

UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE METODOLOGIA DA AUTORREFLEXÃO E PEDAGOGIAS FEMINISTAS

Camila de Melo Santana *

Denise Maria Botelho**

Resumo

Este artigo consiste numa revisão bibliográfica acerca dos temas da metodologia da autorreflexão e das pedagogias feministas, sendo parte da minha pesquisa de mestrado em Educação, Culturas e Identidades. O texto faz um apanhado de produções nacionais e estrangeiras sobre tais temáticas, desde uma discussão sobre as diferentes concepções de pedagogias feministas, a relação destas com a educação popular e o pensamento freireano, e mais especificamente a metodologia e os grupos de autorreflexão feminista, desde a década de 1960 até os dias atuais.

Palavras - chave: autorreflexão, pedagogias feministas, movimentos feministas, educação popular

Resumen

Este artículo consiste en una revisión bibliográfica acerca de los temas de la metodología de la autorreflexión y de las pedagogías feministas, siendo parte de mi investigación de maestría en Educación, Culturas e Identidades. El texto hace un recuento de producciones nacionales y extranjeras sobre tales temáticas, desde una discusión sobre las diferentes concepciones de pedagogías feministas, la relación de éstas con la educación popular y el pensamiento freireano, y más específicamente la metodología y los grupos de autorreflexión feminista, desde la década de 1960 hasta los días actuales.

Palabras clave: autorreflexión, pedagogías feministas, movimientos feministas, educación popular.

* Cientista social, mestra em Educação, Culturas e Identidades pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj)

** Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP).

Este artigo é um desdobramento de minha dissertação do mestrado em Educação, Culturas e Identidades sobre uma experiência de formação feminista baseada na metodologia da autorreflexão¹. Tive a oportunidade de participar de tal formação, a qual foi promovida pelo SOS Corpo Instituto Feminista para a Democracia, na cidade do Recife (PE), do ano de 2013 ao de 2015, com um grupo de mulheres jovens. O presente artigo baseia-se na revisão bibliográfica realizada durante a pesquisa acerca da metodologia da autorreflexão e das pedagogias feministas.

1. PEDAGOGIAS FEMINISTAS

As pedagogias feministas são abordadas em diversos escritos a partir da ênfase na educação formal ou não formal, de acordo com as/os sujeitas/os que escrevem e os contextos em que se situam. Cecília Sardenberg avalia que é necessário reconhecer a diversidade de práticas pedagógicas feministas: “há várias abordagens distintas nessas práticas educativas, razão pela qual não se pode falar de ‘pedagogia feminista’ no singular” (SARDENBERG, 2011, p. 2). Entretanto, o uso do termo no plural não é feito por todas as autoras, e há também quem utilize as expressões “educação feminista”, “educação popular feminista”, “educação não-sexista”, “educação entre mulheres” em conjunto com “pedagogia(s) feminista(s)”.

Sardenberg (2011, p. 2) considera que as pedagogias feministas criam condições de libertar mulheres e homens “das amarras das ideologias e hierarquias de gênero”, porém, atenta para a não linearidade desse processo de transformação pessoal e coletiva, o qual é repleto de incertezas e contradições. A questão da inserção dos homens nas práticas pedagógicas feministas, entretanto, é controversa.

Para bell hooks (2017, p. 33, tradução minha), feminista negra estadunidense, o feminismo não é anti-homem, e sim antissexista: “a tomada de consciência feminista por parte dos homens é tão essencial para o movimento revolucionário como os grupos de

mulheres”. No artigo “Da educação não-sexista à pedagogia feminista”, Daniele Rehling Lopes e Márcia Alves da Silva (2016) afirmam que é necessário incorporar o diálogo com os homens, respeitando o protagonismo das mulheres:

É aí que se localiza a não-exclusão dos homens do debate feminista e da educação não sexista, mas buscando necessária alteridade, e dela decorrência de sentimento e posicionamento políticos conscientes, coerentes e efetivos enquanto apoiadores da palavra de outrem, por não vivenciarem, mas por construírem de fato, a solidariedade necessária para a mudança real (LOPES; SILVA, 2016, p. 270).

Algumas autoras focam especificamente sobre as ações dos movimentos feministas, as quais consistem em espaços exclusivos, isto é, das quais apenas mulheres/afeminadas podem participar. O termo “afeminadas” é uma expressão que se refere a mulheres trans e pessoas trans não-binárias². A participação dessas pessoas também começa a ser motivo de debates e reflexões dentro de alguns movimentos e espaços de educação formal, como universidades e escolas.

A criação de espaços de formação exclusivos diz respeito tanto aos grupos de mulheres dentro de movimentos mais amplos, como se confunde com a própria criação de um movimento autônomo de mulheres. Uma questão importante a ser ressaltada sobre o tema dos ambientes exclusivos é a construção de espaços seguros, o que quer dizer a necessidade de construção de espaços livres de opressão machista, espaços de acolhimento, nos quais as participantes se sintam à vontade. A criação desses espaços é extremamente valorizada pelos movimentos feministas, por considerarem a sua potência revolucionária, entretanto é importante ressaltar que as relações de poder não deixam de existir entre as integrantes desses ambientes.

Carmen Silva (2010), no texto “Os sentidos da ação educativa no feminismo”, apresenta os princípios político-pedagógicos do SOS Corpo Instituto Feminista para a Democracia. A educadora situa o debate sobre pedagogia feminista no campo que envolve a discussão sobre educação e movimentos

¹Este curso de mestrado está vinculado à Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco. Minha dissertação se intitula “FeminismoAgora!: uma experiência de pedagogia feminista autorreflexiva”.

² Pessoas que não se identificam com a lógica binária de gênero, ou seja, não se identificam nem como mulheres nem como homens.

sociais, defendendo que o trabalho educativo é parte substancial da ação cotidiana dos movimentos, incluindo também sindicatos, partidos e organizações não-governamentais (SILVA, 2010, p. 9). No centro dessa concepção pedagógica encontra-se a *formação do sujeito feminista*, o que envolve tanto a construção de conhecimentos, como o fortalecimento individual e do feminismo enquanto sujeito político coletivo (Ibid, p. 11). Sendo assim, a educação feminista deve contribuir para que as mulheres gerem *ações transformadoras de si mesmas e do mundo* (Ibid, p. 12).

A autora aponta para a importância das teorias feministas para esta concepção educacional, que parte das “interdições estruturais existentes à autonomia, à liberdade e à dignidade [para as mulheres], e também da compreensão sobre a vida interior considerando estas interdições” (Ibid, p. 18). Além disso, a pedagogia feminista se fundamenta em teorias feministas que analisam a situação das mulheres compreendendo as desigualdades entre elas (Ibid, p. 13). A educadora destaca que essas ações educativas podem se dar através de “oficinas, cursos, seminários, acompanhamento de ações coletivas e processos de luta desencadeados por grupos e movimentos” (Ibid, p. 17). As expressões artísticas também são ressaltadas como “uma possibilidade de modificar o olhar sobre a realidade” e de elaborar mudanças individuais e coletivas (Ibid, p. 17). Silva explica acerca da utilização do termo *formação* para as ações educativas dos movimentos sociais:

Neste ambiente teórico-político a ação educativa é nomeada como *formação*, e, em alguns casos, são estudadas as *políticas de formação* internas e específicas de cada organização, movimento ou partido. As políticas de formação reúnem um conjunto de elaborações destes movimentos sobre concepção pedagógica, objetivos e temas prioritários, estrutura interna necessária ao desenvolvimento das ações, entre outras (Ibid, p. 10, grifo meu).

Guacira Lopes Louro (1997) discute sobre pedagogias feministas nos ambientes formais de educação, como a escola e a universidade, colocando como sujeitos em foco as “mulheres em sua diversidade”. Esta pedagogia feminista construída para “subverter a posição desigual e subordinada das mulheres [...], vai propor um conjunto de estratégias, procedimentos e disposições que devem romper com as relações hierárquicas presentes nas salas de aula tradicionais” (LOURO,

1997, p. 115). A autora comenta que “ao tentar colocar no mesmo plano, com igual legitimidade, o saber pessoal e o saber acadêmico, as pedagogias feministas pretendem estimular a fala daquelas que tradicionalmente se veem condenadas ao silêncio” (Ibid, p. 113).

Louro (1997) tece algumas críticas às concepções das pedagogias feministas como, por exemplo, a impossibilidade de fuga da institucionalização e da hierarquização das práticas pedagógicas em ambientes formais. A autora critica também o fato de que “os dualismos subjacentes a tais pedagogias já parecem anunciar uma concepção das relações de gênero em que o polo masculino sempre detém o poder e o feminino é desprovido de poder” (Ibid, p. 116). Segundo a historiadora da educação, é preciso levar em conta a existência das relações de poder envolvidas nas práticas pedagógicas feministas, mas num caráter de rede e não de um movimento unidirecional. Desse modo, afirma que “a construção de uma prática educativa não-sexista necessariamente terá de se fazer *a partir de dentro* desses jogos de poder” (Ibid, p. 118). Nesta lógica, Carmen Silva (2010, p. 17) também indica a necessidade de compreender “as relações de poder que ocorrem no interior das práticas educativas para intervir pedagogicamente sobre elas”.

Aprofundando a crítica pós-estruturalista, Anselmo Peres Alós (2011), no artigo “Gênero, epistemologia e performatividade: estratégias pedagógicas de subversão”, desconstrói os binarismos de sexo e gênero, afirmando que esses derivam de uma matriz heteronormativa. Neste sentido, o sexo, o corpo, a natureza, mesmo existindo “na realidade”, só possuem significado no âmbito da cultura (ALÓS, 2011, p. 426). O autor traz o conceito de “pedagogias culturais”, que diz respeito aos processos de aprendizagem independentes das instituições de ensino, a exemplo da mídia e do senso comum. Para Alós, as pedagogias culturais influenciam as práticas pedagógicas formais e reforçam os estereótipos de gênero e sexualidade. Sendo assim, o autor defende uma epistemologia “fora do armário”, e cita experiências de formações realizadas no Rio Grande do Sul por estudantes e militantes de ONGs acerca das temáticas da homossexualidade e transexualidade.

Desta forma, é possível construir um breve panorama do debate sobre pedagogia(s) feminista(s), observando algumas semelhanças e diferenças entre xs autorxs citadxs. Em relação ao público das ações pedagógicas feministas, Sardenberg (2011) e Louro (1997) concordam que pode ser composto tanto por mulheres quanto por homens, e tanto na educação formal quanto na não formal. Ao passo que Carmen Silva (2010) defende que tais práticas são desenvolvidas pelos movimentos feministas e têm como foco a formação de mulheres para a ação política feminista. Anselmo Peres Alós (2011), por sua vez, não chega a utilizar a ideia de pedagogia(s) feminista(s), porém tece críticas importantes à matriz binária de gênero e sexo com a qual costumamos trabalhar. As autoras concordam que as pedagogias feministas possuem, ao mesmo tempo, dimensões individuais e sociais, e que possuem fortes influências de Paulo Freire e da educação popular.

PEDAGOGIAS FEMINISTAS, PAULO FREIRE E EDUCAÇÃO POPULAR

Se há um consenso nos textos encontrados sobre pedagogias feministas, este é sobre suas bases freireanas e a importância da educação popular em sua práxis, uma espécie de encontro entre estas perspectivas educacionais e teorias feministas. Carmen Silva (2010) considera que a educação popular nasce das ideias de Paulo Freire em conjunto com as experiências dos movimentos sociais brasileiros e latino-americanos.

Para Cecília Sardenberg (2011), há vários princípios freireanos nas pedagogias feministas, porém estas questionam o lugar central das desigualdades de classe na teoria de Freire em detrimento de outras formas de dominação, como as de gênero e raça. Ana Paula Portella e Taciana Gouveia (1999), por sua vez, chamam atenção para como a educação feminista privilegia as micro dimensões sociais, isto é, os conteúdos da esfera “privada”, os afetos, as sexualidades, as relações familiares e íntimas, sem perder de vista a sua conexão com a dimensão macrosocial, da economia e da macro política.

As pedagogias feministas integram, segundo Sardenberg, as “pedagogias críticas” ou “pedagogias

libertadoras”, que seriam um “conjunto de teorias e práticas educativas e de aprendizado, formuladas para propiciar a conscientização dos educandos quanto às condições de opressão em que vivem” (SARDENBERG, 2011, p. 2). A filosofia da educação de Paulo Freire e da educação popular se situa neste contexto. Em seu livro “Pedagogia da Autonomia” (2006), o educador parte de uma concepção de ser humano como ser inacabado, isto é, condicionado por estruturas sociais, porém capaz de se transformar. A ideia do *ser mais* diz respeito à possibilidade que toda pessoa tem de aprender e se reconstruir continuamente.

Neste sentido, autonomia é a capacidade de aprendermos a dizer a nossa própria palavra, assumirmos a nós mesmxs, e algo a ser conquistado incessantemente. Não se trata de algo somente pessoal, pois para Freire autonomia e diálogo se completam, a autonomia é solidária e coletiva. “Aprender a dizer a nossa palavra” significa romper com a “cultura do silêncio” (FREIRE, 2011, p. 56) que nos oprime, o que Audre Lorde³ também indica em seu ensaio chamado “A Transformação do silêncio em linguagem e ação”:

Que palavras ainda lhes faltam? O que necessitam dizer? Que tiranias vocês engolem cada dia e tentam torná-las suas, até asfixiar-se e morrer por elas, sempre em silêncio? [...] certamente tenho medo, porque a transformação do silêncio em linguagem e em ação é um ato de auto-revelação, e isso sempre parece estar cheio de perigos. [...] No silêncio, cada uma de nós desvia o olhar de seus próprios medos – medo do desprezo, da censura, do julgamento, ou do reconhecimento, do desafio, do aniquilamento. Mas antes de nada acredito que temos a visibilidade, sem a qual, entretanto não podemos viver, não podemos viver verdadeiramente (LORDE, 2015a, n.p)

Talvez a transformação do silêncio em linguagem seja tão difícil devido ao que Freire denomina autonegação, quer dizer, a “necessidade fundamental que indivíduos [...] têm enquanto não se assumem a si mesmos [...], enquanto não lutam, de negar a verdade que os humilha” (FREIRE, 2011, p. 78). Este tema, bastante analisado em “Pedagogia do Oprimido” (1983), é relativo à “expressão do opressor ‘habitando’ e

³ Audre Lorde nasceu em 1934 e faleceu em 1992. Estadunidense de origem caribenha, é reconhecida mundialmente por ter sido uma importante feminista negra e ativista pelos direitos civis, que chamou atenção para as diversas formas de opressão, seja de raça, classe, orientação sexual, geração etc. Audre Lorde descrevia a si como negra, lésbica, feminista, e também como “guerreira” e “mãe”.

dominando o corpo semivencido do oprimido” (Ibid, p. 79). Freire (1983) defende que as situações de opressão fazem com que os oprimidos experimentem sua existência como seres dependentes ou ainda, que identifiquem como existência humana com a experiência do opressor. No artigo “Da Educação não-sexista à pedagogia feminista”, Danielle Rehling Lopes e Márcia Alves da Silva (2016, p. 263) discutem sobre uma “pedagogia da oprimida”, compreendendo a pedagogia feminista como “uma proposta baseada nos princípios da educação popular”.

O respeito à experiência da/o educanda/o, à sua leitura de mundo é fundamental para Paulo Freire. Para ele, a ação educativa necessita partir da realidade e da cultura das/os educandas/os, problematizando-as e assim desenvolvendo uma consciência crítica. O autor utiliza a ideia de “saber de experiência feito” (FREIRE, 2011, p. 82), para pensar sobre o conhecimento adquirido com a experiência de vida.

Declaradamente influenciada pelo pensamento de Paulo Freire, bell hooks constrói em formato de entrevista, um diálogo lúdico num dos capítulos de seu livro “Ensinando a Transgredir: A Educação como Prática da Liberdade” sobre a importância do educador para sua obra. A entrevista se dá entre ela (Gloria Watkins, seu nome de registro) e ela mesma (bell hooks, seu pseudônimo). A presença de Paulo Freire na produção de bell hooks é percebida logo à primeira vista, no próprio título do livro, que traz como subtítulo as palavras “Educação como Prática da Liberdade”. Esta frase, que também está reescrita num dos capítulos “A Teoria como Prática Libertadora”, é uma referência ao primeiro livro de Paulo Freire, que se chamou justamente “Educação como Prática da Liberdade”, e foi publicado pela primeira vez em 1967.

Aliás, a referência a tal livro de Paulo Freire, que retrata a experiência de seu famoso método de alfabetização de adultxs, pode ser encontrada em outros textos sobre pedagogia feminista, como por exemplo, “A educação como prática da liberdade: novas leituras possíveis”, em que a argentina Claudia Korol (2007, tradução minha)⁴, coordenadora da área

de gênero da equipe de educação popular Pañuelos en Rebeldía, também dialoga com a obra do educador. Korol discorre nesse texto acerca da sua experiência de militante socialista desde a juventude. A autora faz várias críticas às organizações de esquerda, que apesar de se autoproclamarem revolucionárias, sustentavam-se em bases patriarcais.

A expressão “homem novo”, cunhada por Paulo Freire e adotada por vários/as de seus/suas seguidores/as. Na época, acreditava-se que as mulheres deveriam sentir-se incluídas nesse tipo de linguagem, sendo preciso muita luta do movimento feminista para começar a desconstruir essas concepções. Freire foi bastante criticado por algumas feministas por conta da linguagem sexista de seus livros, porém pôde ao longo de sua vida rever suas obras. Claudia Korol destaca que anos depois de publicar “Educação como Prática da Liberdade”, Freire reconsiderou o aspecto idealista atribuído à educação para a transformação social do livro, reelaborando tais questões em “Pedagogia do Oprimido”, seu livro mais conhecido (2007, p. 16). Após 25 anos, Freire revisita este seu maior clássico em “Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido” (2011). Nele, o educador faz uma autocrítica em relação ao uso de linguagem machista em seus livros.

Claudia Korol faz uma nova leitura das possibilidades de uma educação como prática da liberdade, o que seria sobretudo:

um exercício de luta material e também subjetiva contra a alienação, contra a mercantilização de nossas vidas, a privatização de nossos desejos, a domesticação de nossos corpos, a negação sistemática de nossos sonhos, a mutilação de nossas rebeldias, a invisibilização de nossas marcas, o silenciamento de nossa palavra, e a repressão desencadeada de nossos atos subversivos (KOROL, 2007, p. 16, tradução minha).⁵

participação da argentina Claudia Korol, promovido pelo SOS Corpo, nos dias 26 e 27 de fevereiro deste ano (2018). Nesta ocasião, houve muitas trocas entre as experiências de pedagogias e resistências feministas da Argentina e do Brasil, mais especificamente de Pernambuco.

⁵ No original: “La “práctica de la libertad” [...] es sobre todo la posibilidad de un ejercicio de lucha material y también subjetiva contra la enajenación, contra la mercantilización de nuestras vidas, la privatización de nuestros deseos, la domesticación de nuestros cuerpos, la negación sistemática de nuestros sueños, la mutilación de nuestras rebeldías, la invisibilización de nuestras huellas, el

⁴ Tive a feliz oportunidade de participar do curso “Semeando a Pedagogia da Esperança Feminista” com a

Para Korol, uma pedagogia feminista popular atua como uma abertura, pois questiona as relações de poder e é passível de críticas e modificações. Trata-se de uma pedagogia feminista que provoca o próprio feminismo, questionando suas teorias e práticas. Uma pedagogia que, além do diálogo, do estudo, da prática, da reflexão, busca o corpo, o encontro, o abraço, a carícia, a memória não só das opressões, mas também das resistências. E é na busca da reflexão, do testemunho de opressões e resistências, da ressignificação das identidades, enfim, do encontro, que os grupos de autorreflexão vêm atuando ao longo da história dos movimentos feministas.

GRUPOS DE AUTORREFLEXÃO

O método da autorreflexão consiste no compartilhamento, em grupos de mulheres, de reflexões elaboradas a partir das experiências de vida das participantes, seguindo fundamentos como o respeito ao momento de fala de cada uma, o não julgamento e o sigilo sobre as experiências compartilhadas, visando a construção de um espaço de confiança e a interpretação crítica feminista sobre processos de dominação. Os encontros de autorreflexão podem acontecer pontual ou periodicamente, é possível também trabalhar em cada um a criação de uma linha da vida coletiva, da discussão sobre um tema específico, o qual deve ser trabalhado em “primeira pessoa”, ou de outras maneiras que irão dar-se de acordo com a criatividade das pessoas que facilitam o processo.

Assim, a autorreflexão exige que se vá mais além do racional, que se rompa com o distanciamento entre o sujeito e a questão a ser refletida, para que o próprio sujeito, na sua relação com a questão, seja o foco da reflexão. Para Maria José de Lima, a conscientização das mulheres deve nos levar “às fontes originais de nossa opressão, tanto históricas quanto pessoais” (1988, p. 43). A metodologia implica ainda na problematização teórico-política que tende a ampliação da percepção das mulheres sobre suas experiências e a criação de novas interpretações de mundo.

silenciamiento de nuestra palabra, y la desembozada represión de nuestros actos subversivos.”

A partir da década de 1960, como afirmam Ana Paula Portella e Taciana Gouveia (1999), num contexto mundial de efervescência cultural e política, surge a chamada “segunda onda” do feminismo, na qual se dá uma ampliação dos temas de debate em torno da opressão feminina, como o campo da cultura, das relações sociais, políticas e econômicas, na questão do corpo e da sexualidade. Neste período há uma ampliação do próprio conceito de política, o que significa para Cecília Sardenberg (2011):

[...] que a separação entre a esfera privada (vida familiar e pessoal) e esfera pública é apenas aparente. Questiona também uma concepção do político, tradicionalmente limitado à descrição das relações dentro da esfera pública, tidas até então supostamente como diferentes em conteúdo e teor das relações e interações na vida familiar, na vida ‘privada’. Na perspectiva de gênero feminista, essas diferenças são apenas ilusórias, pois a dinâmica do poder existe nas duas esferas. (SARDENBERG, 2011, p. 6)

No livro “Feminismo no Exílio: O Círculo de Mulheres Brasileiras em Paris e o Grupo Latino-Americano de Mulheres em Paris”, a socióloga Maira Abreu (2014) reconstrói a história de dois grupos feministas, um latino-americano e outro brasileiro, no contexto das décadas de 1960 e 1970 na França. A autora situa os movimentos feministas deste cenário num “caldo de cultura rebelde”, que inclui os movimentos de libertação nacional na Ásia e na África, a Revolução Cubana, as guerrilhas na América Latina, a guerra no Vietnã, a Revolução Cultural Chinesa, Maio de 1968 e movimento *hippie* (ABREU, 2014, p. 19). A socióloga considera que “para uma grande parcela do movimento feminista do final dos anos 1960 e início dos anos 1970, a proposta feminista era uma radicalização das lutas de esquerda” (Ibid, p. 27).

Nesse contexto, os movimentos feministas começam a desenvolver metodologias educativas próprias, enquanto uma nova forma de ação que poderia levar à transformação social. Sardenberg (2011, p. 5) aponta que “as práticas político-pedagógicas, voltadas especificamente para o trabalho com mulheres, têm origem nos grupos de autoconsciência ou de conscientização e ação feministas”, e Carmen Silva (2010, p. 10) indica que estes são fundamentais para a constituição da teoria e da prática feminista no Brasil e no mundo.

A historiadora Joana Maria Pedro (2013), sustenta que militantes de vários movimentos mistos passaram a

criar grupos de mulheres dentro destes, uma vez que se deparavam a todo tempo com o machismo em tais espaços, sendo impedidas de falar e relegadas a atividades secundárias. Desta forma, passaram a se reunir “formando ‘grupos de consciência’ no interior dos movimentos sociais” (PEDRO, 2013, p. 245). Segundo Ana Alice Costa e Cecília Sardenberg, no texto “O feminismo no Brasil: uma breve retrospectiva”, os grupos de reflexão feminista nos Estados Unidos têm origem quando mulheres dos movimentos sociais e outros setores do campo da esquerda se unem para discutir sobre sua participação política e suas experiências de vida como mulheres.

Ao passo que Sardenberg (2011) afirma que os grupos de conscientização são originários do Movimento de Libertação das Mulheres (Women’s Liberation Movement), segmento radical do feminismo estadunidense da segunda onda. Esses grupos historicamente têm papel fundamental no movimento feminista como um todo. A autora afirma que a metodologia foi rapidamente apropriada por setores mais liberais do movimento, como a Organização Nacional de Mulheres (NOW), e que também foi utilizada pelo Coletivo de Saúde de Mulheres de Boston.

No final da década de 1960 e início de 1970, o Movimento de Libertação das Mulheres da França concebia que a sua teoria e prática deveriam partir do “vécu” ou vivido, isto é, da experiência: “recusando toda teoria exterior, as mulheres afirmam sua posição de sujeito, somente elas são capazes de definir seus objetivos, suas estratégias” (Ibid, p. 40). O Círculo de Mulheres Brasileiras em Paris e o Grupo Latino-Americano de Mulheres em Paris, surgem no contexto em que várias militantes latinas buscam exílio por conta dos regimes políticos ditatoriais em seus países. A socióloga Maira Abreu (2014) construiu sua pesquisa de mestrado sobre tais grupos, na qual realizou entrevistas com algumas de suas participantes⁶. Segundo ela, “o exílio é apontado por muitas mulheres que passaram pela experiência como

um momento de descoberta do feminismo” (Ibid, p. 92).

Estes grupos realizavam grupos de reflexão, debates, projeção de filmes, boletins e ações específicas nas comunidades de exiladxs latino-americanxs. Ao mesmo tempo que defendiam que havia especificidades das mulheres latinas em relação às mulheres europeias, tinham a “percepção de uma experiência em comum [...] Similaridade que se expressava na dor, no mal-estar” (Ibid, p. 135). Abreu aponta os grupos de reflexão como um instrumento para a construção de uma identidade em comum: “mulheres”. Segundo Maria Betânia Ávila (2001, p. 47), tal ferramenta pedagógica “é um método ligado à história de uma revolta que provocou uma ruptura profunda no sentido do próprio eu das mulheres e de seu entendimento do mundo”.

As experiências vividas por mulheres brasileiras e latinas em países estrangeiros foram sendo incorporadas nos movimentos que surgiam no Brasil. Grupos foram se espalhando, formando redes que se comunicavam entre si. Joana Pedro (2013) relata a existência de grupos em Florianópolis (Santa Catarina), Campinas (São Paulo), Rio Branco (Acre) e em Vitória (Espírito Santo) a partir da década de 1980.

Sardenberg (2011, p. 5) observa que no Brasil a metodologia da autorreflexão é incorporada por mulheres ligadas aos movimentos populares, as quais passam a associar suas práticas a metodologias desenvolvidas nas Comunidades Eclesiais de Base e outras organizações que trabalhavam com educação popular. A autora chama a atenção ainda para a importância das oficinas de autoconsciência nos Encontros Feministas Latinoamericanos e do Caribe⁷, e em outros encontros feministas realizados no Brasil.

⁷ O Encontro Feminista Latinoamericano e do Caribe é o maior encontro feminista da América Latina e Caribe. O primeiro EFLAC aconteceu em 1981, em Bogotá, e desde então foram realizados 14 encontros em diferentes países da região, com uma frequência trienal. O encerramento dos EFLACs acontece sempre nos dias 25 de novembro, data que marca o assassinato das irmãs Maria Teresa e Patria Mirabal, mais conhecidas como “Las Mariposas”, pela ditadura da República Dominicana (25 de novembro de 1960), e que por isso também foi escolhida como o Dia

⁶ Uma das entrevistadas foi Maria Betânia Ávila, que é uma das fundadoras do SOS Corpo, instituição onde atua até hoje.

bell hooks, no seu livro “El feminismo es para todo el mundo” (2017), escreve sobre os grupos de reflexão, ou como ela designa, grupos de consciência⁸, que estiveram nas origens do movimento feminista contemporâneo. A autora dispara a seguinte frase “Não se nasce feminista, torna-se feminista” (HOOKS, 2017, p. 29, tradução minha)⁹, numa visível referência à célebre frase de Simone de Beauvoir “Não se nasce mulher, torna-se mulher”, do livro “O Segundo Sexo” (1949). Para hooks, esses grupos possibilitaram que as mulheres tomassem consciência das estruturas sexistas em que estavam imersas, de forma que percebessem não apenas as opressões que sofriam, mas como haviam internalizado valores machistas a partir da socialização.

Desta forma, a “tomada de consciência” é o início de um processo de transformação que parte de uma nova percepção coletiva para uma contínua mudança de atitude, sendo assim possível realizar transformações a níveis mais amplos. Estou de acordo com hooks quando a autora fala que a ação mais poderosa dos grupos de consciência foi “a reivindicação de que todas as mulheres devem enfrentar-se com o seu sexismo interiorizado” (Ibid, p. 34, tradução minha).¹⁰ Assim, teríamos primeiro que transformar o “inimigo interior” para poder transformar o inimigo exterior, ideia que se encontra na Pedagogia do Oprimido (1983), de Paulo Freire.

Segundo hooks, o pensamento ou a teorização do movimento feminista contemporâneo tem origem justamente no contexto desses pequenos grupos de conscientização, nos quais as mulheres (em geral amigas ou conhecidas) se reuniam para “entender de que maneira a dominação masculina e o sexismo se

expressavam na vida diária” (HOOKS, 2017, p. 29, tradução minha)¹¹. Tais grupos eram formados por mulheres de origens variadas – donas de casa, trabalhadoras de setores de serviços, profissionais de prestígio – e tinham como política o princípio de que todas falassem.

A dimensão terapêutica dos grupos de reflexão é outro aspecto bastante comentado pelas autoras. hooks compreende que esses encontros pouco se centravam em criar estratégias de intervenção, porém tinham a poderosa capacidade de curar dores causadas pelas violências sexistas e fortalecer as participantes para a luta contra o patriarcado.

A questão da cura de dores sociais é tematizada por hooks também em seu texto “A teoria como prática libertadora” (2013), no qual afirma que é possível criar uma teoria, uma prática, um movimento feminista “capaz de se dirigir diretamente à dor que está dentro das pessoas e oferecer-lhes palavras de cura, estratégias de cura, uma teoria da cura” (HOOKS, 2013, p. 97). A autora defende politicamente uma “teoria que nasce do concreto”, das experiências de vida cotidiana. A sua escrita é extremamente autorreflexiva, a todo tempo bell hooks narra sobre suas experiências de infância, juventude, na academia, na política.

No texto “As mulheres em movimento: ler a própria vida, escrever a própria história”, Rosiska Darcy de Oliveira reflete sobre o início do movimento feminista da “segunda onda” na cidade de Genebra, na Suíça. A escritora foi uma das fundadoras do Instituto de Ação Cultural (IDAC), um centro de pesquisa e intervenção pedagógica criado em Genebra por um grupo de brasileiros “que os caminhos do exílio levaram a se reencontrar” (FREIRE; OLIVEIRA; OLIVEIRA; CECCON, 1987, p. 9). Rosiska Oliveira também aborda bastante a questão da teorização a partir das experiências de vida e da dimensão terapêutica dos grupos de autorreflexão:

Onde buscar o conhecimento senão em nós mesmas, passando por uma ciência e por uma política que será a nossa e sobre a qual só nós podemos decidir? A palavra de ordem difusa – se expressar, comparar experiências, se reconhecer, se transformar – reflete a

Latinoamericano e Caribenho de Luta Conta a Violência à Mulher (PORTAL CATARINAS, 2017). Tive a oportunidade de ir para o 14º Encontro Feminista Latinoamericano e do Caribe, de 23 a 25 de novembro de 2017, em Montevidéu, Uruguai. Lá participei de várias atividades, inclusive de uma assembleia sobre “Autocuidado, Proteção e Bem-viver feminista”.

⁸ *Consciousness raising groups* em inglês, e *grupos de conciencia* na tradução para o espanhol.

⁹ No original: “Las feministas no nacen, se hacen”.

¹⁰ No original: “la reivindicación de que todas las mujeres deben enfrentarse a su sexismo interiorizado”

¹¹ No original: “Entender la manera en que la dominación masculina y el sexismo se expresaban en la vida diaria”

busca de uma identidade ao mesmo tempo pessoal e coletiva, acrescida de uma função terapêutica: recuperar o que foi o esquecimento de si, e de uma função revolucionária, transformar uma cultura que nos exclui por decreto de insignificância (OLIVEIRA, 1987, p. 44).

Nesta visão, a busca de uma identidade pessoal e coletiva é algo que foi negado às mulheres, uma vez que essa identidade encontra-se numa espécie de “vazio” em que sempre fomos vistas como “uma imagem refletida no espelho dos homens” (Ibid, p. 42). Para transformar uma cultura que nos decreta insignificantes, é necessário nos transformarmos em sujeitos, é necessário encontrar significâncias para nós mesmas. A autora relata que no início dos encontros dos grupos de reflexão, as participantes compartilhavam de um sentimento vago de mal-estar que elas não sabiam ainda nomear, e juntas foram compreendendo questões sociais e políticas em suas vidas.

Esses novos conhecimentos lançaram mão das teorias produzidas em várias disciplinas como economia, sociologia, educação, psicologia, antropologia, recriando-as no esforço de compreensão da situação das mulheres.

A feminista estadunidense Carol Hanisch, escreve em 1969 o texto “O pessoal é político”, cujo título vira posteriormente um dos maiores emblemas do feminismo da chamada segunda onda. Nele reflete sobre declarações de que os grupos de consciência dos quais ela participava eram terapias pessoais:

uma das primeiras coisas que descobrimos nesses grupos é que problemas pessoais são problemas políticos. Não há soluções pessoais desta vez. Só há ação coletiva para uma solução coletiva. Eu fui, e continuo indo a essas reuniões porque adquiri uma compreensão política que toda a minha leitura, todas as minhas ‘discussões políticas’, toda a minha ‘ação política’ [...] nunca me deram (HANISH, 2014, n.p.).

bell hooks sustenta que a elaboração de teorias feministas a partir das experiências vividas e compartilhadas pelas mulheres foi sendo aos poucos substituído por uma institucionalização do feminismo nas universidades, com os estudos da mulher como disciplina acadêmica. Esse processo, para ela, representou a elitização da teoria feminista, a exclusão das mulheres marginalizadas (lésbicas, negras, pobres), o privilégio da escrita em detrimento das narrativas

orais, e a adoção de uma perspectiva cada vez menos radical, isto é, mais liberal:

Quando a sala de aula dos estudos da mulher substituiu o grupo de consciência como palco primário de transmissão do pensamento feminista e de estratégias de transformação social, o movimento perdeu seu potencial de massas (HOOKS, 2017, p. 32, tradução minha).¹²

Desta forma, a identidade feminista teria deixado de ser algo de caráter autorreflexivo, de enfrentamento ao próprio sexismo diante de outras mulheres, para tornar-se um certo estilo de vida, independente das posições políticas. Este feminismo seria centrado na igualdade no mercado de trabalho, e numa luta contra a dominação masculina, porém numa luta muitas vezes de um caráter “anti-homem” simplista (Ibid, p. 33). A autora defende uma retomada dos grupos de conscientização como espaços exclusivos, porém nos quais seja possível que as participantes tomem consciência de suas próprias estruturas opressoras internas, para poder transformá-las. Já Rosiska Oliveira (1987, p. 43), ao narrar as experiências dos grupos de reflexão em Genebra, retrata uma visão de prática da diferença, ou exclusão dos homens: “Ali só se fala enquanto mulher e de uma experiência de mulher”. Nesta perspectiva, “a ausência dos homens evitava a dominação, mas evitava também o conflito” (Ibid, p. 45).

Sobre a questão de grupos de autorreflexão praticados com homens, a doutora em saúde pública Paula Licursi Prates, escreveu sua tese, a qual aborda a experiência de grupos de reflexão com homens no Coletivo Feminista Sexualidade e Saúde, de São Paulo. A proposta desta ação na ONG tem origem em 2009, trata-se de um “espaço para o encontro de homens em questionamento, conflito e/ou situação de violência doméstica ou de gênero”¹³. Esta medida enquadra-se como serviço de responsabilização e medida socioeducativa previstas pela Lei Maria da Penha, porém é aplicada apenas a homens “autores de violência”, categoria que diz respeito a homens que

¹² No original: “Cuando el aula de estudios de la mujer reemplazó al grupo de conciencia como escenario primario de transmisión del pensamiento feminista y de estrategias de cambio social, el movimiento perdió su potencial de masas”.

¹³ Disponível em: <http://mulheres.org.br/masculinidades/>
Acesso em dia 6 de maio de 2017.

cometeram crimes considerados menos graves e que sejam réus primários.

Prates escreveu sua tese sobre os alcances e limites do primeiro grupo de reflexão de homens formado no Coletivo. Nesta experiência inicial, os homens foram obrigados, por determinação judicial, a participar do grupo, no entanto Prates (2013) explica que nos grupos seguintes os réus tinham a escolha de participar ou não do processo autorreflexivo, sendo a sua participação um fator que poderia diminuir a pena. Há muitas críticas em torno desse tipo de ação, as quais alegam que a diminuição da pena do agressor seria o principal fator de interesse da sua participação, sendo a transformação da ideologia machista nesses casos algo fictício, ilusório. A autora, porém, afirma que tais grupos são uma saída jurídico-pedagógica que não atendem apenas ao aspecto punitivo, mas também ao sociocultural. Defende que:

Os grupos para homens autores de violência deverão contribuir para a conscientização dos agressores sobre a violência de gênero como uma violação dos direitos humanos das mulheres e para a responsabilização desses pela violência cometida, por meio da realização de atividades educativas e pedagógicas que tenham por base uma perspectiva de gênero. A ação poderá ainda contribuir para a desconstrução de estereótipos de gênero, a transformação da visão de uma concepção hegemônica de masculinidade e o reconhecimento de novas masculinidades (PRATES, 2013, p. 33).

Sobre a prática de grupos de reflexão no campo da saúde, Elaine França da Silva (2015) examina uma experiência feminista no contexto das lutas dos anos de 1980 por direitos reprodutivos, com a metodologia da linha da vida, no Centro de Saúde Santa Rosa, em Niterói (RJ). Esse processo estimulou a superação do Programa Materno-Infantil, o qual tinha um tratamento que reduzia as mulheres apenas à condição de mães/reprodutoras, para que fosse implantado do Programa de Assistência Integral à Saúde da Mulher (PAISM), com base na perspectiva das mulheres como sujeitos. A linha da vida pode ser mais bem compreendida no seguinte trecho de seu artigo:

Eram propostas etapas de produção coletiva, em que as mulheres reunidas, em sequência, falavam de suas existências, segundo etapas de vida: do nascimento, da infância, da adolescência, da juventude, da maturidade, da velhice ou da expectativa de envelhecimento (SILVA, 2015).

Para Elaine Silva, as transformações políticas que ocorreram nas consciências “femininas e feministas”, na segunda onda do feminismo, teve como resultado

profundas transformações da vida em comum, como o afloramento das lutas por direitos sexuais e reprodutivos. O reconhecimento da sexualidade e da reprodução como dimensões da cidadania, questões relativas à vivência de uma sexualidade plena e livre de riscos, o controle do próprio corpo e o direito de decidir sobre como e quando ter filhos constituíram-se como temas centrais de reflexão e de vivências. Silva conta que as experiências dos grupos de autoconsciência

Foram deslocadas, por algumas profissionais de saúde, para seus ambientes de trabalho. Forjou-se, assim, uma pedagogia experimental de reflexão e ação, de natureza informal, ao alcance de apenas mulheres próximas, conhecidas, mas que se multiplicou, em sucessivas formalizações por profissionais da área de saúde (SILVA, 2015, p. 897).

Na dissertação “A Formação de Mulheres com a Linha da Vida: Sentidos que emergem de experiências na Região Metropolitana do Recife”, a mestra em direitos humanos Fabiana Moura Paulino (2017) fez sua pesquisa com educadoras do SOS Corpo Instituto Feminista para a Democracia. Moura endossa a ideia de que os grupos de autoconsciência tiveram uma importância significativa na luta por políticas públicas de saúde no Brasil. A instituição pesquisada pela autora, a mesma que promoveu a experiência investigada por mim neste trabalho, tem histórico na realização de ações formativas com mulheres, contribuindo com a organização política de coletivos de diversos estados brasileiros, desde a década de 1980 (PAULINO, 2017, p. 40).

A utilização da metodologia da linha da vida faz parte das práticas pedagógicas de autorreflexão e está intimamente relacionada aos exercícios de autocuidado feminista, como por exemplo, o autoexame ginecológico¹⁴. Esses métodos feministas desenvolveram-se no âmbito de uma perspectiva de saúde tanto física quanto mental das mulheres, e na luta por políticas públicas, mas também de autonomia de nossos corpos em relação ao Estado, à igreja, ao poder médico, à indústria farmacêutica, enfim ao patriarcado. Segundo a autora, a metodologia da linha da vida possui um enfoque terapêutico, de viés

¹⁴ Procedimento bastante simples realizado com um espelho vaginal, um espelho e uma lanterna, para que a mulher examine de forma autônoma o próprio colo do útero.

psicanalítico “mesmo estando conectada a questões singulares com contextos sócio-políticos” (Ibid, p. 53).

Na dissertação “Da Mulher como Objeto às Mulheres como Sujeito: Uma Análise da Trajetória do Movimento Feminista nas Lutas por Saúde da Mulher no Brasil”, Verônica Ferreira (2006), que é assistente social e integrante do SOS Corpo Instituto Feminista para a Democracia, analisa a elaboração de uma política de saúde para as mulheres no fim da década de 1970 e decorrer de 1980. Em seu trabalho, Ferreira destaca a formação de grupos de saúde da mulher que buscavam a reapropriação dos conhecimentos e autonomia sobre seus próprios corpos. Para a autora, “esta trajetória produziu diferentes formas organizativas, conceitos que nortearam a ação do movimento, as políticas públicas e um campo de pesquisas e produção do conhecimento, além de elementos para uma pedagogia própria” (FERREIRA, 2006, p. 5).

No artigo “Formação de Agentes Comunitárias de Saúde para o Enfrentamento da Violência de Gênero: Contribuições da Educação Popular e da Pedagogia Feminista” (BERGER; BARBOSA; SOARES; BEZERRA, 2014) baseado numa pesquisa-ação, investiga-se a estratégia da saúde da família em relação à violência de gênero, realizando oficinas com agentes comunitárias de saúde (ACSS). A pesquisa em questão baseia-se nos pressupostos feministas e freireanos como um acolhimento para mulheres em situação de violência. No plano pedagógico, as experiências das mulheres em grupos de reflexão, onde as difíceis vivências relacionadas ao corpo e à sexualidade, as conflituosas relações sócio-familiares e a problemática inserção no mundo do trabalho eram compartilhadas, problematizadas e, assim, compreendidas enquanto processos sociais amplos que afetam todas as mulheres, se reuniram em uma proposta educativa, cunhada como “oficinas de reflexão”.

Muitas críticas foram e são feitas aos grupos de reflexão por inúmeros motivos e sujeitos, entre homens militantes – que muitas vezes desqualificavam a atuação do feminismo por, a seu ver, dividirem as forças da esquerda –, mas também por feministas. Segundo Elaine França da Silva (2015), os grupos de consciência foram criticados, logo quando começaram

a ser praticados no Brasil, por terem surgido em rodas de mulheres de classe média, tendo sido assim, apelidados de “chá das cinco das ricas”.

Por alguns setores feministas, foram (e ainda são) considerados ineficientes, pois não trariam resultados concretos. Em seu texto “A tirania das organizações sem estrutura”, a feminista estadunidense Jo Freeman (1970) sustenta que os grupos de reflexão possuiriam uma suposta horizontalidade por conta de uma ausência de estrutura e de liderança, mas que na realidade seriam práticas elitistas, pois seriam baseadas em relações de amizade, em que um determinado grupo acaba dando as regras. Freeman fala sobre sua experiência como integrante do Movimento de Libertação das Mulheres (dos Estados Unidos), e critica a “impotência política” dos grupos de reflexão promovidos por tal organização, afirmando que os mesmos não levariam a muito mais do que uma compreensão pessoal dos problemas das mulheres:

Grupos inestruturados podem ser muito eficazes para fazer as mulheres falarem sobre suas vidas, mas eles não são muito bons para fazer as coisas acontecerem. A não ser que o modo de operação mude, os grupos tropeçam quando chega o momento em que as pessoas se cansam de “apenas conversar” e querem fazer algo mais. [...] Assim, o movimento gera muita emoção e poucos resultados. [...] O fim da conscientização deixa as pessoas sem direção e a falta de estrutura as deixa sem meios de chegar lá. [...] A conscientização, como função principal do movimento de liberação das mulheres, está se tornando obsoleta. [...] O trabalho puramente educacional não é mais uma necessidade imperativa (FREEMAN, 1970, p. 5).

Em outro artigo da autora, denominado “Trashing: o lado sombrio da sororidade” (FREEMAN, 2015), publicado sob o pseudônimo “Joreen”, Freeman reflete sobre o fenômeno da detonação da reputação entre mulheres dos movimentos feministas. De acordo com uma nota de rodapé do texto, “trashing é um termo coloquial da língua inglesa que significa ‘destruir’, ‘detonar’, ‘assassinar a reputação’, ‘atacar a reputação’ ou ‘espancar moralmente’ uma pessoa”. Na análise de Freeman, a promessa feminista de sororidade, ou seja, de uma irmandade ou solidariedade entre as mulheres, escondia o lado sombrio da detonação, e esta questão não estava sendo discutida dentro do movimento, mesmo nos grupos de conscientização:

Apesar da prática de conscientização e de um diagnóstico intenso da nossa própria socialização, muitas de nós ainda não conseguimos nos libertar de desempenhar esses papéis [impostos pela sociedade], nem da nossa expectativa de que outras irão

desempenhá-los. Aquelas que se desviam desses papéis — as mulheres de ação — são punidas por fazê-lo, assim como aquelas que fracassam em atender as expectativas do grupo (FREEMAN, 1976, n.p.)

Mais adiante, a autora se pergunta “Por que a conscientização não nos conscientizou sobre a detonação?”. Ousadamente Freeman afirma que a ênfase na palavra de ordem “o pessoal é político” facilitou o fenômeno da detonação. Para ela, essa ideia levada ao extremo “poderia nos dizer que tipo de pessoas devemos ser e, por extensão, que tipo de personalidades devemos ter”.

Diante deste apanhado sobre o tema dos grupos de reflexão, é possível perceber a diversidade de usos dos grupos de reflexão, como por exemplo, sua prática nos movimentos feministas e ONGs, sua utilização no campo da saúde e na luta por políticas públicas, ou no acolhimento de mulheres vítimas de violência. É possível também apreender um pouco do contexto histórico em que surgem nos movimentos feministas, em meados da década de 1960, nos Estados Unidos e Europa, sendo trazidos e reeditados pelos feminismos brasileiros e latino-americanos, principalmente a partir de vivências de mulheres que foram para o exílio durante os períodos das ditaduras na América Latina. A experiência de vida das mulheres aparece como a base das reflexões coletivas, da construção de teorias e da práxis feministas, e os grupos de consciência como instrumento de construção de identidades feministas.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Maira Luísa Gonçalves de. **Feminismo no Exílio: O Círculo de Mulheres Brasileiras em Paris e o Grupo Latino-Americano de Mulheres em Paris**. São Paulo: Alameda, 2014
- ALÓS, Anselmo Peres. Gênero, epistemologia e performatividade: estratégias pedagógicas de subversão. **Estudos Feministas**, n. 19, v. 2, p. 421-449, mai-ago, 2011
- ÁVILA, Maria Betânia. Feminismo, cidadania e transformação social. In: ÁVILA, M. B. (org). **Textos e imagens do feminismo: mulheres construindo a igualdade**. Recife: SOS Corpo, 2001.
- BERGER, Sônia; BARBOSA, Regina; SOARES, Cecília; BEZERRA, Cláudia. **Formação de Agentes Comunitárias de Saúde para o enfrentamento da violência de gênero: contribuições da Educação Popular e da pedagogia feminista**. Interface, vol.18, supl. 2, p. 21-39, 2014.
- COSTA, Ana Alice Alcantara; SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar. O Feminismo no Brasil: Uma (breve) Retrospectiva. In: COSTA, Ana Alice Alcantara; SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar. (Orgs.). **O Feminismo no Brasil: Reflexões Teóricas e Perspectivas**. Salvador: NEIM/UFBA, 2008, p. 23-50.
- FERREIRA, Claudia; BONAN, Claudia. **Mulheres e movimentos**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2005.
- FERREIRA, Verônica Maria. **Da mulher como objeto às mulheres como sujeito: uma análise da trajetória do movimento feminista nas lutas por saúde da mulher no Brasil**. 142 f. Dissertação de conclusão do mestrado em Políticas Públicas e Sociedade, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, 2006.
- FREEMAN, Jo. **A tirania das organizações sem estrutura**. 1970. Disponível em <[http://spcultura.prefeitura.sp.gov.br/files/event/26881/a_tirania_das_organiza%C3%A7%C3%B5es_sem_estrutura_\(1\).pdf](http://spcultura.prefeitura.sp.gov.br/files/event/26881/a_tirania_das_organiza%C3%A7%C3%B5es_sem_estrutura_(1).pdf)>. Acesso em 25 de maio de 2017.
- FREEMAN, Jo. **Trashing: o lado sombrio da sororidade**. 19 set. 2015. Disponível em <<https://www.geledes.org.br/trashing-o-lado-sombrio-da-sororidade/>>. Acesso no dia 24 de fevereiro de 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- _____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GOUVEIA, Taciana; PORTELLA, Ana Paula. **Ideias e dinâmicas para trabalhar com gênero**. Recife: SOS Corpo, 1999.
- HANISH, Carol. **O pessoal é político**. 10 jun. 2014. Disponível em <<https://resistenciaraadfem.wordpress.com/tag/carol-hanisch/>> Acesso em 29 de setembro de 2016.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

_____. **El feminismo es para todo el mundo.** Madrid: Traficantes de Sueños, 2017.

KOROL, Claudia. La educación como práctica de la libertad: nueva lecturas posibles. In KOROL, Claudia (Org.) **Hacia una pedagogía feminista.** Buenos Aires: El Colectivo Panuelos em Rebelião: América Livre, 2007, p.9-22.

LIMA, Maria José. **Linha da vida ou grupo de autoconsciência:** uma reflexão sobre a ótica feminista. In: RÉGIA, M., CAMURÇA, S., OLIVEIRA, E. et all (orgs). **Como Trabalhar com Mulheres.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1988, p. 35-49.

LOPES, Daniele Rehling; SILVA, Márcia Alves. Da educação não-sexista à pedagogia feminista. In: CASTRO, Amanda Motta; MACHADO, Rita de Cássia Fraga (Orgs). **Estudos feministas, mulheres e educação.** Curitiba: Editora CRV, 2016, p. 263-273.

LORDE, Audre. **A Transformação do Silêncio em Linguagem e Ação.** 28 mar. 2015a. Disponível em <<http://www.geledes.org.br/a-transformacao-do-silencio-em-linguagem-e-acao/#gs.AXAXPjs>> Acesso em 25 de maio de 2017.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação:** Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy. As mulheres em movimento: ler a própria vida, escrever a própria história. In: CECCON, Cláudio; FREIRE, Paulo; OLIVEIRA, Miguel Darcy; OLIVEIRA, Rosiska Darcy (orgs.). **Vivendo e Aprendendo:** experiências do IDAC em educação popular. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987, p. 39-67.

PAULINO, Fabiana Moura. **A formação de mulheres com a linha da vida:** sentidos que emergem das experiências na Região Metropolitana do Recife. 94 f. Dissertação de conclusão de mestrado em Direitos Humanos, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2017.

PEDRO, Joana Maria. Corpo, prazer e trabalho. In PEDRO, Joana Maria; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). **Nova História das Mulheres no Brasil.** São Paulo: 2013, p. 238-258.

PORTAL DAS CATARINAS. **Tudo sobre o mais importante encontro feminista da América Latina.** 20 nov. 2017. Disponível em <http://catarinas.info/tudo-sobre-o-mais-importante-encontro-feminista-da-america-latina-o-14o-eflac/>. Acesso em 26/01/2018.

PRATES, Paula Licursi. **A pena que vale a pena: alcances e limites de grupos reflexivos para homens autores de violência contra a mulher.** 302 f. Tese de conclusão de doutorado em Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2013.

SARDENBERG, Cecília. Considerações Introdutórias às Pedagogias Feministas. In: COSTA, Ana Alice Alcântara; RODRIGUES, Alexnaldo Teixeira; VANIN, Iole Macedo (orgs.). **Ensino e Gênero: Perspectivas Transversais.** Salvador: UFBA/NEIM, 2011, v. 1, p. 19-38.

SILVA, Elaine França da. Metodologia feminista e direitos reprodutivos no Centro de Saúde Santa Rosa, Niterói (RJ). **Revista Saúde em Debate**, vol. 39, n. 106, p. 893 a 803, jul-set, 2015.

SILVA, Carmen. Os sentidos da ação educativa no feminismo. In: SILVA, Carmen (org.). **Experiências em Pedagogia Feminista.** Recife: SOS Corpo, 2010.