

Feminismo negro: tensionando interseccionalidades no currículo escolar

Camila Ferreira da Silva*, Denise Maria Botelho** e Janssen Felipe da Silva***

Resumo

Este artigo visa apresentar uma discussão sobre como a construção do sujeito universal, via Memória Hegemônica, silenciou, marginalizou e ocultou os modos de ser, de pensar e de produzir conhecimento da exterioridade colonial no currículo escolar. Por tal, a discussão curricular, aqui realizada, está firmada num campo epistemológico de diálogo com as diferenças (Raciais e de Gênero), contribuindo para a constituição de fissuras na Memória Hegemônica, ainda presente nos currículos. Para tanto, seguimos pelo caminho da revisão bibliográfica, vinculado a pesquisa qualitativa. Filiamo-nos ao Feminismo Negro e aos Estudos Pós-Coloniais, uma vez que estas abordagens nos ajudam a compreender as implicações da racionalidade eurocêntrica em relação à construção sócio-histórica da raça, do racismo, do sexismo e do conhecimento científico moderno e seus efeitos sobre o currículo, sobretudo no que se refere à Memória e ao Corpo Feminino Negro. Tais estudos nos permitem estabelecer conexões interseccionais de maneira mais consistente, visto que emergem das Memórias Vividas da própria exterioridade colonial que permanece tensionando e fraturando as metanarrativas epistêmicas da memória curricular única ao mesmo tempo que se direcionam para a re-construção de currículos contra-hegemônicos e de Práticas Docentes Antirracistas, firmadas em uma educação emancipadora.

Palavras-chave: feminismo negro; currículo; interseccionalidade.

Black feminism: stressing intersectionalities in the school curriculum

Abstract

This article aims to present a discussion on how the construction of the universal subject, via Hegemonic Memory, silenced, marginalized and hid the ways of being, thinking and producing knowledge of colonial exteriority in the school curriculum. Therefore, the curricular discussion held here is based on an epistemological field of dialogue with differences (Racial and Gender), contributing to the creation of fissures in Hegemonic Memory, still present in the curricula. To this end, we followed the path of bibliographical review, linked to qualitative research. We are affiliated with Black Feminism and Post-Colonial Studies, as these Approaches help us understand the implications of Eurocentric rationality in relation to the socio-historical construction of race, racism, sexism and modern scientific knowledge and its effects about the curriculum, especially with regard to Memory and the Black Female Body. Such Studies allow us to establish intersectional connections in a more consistent way, as they emerge from the Lived Memories of colonial exteriority itself that continues to tension and fracture the epistemic metanarratives of the single curricular memory at the same time that they are directed towards the reconstruction of counter-curricula hegemonic policies and Anti-Racist Teaching Practices, based on an emancipatory education.

Keywords: black feminism; curriculum; intersectionality.

* Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora Adjunta da Universidade de Pernambuco (UPE). Pesquisadora do Grupo de Estudos Pós-Decoloniais e Teoria da Complexidade em Educação (CAA-UFPE) e integrante do Grupo de Ensino, Aprendizagem e Processos Educativos (CAA-UFPE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0831-9086>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0696336067992691>. E-mail: camila.fsilva@upe.br.

** Doutora em Educação e Mestre em Integração da América Latina pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Associada do Departamento de Educação (DED) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Raça, Gênero e Sexualidades "Audre Lorde". ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4629-2224>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5168554413015642>. E-mail: denise.botelho@ufrpe.br.

*** Doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor Associado do Centro Acadêmico do Agreste (CAA) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Pesquisador dos Grupos de Pesquisa: a) Estudos Pós-Decoloniais e Teoria da Complexidade em Educação (Líder); b) Ensino-Aprendizagem e Processos Educativos; c) Formação de Professor e Profissionalização Docente. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8113-3478>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7400508587983938>. E-mail: janssenfelipe@hotmail.com.

Feminismo negro: acentuando las interseccionalidades en el currículo escolar

Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar una discusión sobre cómo la construcción del sujeto universal, a través de la Memoria Hegemónica, silenció, marginó y ocultó los modos de ser, pensar y producir conocimientos de la exterioridad colonial en el currículo escolar. Por lo tanto, la discusión curricular aquí sostenida se fundamenta en un campo epistemológico de diálogo con las diferencias (Raciales y de Género), contribuyendo a la creación de fisuras en la Memoria Hegemónica, aún presentes en los currículos. Para ello, seguimos el camino de la revisión bibliográfica, vinculada a la investigación cualitativa. Estamos afiliados al feminismo negro y los estudios poscoloniales, ya que estos enfoques nos ayudan a comprender las implicaciones de la racionalidad eurocéntrica en relación con la construcción sociohistórica de la raza, el racismo, el sexismo y el conocimiento científico moderno y sus efectos sobre el plan de estudios, especialmente con respecto a la Memoria y el Cuerpo Femenino Negro. Tales Estudios nos permiten establecer conexiones interseccionales de manera más consistente, ya que emergen de las Memorias Vividas de la propia exterioridad colonial que continúa tensionando y fracturando las metanarrativas epistémicas de la memoria curricular única al mismo tiempo que se dirigen hacia la reconstrucción de contracurrículos, políticas hegemónicas y Prácticas Docentes Antirracistas, basadas en una educación emancipadora.

Palabras clave: feminismo negro; plan de estudios; interseccionalidad.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma discussão sobre como a construção do sujeito universal, via Memória Hegemônica, silenciou, marginalizou e ocultou os modos de ser, de pensar e de produzir conhecimento da exterioridade colonial no currículo escolar. Por tal, a discussão curricular, aqui realizada, está firmada num campo epistemológico de diálogo com as diferenças (Raciais e de Gênero), contribuindo para a constituição de fissuras na Memória Hegemônica, ainda presente nos currículos. A negação das diferenças socioculturais, dos saberes, dos modos de ser e de existir, no sistema-mundo moderno, da exterioridade colonial está presente na escola por meio do currículo seja ele prescrito (matriz curricular) ou vivido (processo de ensino-aprendizagem, nos corredores escolares, nos cartazes, nos materiais didáticos, nas conversas interpessoais, entre outros).

Cabe destacar que, neste texto, a discussão sobre currículo está entrelaçada à discussão do Feminismo Negro e dos Estudos Pós-Coloniais uma vez que advém de vozes que foram silenciadas e de Corpos-Territórios que pela lógica colonial nunca foram benquistos. O Corpo Feminino Negro foi sendo alocado nas margens, a minoria dentro de uma minoria de corpos femininos outros que, historicamente, negaram/silenciaram suas especificidades em especial no currículo escolar, isto porque o padrão de poder, predominantemente eurocêntrico, fundamenta e organiza os modos de vida das sociedades, configurando-se como um meio

estratégico de controle de formas particulares de se compreender e dizer o que é mundo e como cada indivíduo pode se mover no jogo das relações sociais¹.

Por tal, o enredo que iniciamos advém do processo de Colonialismo/Colonização figurado em relações sociais e de poder que ergueram o sistema-mundo capitalista/patriarcal moderno/colonial ocidentalizado/cristianizado e produziu a América como território sob domínio europeu. Essa dominação resultou no extermínio em massa de populações indígenas, tão logo na escravidão, na servidão, na despossessão de terras, acompanhado da profunda exploração das riquezas naturais (QUENTAL, 2012).

A constituição da América como território sob controle europeu se estruturou neste solo, tido como extensão das terras europeias, por meio da negação do outro, no não-ser, não-produzir, não-conhecer. Simultâneo, retirou o direito de tecer nossa própria existência, gerando a desigualdade, a subalternidade e a exclusão como princípio de regulação e de submissão.

Contudo, é necessário compreender que a manutenção do enredo do sujeito autodenominado superior passa a ser visto como referência estrutural na manutenção do status quo. A manutenção dessa dominação reside, justamente, na sutileza da manipulação, justificação e até mesmo naturalização de um padrão de poder hegemônico, vislumbrado como normalidade. Este poder atravessa desde a esfera econômica, se estendendo às relações mais simples de convivência entre os indivíduos.

A manutenção do status quo está, intimamente, enredada à Memória Hegemônica, como conceito novo e efetivamente em construção. O termo está aqui vinculado a uma ideologia hegemônica de unicidade e de superioridade de um enredo do sujeito autodenominado superior em detrimento dos demais. Logo, a Memória Hegemônica consiste na estrutura fundante do próprio colonialismo europeu e, como tal, tece as representações e os lugares dos indivíduos na aventura colonial. Assim, para início de conversa, é pertinente destacar que os discursos advindos da Memória Hegemônica (culturais, políticos, epistêmicos, territoriais, corpóreos etc.) e alicerçados na formação do sistema-mundo moderno, construíram uma ideia de mundo e de

¹ Neste caso, o objetivo é manter o privilégio do sujeito branco, estruturado pela hierarquia Racial e de Gênero, criando condições para que seu status seja mantido. Aqui, a Branquitude se faz em comunhão com a Memória Hegemônica, uma vez que se firma na vantagem estrutural do branco sobre o negro. Logo, a estratégia consiste em aumentar a visibilidade sobre a/o Negra/o e o branco permanece omissa na história, mantendo o “pacto narcisístico”, se escondendo atrás do falso ideal de superioridade. Por sua vez, a Branquidade está associada ao termo negritude, lado a lado à Memória Viva, interessada em oferecer respostas para o combate ao privilégio do branco, em constituir rachaduras na Branquidade não-marcada e invisível, na mesma medida que se direciona para o desenvolvimento de uma política antirracista.

humanidade projetada na experiência do sujeito europeu, operando por meio da percepção de um indivíduo político ideal, uno, indivisível, íntegro, racional e de direito.

Esse sujeito, autodeclarado, passa a ser tido como o responsável por projetar e guiar a história ao escalão mais elevado da razão. A história vem acompanhada de um enredo de benevolência e de doação da população europeia para com os povos denominados primitivos, vulgo selvagens e sub-humanos. Em face do exposto, entendemos que a história humana é em si o recorte de uma memória particular que se hegemonizou, uma memória que, por meio da colonização, da exploração, da coerção, da escravidão, da servidão, do ideal de branquidade, se automeiou superior.

Logo, a Memória Hegemônica deriva de uma pretensa razão superior que operou/opera classificando as sociedades, os sujeitos, suas culturas, assim como tecendo marcadores de opressão por meio da Raça, do Gênero, da Classe, das Sexualidades e das Territorialidades, entre outras, que se distanciam dos seus postulados. Aqui, a Memória Hegemônica e a Interseccionalidade de opressões criam um ordenamento social que coloca no topo os homens brancos, seguidos pelas mulheres brancas, pelos homens negros e, por fim, pelas mulheres negras. Dentre todas/os, são as Mulheres Negras que vivenciam na escala inferior da pirâmide social as piores condições de trabalho, que recebem os menores rendimentos, que mais sofrem com o desemprego e as relações informais (e sua consequente ausência de proteção social tanto presente quanto futura) e que ocupam as posições de menor prestígio na hierarquia profissional (WERNECK; IRACI; CRUZ, 2012).

Por isso, Crenshaw (1991) afirma que a Interseccionalidade de opressão é uma subordinação estrutural, envolvendo uma gama complexa de circunstâncias que se intersectam com as estruturas básicas de desigualdade. Esse cenário evidencia que a Interseccionalidade entende o poder como um sistema multidimensional, abarcando uma gama complexa de circunstâncias que tendem a subordinar o sujeito em várias frentes e o faz utilizando os marcadores (Raça, Gênero, Classe, Sexualidade, Território, Nação, Geração etc.), introjetados na memória coletiva via Memória Hegemônica.

Diante disso, percebemos que as formas de opressão ocorreram/ocorrem atravessadas por processos violentos de silenciamento e de submissão, conformando os corpos, os saberes, os desejos aos ditames da Memória Hegemônica, definindo interesses e posições particulares para a sociedade como um todo. Assim, percebemos que a

Interseccionalidade dessas opressões, aliada aos ditames da Memória Hegemônica, determinou até onde a Mulher Negra poderia ir, por exemplo, no acesso à escolarização, como também definiu dentro de que condições ela estaria.

Frente a isso, compreendemos que, no sistema-mundo moderno, o currículo escolar ocupa uma posição fulcral na manutenção das formas de opressão e de negligenciamento dos saberes da exterioridade colonial, isto porque sempre tivemos um abismo curricular que exalta e valida os conhecimentos eurocêntricos em detrimento dos conhecimentos outros e, como tal, sendo local de constantes tensionamentos históricos, tanto pela Memória Hegemônica, quanto pela Memória Viva.

A Memória Viva é lugar de emergência, onde se constituem os enredos desestabilizadores, quebrando o enredo baseado na história única e viabilizando a emancipação dos Corpos Femininos Negros. A Memória Viva reconecta os Corpos Racializados à Ancestralidade, aos seus modos de ser e de existir no sistema-mundo moderno e, conseqüentemente, de produzir conhecimento. Cabe distinguir que a analítica da Memória Hegemônica consiste em ser a mantenedora dos enredos do eu colonial e das formas de opressão operacionalizadas pela mesma. Por sua vez, a Memória Viva é o projeto inexorável de retirar os Corpos Racializados dos enredos da Memória Hegemônica reconectando-os às suas experiências.

A Memória Viva fornece os pontos de ancoramento para a constituição curricular vinculada à exterioridade colonial, pois é produto e produtora de suas epistemes e assim tece formas outras de produção e de se posicionar em face das armadilhas da Memória Hegemônica. Evaristo (2021) entende a Memória Viva como uma estratégia de subversão e de reivindicação de seus direitos, é uma Memória ciente do passado e focada no presente, longe do assujeitamento colonial e envolvida com a ativação de marcadores (Raça, Gênero, Território, Classe, Sexualidade etc.), agora projetados e vividos pelas mulheres e pelos homens da exterioridade colonial.

Nessa conjuntura, a Memória Viva restitui o que a Memória Hegemônica excluiu pelo sujeito da ego-política do conhecimento que arroga para si a categoria universal de produtor de conhecimento do seu lugar geográfico, Racial e de Gênero. Na contramão, a geo-política do conhecimento e a corpo-política do conhecimento reconhecem que todas as formas de produzir

epistemes são válidas. Assim, narrativas outras que estiveram, por um longo tempo, relegadas/silenciadas/ocultas realizam um movimento heterotópico que escorre das margens para o centro, fincado no rizoma de suas tradições, de suas identificações, de suas epistemes e do entendimento de que há vida, beleza, conhecimento, territorialidade, sagrado, corpos livres que soam no ritmo da Memória Viva.

Frente a isso, o caminho traçado até aqui nos permite inferir que tanto a Memória Hegemônica, quanto a Memória Viva ocasionam tensionamentos constantes no currículo escolar, o que nos faz compreender que os sistemas de dominação e de resistência se entrecruzam e se interseccionam no campo curricular. É pertinente destacarmos que a Interseccionalidade de opressões não provê orientações estanques e fixas, isto é, ela não produz uma camisa de força normativa.

Assim como Collins (2017), entendemos que a Raça e o Gênero, entre outros marcadores, interagem, contextual e conjunturalmente. Este movimento permite promover potenciais cenários de desigualdade, bem como que essas marcas de opressão, via Memória Viva, sejam utilizadas como forma de subversão, frente a uma perspectiva de currículo que não dialoga com as experiências outras.

Aqui, salientamos a crítica empreendida por Feministas Negras que denunciavam/denunciam um currículo cartesiano, burocrático, funcional, unitário e, exclusivamente, brancocêntrico e sexista. Com base na crítica empreendida, entendemos que o currículo é configurado com base em recortes socioculturais e ideológicos não neutros, uma vez que o seu significado e sua função transformam-se de acordo com as epistemologias e os discursos que os constituem, isto porque as Feministas Negras e o movimento negro entendem que o currículo influencia e reproduz ideologias, participando na formação de atitudes e valores de discentes que passam pelos bancos escolares (OLIVEIRA, 2008).

Atrelado a isso, entendemos que o currículo é produto de uma seleção, dentro de um universo mais amplo de conhecimentos, e sua seleção é precisamente o que vai constituir o currículo. Dessa forma, o resultado dessa seleção vai configurar a função socializadora do currículo, indicando o que deve ser aceito e o que deve ser rejeitado, o que deve ser lembrado e o que deve ser esquecido pelas/os discentes no decorrer da sua formação escolar.

Este cenário nos possibilita compreender que tomar decisões a respeito do currículo envolve exercer poder, visto que envolve um processo seletivo de sujeitos, de cultura, de

territórios e de epistemes. Logo, “as teorias do currículo estão situadas num campo epistemológico social. As teorias do currículo estão no centro de um território contestado” (SILVA, 2000, p. 15). Ele é assim, irremediavelmente, um meio de seleção de visões tanto de sociedade quanto de educação.

Diante disso, e em diálogo com Arroyo (2011), alguns questionamentos são pertinentes de serem colocados em pauta, tais como: que experiências socioculturais, políticas, epistêmicas, econômicas, Raciais, de Gênero são rechaçadas ou aceitas? Validadas ou não-validadas no currículo escolar? Estes questionamentos nos direcionam à compreensão dos modos de ser, de pensar e de produzir conhecimento da exterioridade colonial no currículo escolar, bem como evidenciando os campos de tensionamento que a Memória Viva e a Hegemônica Interseccionalizam constantemente.

Frente ao caminho traçado até aqui, a título de organização, além da introdução, este artigo está estruturado em duas subseções. Na primeira, tratamos das linhas de aproximação entre o Feminismo Negro e o currículo, traçando uma breve síntese em torno do percurso histórico do primeiro, bem como os movimentos de resistência propositiva, via Feminismo Negro, que se voltam para o campo curricular entendendo que o mesmo não se configura como uma mera listagem de disciplinas a serem ensinadas, mas carrega em si o germe da Memória Hegemônica, indicando os lugares e os papéis dos sujeitos na aventura colonial. Na segunda subseção, tratamos da perspectiva de currículo, na vertente Pós-Colonial, que intenciona descortinar as marcas da Memória Hegemônica, na mesma medida que evidencia os modos de ser e de existir da exterioridade colonial, via Memória Viva, e assim viabilizando a ação de Práticas Docentes Antirracistas no chão da escola. Por fim, apresentamos as nossas considerações finais, seguidas das referências.

FEMINISMO NEGRO E CURRÍCULO: TERRITÓRIOS DE CONTESTAÇÃO

O Feminismo não surgiu das mulheres que compõem nos índices nacionais e internacionais o maior quantitativo de agressões, sejam elas físicas, mentais e espirituais. Não surgiu das mulheres que são as maiores vítimas de homicídio. Não surgiu das mulheres que têm pouca ou nenhuma escolarização. Não surgiu das mulheres que mais sofrem com o desemprego estrutural. Essas mulheres são a maioria silenciosa e/ou silenciada que tiveram no tempo-

espaço-histórico suas Memórias Vivas apagadas, mas que também driblaram as duras malhas do sistema-mundo moderno, fundado em uma Memória Hegemônica que sempre as marginalizou.

Diante disso, falar de Feminismo Negro é pensar a partir de um movimento político e epistêmico das Memórias Vivas da Mulher Negra, é falar de Corpos, Memórias e de experiências que foram Racializadas e ocultadas, historicamente, por portar uma cor de pele e um Gênero constituídos como inferiores. Portanto, o engajamento de Mulheres Negras em prol de um bem comum significa pensar nas Memórias Vivas, reatando os laços com a sua Ancestralidade. Para González (1984, p. 03),

resistência faz parte da nossa própria essência, estávamos organizadas e resistindo em África, nos navios negreiros, nas senzalas, nos terreiros e assim permanecemos nos dias atuais nas ruas e favelas, somos mulheres que carregaram as memórias das que nos antecederam e somos mulheres que deixaremos memórias para as próximas, isso constitui nossa ancestralidade.

Assim, as Memórias Vivas da Mulher Negra estão atreladas à sua Ancestralidade concebida como uma herança coletiva das experiências das suas/seus antepassadas/os, aliada à tessitura de suas próprias experiências individuais e coletivas (CARNEIRO, 2005). Por isso é comum entre Feministas Negras ouvir a frase: “nossos passos vêm de longe”. Ela reflete a longa trajetória de resistência das Mulheres Negras que teve sua gênese desde o momento em que foram sequestradas de seu local de origem para as terras da Abya Yala², para serem reduzidas a objeto sexual e forçadas ao trabalho escravo.

Convém destacar que as Mulheres Negras foram inventando, recriando e experimentando formas outras de resistências frente às imposições da Memória Hegemônica. Embora, nesse período não se possa falar de um termo Feminismo Negro, a retomada das Memórias Vivas nos permite considerar que aquelas que nos antecederam representam um importante elo ancestral de resistência que sobreviveu às imposições da Memória Hegemônica e se ressignificou no tempo-espaço-histórico.

Por isso, destacamos que o Feminismo Negro não se situa como uma ramificação ou desdobramento do feminismo branco hegemônico, dado o fato de que as Mulheres Negras apresentaram/apresentam historicamente especificidades distintas de Raça e de Gênero que

² Tempo histórico marcado pela invasão dos colonizadores às terras da Abya Yala, Tawantinsuyu e Anahuac, com a formação das Américas e do Caribe e o tráfico maciço de africanos escravizados.

se interseccionalizaram no sistema-mundo moderno e, simultaneamente, foram tecendo rachaduras em relação ao feminismo branco hegemônico e ao próprio movimento negro.

Assim, o Feminismo Negro, no intuito de afirmar sua geo-política e corpo-política do conhecimento, parte de dois movimentos de ruptura e de afirmação não lineares. O primeiro se dá com o questionamento do feminismo branco hegemônico que universalizou a categoria mulher e, assim, ao resumir Gênero à dicotomia homem - mulher como únicas e iguais para todas as mulheres, acabou por manter as estruturas de poder coloniais que subjagam a Mulher Negra. Cabe destacar que a categoria Gênero é útil para a reflexão de um sujeito feminino que não está projetado no Gênero masculino, mas está submisso a ele. No entanto, o Gênero como uma identidade biológica construída, por si só, não é suficiente para discutir a categoria Raça e as imposições que a confluência entre Raça-Gênero ocasionou sobre a Mulher Negra.

Assim, o devir Mulher Negra aglomera ambos os marcadores da Memória Hegemônica: Raça-Gênero, permitindo a crítica à universalização do Gênero - mulher como único e universal para todas. A discussão em torno dos marcadores de Raça-Gênero tem evidenciado as dificuldades de incorporação das questões raciais nas práticas e nas próprias reformulações do feminismo branco hegemônico (SARTORE; SANTOS; SILVA, 2015). Nessa direção, o debate em torno dos marcadores de Raça-Gênero aparece em segundo plano, no qual as Mulheres Negras são vistas como cidadãs de segunda categoria, como se fossem um sujeito genérico e a questão Racial aparecesse como sendo de responsabilidade única das Mulheres Negras (RIBEIRO, 1995).

O segundo se refere ao movimento negro que construía, de modo contundente, discursos e ações voltadas prioritariamente para inclusão das questões raciais nas políticas públicas. Com isso, as especificidades relativas ao Gênero foram compreendidas como um desafio a mais e além das suas reivindicações daquele momento (SCHUMAHER; BRASIL, 2013).

Diante disso, a compreensão e sensibilidade para com a história específica da Mulher Negra, em sua grande maioria, não ocuparam a atenção nem dos movimentos feministas, nem do movimento negro. “Isso levou as mulheres negras a questionarem a ausência da discussão do gênero articulada com a questão Racial dentro do movimento feminista e do movimento negro e a iniciarem uma luta específica” (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 11).

Desta forma, compreendemos que ao longo da história a Mulher Negra não foi apontada como interlocutora política desses movimentos, pelo menos não da mesma forma que os homens negros e mulheres brancas. Por conseguinte, “las mujeres negras trazan nuevos caminos y amplían sus horizontes constituyendo la red de las mujeres negras en América Latina” (RIBEIRO, 2008, p. 136). Cabe ressaltar que o Feminismo Negro não se pretende guetizar, mas pretende colocar no centro do debate os seus movimentos de resistência, as suas formas de produzir conhecimento, reivindicando a sua condição de protagonista que outrora lhe foi negada. Esse movimento está associado à afirmação de suas diferenças, à reconfiguração de suas histórias agora não contadas pelo branco-europeu, ou pela mulher branca, mas pela Mulher Negra que assume a postura de sujeito de suas próprias histórias, de protagonistas que recuperam a voz e tomam a palavra (CARNEIRO, 2005).

Dessa maneira, nos voltamos para os movimentos de resistência propositiva das Mulheres Negras no espaço escolar, mais especificamente as críticas empreendidas em relação ao currículo escolar, isto é, as denúncias em torno de uma concepção de currículo brancocêntrico, centrado no sujeito cartesiano e unitário, revelando uma perspectiva de currículo que legitima o privilégio da branquidade e inferioriza as identidades que fogem aos postulados da Memória Hegemônica. Portanto, o currículo não é só branco e etnocêntrico, mas é também masculino, constituído a partir de uma Memória Hegemônica que institui padrões monoculturais do que é ser Mulher Negra, por exemplo, e tecendo a manutenção das relações de opressão sobre as Mulheres e homens Racializadas/os.

De acordo com Bittencourt (1996), o currículo está recheado de narrativas nacionais que, por vezes, celebram os mitos de origem nacional, legitimam o privilégio das identidades autodeclaradas hegemônicas e na mesma medida invalidam as identificações dominadas como inferiores, folclóricas e não epistêmicas, haja vista que o currículo materializa a vida na sala de aula, e sendo portador da Memória Hegemônica coloniza a vida nesse espaço. Coloniza na medida em que traz em si um conjunto de referências simbólicas em torno da Raça-Gênero como inferiores, por meio das lições de sujeito, das identificações que são estimadas, da cultura hegemônica e não hegemônica, ao mesmo tempo em que determina os espaços que cada sujeito deve ocupar neste currículo.

Por tal, o currículo se configura como um artefato cultural importante para manter as estruturas de dominação da Memória Hegemônica na medida em que impõe um padrão

cultural (europeu-urbanocêntrico), epistemológico, de crenças, de valores e de normas, com a finalidade de dominar, acima de tudo, os aspectos culturais, simbólicos e estruturais da exterioridade colonial. Face o exposto, entendemos a necessidade de pensar um currículo pluri-epistemológico e pluri-identitário, de modo a atender às diferenças que constituem o território nacional, em especial aquelas/es submetidas/os aos ditames da Memória Hegemônica. Por tal, nos afastamos de uma concepção reducionista do currículo em que prevalece o entendimento do mesmo como uma mera listagem de disciplinas a serem trabalhadas. O currículo é fluído, permeado por tensionamentos. Ao mesmo tempo em que norteia as práticas de aprendizagem no espaço escolar e a forma como o mesmo é concebido, entendido e aplicado, é atravessado, constantemente, pelas relações de poder que ali se fazem para conformar o currículo.

Frente a isso, vamos identificar que no tempo-espaço-histórico as Teorias Curriculares se configuraram como território epistêmico de disputas e de contestações, uma vez que as ideologias, ali presentes, disputavam espaço nas grades curriculares para conformar suas concepções de mundo, sujeito, trabalho, conhecimento e modos de ser e de existir. Na Teoria Tradicional, por exemplo, em pleno processo de produção industrial, o currículo era visto como um item burocrático e técnico, no qual o foco estava voltado para como ensinar, aliado à produtividade, bem como à manutenção das relações de poder e exploração que ali vigoravam (SILVA, 2000).

Por sua vez, as Teorias Críticas de currículo realizam um deslocamento, na medida em que a ênfase não estava centrada na eficiência dos resultados, mas na ideologia e no poder que o currículo tende a propagar, e ao mesmo tempo realizam uma análise do caráter histórico e cultural da construção do currículo e seus efeitos no processo formativo das/dos estudantes. A Teorização Crítica em relação à educação e ao currículo esteve centrada nas desigualdades estruturais que a sociedade capitalista crescentemente produzia, sobretudo desigualdades outras que não estavam restritas, unicamente, à classe social.

A perspectiva Pós-Crítica de currículo emerge em um contexto no qual a maioria silenciada e marginalizada reivindica os seus modos de ser, de pensar e de produzir conhecimento no currículo. Essas reivindicações foram/são travadas sobretudo pela maioria excluída e marginalizada, dentre elas as Mulheres Negras, negros, indígenas, homossexuais. Neste momento, passa a ser questionado um modelo de currículo centrado no denominado

cânone ocidental que tende a legitimar e validar o que deve ser ensinado e para quem deve ser o ensino.

Frente a isso, nos aproximamos das Teorias Pós-Críticas de currículo, na vertente Pós-Colonial, visto que interpelam as relações hierárquicas de poder e de conhecimento que o sujeito imperial branco e europeu instituiu sobre a exterioridade colonial, assim como “concentra-se no questionamento das narrativas sobre nacionalidade e sobre raça que estão no centro da construção imaginária que o ocidente fez – e faz – do oriente e de si próprio” (SILVA, 2000, p. 127). Nessa direção, uma perspectiva de currículo Pós-Colonial busca descortinar as marcas da Memória Hegemônica que continuam alimentando as relações de poder/saber que o imperialismo branco e europeu teceu/tece sobre o currículo. Por tal, na próxima subseção, como anunciado, tratamos do currículo na perspectiva Pós-Colonial e seus entrecruzamentos em torno da categoria Raça-Gênero, engendrando Práticas Docentes Antirracistas.

Currículo Pós-Colonial e Feminismo Negro: tecendo movimentos de aproximação

O percurso empreendido até aqui nos permite compreender que o currículo é configurado com base em recortes socioculturais e ideológicos não neutros, uma vez que o seu significado e sua função transformam-se de acordo com as epistemologias e os discursos que os constituem. Na mesma linha de pensamento, Oliveira pontua que o currículo “influencia a construção identitária do aluno, reproduz ideologias, participando na formação de atitudes e valores” (2008, p. 9).

Este cenário nos possibilita compreender que as Teorias Pós-Críticas de currículo ultrapassam as relações entre sociedade e reprodução econômica, se filiando a temas que outrora não se fizeram presentes e/ou não foram cogitados na constituição do currículo escolar. As lutas da exterioridade colonial passam a ocupar a centralidade das questões curriculares, corporificando as diferenças e refletindo acerca das mesmas em relação à configuração curricular.

Cabe destacar que, para tecermos relações entre currículo, Feminismo Negro e os Estudos Pós-Coloniais, adotamos como Teoria Curricular a Pós-crítica, na vertente Pós-colonial. Tal vertente descortina as Heranças Coloniais que permanecem celebrando a soberania eurocêntrica nos currículos (SILVA, 2000), ao evidenciar caminhos outros no intuito de legitimar o lócus de enunciação curricular que, historicamente, foi silenciado e/ou subalternizado na sua

constituição. Deste modo, o currículo ultrapassa a mera integração e oficialização da diferença nas determinações curriculares, contemplando formas outras de produzir conhecimentos, haja vista que toma por referência os lugares e os sujeitos subalternizados pela Memória Hegemônica, como é o caso das Mulheres Negras.

O currículo Pós-Colonial, em consonância com as demandas dos povos subalternizados, recontextualiza e difunde conhecimentos enraizados na Memória Viva, isto é, que não estão firmadas no locus de produção epistemológico eurocêntrico. Deste jeito, possibilita o diálogo em paridade entre conhecimentos eurocêtricos e conhecimentos da exterioridade colonial. Por isso, o currículo como local de conflitos e de tensões é tido como um “espaço de criação curricular e não apenas como momentos de aplicação de currículos pré-fabricados” (OLIVEIRA, 2008, p. 232). Por isso, para Lopes e Macedo,

a pergunta central não é “o que ou como ensinar”, mas por que alguns aspectos da cultura social são ensinados como se representassem o todo social? Quais as consequências da legitimação desses aspectos para o conjunto da sociedade? Ou, posto de outra forma, quais as relações entre “conhecimento oficial” e os interesses dominantes da sociedade? Por conhecimento entenda-se não apenas os conteúdos de ensino, mas as normas e os valores que também constituem o currículo (2011, p. 31).

Deste modo, o recorte Pós-Colonial interpela as relações hierárquicas de poder e de conhecimento impostas pelo sujeito autodenominado superior, concentrando no “questionamento das narrativas sobre nacionalidade e sobre raça que estão no centro da construção imaginária que o ocidente fez – e faz – do oriente e de si próprio” (SILVA, 2000, p. 127). Diante disso, o currículo Pós-Colonial intenciona descortinar as marcas da Memória Hegemônica, fraturando a Amnésia de Origem que continua alimentando as relações de poder/saber que o imperialismo branco e europeu teceu/tece sobre o currículo.

A internalização dos modos de subjugação é mais abrasiva no currículo escolar porque a Memória Hegemônica atua via mecanismos intersubjetivos, ou seja, os marcadores de opressão corroboram a sedimentação da Amnésia de Origem. Dessa forma, a Amnésia de Origem atua no apagamento das distintas histórias da exterioridade colonial, domando, neutralizando, eliminando e naturalizando seu enredo, seus conhecimentos como universais.

Essa conjuntura nos permite compreender que a Amnésia de Origem é igualmente normalizadora, na medida em que subalterniza e transforma conhecimentos diversos em corpos

e mentes dóceis, submissas/os aos perigos de uma história única, na qual a exterioridade colonial assume o papel de figurante (SEGATO; ÁLVAREZ, 2016). Por isso, a Memória Hegemônica logra êxito, uma vez que ela cancela a memória de origem, as experiências outras, as formas outras de ver e de existir no mundo, validando apenas um modo: o do sujeito eurocentrado.

Nessa direção, o eu colonial tende a provocar no outro colonial a invalidação, seguida do esquecimento de suas raízes e assumindo a experiência hegemônica como sua, e é aqui que a Memória Hegemônica tem êxito. Esse alcance, quase que ilimitado, é possível porque a Amnésia de Origem está pulverizada nos modos de ser, de pensar, de existir, de produzir conhecimento nos currículos escolares, por exemplo, de maneira que se interseccionam constantemente para garantir a manutenção do *status quo* do eu colonial.

Nas Teorias Pós-Coloniais de currículo, o trato com o outro colonial, com destaque para as experiências de ser/existir no sistema-mundo moderno, ocupa o espaço da diferença. Sendo assim, as experiências socioculturais e os conhecimentos das Mulheres e dos homens Racializados/os são enunciadores epistêmicos a serem validados e legitimados, transgredindo as determinações de sociedade, de educação, de conhecimento curricular alicerçadas na Memória Hegemônica.

Cabe destacar que a Memória Viva está, intimamente, filiada à Ancestralidade, construindo enraizamentos com as diferenças e especificidades do outro colonial na mesma medida em que desvela a Amnésia de Origem, resgatando a Ancestralidade das Mulheres Negras. Este movimento é a expressão latente da exterioridade colonial, de um projeto Intercultural Crítico de educação e, conseqüentemente, de currículo, pensando com e para as experiências que por um longo tempo estiveram longe das grades curriculares, isto é, não estiveram em diálogo com as especificidades do Feminismo Negro e do movimento negro em prol da constituição de fraturas da Memória Hegemônica.

É a partir do diálogo, firmado na Memória Viva e no próprio resgate da Ancestralidade, que entendemos ser possível pensar/elaborar/desenvolver um projeto Intercultural Crítico enraizado em Práticas Docentes Antirracistas, isto é, uma teoria em ação, ação cotidiana e difundida no processo de ensino-aprendizagem. Como assinala Fernandes (1999), é uma prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao

conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares.

Nessa lógica, a aula é tida como um espaço-tempo em que se transmitem distintas histórias, onde circulam diferentes modos e formas de ser e de existir no mundo, fomentando uma teia de relações em que ocorrem conflitos, desencontros e encontros. Aqui, as/os discentes são tidos como indivíduos capazes de tecer conhecimentos, estimulados pelo exercício crítico e dialógico do seu contexto sociocultural, Racial, de Gênero, Territorial, entre outros. Logo, a Prática Docente Antirracista vai se forjando como uma ação “cotidiana”, de “formiguinha”, “necessária” e “interdisciplinar”, e suas ações vão estilhaçando a máscara do silêncio, da negação e da dominação que a Memória Hegemônica produziu sobre os corpos, as histórias e as epistemes dos povos Racializados.

Convém salientar que o projeto Intercultural Crítico, no qual a Prática Docente Antirracista se firma, se desvencilha de uma concepção curricular que propaga um falso ideal de inclusão excludente, restrita às datas comemorativas e festivas, recheada de narrativas hegemônicas que tendem a celebrar as identidades dominantes como superior e as identificações dominadas, relegadas ao exótico, à inferioridade. Aqui, reside um projeto Intercultural Funcional que está em voga nos currículos escolares há um longo tempo. Este projeto Intercultural Funcional nada mais é que a oficialização da diferença pelo Estado que o faz por meio de uma lógica assistencialista para manutenção da exterioridade colonial e dessa maneira reforçando e camuflando as assimetrias de poder por ela estabelecidas.

Na contramão dessa perspectiva, o projeto Intercultural Crítico se aproxima da Memória Viva e da Ancestralidade, fazendo florir Práticas Docentes Antirracistas, ou seja, do direito de possibilitar, de ensinar, de guiar na construção do pertencimento étnico-racial positivo, do direito de ter acesso a uma educação que respeite sua Raça, seu Gênero e isto passa diretamente pelo currículo escolar e se desdobra nas Práticas Docentes Antirracistas.

Logo, o projeto Intercultural Crítico atua em um movimento de transgressão em relação ao Projeto Intercultural Funcional, levantando possibilidades que estão além das transformações contra-hegemônicas, envolvendo a recuperação do que a Amnésia de Origem lhe retirou. O ponto de partida é desobedecer e transgredir os ditames da Memória Hegemônica,

articulando as cosmovisões que sustentam a sua Ancestralidade e tecendo a constituição de um Projeto Intercultural Crítico de currículo e conseqüentemente de ensino.

Cabe destacar que o Projeto Intercultural Crítico de currículo é um Projeto em construção e em ação, simultaneamente. Isto porque ele é possibilidade das condições de sua própria existência que estão ali presentes e semi-presentes no próprio currículo, a serem exploradas em transgressão pelas Mulheres Racializadas nos mais distintos espaços, em especial nas instituições de ensino, que ensinam, também, a respeito de suas experiências. Por isso, a Prática Docente Antirracista é também um projeto em construção, visto que ele é desenvolvido, diariamente, no contexto educacional entre docente e discentes em um constante movimento/ação de resistência propositiva, que buscam a restituição digna de suas identidades, de suas experiências, e por uma perspectiva de currículo firmada no seu lócus de enunciação.

O Projeto Intercultural Crítico de currículo, sociológica e politicamente, significa conhecer e dialogar com diferentes modos de organização da sociedade e das lutas políticas. Discursivamente, significa reconhecer o poder que têm os gestos, as cores, as imagens e as palavras escolhidas para a luta como saberes legítimos e não apenas enredos submissos e relegados à mediocridade.

Posto isso, a compreensão do currículo Pós-Colonial se contrapõe à própria ideia de fixação de sentidos, de formas, de modos advindos da Memória Hegemônica que apresentam um caráter estereotipado da exterioridade colonial. O que prevalece e assume a linha de frente são os conhecimentos construídos nas relações socioculturais no interior dos próprios movimentos de enfrentamento do racismo e do sexismo, são saberes que expressam suas identificações e abrem espaço para o pertencimento identitário cunhado na Memória Viva.

Assim, o currículo Pós-Colonial desobedece a linearidade posta pela Memória Hegemônica, gestando proposição de ideias e de formas outras de conceber a educação, a economia, a política, a cultura, as identificações etc. Como podemos perceber, o currículo Pós-Colonial engendra o desenvolvimento de Práticas Docentes Antirracistas, uma vez que rompe com o silenciamento e a subalternização que imperam sobre as culturas que foram colonizadas e, ao fazer isso, ultrapassa a concepção Intercultural Funcional, e, ao fazer isso, ultrapassa a concepção Intercultural Funcional. Esta, por sua vez, intenciona a integração das diferenças, sem alterar as estruturas hierárquicas de poder que perfazem a composição curricular.

Por tal, o Projeto Intercultural Crítico de currículo, aliado a Práticas Docentes Antirracistas, se opõe à rigidez curricular que se estende às formas de produzir conhecimentos, desafiando a visão epistemológica clássica de validação dos conteúdos a serem ensinados no currículo escolar. Na medida em que se desvincula do Projeto Intercultural Funcional, realiza um deslocamento que converge para as Memórias Vivas, para uma perspectiva de currículo Intercultural Crítico, fincado nas experiências da exterioridade colonial.

Nessa conjuntura, o currículo viabiliza uma relação dialógica face os distintos saberes das Mulheres e dos homens Racializados/os. Por conseguinte, os conteúdos ali trabalhados/vivenciados corroboram as relações interpessoais, a inserção social, o respeito às diferenças, o diálogo amoroso e a problematização como elemento que fomenta o desenvolver do processo de ensino-aprendizagem. Incorporar no currículo os saberes que atravessam suas produções, seus trabalhos, suas formas de subsistência as/os preparam para a realização de um ato educativo, firmado em uma Prática Docente Antirracista alimentada pela Memória Viva.

Então, em um contexto de intensas desigualdades educacionais no currículo, a Prática Docente Antirracista traz em si toda a potencialidade da justiça curricular, uma vez que pode ser um instrumento coletivo que nos permite promover a defesa da justiça escolar. Para Santomé (2013, p. 9), a justiça curricular é “o resultado da análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito na sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais”.

Na mesma linha de pensamento, Arroyo direciona o trato com a justiça curricular para o âmbito pluralista, uma vez que é capaz de transcorrer novas fronteiras de reconhecimento das diferenças, de maneira que “os conhecimentos, os valores aprendidos nessa diversidade de lutas por identidades coletivas pressionam para obter vez nos currículos” (2011, p. 12). O debate empreendido caminha em direção ao Projeto Intercultural Crítico se situando como uma estratégia de diálogo, de reflexão, de problematização e de intervenção sociocultural, política e epistêmica em direção ao currículo escolar, se estendendo a Práticas Docentes Antirracistas.

De acordo com Oliveira (2008), as experiências de vida são as mais diversas possíveis e interferem diretamente no currículo e na própria Prática Docente Antirracista, visto

que traz uma multiplicidade e uma riqueza cultural e social não controláveis que, historicamente, foram vistas e/ou tratadas em uma condição de inferioridade. Para Santomé (2013), referir-se à justiça curricular implica considerar as necessidades do presente para em seguida analisar de forma crítica os conteúdos das distintas disciplinas e das propostas de ensino e aprendizagem com as quais se pretende educar as novas gerações e prepará-las para a vida. Esta meta, é lógico, preocupa as/os docentes comprometidas/os com a atribuição de poderes aos grupos sociais mais desfavorecidos e, portanto, com a construção de um mundo melhor e mais justo.

A justiça curricular caminha lado a lado com o desenvolvimento de Práticas Docentes Antirracistas, uma vez que advoga um currículo firmado nos saberes locais e na promoção de aprendizagens libertadoras, compreendendo uma educação antirracista, cunhada nas Memórias Vividas que se filiam à valorização dos modos de existência, a fim de produzir oportunidades escolares mais próximas com um direito à educação específica e diferenciada. Dessa maneira, compreendemos que o devir de Práticas Docentes Antirracistas, fincadas na justiça curricular, cambia em diálogo com uma perspectiva de currículo Pós-Colonial, pensado/vivido e elaborado pela própria exterioridade colonial, construindo enraizamentos que se estendem das experiências socioculturais até o chão da escola, alimentando e sendo alimentado constantemente pela Memória Viva.

Desta feita, sendo o currículo tecido em torno de embates de saber/poder, inexistindo uma pureza em sua constituição, o que há são tentativas constantes de traduções de diferentes vozes que disputam lugar no currículo e que assim carregam tanto as marcas do saber/poder hegemônico, quanto as marcas das resistências (LOPES; MACEDO, 2011). Convém destacar que, para a Memória Hegemônica lograr êxito no seio educacional, ela se elevou à categoria de superioridade epistêmica, modelo uno e universal de ensinar e de aprender. As formas outras não ocuparam/ocupam local de privilégio, de escuta e de aceitação/acolhimento nesse espaço. Logo, a presença da Memória Viva, via Prática Docente Antirracista, é a prova que a Memória Hegemônica não logrou êxito, mas deixou brechas, nas quais a Memória Viva foi ampliando essas fissuras e estendendo essas raízes num movimento rizomático.

Dessa forma, a Prática Docente Antirracista busca resgatar a condição epistêmica e o agenciamento intelectual que lhe foram retirados, bem como questionando a racionalidade unidimensional e dita universal, firmada como epistemologia imperial. É com essa compreensão

que temos em Freire (2006) a necessidade das/os docentes vivenciarem no cotidiano da prática os saberes da experiência advindos do lócus de enunciação das/os discentes. Para Freire (2006), desconsiderar tais saberes é sinônimo de desfavorecimento das experiências das/os discentes, é assim um saber vazio, sem significado e alicerçado no ensino livresco e maçante. A Prática Docente Antirracista é coletiva, tem seu nascedouro na exterioridade colonial, mediada pela ação dos saberes e da subjetividade de Mulheres e de homens Racializados. Por isso, a defesa de uma Prática Docente Antirracista parte de uma proposta educativa de coletividade e de enraizamento, de maneira que os conhecimentos, as marcas, as histórias de vida são utilizadas no próprio contexto formativo da sala de aula.

Dessa forma, é imperativa a construção de um currículo firmado no Projeto Intercultural Crítico, que dialogue/contemple e viabilize Práticas Docentes Antirracistas, que se voltem para as especificidades dos sujeitos que foram marcados pela Memória Hegemônica, afirmando as epistemologias, as culturas, os modos de vida do outro colonizado. Esta afirmação, por sua vez, desafia a visão epistemológica clássica de validação dos conteúdos a serem transmitidos e ensinados no currículo, se desvinculando da perspectiva funcional de currículo e realizando um deslocamento para as margens, para uma perspectiva de currículo Intercultural Crítico.

Nesta lógica, o currículo acaba tendo um papel importante na construção ou na desconstrução de valores, de estereótipos e de representações negativas da população negra, com destaque para a Mulher Negra. Desse modo, é premente pensar/tecer um currículo que seja específico e diferenciado, aliado a uma Prática Docente Antirracista que se contrapõe aos moldes da Memória Hegemônica, aproximando-se da Memória Viva, caminhando em direção à construção de uma prática e de conhecimentos crítico-propositivos-transgressores, voltados para uma perspectiva de currículo pluri-epistemológico e pluri-identitário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na perspectiva teórica a qual nos filiamos, Feminismo Negro e Estudos Pós-Coloniais, entendemos o currículo como reprodutor e produtor das relações de poder. No primeiro, reprodutor, é campo curricular que espelha as desigualdades sociais, culturais, políticas, epistêmicas, Raciais e de Gênero do sistema-mundo moderno no interior das instituições de ensino. No segundo, produtor, visto que o currículo não só conforma modos de

ser, de existir e de produzir conhecimentos já dispostos socialmente, mas vai tecendo em seus enredos novas configurações, sejam elas vinculados à Memória Viva ou à Hegemônica.

Em ambos os contextos, a efetivação curricular no interior das instituições de ensino expressa as escolhas e os caminhos delimitados em função de determinadas concepções e objetivos a serem alcançados. Por isso, inexistem uma pureza curricular; o que há são tentativas constantes de traduções de diferentes vozes que disputam lugar no currículo e que assim carregam tanto as marcas do saber/poder hegemônico, quanto as marcas das resistências.

Logo, o currículo é constantemente tensionado por relações de poder que circundam em seu entorno e, dentre eles, destacamos, o movimento de resistência propositivo de Mulheres e dos homens Racializados que no tempo-espaço-histórico tiveram suas experiências não só marginalizadas, mas escamoteadas à condição de sub-humanidade. É ingênuo acreditar que a escola, aliada ao currículo, não seria um dos mecanismos de subjugação dessas minorias, ou melhor, maioria silenciada e subalternizada.

O currículo valida conhecimentos, indica o que deve ser ensinado, lembrado, esquecido e dentro de que condições os modos de vida, as experiências dos sujeitos são retratados. No tempo-espaço-histórico, a produção do conhecimento, via currículo escolar, as instituições de ensino, foram o berço por excelência da branquidade, o espaço que deslegitimou, silenciou e desconsiderou as Memórias e Corpos Femininos Negros como indivíduos produtores de epistemes, uma vez que ser Corpos e conhecimentos não estavam vinculados ao cânone eurocêntrico.

Este movimento nos permite compreender que a crítica empreendida pelo Feminismo Negro e os movimentos negros a respeito do currículo cartesiano, burocrático, funcional, unitário e, exclusivamente, branco-cêntrico e sexista não é só válida, mas necessária. Por tal, nos voltamos para uma perspectiva de currículo Pós-Crítico, na vertente Pós-Colonial, por entendermos que o mesmo desobedece a linearidade posta pela Memória Hegemônica, gestando Práticas Docentes Antirracistas, isto é, formas outras de conceber a educação, a cultura, as epistemes, as próprias identificações, enfim os modos de ser e de existir no sistema-mundo moderno. Por tal, a Prática Docente Antirracista é assim formativa, intencional, sistematizada, relacional, coletiva, dialógica e problematizadora, humana e humanizadora, tendo na escola, na sala de aula, seu espaço de efetivação, na mesma medida em que amplia seus lócus de atuação.

A Prática Docente Antirracista ultrapassa a mera integração das diferenças, colocando os saberes da exterioridade colonial vis-à-vis com os saberes hegemônicos; intencionando o combate ao racismo, ao sexismo com vistas à promoção da Educação das Relações Étnico-raciais em que as Memórias Vivas e a Ancestralidade estejam presentes no processo de ensino-aprendizagem. Este movimento de ruptura nos permite afirmar a possibilidade de construção da justiça curricular que se firma na valorização positiva dos saberes da exterioridade colonial, aliado à promoção de aprendizagens libertadoras, compreendendo uma educação antirracista como um caminho, uma construção possível aqui e agora.

Por fim, entendemos que o Feminismo Negro, tanto como campo teórico, quanto de resistência e de luta empreendido pelo próprio movimento de Mulheres Negras, vem no tempo-espaço-histórico interseccionalizando no currículo formas de resistência em que a Raça-Gênero, suas histórias, seus modos de ser e existir sejam ensinados de maneira valorativa. Aqui, reafirmamos um currículo pluri-epistemológico e pluri-identitário com vistas à promoção da igualdade racial e de gênero, um currículo vivido no interior das instituições de ensino que teça rizomas de aprendizagem em diálogo com a Memória Viva e a Ancestralidade.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Práticas de leitura em livro didático**. s. l. s. n. 1996.
- CARNEIRO, Sueli Aparecida. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher Negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. **Revista Racismos Contemporâneos**, São Paulo, n. 8. 2005.
- COLLINS, Patricia Hill. The Difference That Power Makes: Intersectionality and Participatory Democracy. **Investigaciones Feministas: papeles de estudios de mujeres, feministas y de género**, v. 8, n. 1, p. 19-39. 2017.
- CRENSHAW, Kimberlé Williams. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. **Stanford Law Review**. v. 43, n. 6, p. 1241-99, 1991.
- EVARISTO, Conceição. **Literatura negra: uma voz quilombola na literatura brasileira**. 2021. Disponível em: <http://www.sec.rj.gov.br/atabaquevirtual/literatura.html>. Acesso em: 20 mar. 2021.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. Por uma Educação Básica do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano (Org.). **Por uma educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação Básica do Campo, 1999.

- FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- GONZÁLEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs**, p. 223-244, 1984.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. Rio de Janeiro: Cortez, 2011.
- MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.
- OLIVEIRA, Sara. Texto Visual, Estereótipos de Gênero e o Livro Didático de Língua Estrangeira. **Trabalho Linguista Aplicada**. Campinas, vol. 47, n. 1, Jan./Jun, 2008, p. 91-117.
- QUENTAL, Pedro de Araújo. A Latinidade do conceito de América Latina. **GEOgraphia**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 17, p. 46-75, 2012.
- RIBEIRO, Matilde. Las Mujeres Negras en la lucha por sus derechos. **Revista Nueva Sociedad**, Buenos Aires, n. 218, p. 131-147, noviembre-diciembre 2008.
- RIBEIRO, Matilde. Mulheres Negras Brasileiras: de Bertioiga a Beijing. **Revista de Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 447-457, 1995.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SARTORE, Anna Rita; SANTOS, Aline Renata dos; SILVA, Camila Ferreira. Tecendo fios entre o Feminismo Latino-Americano Descolonial e os Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos. **Revista Interterritórios**, v.1, N.1, p. 86-98, 2015.
- SCHUMAHER, Schuma; BRASIL, Érico Vital. **Mulheres Negras no Brasil**. Brasil: Senac, 2013.
- SEGATO, Rita Laura; ALVAREZ, Paulina. **Frente al espejo de la reina mala**. Docencia, amistad y autorización como brechas decoloniais en la universidad. Brasília: Universidade de Brasília, 2016, p. 201-215.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Teorias do Currículo: uma introdução crítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- WERNECK, Jurema; IRACI, Nilza; CRUZ, Simone. **Mulheres negras na primeira pessoa**. Brasil: Redes, 2012.

Recebido em: Maio/2023.

Aprovado em: Julho/2023.