



Eixo Temático: 4 - Educação e Democracia

O FEMINISMO INTERSECCIONAL COMO PRAGMATISMO CRÍTICO NO DESENVOLVIMENTO DEMOCRÁTICO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Nilo Mateus Anderson Fricke¹

RESUMO

Este trabalho discute a relação entre feminismo interseccional, teoria crítica e filosofia política da educação, defendendo a escola como espaço de experimentação democrática no Ensino Fundamental. A partir da interlocução entre Nancy Fraser, Axel Honneth, Hannah Arendt e Paulo Fensterseifer, o estudo problematiza modelos escolares que confundem democratização com simples ampliação de participação ou abandono da autoridade pedagógica. Sustenta-se que a justiça escolar exige a articulação entre redistribuição, reconhecimento e representação, considerando desigualdades materiais, simbólicas e políticas presentes no cotidiano educacional. Ao mesmo tempo, a infância é compreendida como condição formativa marcada pela natalidade e pela necessidade de mediação adulta responsável. Conclui-se que a democratização escolar depende da integração entre justiça estrutural, reconhecimento das diferenças, participação orientada e autoridade pedagógica eticamente fundamentada.

ABSTRACT

This paper discusses the relationship between intersectional feminism, critical theory, and the political philosophy of education, arguing for the school as a space for democratic experimentation in Elementary Education. Drawing on the dialogue between Nancy Fraser, Axel Honneth, Hannah Arendt, and Paulo Fensterseifer, the study problematizes educational models that confuse democratization with the mere expansion of participation or the abandonment of pedagogical authority. It argues that educational justice requires the articulation of redistribution, recognition, and representation, taking into account the material, symbolic, and political inequalities present in everyday school life. At the same time, childhood is understood as a formative condition marked by natality and by the need for responsible adult mediation. The study concludes that school democratization depends on the integration of structural justice, recognition of differences, guided participation, and ethically grounded pedagogical authority.

Palavras-chave: Democracia escolar; Feminismo interseccional; Nancy Fraser; Hannah Arendt; Autoridade pedagógica.

Key-words: School democracy; Intersectional feminism; Nancy Fraser; Hannah Arendt; Pedagogical authority.

^[1] Mestrando do Programa de Pós Graduação em Educação nas Ciências. E-mail: nilo.fricke@sou.unijui.edu.br



INTRODUÇÃO

Compreendendo que a Educação e Democracia não deve ser reduzida a um procedimento formal, mas pensada como um campo estratégico de justiça social, participação e formação humana, discuto feminismo interseccional, teoria crítica e filosofia política da educação para defender que a escola pode funcionar como espaço de experimentação democrática, desde que não abandone a responsabilidade adulta nem a especificidade da infância como condição formativa. Nesse sentido, aproximo a noção arendtiana (2019) de natalidade da concepção tridimensional de justiça de Nancy Fraser (2001; 2003; 2006; 2010), redistribuição, reconhecimento e representação, buscando não dissolver as diferenças entre infância e ação política adulta. Assim, a criança aparece como sujeito em formação, portadora da possibilidade do novo, mas ainda não como sujeito político pleno.

As concepções de escola meramente transmissiva quanto a democratização que confunde participação com abandono da autoridade são problematizadas ao enfatizar as intersecções entre gênero, raça e classe, o feminismo interseccional desnaturaliza a ideia de cidadania abstrata e evidencia que a neutralidade escolar frequentemente oculta hierarquias materiais, simbólicas e institucionais. A discussão culmina apontando que currículos, práticas disciplinares e modos de avaliação podem reproduzir subordinações, afetando a experiência escolar de crianças e adolescentes e, portanto, a democratização da escola exige enfrentar simultaneamente desigualdades de acesso, reconhecimento e representação, e não apenas ampliar espaços formais de fala.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Do ponto de vista metodológico, a construção bibliográfica do problema decorre da interlocução entre autores e conceitos, especialmente os teóricos críticos Nancy Fraser e Axel Honneth, Hannah Arendt, Maria Victória Benevides (1996), Paulo Fensterseifer (2020; 2021) e trabalhos recentes sobre feminismo e democracia. A estratégia analítica consiste em cruzar dimensões normativas da justiça com a condição pedagógica da infância e com possibilidades institucionais do Ensino Fundamental, buscando fundamentar teoricamente uma proposição de democratização escolar progressiva.



O procedimento segue um percurso conceitual em três movimentos. Primeiro, entendendo a teoria da justiça de Fraser como eixo normativo, destacando que redistribuição, reconhecimento e representação são condições da paridade de participação.

Depois, mobilizo Arendt e Fensterseifer para demarcar o limite antropológico e pedagógico da formação: a criança não é um adulto em miniatura e a autoridade docente é necessária como responsabilidade pelo mundo. A natalidade designa a chegada do novo ao mundo comum; educar é acolher esse novo e introduzi-lo numa ordem que o precede. Essa introdução implica autoridade. Para Arendt, a autoridade pedagógica não é dominação arbitrária, mas responsabilidade pelo mundo e pelas novas gerações.

Na medida em que a criança não tem familiaridade com o mundo, deve-se introduzi-la gradualmente a ele; na medida em que ela é nova, deve-se cuidar para que essa coisa nova chegue à fruição em relação ao mundo como ele é. Em todo caso, todavia, o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é. (ARENDT, 2019, p. 240)

O erro do “pedagogismo” consistiria em dissolver essa assimetria constitutiva, tratando a criança como se já dispusesse da maturidade política de um adulto. Fensterseifer reforça este cuidado:

Em qualquer caso em que possa se falar de um vínculo entre educação e cidadania, não podemos transferir responsabilidades que são nossas para as futuras gerações, devemos sim ocuparmo-nos do mundo ao qual pertencemos e somos responsáveis e pela introdução dos jovens neste mundo, o qual, por estar em constante mudança, apresentará sempre novos desafios às novas gerações. (FENSTERSEIFER, 2020, p.37)

Aqui se delinea uma primeira aproximação e um primeiro afastamento entre feminismo e educação democrática: Aproximam-se na crítica às estruturas opressivas e na valorização da pluralidade. Afastam-se quando se considera a temporalidade da formação: a emancipação infantil não pode prescindir de proteção e orientação.

A desigualdade na relação pedagógica não é, em si, injusta; torna-se injusta quando cristaliza silenciamentos ou impede o desenvolvimento da autonomia. A questão central, portanto, não é eliminar a autoridade, mas qualificá-la normativamente.

Por fim, utiliza a psicologia do desenvolvimento e a discussão sobre autonomia progressiva para sustentar que o Ensino Fundamental é um período propício a experiências



deliberativas estruturadas, desde que orientadas por mediações adultas, proteção institucional e ampliação gradual da participação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como resultado teórico principal, afirmo que a democracia escolar só se torna efetiva quando articula as três dimensões da justiça de Fraser. A redistribuição diz respeito à provisão equitativa de recursos, tempo pedagógico, infraestrutura e capital cultural; o reconhecimento refere-se ao status dos sujeitos como parceiros plenos na interação social, e não à simples valorização identitária; a representação envolve a possibilidade de participação real de todos nos processos decisórios. Axel Honneth (Fraser, N; Honneth, A. 2003, p. 175) afirma que “redistribuição econômica e o reconhecimento cultural são medidas que devem sua justificativa normativa ao fato de ambas representarem meios para alcançar o objetivo da paridade participativa”.

No contexto escolar, a ênfase exclusiva no reconhecimento identitário pode obscurecer desigualdades materiais profundas: acesso a infraestrutura, capital cultural, tempo pedagógico, que condicionam a experiência educacional. Por outro lado, políticas meramente distributivas, desatentas às hierarquias simbólicas, perpetuam exclusões sob o manto da igualdade formal.

o que requer reconhecimento não é a identidade específica de grupo, mas o status dos membros de grupo individuais como parceiros integrais na interação social. O não-reconhecimento, consequentemente, não significa a depreciação e deformação da identidade de grupo, mas subordinação social – no sentido de ser impedido de participar como um igual na vida social. Para reparar isto, a injustiça ainda precisa de uma política de reconhecimento, mas no “modelo de status” isso não é mais reduzido a uma questão de identidade: em vez disso, significa uma política voltada para o domínio da subordinação, através do estabelecimento da parte não reconhecida como um membro completo da sociedade, capaz de participar na mesma condição que o resto. (FRASER, N. 2010, P. 120-121)

A tese é que a escola não se democratiza apenas com abertura de espaços participativos, porque a neutralidade institucional é ilusória: desigualdades sociais atravessam o currículo, a disciplina e a avaliação. Assim, sustento que a injustiça educacional aparece quando as falhas nestas três dimensões se combinam e produzem subordinação social e institucionalizada.



A tensão entre Fraser e Honneth é um campo teórico fértil. O reconhecimento, por si só, pode ocultar injustiças distributivas; a redistribuição, sozinha, pode apagar hierarquias simbólicas. No campo educacional, isso significa que políticas inclusivas podem ampliar visibilidade cultural sem alterar fracassos escolares e desigualdades de aprendizagem. Assim, reconhecimento é condição para subjetividade democrática, redistribuição é condição para igualdade intelectual e cultural, e representação é condição para agência política.

Não basta garantir capacidades internas, é preciso criar condições institucionais e sociais para que elas se efetivem e pensar a escola como espaço em que reconhecimento não se converta em obstáculo à redistribuição, e nem que esta redistribuição se imponha como neutralização das diferenças. Como Macedo e Devechi analisando a obra de Martha Nussbaum, sustentam:

A injustiça social reside, portanto, na indisponibilização das capacidades internas, mas também quando não se alcançam ou se pode operacionalizar as capacidades combinadas, ambos acontecimentos com maior incidência para os grupos marginalizados. As capacidades internas são assim o muro que aparta, pois demandam arranjos de reconhecimento e redistribuição para o funcionamento das capacidades centrais, combinadas. [...] Sendo assim, a atuação governamental deve acontecer no sentido de proporcionar o desenvolvimento das capacidades combinadas, não o seu funcionamento. (MACEDO e DEVECHI, 2023, P. 464)

A prioridade das liberdades básicas e o princípio da diferença podem ser reinterpretados na educação como a necessidade de garantir condições materiais e simbólicas mínimas para todos, ao mesmo tempo em que se admite um tratamento desigual quando ele favorece os mais vulneráveis. A capacidade de formular hipóteses, analisar situações, considerar diferentes pontos de vista e tomar decisões morais se desenvolve gradualmente, dependendo da escolarização, das práticas de diálogo e das exigências socioculturais vividas pelos estudantes. Essas competências continuam amadurecendo ao longo da adolescência e influenciam diretamente a qualidade da argumentação e da autorregulação moral.

A aprendizagem não apenas antecede o desenvolvimento em certos domínios, mas o reorganiza por meio de práticas de mediação social intencional e de status. Contextos cooperativos, e de instrução dialógica estruturada potencializam tanto o raciocínio científico quanto a deliberação ética. A autoridade adulta, nesse quadro, não é substituída, inculca a paridade participativa como valor, conforme Oliveira; Berner e Costa (2024, p. 191), “faz a justaposição, portanto, entre feminismos e democracia” no papel orientação de um movimento



de preparação para a emancipação, “em que corpos e saberes diferentes sejam agentes de sua própria história e não apenas testemunhas das violências estruturais”.

Não se trata de pressupor maturidade política pronta, mas de reconhecer que o Ensino Fundamental é uma etapa marcada por maior abertura à associação com pares, à independência e ao exercício do julgamento. Daí a proposta de práticas de participação orientada, como combinados coletivos de convivência, rodas de diálogo, autoavaliações guiadas, assembleias de turma, conselhos de estudantes, mediação de conflitos e elaboração coletiva de critérios avaliativos. Em níveis mais amplos grêmios, fóruns amplos, orçamento participativo escolar e projetos de intervenção comunitária.

Essas práticas podem ser comparadas ao conceito de “remédios transformativos” elaborado por Fraser, porque não apenas distribuem voz, mas reestruturam relações de poder e favorecem a construção de sujeitos capazes de articular interesses individuais e coletivos.

Remédios transformativos, em contraste, são presentemente associados à desconstrução. Eles compensariam o desrespeito por meio da transformação da estrutura cultural-valorativa subjacente. Desestabilizando as identidades e diferenciações grupais existentes, esses remédios não somente elevariam a autoestima dos membros de grupos presentemente desrespeitados; eles transformariam o sentido do eu de todos. (FRASER. 2006, P. 237)

A democratização escolar precisa preservar limites normativos. Alerta por Arendt (2019, p. 230) contra dois riscos opostos: a tirania da maioria juvenil e a horizontalização excessiva que compromete coesão institucional e desenvolvimento cognitivo. Por isso, a autoridade adulta permanece necessária como guardião da legalidade, da integridade física e psíquica, e da coerência normativa da instituição. Ao mesmo tempo, essa autoridade deve ser regulada por critérios de justiça e equidade. Assim, qualquer proposta de democratização institucional deve preservar a autoridade responsável como condição de proteção e orientação. Fensterseifer, descreve a condução desta autoridade:

Deve-se tomar o sujeito como efeito de processos de subjetivação e a realidade como construção histórica. Esta historicidade do mundo é o espaço possível do exercício da cidadania, e a consciência desta “plasticidade” do mundo é o pouco e o tudo de uma educação emancipatória. (FENSTERSEIFER, 2020, p.29)

Essa autoridade, contudo, não pode ser confundida com autoritarismo. Ela deve ser normativamente delimitada por critérios de justiça e equidade, funcionando como mediação e não como dominação. É precisamente aqui que a integração com a psicologia do



desenvolvimento se torna indispensável e o aluno consciente do seu progresso. A reorganização escolar no Ensino Fundamental pode se basear em três critérios: redistribuição equitativa de oportunidades formativas, reconhecimento das diferenças sem essencialização identitária e autoridade pedagógica como mediação reguladora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é simultaneamente espaço de reprodução e de possibilidade transformadora. O feminismo interseccional expõe as assimetrias que atravessam o cotidiano educacional; Fraser oferece o critério da paridade de participação; Honneth ilumina a dimensão moral do reconhecimento; Arendt preserva o limite da natalidade e da responsabilidade adulta. A principal consequência dessa articulação é a rejeição da ideia de democratização como simples ampliação de voz, desregulação ou descentralização administrativa. Democratizar exige integrar justiça estrutural, reconhecimento simbólico, representação institucional e mediação pedagógica responsável.

Em síntese, não se deve escolher entre emancipação e proteção. O desafio educacional contemporâneo é construir uma arquitetura institucional que permita a emergência do novo sem abdicar da responsabilidade pelo mundo. A criança não é ainda sujeito político pleno, mas é portadora da possibilidade de inauguração; por isso, a educação democrática deve ser um processo de formação justa, crítica e solidária. Como contribuição ao debate acadêmico, o texto oferece uma formulação robusta para pensar o Ensino Fundamental como espaço de experimentação democrática orientada, desde que a participação estudantil seja acompanhada por critérios de justiça e por uma autoridade pedagógica eticamente fundada.

REFERÊNCIAS

- ARENDR, Hannah; BARBOSA, Mauro W. (trad.). **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- BENEVIDES, Maria Victória de Mesquita. **Educação para a democracia**. Lua Nova: Revista de Cultura e Política, São Paulo, n. 38, p. 223-237, 1996.
- FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **A tarefa educacional na especificidade da escola**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2020.



FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Renovar a república, um trabalho de Sísifo** (Prefácio).

In: BRUTTI, Tiago A. República e instrução pública: implicações morais e políticas das apostas de Condorcet. Cruz Alta: Editora Ilustração, 2021. p. 9-11.

FRASER, Nancy and HONNETH, Axel. **Redistribution or Recognition? A political-philosophical exchange**. London/ New York: Verso, 2003.

FRASER, Nancy. **Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era pós-socialista**. In: SOUZA, Jessé (org.). Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea. Brasília: Universidade de Brasília, 2001. p.245-282.

_____. **Repensando o reconhecimento**. (VELLOSO, Edna. Trad.) Revista enfoques, volume 9, número 1. Rio de Janeiro, 2010.

_____. **Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”** (J. A. Simões, Trad.). Cadernos De Campo (São Paulo - 1991), v. 15 n. 14-15. 2006. p.231-239.

MACEDO, Aldenora Conceição de; DEVECHI, Catia Piccolo Viero. **Entre educação e liberdade de escolha: as mulheres brasileiras frente ao conjunto das capacidades**. In: DALBOSCO, Claudio A.; MARASCHIN, Renata; DEVECHI, Catia Piccolo V. (orgs.). Educação Formadora. Passo Fundo: UPF Editora; Brasília: UnB, 2023. p. 444-469.

OLIVEIRA, Patrícia Fonseca Carlos Magno de; BERNER, Vanessa Oliveira Batista; COSTA, Adriana Ramos. **Por uma democracia feminista: entre teoria política e política dos afetos**. Revista da Faculdade Mineira de Direito, Belo Horizonte, v. 27, n. 53, p. 168-197, jul. 2024.