor e, simultaneamente, fomentando o desejo de consumo e modelando o comportamento humano de maneira cada vez mais opaca aos indivíduos. Esse movimento, como já observado, transcende a esfera estrita da produção e do consumo, interferindo diretamente na maneira como se percebe a realidade, na forma de compreender o mundo e nas orientações políticas que dele derivam.

Quanto a tudo isso, vale pontuar uma crítica desenvolvida por Martins para a qual a formulação do conceito de capitalismo de vigilância carece de “uma visão ampla das relações de poder que atravessam o fenômeno” (Martins, 2022, p. 4). A pesquisadora aponta que a expressão se conforma mais a países centrais do capitalismo, desconsidera os países periféricos e carece, assim, de uma análise que contemple os diferentes contextos inseridos na economia global. Ademais, segue com o questionamento sobre se os meios de modulação não seriam, igualmente, meios de produção, de modo a constatar que o que é chamado de “capitalismo de vigilância” se trataria de um modelo não essencialmente distinto, mas que

[...] trata-se de uma radicalização da própria dinâmica do capital. Sendo o capitalismo a unidade entre produção, circulação e consumo, seu objetivo é sempre acelerar a realização das mercadorias, por isso, a produção consiste na mediação entre o dinheiro inicial e o dinheiro acrescido de mais-valor. Ao capitalista, interessa reduzir o tempo que leva à passagem daquele para este (Martins, 2022, p. 11).

Sem a intenção de aprofundar na discussão sobre a crítica apresentada e, assim, o que nos importa é problematizar as particularidades do uso das TICs na economia capitalista e na autonomia dos indivíduos. Afinal, o modo como são reunidos os dados, a tentativa de monopólio da informação, a manipulação, a capacidade de previsão e modelagem comportamental aliado à produção de imagem e alteração das informações interferem, diretamente, no nosso modo de ser no mundo. Destacamos, pois, como a agência dos sujeitos sobre suas experiências está sendo, singularmente, posta em risco, bem como a possibilidade de uma sociedade demo-

⁴ Hoje, o Movimento 5 estrelas representa o principal partido da Itália (cf. Da Empoli, 2019, p. 32). Com estratégias que incluem gafes e deslizes propositais, buscam humanizar os candidatos e produzir a impressão de que eles estão mais próximos do povo.

crática na qual os direitos sociais possam ser garantidos. Seguindo, pois, a argumentação apresentada por Zuboff (2021, p. 25), “uma civilização da informação moldada pelo capitalismo de vigilância e seu novo poder instrumentário irá prosperar à custa da natureza humana e ameaçará custar-nos a nossa humanidade”.

Desta maneira, sem entrar no mérito de se estamos diante de um fenômeno particular da nossa era ou de um aprofundamento de dinâmicas históricas, entende-se que se em algum momento as tecnologias de modificação comportamental eram vistas como uma ameaça a ser controlada, agora é uma realidade que urge por regulamentação e cuidados sérios. Do contrário, nosso modo de conhecer, de ser e de agir autêntico e reflexivo não passará de uma crença absurda, tais como os modelos as práticas políticas populistas que tem avançado na última década.

Referências

- DA EMPOLI, G. *Os engenheiros do caos*. Trad. Arnald Bloch. São Paulo: Vestígio, 2019.
- FEENBERG, A. *Entre a razão e a experiência: ensaios sobre tecnologia e modernidade*. Trad. Eduardo Beira. Lisboa: MIT Portugal, 2017.
- FLORIDI, L. *The Ethics of information*. Oxford: Oxford University Press, 2013.
- LANIER, J. *Ten arguments for deleting your social media accounts right now*. New York: Henry Holt and company, 2018.
- MARTINS, H. A vigilância no capitalismo contemporâneo: olhar desde a economia política da comunicação. *Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação*. v. 25, p. 1-19, jan./dez. 2022.
- MARTINS, P. *Smart home no Brasil deve crescer 91,06% até 2026*. 2023. Disponível em: <https://www.trendsce.com.br/2023/01/18/smart-home-no-brasil-deve-crescer-9106-ate-2026/>. Acesso em: 10 ago. 2025.
- MORDOR INTELLIGENCE. *Tamanho do mercado doméstico inteligente e análise de ações – Tendências e previsões de crescimento (2024 – 2029)*. 2023. Disponível em: <https://www.mordorintelligence.com/pt/industry-reports/global-smart-homes-market-industry>. Acesso em: 10 ago. 2025.
- O'NIEL, C. *Algoritmos de destruição em massa: como o big data aumenta a desigualdade e ameaça a democracia*. São Paulo: Rua do Sabão, 2020.
- RUIZ, C. B. Algoritmização da vida: a nova governamentalização das condutas. *Cadernos IHU ideias*. São Leopoldo, v. 19, n. 314, p. 4-20, 2021.
- SÁ MARTINO, L. M. *Mídia e poder simbólico*. São Paulo: Paulus, 2003.
- SILVA, F. G. P.; CUNHA, S. P. Verdades personalizadas ou acerca do nosso poder de decisão em tempos de *fake news*. *Veritas*, Porto Alegre, v. 66, n. 1, p. 1-9, jan./dez. 2021.
- TELES, E. Governamentabilidade algorítmica e as subjetificações rarefeitas. *Kriterion*, Belo Horizonte, n. 140, p. 429-448, 2018.
- WEBER, M. *Economia e sociedade*. Lisboa: Edições 70, 2022.

ZUBOFF, S. *A era do capitalismo de vigilância: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder.* Trad. George Schlesinger. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.

ZUBOFF, S. *Big Other: o capitalismo de vigilância e perspectivas para uma civilização da informação.* Em: BRUNO, F.; CARDOSO, B. et al. (Orgs.). *Tecnopolíticas da vigilância, perspectivas da margem.* São Paulo: Boitempo, 2018.

Sobre a autora

Francisca Galiléia Pereira da Silva

Doutora em Filosofia pela Universidade Complutense de Madrid (2015), com Graduação (2007) e Mestrado (2010) em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará, e especialização em Manuscritos no Islã pela Universidade Complutense de Madrid. Atualmente, é professora do curso de Graduação em Filosofia (Licenciatura e Bacharelado) da Universidade Federal do Ceará (UFC), onde também coordena o Programa de Pós-Graduação em Filosofia e integra o Núcleo Docente Estruturante da Graduação em Filosofia. Desde 2023, é membro da Diretoria da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF). Participou de cursos em codicologia de manuscritos árabes e coordena o Grupo de Estudos em Filosofia Medieval da UFC (GEFIM-UFC/CNPq), desenvolvendo pesquisas na área de Filosofia Medieval Ocidental e Islâmica. É vice-coordenadora do Núcleo de Estudos Filosóficos em Ética da Tecnologia da Informação e Comunicação (E-TICa UFC/CNPq) e pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Filosofia Islâmica e Judaica da Universidade Federal de São Paulo. Atualmente, desenvolve o projeto de pesquisa sobre os processos de algoritmização da vida (UFC) e integra o corpo editorial da Revista Argumentos (UFC). A atuação acadêmica abrange as áreas de Filosofia Medieval Ocidental, Filosofia Islâmica, Filosofia da Religião, Epistemologia, Linguagem, Ética da Tecnologia da Informação e Política, com experiência em docência, pesquisa, extensão e orientação de trabalhos em níveis de graduação e pós-graduação.

Recebido em: 01/10/2025

Received in: 10/01/2025

Aprovado em: 19/10/2025

Approved in: 10/19/2025

Revista Argumentos

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

Sobre a revista

Argumentos é uma Revista de Filosofia do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Ceará. Trata-se de uma revista que visa divulgar, prioritariamente, trabalhos de pesquisadores em Filosofia nas seguintes linhas de pesquisa: Filosofia Teórica, Filosofia Prática e Filosofia Clássica.

Sobre os artigos

Os artigos enviados para publicação devem ser inéditos e anônimos (os dados dos autores serão gravados em lugar próprio por ocasião da submissão *online*), revisados linguisticamente e conter no máximo 30 páginas. Seu formato deve ser *Word* (formato *.docx) e ser dividido nas seguintes seções: 1) Título na língua em que o artigo foi redigido e em segunda língua, 2) Resumo e palavras-chave (de 3 a 6 palavras-chave) na língua em que o artigo foi redigido e em segunda língua, 3) Introdução, 4) Desenvolvimento (dividido em uma ou mais seções, a depender do desenho teórico e argumentativo escolhido pelo autor, com títulos a sua escolha), 5) Considerações Finais, 6) Referências. Em caso de solicitação de revisão, os artigos devem ser reincluídos por via *online*.

Sobre os autores

Os autores devem ser doutores ou doutorandos em Filosofia e seus dados acadêmicos (instituição, cargo e titulação, e-mail para contato e ORCID), bem como endereço para correspondência devem constar no local apropriado solicitado na submissão *online*. Não serão aceitos artigos de graduados ou de mestrandos/mestres, ainda que como coautores. Aos mestrandos/mestres, é possível fazer o envio apenas de resenhas e traduções, mas não de artigos.

Formato dos textos

Deve ser utilizado o Editor *Word for Windows*, seguindo a configuração:

- Fonte Arial tamanho 12, papel tamanho A4, espaço entrelinhas 1,5.
- Margens: superior e esquerda 3 cm, inferior e direita 2 cm.
- Título e subtítulo em negrito e centralizado.
- Resumo e abstract em espaço simples, espaçamento antes e depois zero.
- Citação recuada (mais de três linhas), fonte Arial, tamanho 10, espaço interlinear simples, recuo à esquerda em 3,5 cm.
- Parágrafo recuado na primeira linha em 1,25 cm, espaço interlinear de 1,5 cm e espaçamento antes e depois zero.

Sobre as notas

As referências bibliográficas devem vir no corpo do texto no formato (Sobrenome do autor, ano, p.).

As notas explicativas devem vir em notas de rodapé. Nelas deve-se manter o sistema de referenciamento autor-data.

As referências bibliográficas completas devem ser apresentadas no final do artigo no seguinte formato:

- a. Livro: Sobrenome, Nome (abreviado). *Título em itálico*: subtítulo. Número da edição, caso não seja a primeira. Local da publicação: nome da editora, ano.
- b. Coletânea: Sobrenome, Nome (abreviado). Título do ensaio. *In*: Sobrenome, Nome (abreviado) do(s) organizador(es). *Título da coletânea em itálico*: subtítulo. Número da edição, caso não seja a primeira. Local da publicação: nome da editora, ano.
- c. Artigo em periódico: Sobrenome, Nome (abreviado). Título do artigo. *Nome do periódico em itálico*, local da publicação, volume e número do periódico, ano. Intervalo de páginas do artigo, período da publicação.
- d. Dissertações e teses: Sobrenome, Nome (abreviado). *Título em itálico*. Ano. Número total de páginas. Grau acadêmico e área de estudos [Dissertação (mestrado em...) ou Tese (doutorado em...)] – Instituição em que foi apresentado o texto, Cidade, ano.
- e. Internet (documentos eletrônicos): Sobrenome, Nome (abreviado). *Título em itálico*, [Online]. ano. Disponibilidade: endereço de acesso. [data de acesso].

Demais informações devem ser solicitadas pelo e-mail: argumentos@ufc.br

