UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA — UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO — PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO — PPGED
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

NADILA JARDIM EVANGELISTA

AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA FEMINISTA NEGRA AO CAMPO DO CURRÍCULO A PARTIR DOS TEXTOS DE NILMA LINO GOMES

Vitória da Conquista — Bahia
2021

NADILA JARDIM EVANGELISTA

AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA FEMINISTA NEGRA AO CAMPO DO CURRÍCULO A PARTIR DOS TEXTOS DE NILMA LINO GOMES

Dissertação de mestrado apresentada, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Área de Concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Currículo, Práticas Educativas e Diferença

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Núbia Regina Moreira.

Vitória da Conquista — Bahia

2021

E92c

Evangelista, Nadila Jardim.

As contribuições da pedagogia feminista negra ao campo do currículo a partir dos textos de Nilma Lino Gomes. / Nadila Jardim Evangelista, 2021.

85f.

Orientador (a): Drª. Núbia Regina Moreira.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2021.
Inclui referência F. 81 – 85.

1. Currículo. 2. Nilma Lino Gomes. 3. Pedagogia feminista negra. I. Moreira, Núbia Regina. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação. T. III.

CDD: 375

***Catalogação na fonte**: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890*
UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

NADILA JARDIM EVANGELISTA

AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA FEMINISTA NEGRA AO CAMPO DO CURRÍCULO A PARTIR DOS TEXTOS DE NILMA LINO GOMES

Dissertação de mestrado apresentada, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Área de Concentração: Educação.
Orientadora: Prof.ª Drª Núbia Regina Moreira.

Data da aprovação: ____/____/_____

BANCA EXAMINADORA

_____
Prof.ª Dr.ª Núbia Regina Moreira (Orientadora)
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

_____
Prof.ª Dr.ª Dinalva Macedo (Examinadora Interna)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

_____
Prof.ª Dr.ª Iris Verena Santos de Oliveira (Examinadora Externo)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Às intelectuais negras brasileiras.

“No meu caso, voltei-me para o trabalho intelectual na busca desesperada de uma posição oposicional que me ajudasse a sobreviver a uma infância dolorosa.”

bell hooks, 1995.

AGRADECIMENTOS

Não há receita ou fórmulas para terminar um mestrado. Não aprendi somente com a teoria do discurso que o contexto é contingente e provisório, mas que ele envolve também a não linearidade dos acontecimentos: não tinha como prever terminar um mestrado num cenário pandêmico. Entretanto, tinha como prever que terminaria o mestrado com a minha equipe, a minha equipe de pesquisa liderada pela nossa orientadora Dr.ª Nubia Regina Moreira. Quero, primeiramente, agradecê-la por conduzir este barco da pesquisa, incentivar-nos, acolher-nos, oferecer-nos um percurso com ética, com aprendizado. Quero agradecê-la por formar dupla comigo, por me orientar e escrever comigo esta pesquisa. Acompanhou, nesse período de dois anos, a equipe, comunicando-nos que era necessário entrosamento para que o grupo fluísse, sem dúvidas, ele fluiu.

Estendo também meus agradecimentos aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) que contribuíram para minha formação.

Aos meus colegas mestrandos, do grupo de estudos e pesquisa Teoria, Política e Currículo, em especial: Rosane Tigre, Emanoela Batista e Marianna Manenti, aos egressos do curso, mas participantes do grupo, José Miranda Júnior e Thaís Cardoso. Minhas colegas de Linha de Pesquisa, Luciana Marinho, Isamary Roberta, Samara Aguiar, Judácia Pimentel e Marinete Figueredo. Sem dúvidas, montei a minha equipe que compartilhou comigo angústias, estudos e aprendizados juntos. Horas de conversas longas, de troca, de parceria. Obrigada, minha equipe!

Às professoras que fizeram parte da Banca Examinadora, Íris Verena de Oliveira e Dinalva Macedo, muito obrigada por terem acompanhado este trabalho, pela generosidade e contribuições que foram dadas à pesquisa e ao meu texto.

Por dentro dos muros acadêmicos, minha equipe foi sensacional, para além deles, também contei com não uma, mas várias equipes necessárias. Ao retornar para casa no último ano da pesquisa, devido à imprevisibilidade da pandemia de COVD-19, notei o impacto no percurso da pesquisa. Durante o período contei com a compreensão da minha família, por isso, quero agradecer a minha mãe, Valdira, por me alimentar, nutrir-me e dividir as tarefas comigo para que meu caminho fosse mais leve. Agradeço ao meu pai, José Carlos, por me oferecer, por diversos momentos, apoio e amor. Ao meu irmão, Werley, pela amorosidade, alegria e ter fé em mim. Em

especial minha irmã e amiga, Raiane, que demonstrou não somente amor, mas apoio emocional, colo, carinho, por entender meu caminho, pois sendo também uma universitária, fez esse caminho metodológico ainda mais leve com a sua presença doce, tempestuosa e com os seus cuidados. Não há palavras, mas a certeza da solidez da nossa relação. Você é amor em mim.

Também contei com a presença, mesmo que distante, dos (as) meus (minhas) amigos (as). Não vou nomear, há possibilidades de esquecimento, não quero cometer este equívoco de não citar nenhum. Portanto, quero lhes dizer que gostaria de os abraçar, dizer como as conversas, o apoio e a escuta foram essenciais para este ciclo. Gostaria de dizer sobre como a vida só tem sentido se pudermos sorrir e está ao lado de quem nos permite ser quem somos. Deve-se ter espaços de alegrias e confraternização nos caminhos da escrita, ela é criação, imaginação, abertura para o conflito, é troca de ideias, é escuta. São processos que nos são permitidos ao lado de amigos com quem gostamos de confraternizar, dos quais senti falta em meu itinerário interrompido pela pandemia. Ainda que nos tenham faltado os abraços, quero agradecê-los pelas ligações, chamadas de vídeos e entrosamento virtual.

Por fim, quero agradecer à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) que fomentou, por meio da bolsa de pesquisa, o incentivo financeiro para que essa pesquisa fosse realizada.

Ao Universo!!!

RESUMO

Este trabalho versa sobre as contribuições das pedagogias feministas negras ao campo do currículo. Para tanto, guiamo-nos pelo nosso objeto de estudos, a saber: a pedagogia feminista negra e o currículo, bem como as tensões que envolvem os processos de ambos os campos. Nesse sentido, operamos com os registros teóricos feministas para mobilizarmos a concepção de pedagogia feminista negra. Discutimos como o currículo é uma prática social e, portanto, uma prática de significação, produção cultural potencializada pelos estudos culturais. Analisamos três produções discursivas da intelectual negra Nilma Lino Gomes, dentre as quais, dois artigos: *Diversidade e Currículo*, *Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos Currículos*, além do livro, no qual agrega seu campo de estudos no decorrer da sua carreira acadêmica, *O Movimento Negro Educador – Saberes construídos nas lutas por emancipação*. Recorremos à pesquisa qualitativa para orientação de organização, levantamento e produção dos dados, utilizamos a técnica do quadro analítico teórico para produção das unidades temáticas enunciadas no campo empírico. Nosso campo empírico revelou que o protagonismo do Movimento Negro e do Movimento de Mulheres Negras se constitui como interrogador das produções do currículo oficial hegemônico, em função da interrogação do conhecimento hegemônico. O estudo também apontou para um currículo antirracista e emancipador em face de rupturas significativas no campo político que inferiram, diante de uma pedagogia feminista negra, em demandas políticas como as relações étnico-raciais e de gênero.

Palavras-chave: Currículo. Nilma Lino Gomes. Pedagogia feminista negra.

ABSTRACT

This work deals with the contributions of black feminist pedagogies to the field of the curriculum. For this, we are guided by our object of study, namely: black feminist pedagogy and the curriculum, as well as the tensions that involve the processes of both fields. In this sense, we operate with the feminist theoretical registers to mobilize the conception of black feminist pedagogy. We discussed how the curriculum is a social practice and, therefore, a practice of meaning, cultural production enhanced by cultural studies. We analyzed three discursive productions by the black intellectual Nilma Lino Gomes, among which, two articles: *Diversity and Curriculum*, *Ethnic-racial relations, education and decolonization of Curriculum*, in addition to the book, in which she adds her field of studies during of his academic career, *The Black Educator Movement - Knowledge built in the struggles for emancipation*. We use qualitative research to guide the organization, survey and production of data, we use the technique of the theoretical analytical framework to produce the thematic units stated in the empirical field. Our empirical field revealed that the protagonism of the Black Movement and the Black Women Movement constitutes itself as an interrogator of the productions of the official hegemonic curriculum, due to the questioning of hegemonic knowledge. The study also pointed to an anti-racist and emancipatory curriculum in the face of significant disruptions in the political field that inferred, in the face of a black feminist pedagogy, in political demands such as ethnic-racial and gender relations.

Keywords: Curriculum. Black feminist pedagogy. Nilma Lino Gomes.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Análise de Diversidade e Currículo.....58
Quadro 2 — Análise de Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.....60
Quadro 3 — Análise de *O Movimento Negro Educador — Saberes construídos nas lutas por emancipação* 61

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 13
1 CAMINHOS DA PESQUISA 17
1.1 Da construção teórico-metodológica da pesquisa 17
1.1.1 Da escolha do campo empírico 36
1.1.2 Da escolha pela intelectual negra Nilma Lino Gomes 38
1.2 O feminismo negro como expressão para as novas narrativas 44
2 CURRÍCULO COMO PRÁTICA DE SIGNIFICAÇÃO 48
3 A PEDAGOGIA FEMINISTA NEGRA NO CAMPO DO CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DE NILMA LINO GOMES 58
3.1 Diversidade e conhecimento: há lugar para uma pedagogia feminista negra? 64
3.2 Currículo e Diversidade Cultural: interrogando a produção discursiva hegemônica 71
3.3 A Pedagogia Feminista Negra de Nilma Lino Gomes: Pedagogias que emergem 75
CONSIDERAÇÕES FINAIS 78
REFERÊNCIAS 81

INTRODUÇÃO

O contexto de escrita desta dissertação de mestrado se deu em meio a uma pandemia pela COVID-19[1], iniciada na China, a qual tem gerado efeitos catastróficos em todo o mundo. No Brasil, a infecção por COVID-19 se iniciou em março de 2020. Nessa crise sanitária fomos afetadas psicologicamente pelas medidas que foram necessárias de serem tomadas, como o isolamento social e o distanciamento social. Nossas rotinas foram tomando rumos nunca pensados com o nosso *modus operandi* de produção. Campos, como o da educação, tiveram que ser adaptados para que as atividades não fossem encerradas totalmente.

Provavelmente, essa será uma narrativa pontual em quem tem produzido pesquisa no Brasil nestes contextos. Não somente fomos afetados pelo isolamento, mas também pela própria infecção da COVID. Em meio à produção da pesquisa, tivemos um caso de infecção por COVID-19 na família, o que fez com que a produção da pesquisa paralisasse por algum tempo.

O itinerário, ou melhor, os itinerários da pesquisa foram marcados por imprevisibilidades e provisoriedade, pois fui levada a mudanças durante todo o percurso da pesquisa. Três processos de migração emergiram para que a pesquisa não fosse interrompida e nem afetada. Inicialmente, sua escrita se deu em solos conquistenses, entretanto, devido ao cenário pandêmico, vi-me obrigada a retornar a minha cidade natal, de modo que senti a mudança de território afetar o percurso investigativo. Este caminho se tornou complexo diante das demandas de não ter material completo para estudos. Portanto, há um terreno de provisoriedade e não linearidade nesta pesquisa. Há contextos contingentes, de instabilidades. Há um campo aberto por este contexto histórico, social e político.

Diante do exposto, a pesquisa que se iniciou em 2019, versa sobre as contribuições da pedagogia feminista negra no campo do currículo. Entretanto, a pesquisa sofreu algumas modificações no decorrer do processo para a qualificação e

---

[1] A pandemia de Covid-19 teve início na China no final de 2019 com a epidemia do novo coronavírus (SARS- CoV-2) (WERNECK; CARVALHO, 2020). Início do ano de 2020 o novo coronavírus se espalhou por quase todos os países, tornando-se um problema sanitário global grave. No Brasil, o vírus começou a ser detectado em março, iniciando estratégias de contenção como o distanciamento social. Neste sentido, medidas tomadas como fechamentos de escolas, bares e restaurantes, *shows* etc. A fim de evitar aglomerações e circulação do vírus, foram sendo adotadas tais medidas. O vírus que ainda continua circulando, causou a morte no Brasil até o momento, de mais de 400 mil brasileiros. No ano de 2021 a vacinação contra o coronavírus teve início no mundo e no Brasil. Fonte: (covid.saude.gov.br).

pós-qualificação. Anterior à qualificação, decidimos trabalhar apenas com intelectuais negras brasileiras, após a qualificação, fora sugerida a redução da quantidade de intelectuais negras que fariam parte do nosso campo empírico e redução do enfoque teórico. As modificações no campo empírico e no enfoque teórico deram outros desdobramentos para a pesquisa, que está situada na Linha de Pesquisa Currículo, Práticas Educativas e Diferença do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Nesta direção, nos propusemos a articular o campo das Ciências Sociais com o campo da Educação.

Ao propor estudar a articulação da pedagogia feminista com o campo do currículo, evidenciam-se os debates contemporâneos no que tange aos estudos de gênero e feministas articulados ao campo da educação. Os discursos em torno de práticas educativas que ressaltem a legitimação da produção de desigualdades sociais em face das relações de gênero têm sido constantes nas rodas que ultrapassam os muros das universidades.

A temática dos estudos feministas articulada ao campo da educação tem sido desenvolvida em diversas áreas, como nas Ciências Sociais, na História e no Direito. Trabalhar com o feminismo negro no campo da educação tem repercutido na perspectiva de galgar uma educação antirracista, antissexista, bem como voltada para pensar as questões de redistribuição, valendo-se, mais uma vez, das produções de desigualdade social, sobretudo em relação ao racismo como motivador das desigualdades sociais na sociedade brasileira.

Estabelecemos essa articulação partindo do pressuposto de que as Epistemologias Negras Feministas, dentro do quadro das Ciências Humanas, têm impactado os terrenos das práticas cotidianas, educacionais e de grupos de interesses. Não distante, o currículo também tem sido alvo de grandes debates, pois se questiona sobre o que deve conter em um componente curricular, sobre quais são os conteúdos e sobre como eles devem ser abordados.

Estudar e pesquisar currículo e pedagogia feminista em produções de intelectuais negras nos direciona a refletir e tencionar os campos das ciências humanas, da educação. Obriga-nos também a pensar sobre a necessidade de movimento, sobre as demandas das mulheres negras e de um currículo emergente. Nessa pesquisa, privilegiamos o campo do currículo por ser observada uma prática de significação. Neste sentido,

> [...] se constitui como um campo intelectual: espaço em que diferentes atores sociais, detentores de determinadas capitais social e cultural na área, legitimam determinadas concepções sobre a Teoria de Currículo e disputam entre si, o poder de definir quem tem a autoridade na área (LOPES; MACEDO, 2002, p.17-18).

Assim, também se constitui como um campo social, no qual atores políticos, movimentos sociais e intelectuais negros (as) estão dispostos a disputar um currículo.

Guiamo-nos pelas pedagogias feministas insurgentes. Como tal, nosso campo empírico foi composto por dois artigos e um livro da professora Nilma Lino Gomes. Assim, desenvolvemos nossa problemática pensando nas contribuições da pedagogia feminista negra no campo do currículo. Nesse sentido, faz-se fundamental evidenciar que as produções das mulheres negras feministas têm empreendido, no campo da educação, discussões fundamentais sobre as relações de gênero e raça articuladas às relações de poder.

No Capítulo 1 apresentamos nossos caminhos teóricos-metodológicos que guiaram o nosso fazer pesquisa. Debruçam-nos sobre a perspectiva de uma pedagogia feminista negra. Assim, direcionamo-nos a analisar como o feminismo negro se direciona para uma pedagogia feminista negra e um currículo antirracista. Entre o movimento da construção do objeto e as narrativas sobre a temática estudada, reconhecemos uma trajetória, ela se constituiu por meio dos escritos da intelectual negra norte-americana bell hooks (1995), também nos direcionamos pelos caminhos das narrativas literárias de Chimammanda Adichie (2017) e Buchi Emecheta (2017). Neste capítulo, também apresentamos as narrativas sobre pedagogia feminista negra que contribuem para tencionar o campo do currículo. Ao apresentar o campo empírico, evidenciou-se a trajetória da intelectual negra que fora escolhida para esta pesquisa, Nilma Lino Gomes, para tanto, três das suas produções foram exploradas para interrogar o campo do currículo. Também fora pontuado os procedimentos de organização do levantamento dos dados e apresentamos como elas foram tratados.

No Capítulo 2, buscamos debater como o currículo se acentua como prática de significação. Fora construído um percurso que indicasse como o currículo se torna uma prática de significação, produção cultural e prática social, tencionando o campo social e enunciando a cultura como centro deste debate. Em seguida, enunciou-se, com base nas diversas perspectivas teóricas, como o currículo é significado. Também incorporou nas discussões como as políticas feministas foram importantes para a inserção de novos reportórios no campo. Nesse sentido, também interrogamos o

processo de produção para currículos hegemônicos. Por fim, evidenciamos como o currículo se constitui como um terreno contingente, híbrido e constituído nas relações de poder.

No Capítulo 3, apresentamos as discussões que foram colocadas pelo campo empírico. Assim, foram debatidos os temas que mais foram aparecendo no campo. Nesse sentido, apresentamos as unidades temáticas, a primeira foi nomeada de Diversidade e Conhecimento: Há lugar para uma pedagogia feminista negra?. Nela foram tencionados os conhecimentos hegemônicos constituídos nas relações de poder, também se discutiu como a diversidade se insere no campo do currículo na produção de Nilma Lino Gomes, dessa forma, tencionou o lugar para uma pedagogia feminista negra empreendida pela intelectual em questão. A segunda foi intitulada Currículo e Diversidade Cultural: interrogando a produção discursiva a partir de Nilma Lino Gomes. Nela, debateu-se como as noções de currículo foram empregadas pela autora em cada produção e como o conceito de diversidade se torna um interrogador do currículo, interpretou-se os discursos presentes no campo social diante da produção da autora que contribuiu para a prática de significação do currículo o qual defende. A última unidade temática, A pedagogia feminista negra de Nilma Lino Gomes: pedagogias que emergem, apresenta como as produções discursivas de Nilma Lino Gomes contribuíram para o campo do currículo. Assim, temos como resultado uma epistemologia feminista negra contribuindo no campo em questão, tencionando como as relações de gênero e raça são fundamentais para pensar a prática de significação do currículo.

1 CAMINHOS DA PESQUISA

"[...] escrever sem medo de cometer equívocos; insistir na defesa, superando os abalos pela insegurança diante do olhar do outro".

Cassandra Marina Pontes, 2015.

1.1 Da construção teórico-metodológica da pesquisa

Para articular o campo da educação com os estudos de gênero e feministas, parte-se da ideia de que o movimento que circunscreve o artesanato da escrita, inicia-se com a herança do trabalho de conclusão de curso. O caminho que se percorre para pensar o objeto de pesquisa perpassa pelo movimento de revisitar minhas heranças deste percurso, ao me perceber uma mulher negra e ao pensar esse lugar como uma categoria não fixa, mas como resultado de identificações nos encontros com outras mulheres negras, com mulheres brancas, com homens negros e não negros e em razão do contato com a literatura negra.

Assim, pretende-se neste capítulo apresentar como se deu a construção do objeto de pesquisa e das escolhas teórico-metodológicas. Das tensões e dos debates inscritos no campo da produção discursiva sobre educação e teoria política feminista, voltados para discutir o campo do currículo.

Diante dessa herança, o percurso que se iniciou com o desenvolvimento da monografia, a qual teve a intenção de pesquisar a concepção de mulher negra nas produções de intelectuais negras do Brasil, teve como proposta trabalhar, segundo a produção das intelectuais negras, a construção do sujeito político mulher negra. A pesquisa intitulada *O Discurso sobre o sujeito político mulher negra da Teoria Política Feminista Negra* utilizou o conceito de intelectuais negras de bell hooks[2] (1995), como intelectuais insurgentes, o campo empírico foi constituído por duas teses de doutorado e três dissertações de mestrado, cujo marco temporal corresponde de 2007 até 2015. As produções de intelectuais negras abrangiam temáticas sobre o feminismo negro e os seus sujeitos. Dessa pesquisa, emergimos um sujeito político mulher negra do

[2] A autora afro-americana, bell hooks, assina seu nome em letras iniciais minúsculas. Nesta pesquisa, as referências também seguirão sua escolha.

movimento de mulheres negras e do feminismo negro, de modo que encontramos um sujeito, cujas especificidades e experiências, forjaram uma identidade coletiva, ao mesmo tempo em que fizeram emergir as multiplicidades de intersecções, importantes para a constituição desse sujeito político contemporâneo. Encontramos um sujeito que não é o centro, mas sim constituído de suas demandas de classe, raça/etnia, geração e território, e uma delas são as diferenças.

A herança deixada por este trabalho para que o movimento do projeto de pesquisa viesse à tona tem a ver com a transversalidade em educação discutida, em sua grande maioria, por intelectuais negras, a exemplo de bell hooks, Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Nilma Lino Gomes e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Pensar as relações de gênero e étnico-raciais a serem exploradas no campo da educação me faz acreditar em um projeto de educação voltado para a forma de dialogar com as modificações de concepções de prática educativa e propostas curriculares e, até mesmo, o que gira em torno do conhecimento.

Ao pensar produções de mulheres negras e suas contribuições para o campo empírico, revisito os escritos de bell hooks, uma intelectual afro-americana responsável pelos chamados à escrita e ao trabalho acadêmico. Para escrita do projeto de mestrado, mais uma vez segui seus trilhos. Presa em seu texto, *Intelectuais Negras*, suas reflexões me direcionavam para a escrita de um projeto em educação. No texto, a autora se propõe a pensar o trabalho intelectual da comunidade negra. Como a autora sublinha, a atividade intelectual sempre foi um percalço para indivíduos de grupos marginalizados, a função de um acadêmico seria possível para o ensino, mas nunca pensado para o trabalho de um intelectual. A autora pontua que o trabalho intelectual tem seus impactos significativos para mudanças radicais (HOOKS, 1995).

Cada leitura nos permite uma releitura, nossas interpretações mudam conforme revisitamos um texto. Ao ler novamente este texto da bell hooks fui questionada sobre a ideia de intelectual pelo chamado ou por vocação. No texto, a autora problematiza as questões em torno da construção de intelectuais negros, que segundo ela, são em sua maioria chamados ao trabalho pelas demandas que gira em torno da população negra, como racismo e sexismo, hooks (1995) nos informa que o trabalho do intelectual negro se constitui mais como um chamado do que por vocação.

Ao apontar o sexismo[3] e o racismo[4] como marcadores sociais articulados que desligaram e invisibilizaram mulheres negras do trabalho intelectual, hooks (1995) norteia suas discussões na ideia do que vem a ser um intelectual, o qual não está preocupado apenas em apontar suas ideias ao mundo, mas conectar a vida real e concreta aos escritos. Diante das reflexões da autora Patrícia Williams, hooks (1995) sublinha que

> intelectual é alguém que lida com ideias transgredindo fronteiras discursivas porque ele ou ela vê a necessidade de fazê-lo. Segundo ela, intelectual é alguém que lida com ideias em sua vital relação com uma cultura política mais ampla (p. 468).

Retomar ao texto da bell hooks (1995) tanto para a escrita do projeto de mestrado quanto para este texto sempre que necessário me faz pensar as condições das comunidades negras no campo da educação. Destarte, ao refletir sobre o texto, a autora, diante das reflexões baseadas em Cornel West, aponta um modelo de intelectual que articula questões voltadas para o coletivo e que sugere, então, um modelo de intelectual insurgente.

O texto da autora é uma direção para pensar o campo da educação e da produção de conhecimento de mulheres negras. Ao retomá-lo, direcionei-me a insistir em um campo empírico constituído por produções de mulheres negras. Com um campo empírico pré-definido, orientei-me a articular um projeto cuja transversalidade se direcionasse ao campo de formação inicial, às Ciências Sociais. Nesse sentido, a pesquisa se orientou para trabalhar com intelectuais negras com base em e sobre a atuação de mulheres negras no campo do currículo.

Ao "privilegiar" intelectuais negras, recorremos a bell hooks (2020, p. 44) ao abordar sobre a educação feminista, a autora pontua que a crescente produção bibliográfica teórico feminista passou a refletir sobre "a conscientização das diferenças de raça e classe". Ao modo que pensamos em estudar intelectuais negras, orientamo-nos não somente por romper com a corporificação hegemônica dos estudos sobre currículo, mas também deslocar o sujeito universal presente no campo. Refletir

---

[3] Sexismo é um sistema de dominação que opera baseado na discriminação no gênero, afeta principalmente mulheres. Entretanto, segundo bell hooks (2015, p. 197), "o sexismo, como sistema de dominação, é institucionalizado, mas nunca determinou de forma absoluta o destino de todas as mulheres nesta sociedade".

[4] Segundo Almeida (2019, p. 22), o "racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes e inconscientes que culminam em desvantagem ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam", o autor ainda complementa que "o racismo é definido por seu caráter sistêmico" (p. 24).

possibilidades outras de pensamentos e abordagens pedagógicas que refletem no processo de elaboração do currículo, que como texto e discurso retroalimentam-se de experiências no tecido social segundo seus sujeitos (LOPES; MACEDO, 2011).

Embora o campo das Ciências Sociais contribuísse para o aporte teórico-metodológico, no campo da educação, os trabalhos de pesquisa propostos anteriormente não se direcionavam ao campo, exceto por uma questão: a transversalidade de temáticas referentes à educação observada durante os cinco anos de graduação e nos escritos de mulheres negras.

Impulsionada pelos eventos realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), e mais especificamente pelos eventos realizados pelo grupo de estudos e pesquisa em Práticas Curriculares e Educativas (GEPPCE), desenhei um projeto que poderia vir a ser “real”. Entretanto, houve leituras que trilhavam caminhos próximos para impulsão da escrita.

Nas aulas de método da pesquisa, ainda na graduação, fui convidada a refletir sobre a escolha de um objeto de pesquisa. De todas as coisas que nos foram explicadas, uma marca a minha trajetória: “todo objeto de pesquisa parte de uma inquietação, seja ela pessoal ou coletiva”. Penso que diante das minhas inquietações, as escolhas dos objetos atravessaram e afetaram o trajeto da pesquisadora, nesse sentido, os objetos de pesquisa seguiram um caminho que nascem dos anseios da construção de identificações e das posições de sujeitos.

Os estudos referentes às teorias feministas têm englobado uma perspectiva dos estudos de gênero na educação. De certa maneira, pode-se perceber como têm se ampliado as pesquisas que se referem aos estudos de raça, gênero e classe em uma perspectiva discursiva feminista, embora concentrados em outros programas de pesquisas. Segundo Moreira, Evangelista e Dos Santos (2019),

> [...] a teorização feminista no campo educacional remete-se a pensar os processos de socialização demarcada por lugares dos gêneros e da orientação sexual. Os trabalhos localizados na sociologia da educação, na teoria do currículo de base pós-estruturalista e nos estudos culturais provocaram uma orientação analítica para a maneira como os marcadores de gênero, raça, geração e sexualidade são representados no currículo (p. 118).

Nesta perspectiva de articular a teoria feminista com o campo da educação, fui apresentada ao artigo da professora Iris Verena Oliveira que emergiram ideias latentes que estavam guardadas no subconsciente. Precisava, naquele momento,

refinar o objeto de pesquisa, mas estava envolvida com os escritos da literária nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie. Fui presenteada com o seu livro “No seu pescoço”, e me debrucei sobre a leitura. Este livro é uma reunião de contos, e nele, a autora explora dois mundos e duas culturas: África e Estados Unidos. Explora as experiências de imigração. Apresenta experiências com a troca literária, com os jovens estudantes, com as comunidades negras. Enquanto mergulhava em seus contos estava implicada com o objeto de estudo, entretanto, os contos da Adichie me direcionavam para pensar um objeto presente nas práticas do cotidiano, especificamente com o cotidiano das comunidades negras.

Embora muito impulsionada pelas leituras de gênero e dos estudos feministas, outros estudos marcam essa aproximação com o campo da educação, e mais propriamente com o campo do currículo. Nesse sentido, retomo as memórias do contato com o texto de Oliveira (2017) que contribuiu para que as reflexões se tornassem um texto escrito, o desenho de um objeto de estudos e dele emergisse uma problemática.

Em “Escrevivências e limites da identidade na produção de intelectuais negras” a autora trabalha com produções acadêmicas de intelectuais negras, tais como: Nilma Lino Gomes, Sueli Carneiro, Vanda Machado e Ana Célia da Silva. Segundo a autora, o texto tem como proposta “trazer à tona a produção das intelectuais negras sobre educação e questões étnico-raciais atentando para o lugar atribuído à diferença em suas concepções de conhecimento e currículo” (OLIVEIRA, 2017, p. 638). As produções das autoras contribuem, segundo Oliveira, nos campos do currículo, da filosofia da educação e na formação de professores sendo ainda, intelectuais importantes na implementação de uma educação antirracista. O texto da autora referida se divide em discutir questões relacionadas à identidade, ao conhecimento e currículo e às práticas curriculares.

Destaco a reflexão acerca das discussões que se refere a Ana Davenga[5] — nome dado à divisão do artigo da autora —, relacionadas à identidade e ao currículo. Ao iniciar a discussão, a autora pontua o contexto de construção da negritude apontada pelas intelectuais negras. Segundo Oliveira (2017, p. 645), são construções identitárias que contém um “vínculo africano e com construções na diáspora” são experiências que correspondem à legislação. Neste sentido, lança uma problemática:

[5] Ana Davenga é uma personagem do livro de contos da pesquisadora e literária Conceição Evaristo, em sua obra “Olhos D’Água”, referenciado no artigo da autora.

“e quando o entorno da escola não é contemplado por essas experiências?” (OLIVEIRA, 2017, p. 645). Ao tencionar experiências outras que não são contempladas dentro das construções identitárias apontadas pelas intelectuais, a autora traz uma pesquisa sobre formação de professores no município de Nordestina, na Bahia, especificamente em comunidades quilombolas do Território do Sisal.

Com base nessa pesquisa, a autora aponta sobre a “política antirracista”, mas não somente, também pontua sobre as experiências dos docentes e a narrativa sobre a construção da identidade negra dos alunos (as), a qual não seguia uma prescrição da legislação. Assim, a autora destaca que “a preocupação com o aspecto regulador da legislação impossibilita a compreensão de que questões étnico-raciais são enfrentadas cotidianamente” (OLIVEIRA, 2017, p. 647). Além disso, Oliveira (2017) questiona

> as justificativas atribuídas à ausência do debate sobre questões raciais na escola ou a recusa para a implementação das leis que obrigam o ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira, assim como as falas sobre o ‘desconhecimento’ em relação às Diretrizes Curriculares para Educação Quilombola (p. 647, grifos do autor).

Assim, aponta para a questão regulatória do ser negro em face da prescrição curricular na qual “ao definir a negritude que temos expectativa de encontrar na escola, negamos práticas curriculares prenhes do cotidiano das comunidades” (OLIVEIRA, 2017, p. 647). Explorar as narrativas de si em sala de aula, conforme sublinha a autora, escapam a prescrição do componente curricular ou daquilo que deve ser ou não ensinado, explora outros sentidos de currículo, bem como de negritude, além de escapar dos essencialismos que são propostos pelas legislações quando indica as diferenças culturais.

O texto de Oliveira (2017) destaca questões importantes: uma legislação voltada a atender às demandas da população negra, uma educação antirracista, e um currículo pluricultural. Do texto da autora, inspirei-me no avanço das legislações prescritivas, nas contribuições das intelectuais negras em uma educação antirracista, e em uma proposta de pensar gênero e currículo, em função daquilo que a autora sublinha em seu trabalho sobre as mulheres negras e a síndrome do impostor (OLIVEIRA, 2017, p. 640).

Destaco ainda, para articulação do estudo em questão, as reflexões acerca dos processos de implementação das legislações e a participação dos movimentos

sociais, em destaque, o Movimento Negro Unificado, os quais foram trazidos pela autora. O processo de envolvimento com o artigo da pesquisadora Iris Verena de Oliveira trouxe à tona questões não respondidas sobre o processo de identidade que os currículos da educação básica não contemplaram durante os anos de ensino fundamental e médio.

Em uma perspectiva de estudar as contribuições da pedagogia feminista negra ao campo do currículo, recorro às narrativas de trabalhos sobre a pedagogia feminista negra e como ela vem se articulando ao campo do currículo. Nesse sentido, durante as orientações chegamos primeiro a alguns artigos no periódico da Revista Currículo Sem Fronteiras, com recorte temporal de 2019. Tais artigos foram sugeridos por meio das reuniões de orientação, entendendo que a escolha desse periódico se deu em razão da temática trabalhada no Volume 19, no número 2 de maio/agosto 2019, que se referia à "Raça e Gênero na Perspectiva dos Pensamentos de Mulheres Negras" e se aproximava do objeto de pesquisa proposto na pesquisa em questão, tendo em vista que os artigos escolhidos fazem referências aos descritores escolhidos para esta pesquisa: mulher negra e currículo. As escolhas dos artigos foram feitas devido a aproximação com a temática, desde que a discussão sobre mulheres negras e currículo estivessem presentes.

Nesse periódico, localizamos quatro artigos que nos interessavam. Dois deles importantes para pensar o terreno de produção de pedagogia feminista negra para o campo do currículo, e os dois últimos para compreender como os sentidos de currículo foram tratados nessas pesquisas. Assim, foi possível chegarmos aos artigos das autoras, Nilma Lino Gomes, cujo artigo, publicado em 2019, "Libertando-se das amarras: reflexões sobre gênero, raça e poder", direciona-se a pensar as relações de poder e as implicações com os marcadores sociais da diferença como gênero e raça. Para tanto, a autora nos informa como tais relações são "estruturais e estruturantes na vida social e cultural" (GOMES, 2019, p. 610). Ao encontrarmos em Gomes (2019) uma discussão que centraliza as hierarquias de raça e gênero nas relações de poder, bem como sobre como ela ressoa em uma educação que se reflete diferenciada, nos indicam como as produções de currículos podem ser disputadas, principalmente se pensarmos na construção de um currículo antirracista.

O trabalho de Oliveira e Pereira (2019) *Pensamentos de mulheres negras ao Sul do Sul: das lutas coletivas por cidadania à narrativa da existência por meio da educação* reflete sobre educação e mulheres negras no Sul do país. Por meio de suas

pesquisas enunciam a presença de mulheres negras no Estado do Rio Grande do Sul, na perspectiva de desmitificar uma Europa brasileira. Nesse sentido, destaca também o papel da Frente Negra Brasileira nos processos de instrução da população negra no Sul, e os processos do pensamento de intelectuais negras para construção do pensamento curricular (OLIVEIRA; PEREIRA, 2019, p. 462).

Ao incorporar as produções discursivas de Gomes (2019) e de Oliveira e Pereira (2019) no texto, ressaltamos o terreno social no qual se inserem as discussões para uma urgência da pedagogia feminista negra no Brasil. No artigo de Oliveira e Pereira (2019), por exemplo, o pensamento curricular foi articulado à formação dos professores para as relações étnico-raciais. Noções como pedagogia antirracista são fruto dos encaminhamentos feito por mulheres negras para pensar demandas das populações negras que sugerem alterações nos currículos, conforme expresso por essas autoras.

Em *Pensamentos de negras velhas sobre feminismo e currículo*, Nilsa Maria Conceição dos Santos (2019) se concentrou em estudar o pensamento das mulheres negras e velhas na construção do pensamento feminista e do currículo. Ao destacar negras velhas, a autora se direciona a “mulheres do século XX” (SANTOS, 2019, p. 501), mobiliza uma articulação para pensar “as sociedades negras de discursos” e suas respectivas contribuições intelectuais ao terreno do “empoderamento das mulheres negras” (SANTOS, 2019, p. 503).

O artigo das autoras Sousa e Silva (2019) *Mulheres negras, currículo e ensino de história no livro didático de Estudos Amazônicos* buscou analisar o livro didático de Estudos Amazônicos utilizado no Estado como referência aos estudos históricos locais, pontuando como “as modificações no currículo têm interferido no ensino de história do negro no estado do Pará” (SOUSA; SILVA, 2019, p. 478). Assim, no primeiro momento pontuaram como a população negra é retratada no ensino no estado do Pará, em seguida, discorrem sobre como o livro didático representa os afro-brasileiros e como esse material serve como “instrumento de controle curricular e de ensino” (SOUSA; SILVA, 2019, p. 480).

Em seguida, recorremos à biblioteca da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), a ideia era nos informar sobre o que estava sendo discutido em torno da temática. A busca fora realizada mais de uma vez. Anterior ao processo de qualificação e posterior ao processo de qualificação. Os descritores utilizados para a busca no Grupo de trabalho (GT) 12 de Currículo foram

“mulher negra” e “currículo”, “pedagogia feminista” e “currículo”, “intelectual negra” e “currículo e feminismo negro” e “currículo”.

Embora ocorra uma proliferação de produções em torno das temáticas que discutem questões voltadas à população negra, não chegamos a um trabalho que correspondesse aos referidos descritores, utilizamos as palavras-chaves e resumos para exclusão e inclusão dos trabalhos. Em seguida, repetindo o procedimento, e em busca de afunilar as nossas pesquisas, entramos nos Anais das Reuniões Nacionais anos de 2017 e 2019, últimas reuniões, utilizando os mesmos descritores e, mais uma vez, nenhum trabalho fora encontrado.

Os mesmos descritores foram utilizados para pesquisa nos seguintes GTs: GT21 Educação e Relações Étnico-Raciais e no GT23 Gênero, Sexualidade e Educação. Entre estes dois trabalhos, apenas um foi encontrado no GT21 da 39º Reunião Nacional da ANPED, no ano de 2019. Entretanto, ao analisarmos o resumo, a produção não se aproximava do que estava sendo tratado na pesquisa, mesmo que correspondesse à mulher negra e às pedagogias outras e que intensificavam as discussões a respeito de uma pedagogia antirracista, assim, resolvemos não o incluir após mudanças nos objetivos da pesquisa.

Ao nos direcionarmos para interpretar as produções de mulheres negras, ou sobre mulheres negras e suas articulações ao campo do currículo, a intenção era entendermos como currículo estava sendo pontuado ou discutido nessas produções, ou ainda, quais sentidos de currículo eram possíveis escapar às significações de uma proposta prescritiva. Outro ponto que se destacou ao buscarmos levantar esses artigos nesse periódico, diz respeito à aproximação com o nosso campo empírico que se trata de produções de mulheres negras. Após leitura, foi possível verificarmos que as produções sobre currículo têm sido desenvolvidas em uma perspectiva pós-estruturalista articulada aos estudos sobre mulheres negras e tem acompanhado o debate atual sobre currículo, também se direciona diante de um enfoque teórico feminista.

Nessas produções, os sentidos de currículo têm sido elaborados segundo uma multiplicidade de registros teóricos e métodos. O currículo está sempre no campo da disputa por significações que possam inscrever narrativas outras. Nilsa dos Santos (2019) com base no enfoque teórico de Tomaz Tadeu da Silva (1995) sobre currículo, pontua que é “um discurso que materializa histórias particulares de sujeitos e sociedades, atuando no processo de formação dos indivíduos” (SANTOS, 2019, p.

514).

Santos (2019) pontua como as discussões de currículo se esquivam da diversidade observadas nas narrativas das negras velhas que foram entrevistadas. Segundo a autora, a ausência da diversidade impactou no desempenho escolar das respectivas entrevistadas. Nesse ponto, destaca a discussão em torno da “diversidade e conhecimento”, em que discorre sobre como o conhecimento hegemônico se institui deslegitimando saberes outros. Sousa e Silva (2019) vem dialogar com a concepção de currículo com base em Sacristán (1998). Ao apontar tal registro teórico, as autoras pontuam que “o currículo é uma opção cultural” (SOUSA; SILVA, 2019, p. 482), ou seja, para elas, ele deixa pistas de suas intencionalidades e é passível de recorte e escolhas.

É possível verificarmos nestas produções que as demandas da população negra relacionadas à educação são pautadas no campo do currículo que considera uma ideia de diversidade e conhecimento como em Santos (2019). São questionadas as ausências e ao mesmo tempo reflete como o reconhecimento das diferenças tem impactado nas discussões sobre a inserção das diferenças raciais nas propostas curriculares. Verifica-se ainda como a “subalternidade histórica” ainda é destoada no campo do currículo (SOUSA; SILVA, 2019) e como é reproduzida no livro didático no Estado do Amazonas, referindo-se assim ao conteúdo que expressa a “participação” da população negra apenas no período marcado pela escravização, Brasil Colônia e Império, mas não como participação relevante de fomento à cultura, à ciência ou à literatura no período republicano (SOUSA; SILVA 2019, p. 493).

As produções discursivas anteriormente citadas fora o primeiro contato com as narrativas de produções sobre mulheres negras e o pensamento curricular. Tais produções foram importantes para que pudéssemos entender como as respectivas temáticas estavam sendo encaminhadas para o campo do currículo.

Após a qualificação e questionamentos da banca, percorremos um caminho para ampliar nosso levantamento bibliográfico. Assim, também ampliamos nossos descritores para além de “pedagogia feminista” e “currículo”, “mulher negra” e “currículo”. Com isso, acrescentamos “intelectuais negras” e “currículo”, “feminismo negro” e “currículo”.

A necessidade de ampliarmos nossos descritores surge não somente diante dos questionamentos, mas também pelo delineamento que a pesquisa fora tomando ao refinarmos nossa questão problema e objetivos após sugestões da banca. As

plataformas para levantamento também foram ampliadas, assim, acrescentamos: *Scielo*, Biblioteca Digital e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. As plataformas foram escolhidas por serem veículos que expressam maiores quantidades de trabalhos científicos e de circulação no meio nacional.

O marco temporal de 2015 tem como destaque a Marcha das Mulheres Negras contra o racismo, a violência e pelo Bem Viver[6]. Esse período também se acentua ou coincide com uma proliferação de produção de mulheres negras nas universidades. Ao nos depararmos com uma quantidade expressiva de trabalhos, cuja transversalidade atravessavam as relações étnico-raciais e as temáticas sobre mulheres negras, utilizamos como critérios de exclusão, para o primeiro momento, o título seguido das palavras-chaves.

Em seguida, incluímos produções que nos informavam, nas palavras-chaves, os descritores ora mencionados e a leitura do resumo, como complemento do que buscávamos nas produções. Este levantamento ocorreu diversas vezes tendo em vista que as produções encontradas não atingiram nossos objetivos de pesquisa. Assim, as dissertações aqui apresentadas correspondem com as nossa respectiva temática, contribuindo para que pensássemos nosso objeto de pesquisa e seu delineamento.

Com as buscas que incluíram esses descritores, foi possível chegar em um número expressivo de produções que atravessam as temáticas das relações étnico-raciais. Entretanto, ao colocar nas plataformas os descritores ocorreram a repetição de trabalhos anteriormente encontrados. A busca na plataforma da Capes soou ainda mais complexa. O número de dissertações de mestrado e teses de doutorado com os descritores informados foram muitos, utilizamos os mesmos critérios de exclusão e inclusão. Entretanto, os trabalhos variavam em temáticas, encontramos pesquisas desde a área da saúde da população negra até aquelas situadas no campo da educação. Nesse levantamento encontramos cinco dissertações de mestrado, dessas cinco, quatro foram defendidas em programas de Pós-Graduação em Educação, para a nossa pesquisa e recorte apenas duas dialogavam com o nosso objeto de estudo.

Nessas condições, consideramos, aos lermos os resumos, o trabalho de Camila Ferreira da Silva, de 2018, intitulado “As marcas da memória hegemônica e da memória vivida nas imagens da mulher negra nos livros didáticos do território

[6] Fonte: Portal Geledés acessado em: 13/11/2020.

campesino do Brasil e da Colômbia: Um olhar através dos estudos pós-coloniais e do feminismo negro latino-americano". Também foi selecionado o estudo "Coisa de mulher" e "criola": um estudo sobre aprendizagens decoloniais em ONG's de mulheres negras", de Ana Beatriz da Silva, de 2018. Ambos os trabalhos foram escolhidos em função das palavras-chaves: mulheres negras e currículo e das leituras dos resumos.

Ao enfocar em organizações não governamentais que produzem práticas pedagógicas, a pesquisa de Da Silva (2018) se debruça nas organizações Coisa de Mulher e Criola, e se apoia nos aportes teóricos do Feminismo Negro e nos estudos decoloniais. Ao nomear mulheres negras de intelectuais orgânicas, o foco se direciona em entidades cujas propostas educacionais estão situadas em projetos chamados de Ponto de Cultura. Segundo a autora, constituem-se como espaços educativos que propõem uma alternativa para se pensar formas de aprendizagens, para além disso, propõem outras educações que se configuram como educação alternativa.

Partindo da proposta de pensar pedagogia feminista negra segundo Omolade (1994) e currículo baseado nas reflexões de Claudia Miranda (2013) que o toma como currículo praticado, Da Silva (2018) versa sobre as possibilidades outras de aprendizagens em "Coisa de Mulher e Criola" para além das instituições escolares. O currículo praticado adotado serviu para pensar na pesquisa como fruto das experiências vividas diante de novas epistemologias. Segundo ela, "geram resultados para promover experiências de transformação social, além de favorecerem outras formas de identificação docente" (DA SILVA, 2018, p. 16). Ao destacar práticas pedagógicas nos Ponto de Cultura, Da Silva (2018) denomina de pedagogias outras encontradas nas ONG's. Assim, ao se referir às narrativas orgânicas, elege movimentos curriculares como pedagogia feminista negra. Acrescenta que estes outros espaços promovam currículos insurgentes, novas alternativas para currículos decoloniais.

O trabalho da pesquisadora F. da Silva (2018) que versa sobre a memória hegemônica, memória vivida e entre memórias tem como campo empírico os componentes curriculares os Livro Didáticos (LD) e se atenta para as marcas dessas memórias nas imagens da mulher negra. Baseada nos estudos Pós-Coloniais e do Feminismo Negro Latino-americano, a pesquisa também se propôs interrogar o currículo.

A escolha dessa dissertação se orienta em razão do recorte de raça e gênero ao se pesquisar as figuras no LD e destacar como é representada a mulher negra. Ao

denominar LD de textos curriculares, a pesquisa se centra em um estudo comparativo entre Brasil e Colômbia. Segundo a autora, o homem branco e heterossexual corresponde a uma porcentagem de 42, 81% nos LD dos territórios campesinos do Brasil e da Colômbia. Ao apresentar os dados, infere-se também sobre as construções dos componentes curriculares e os sujeitos que os constroem diante das figuras que centram os LD.

Ao interrogar o currículo, direciona-se para a perspectiva pós-colonialista e pós-crítica. A ideia da autora é demonstrar como currículo a partir das perspectivas tradicionais controlam "determinadas cosmovisões". Ao se inserir na Perspectiva Pós-Colonial para pensar o currículo, F. da Silva (2018, p. 95-96) "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". Ainda que a pesquisa se apoie em uma perspectiva que pense os processos de dominações coloniais, o currículo aqui está sendo pensado segundo sua filiação com a perspectiva Intercultural Pós-Crítica, pois "dialoga com a Memória Vivida e contempla formas outras de pensar e de produzir" (F. DA SILVA, 2018, p. 96).

Pensar sobre pedagogias feministas negras e currículo na dissertação de F. da Silva (2018), nos direcionou a pensar os processos de elaboração dos currículos e quem são silenciados neles. A pesquisa nos informa como os processos de construção de um texto curricular alimentam o imaginário social, constroem identidades fixas diante do fetiche do estereótipo (MACEDO, 2006) organizados em componentes curriculares.

Os modos de currículos praticados em sala de aula determinaram como o projeto foi escrito. Ao nos debruçarmos sobre os estudos do objeto de pesquisa, as reflexões e tensões para a escolha do campo empírico se estabeleceram.

Para o pré-projeto, fora selecionado o material para revisão de literatura e compreensão dos sentidos de pedagogia feminista. Neste momento, o artigo escrito por Carolina Langnor e Sousa Lisboa (2016) foi importante para o diálogo com a obra de bell hooks (2013) "Ensinando a transgredir". O artigo apresentado na Reunião Científica Regional da ANPED, intitulado "Da pedagogia feminista aos estudos de gênero: desdobramentos das teorizações feministas para a educação" (LANGNOR; LISBOA, 2016) não somente pontua a trajetória da articulação entre feminismos e gênero na educação, como destaca a inserção dos estudos de gênero por meio das pesquisas pós-estruturalistas na educação.

Langnor e Lisboa (2016) iniciam este artigo pontuando os aspectos básicos sobre a trajetória do feminismo e sua confluência com o âmbito acadêmico. Destacam os contextos políticos e como os estudos sobre mulheres, gênero e sexualidade chegam às universidades. A articulação entre ativismo e academia, em uma perspectiva de questionar "os pressupostos científicos", e a "fusão entre proposições ativistas e preocupações científicas" (LANGNOR; LISBOA, 2016, p. 2) é o que as autoras denominam de pedagogia feminista.

A pedagogia feminista é desenvolvida em Langnor e Lisboa (2016), como um "campo teórico", este campo se centrou em estudos até os anos de 1970 "na perspectiva relacional do gênero e suas produções de desigualdades quanto ao lugar do feminino na academia" (LANGNOR; LISBOA, 2016, p. 2), mas também com as "relações de assimetrias de poder no ensino superior" (LANGNOR; LISBOA, 2016, p. 2-3).

As autoras evocam as discussões de Tomaz Tadeu da Silva (2005) o qual aponta que a pedagogia feminista e os estudos de gênero são inaugurados de forma independente no campo da educação (LANGNOR; LISBOA, 2016, p. 3). Entretanto, pontuam que no Brasil os estudos de gênero no campo da educação foram influenciados pelos estudos norte-americanos, além do contexto político da ditadura militar ter influenciado nas introduções dos estudos feministas nas universidades.

Percebe-se que a pedagogia feminista é essa confluência dos estudos feministas e dos estudos de gênero direcionadas ao campo da educação. Destacam as autoras que, no campo da educação, os estudos de gênero foram ganhando destaque junto à perspectiva pós-estruturalista. Segundo Langnor e Lisboa (2016),

> há um caráter normativo e histórico na forma como se constitui a ideia de cientifico, e não científico [...] as pesquisas pós-estruturalistas vão questionar os elementos fundantes do gênero e como esses elementos se atrelam a um discurso que pretende falar de uma verdade do sujeito, isto é, colocar em desestabilização as produções de saberes a respeito da relação sexo-corpo-gênero-sexualidade (p. 6).

No campo da educação, Langnor e Lisboa (2016, p. 6) evidenciam a abertura dos estudos de gênero segundo o enfoque pós-estruturalista com a autora Guacira Louro, bem como as pesquisas baseadas nos estudos foucaultianos, são eles responsáveis por questionar os sistemas educacionais nos sentidos de se pensar os papéis de gênero e da sexualidade.

Interrogo os estudos acerca da pedagogia feminista, ao entender que decidir por um campo empírico que visa estudar produções de mulheres negras — cujo debate esteja centrado no feminismo negro — já está intrínseco à pedagogia feminista negra. Nesse processo de ressignificação, após a qualificação, propusemo-nos a interrogar quais as contribuições das pedagogias negras feministas ao campo do currículo. Nesse sentido, nos guiamos pelo nosso objetivo geral de compreender como as pedagogias feministas negras contribuem ao campo do currículo.

Ainda pensando o campo do currículo como um lugar que ao longo do tempo tem sido pensado por intelectuais negras acadêmicas segundo perspectivas teóricas feministas negras, direcionamo-nos em: analisar como o feminismo negro direciona para uma pedagogia feminista negra e para o currículo antirracista diante das experiências coletivas de mulheres negras; interrogar sobre o processo de elaboração para os currículos hegemônicos; por fim, identificar as noções que contribuem para o campo do currículo nas produções de Nilma Lino Gomes.

A pedagogia feminista tem sido encontrada nas produções de intelectuais negras que versam sobre temáticas que discutem marcadores sociais de raça, gênero e classe, como fruto das demandas dos sujeitos nas relações sociais. Quando me debrucei sobre os estudos no campo da educação, o livro da bell hooks (2013), “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade”, que traz em sua base as teorias de Paulo Freire, fizeram refletir que a educação “para os negros, o lecionar - o educar - era fundamentalmente político, pois tinha raízes na luta antirracista” (HOOKS, 2013, p. 10).

Em outra obra, “Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra”, publicada no Brasil recentemente, no ano de 2019, bell hooks introduz os pressupostos da escrita acadêmica e sua prática feminista e os silêncios de não introduzir questões pessoais à escrita. O livro se debruça sobre questões que tangem gênero, classe e raça, bem como educação. Aborda além de discussões sobre ser uma estudante e viver durante o período de segregação racial nos Estados Unidos, como também experenciar outros momentos interseccionados pelos marcadores sociais. Trago esta obra para refletir sobre as questões relacionadas à pedagogia feminista, segundo a intelectual negra bell hooks. Quero dizer que os sentidos de pedagogia feminista emergem nas e das produções de intelectuais negras brasileiras que se autodeclaram negras e feministas, incluindo também as respectivas temáticas e escolhas metodológicas tratadas em suas pesquisas.

Assim, no capítulo sete de “Erguer a voz...”, intitulado Por uma pedagogia feminista revolucionária, hooks (2019) desenvolve o texto trazendo aspectos de sua educação formal das séries iniciais diante dos registros que envolvem a relação com as professoras e suas respectivas pedagogias, denominando-as de pedagogia libertadora, em que destaca questões enunciadas como o machismo e o racismo. Essa pedagogia, revela hooks (2019), traz consigo experiências feministas. Para a autora, em busca de significados da pedagogia em sua trajetória acadêmica, pedagogia tem a ver com “ensinar de forma a libertar, expandir a consciência, despertar, é desafiar a dominação em sua própria essência” (HOOKS, 2019, p. 115).

Insistindo em Paulo Freire, hooks (2019) pontua como a junção de aulas, educação e estudos feministas, bem como estudos sobre mulheres reflete uma educação para a prática da liberdade, trazendo os sentidos da pedagogia libertadora (HOOKS, 2019, p. 116-117). Pedagogia feminista é, então, uma articulação entre teoria e prática, ambas demonstrando um intercâmbio crítico, como pontuado pela autora, que deve ser trabalhado no terreno do mundo real com os (as) estudantes.

Outra característica que aponta para os sentidos de pedagogia feminista são o afastamento de um ensino que tem em sua égide a dominação. Essa discussão gira em torno do que a autora trata de conteúdos universais e evocação de experiências pessoais, caminhos que levam a outro fator que é a implicação com as relações de poder. A dominação pode estar implicada na relação professor(a) /aluno(a) por meio do poder, esse é o ponto em que professores (as) engajados (as) com a pedagogia feminista devem estar atentos, pois também reforçam, segundo a autora, as pedagogias tradicionais. Em suma, a pedagogia feminista para bell hooks (2019) deve ser uma prática de professoras feministas. A interação dessas pedagogias atrelada ao conhecimento se traduz em uma forma de se pensar o currículo.

Essa pedagogia é marcada pela criticidade com a qual se pensa as relações étnico-raciais, gênero e classe na educação dando ênfase à posição das mulheres negras que lhes foram conferidas pela sociedade colonial, para tanto, busca desconstruir rastros de opressão e dominação impostas pelo sexismo e pelo racismo. Em nossa pesquisa mobilizaremos as reflexões em torno da concepção de Keisha-Khan Y. Perry (2006) sobre pedagogia feminista negra. Esta concepção fora desenvolvida em seu texto “Por uma pedagogia feminista negra no Brasil: o aprendizado das mulheres negras em movimentos comunitários”, ao relatar sua experiência em uma visita guiada às comunidades de Salvador a autora desenvolve

uma concepção de pedagogia feminista negra de acordo com as experiências das mulheres negras e teorias feministas negras brasileiras e norte-americanas. Em sua pesquisa, ela abordou “a mobilização política de mulheres negras em associações de moradores em Salvador” (PERRY, 2006, p. 165).

A discussão que a autora propõe para se chegar a uma concepção de pedagogia feminista negra não se distancia das propostas anteriormente colocadas por outras autoras já mencionadas no corpo do texto. Elas se aproximam quando mobilizam educação e política pensadas pelas comunidades negras, entretanto, o que as distanciam é o campo. Perry (2006) se propõe a discutir uma concepção de pedagogia feminista negra a partir de “uma abordagem essencial nos movimentos sociais dirigidos por mulheres negras contra o *gendered racism* na diáspora negra e, nesse caso, em Salvador” (PERRY, 2006, p.168. grifos da autora).

Perry (2006), bebendo nos estudos de bell hooks (1994) e Linda Briskin e Rebecca Coultr (1992) sobre pedagogia feminista negra, ressalta que as autoras têm similaridades ao pensar tal concepção, no que diz respeito a direcionar pedagogia feminista negra em uma perspectiva articulada entre educação e política. Assim, evidenciam os exemplos que articulam educação e mobilização política, Perry (2006, p.169) cita a “criação de bibliotecas comunitárias e grupos de estudos nas regiões rurais da Jamaica”, bem como, “grupos culturais” que se refere ao Ilê Aiyê para enunciar a efetivação de práticas de uma pedagogia feminista negra.

Além disso, Perry (2006) destaca também a consciência crítica que mulheres negras construíram com ferramentas práticas em uma articulação entre teoria e prática desenvolvidas na Associação de Moradores mediante o Grupo de Mulher (PERRY, 2006, p. 175). Segundo Perry (2006, p.176), “essas experiências informam seus conhecimentos sobre o racismo e o sexismo baseados em divisões de classe e ainda influenciam a organização política dessas mulheres na mobilização comunitária em seus bairros”.

Enunciar mulheres negras como sujeitos ativos ou agentes políticos produtoras de conhecimento segundo uma pedagogia feminista negra que pensa uma desestabilização do discurso colonial, que ainda reproduz questões vivas no imaginário da sociedade brasileira, direciona-me ao chamado da pesquisa para pensar este recorte que perpassa pelas experiências enquanto aluna de graduação ao me alocar em um grupo de mulheres negras que discutiam as teorias feministas negras, as produções de mulheres e o encontro com a literatura negra afro-americana.

Contudo, a proposta de estudar tais produções e o viés da sua pedagogia feminista reflete em como podemos observar os avanços nas práticas pedagógicas, nas discussões sobre currículo e na proposta de uma educação que pensa as diferenças, levando em conta os aspectos pluriculturais da formação da sociedade brasileira.

No sentido de pesquisar no campo da educação, a direção se encaminhou para pensar o campo do currículo, pois ele é um espaço de relação social, de significação e que se direciona a pensar corpos sociais. Textos teóricos orientaram sentidos de currículo. Obras literárias nos davam pistas de noções sobre currículo não prescritivo. Consoante a articulação entre textos teóricos e obras literárias de mulheres negras que nos direcionaram a pensar currículo, em um movimento que ultrapassasse os encaminhamentos de um componente curricular intrínseco a um conteúdo pré-estabelecido e que nos informasse um currículo hegemônico e unitário.

Ler literatura de mulheres negras africanas me sugeriu que mesmo não discutindo currículo em seus escritos, havia contribuições ao campo do currículo ao propor discutir questões de raça e gênero. Nesse sentido, o currículo estava presente no livro de contos "No seu pescoço" de Chimamanda Ngozi Adichie (2017)[7] quando elucidava os contextos de imigração, a interseccionalidade entre raça, gênero e classe. O currículo está presente na obra de Buchi Emecheta (2017) "As alegrias da maternidade"[8] quando explora as diferenças culturais no continente africano, ao

---

[7] A obra da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie "No seu pescoço" é composta por uma série de contos que tem como temática questões relacionadas à imigração, raça e gênero, sexismo, machismo e classismo. Nesse texto, especifico as leituras realizadas nos primeiros contos de forma geral. Os contos apresentados se referem às experiências de raça, relações familiares e a Nigéria. Também enunciam questões relacionadas à imigração, no conto "Réplica", as relações Nigéria e Estados Unidos se apresentam, uma família nigeriana morando nos Estados Unidos da América, outros temas também emergem do conto, como por exemplo, a relação de Nkem e sua empregada doméstica Amaechi. Quero destacar o conto que enuncia o título da obra da escritora e feminista "No seu pescoço". Nele, a autora descreve de forma mais incisiva as relações que se estabelecem entre a cidade de Lagos/Nigéria e os Estados Unidos. Adichie explora esse lugar da "Outridade" construído pelo Ocidente sobre o continente africano, nós/eles. Narrado em segunda pessoa, ela vai descrevendo as relações e como uma mulher de Lagos se movimenta nos Estados Unidos, na grande promessa de ganhar muito dinheiro, enfrentando o machismo e a tentativa de estupro do tio da personagem (Akunna) — que não ganha nome até determinado momento, pois o texto ganha uma narrativa de diálogo com o (a) leitor (a), "você" (nós) também é/somos a personagem —, o sexismo também é apontado no texto. Os estereótipos construídos sobre os sujeitos africanos foram descritos no texto. Assim, o texto se desenrola descrevendo a relação amorosa entre Akunna e um americano que a conquista tocando em questões relacionadas ao continente africano, demonstrando conhecimento e afeição pelo continente. Entretanto, destaca as diferenças entre ela (você) e ele, diferenças de classe e culturas são destacadas nesse conto e nesse final.

[8] O romance literário nigeriano escrito por Buchi Emecheta tem o contexto histórico da Segunda Guerra Mundial, entretanto, na cidade de Lagos, na época colônia britânica, e na cidade de Ibuza, ambas no país da Nigéria. A autora narra a vida de Ngu Ego (a filha, a esposa, mãe) A narrativa se passa desde o envolvimento do pai e da mãe de Ngu Ego e seu nascimento, passando pelo seu primeiro casamento, a devolutiva da moça após não engravidar e seu novo casamento com Nnaife, um igbo

apresentar as condições das mulheres no continente africano e, mais especificamente, como as posições se movimentam em cada cidade e grupos étnicos do mesmo continente.

Nesta pesquisa, a intenção é movimentar para pensar um currículo que não esteja tomado pelas orientações das competências e nem dos componentes curriculares, nem um currículo que se encaminha para a prescrição, “pensamos a existência da resistência refletida nos atos e ações dos segmentos sub-representados no currículo e nas práticas pedagógicas “(MOREIRA, EVANGELISTA, DOS SANTOS, 2019, p. 118). Entende-se ainda, que a produção do currículo implica os diferentes sujeitos e suas demandas, esse então, direcionado a uma arena de disputas.

O currículo enquanto híbrido, também aponta para os “processos de transações de sentidos e significados nos quais diversas forças agem no complexo processo de produção de políticas curriculares” (MOREIRA, EVANGELISTA, DOS SANTOS, 2019, p.119). Assim, “entendemos que os sentidos de currículo são construídos e que todos estão lutando pela hegemonia dos seus sentidos discursivos” (MOREIRA, EVANGELISTA, DOS SANTOS, 2019, p. 119). Assim, toma-se a direção de pensar o currículo como um espaço-tempo de produção de significados que implodem fixações

---

que residia em Lagos. As discussões das posições das mulheres na sociedade igbo, principalmente questões ligadas à maternidade são de grande destaque no livro. A vida das mulheres na sociedade de Ibuza, na tradição igbo se resumia a cuidar dos outros, e ter filhos homens para canonizar a honra dos homens igbos. Filhas não eram bem-vindas na tradição, exceto quando se casavam e recebiam os dotes, as filhas eram uma espécie de negociação, enquanto os homens recebiam educação, as filhas trabalhavam para ajudar a pagar a escola dos meninos. Famílias não monogâmicas são parte dos igbos, os maridos podem ter muitas mulheres e, caso tenham irmãos mais velhos e estes falecerem, podem herdar suas esposas e seus (as) filhos (as) que passam a ser da responsabilidade dele. As estruturas econômicas se organizam com base na agricultura, na qual as mulheres participam ativamente. No entanto, as estruturas dos igbos difere das estruturas propostas em Lagos, cidade que já possuem traços Ocidentais, fruto do contato com os europeus. Nesse enlaçado, também se encontram os iorubás, os quais possuíam conflitos com os igbos, as diferenças culturais eram base dos conflitos entre os dois povos. O romance se passa em compreender como as mulheres igbos também se situaram na cidade de Lagos, em que tentavam preservar suas tradições, questão explorada no final do romance com a prisão do chefe da família de Ngu Ego ao defender a honra da família que decidia se casar com o filho do açougueiro iorubá. Além de tratar de questões referentes à Segunda Guerra Mundial, quando Nnaife (o pai) foi enviado para lutar por razões que nem ele sabia, somente lutar pelas pessoas brancas e manter seus filhos homens na escola com o pouco que recebia. O romance termina com a morte de Ngu Ego (a filha, a esposa, a mãe) sozinha após retornar a Ibuza, sem os (as) filhos (as), e deixada pelo marido após sair da prisão para viver com a esposa mais nova, culpando Ngu Ego pelos erros cometidos pelos (as) filhos (as) dela. Entre outras questões importantes, é possível destacar a organização das cidades africanas com e sem presença dos europeus, enfatizado no romance de Buchi Emecheta quando Ngu Ego chega a Lagos e descobre que Nnaife, o marido, lavava roupas para os patrões brancos, posição de dominado e por isso, menos respeitado por ela, mesmo sendo dominada por ele. As representações também se dão com Ibuza, como homens bem-vistos, a exemplo do pai de Ngu Ego, Nwokocha Agbadi. No decorrer do texto, a personagem entre um acontecimento e outro relata sobre a sua posição em Ibuza e sua posição em Lagos. Em Ibuza, sendo filha de Agbadi, Ngu Ego era tratada como rainha. Em Lagos, os europeus demarcavam o lugar de “Outridade”, enunciando as questões raciais.

que tendem às representações centradas nas identidades, como um lugar híbrido, que pensa as diferenças culturais, direcionadas pela perspectiva teórica de Elizabeth Macedo (2006) e Lopes e Macedo (2011).

1.1.1 Da escolha do campo empírico

Nessa articulação entre pedagogia feminista negra e currículo, pensando o campo empírico no processo de escrita do projeto anterior à qualificação, recorremos as reflexões de hooks (1995) sobre as produções de intelectuais negras que se direcionam a pensá-las como um "ato de autoimposta marginalidade" (HOOKS, 1995, p. 465). A produção de autoria feminina negra vem se firmando na contramão das produções consideradas hegemônicas. Na educação, elas refletem como sinônimo de responsabilidade social na construção de positivar identidades e culturas por meio de práticas pedagógicas. No sentido mais amplo, as pesquisas de autoria feminina negra têm se firmado e contribuído para ampliar o horizonte científico.

Os estudos de gênero e feministas se multiplicaram ao passo que os fatores políticos de ordem contextual e contingente disputaram no espaço acadêmico outras formas de produção científica. Uma educação que aborda as diferenças dos sujeitos no sistema educacional sempre foi uma demanda para os intelectuais negros, movimentos negros, e para os profissionais da educação que reivindicam um currículo voltado para a descontinuidade do racismo e das discriminações de forma geral.

No sentido de promover uma educação que discuta as problemáticas deixadas por uma sociedade colonial, no Brasil, ocorreu uma leva de reinvindicações no âmbito educacional para práticas educativas, diretrizes curriculares que abarcassem as relações étnico-raciais a fim de ampliar os conhecimentos em torno de uma identidade, cultura e pertencimento dos afrodescendentes promovendo o respeito à diversidade e às diferenças. Pensar em estudar produções de mulheres negras é pensar currículos emergentes voltados para uma sociedade democrática que destaca a equidade[9] em suas formas de justiça social. Trabalhar com textos políticos e com pesquisa documental foi o propósito.

---

[9] Segundo Azevedo (2013, p. 131), equidade é um valor que constrói "a promoção da justiça social". Assim, direciono a pensar, conforme as literaturas da Teoria da Justiça, que equidade é uma forma de desenvolver políticas públicas capazes de reconhecerem e repararem desigualdades sociais, nestes sentidos, a justiça social somente se torna possível por meio da equidade.

A construção do campo empírico implica pensar metodologicamente um trabalho de pesquisa. Entretanto, situado em uma perspectiva de cunho interpretativo-argumentativo, com reflexões da Teoria do Discurso e dos estudos feministas de acadêmicas negras — que não prevê o processo de artesanato da pesquisa — partiu das intelectuais negras como a bell hooks e a Angela Davis, após outras leituras, fizemos uma curva para pensar as intelectuais negras brasileiras, refletir e pensar o local.

Outras curvas vieram com o processo de pós-qualificação. Seguindo algumas questões levantadas durante a qualificação e devido ao tempo limitado fizemos uma condução para modificar nosso campo empírico. Na proposta anterior, pensávamos em buscar os significados de pedagogia feminista e currículo em produções de intelectuais negras no Brasil. Ao todo, a pesquisa se orientava a trabalhar com quatro intelectuais negras e o aporte teórico-metodológico eram três: pós-fundacional com enfoque na teoria do Discurso, pós-colonial e na teoria política feminista.

Entender que o percurso investigativo não se constitui de forma linear, mas sim, no costurar, refaziam-se minhas perguntas inquietantes na hora de estudar, nas horas da disciplina de Seminário de Dissertação II[10]: O que fazer? Como caminhar? Como proceder? Após o processo de qualificação as questões não cessaram, elas foram intensificadas pelas questões levantadas na banca.

Nesse processo de escrita já ingressa na pós-graduação, as reuniões do grupo de estudos e pesquisas traziam à tona o vai e vem do processo do pesquisador (a) implicado ao processo de delineamento do objeto de pesquisa. Que fizeram lembrar quando estudei na graduação a tese de doutorado de Cláudia Pons Cardoso (2012) que tencionou o compromisso que se espera de uma pesquisa e o seu fazer metodológico. Diante de uma confissão do seu diário de campo, atônica com a pesquisa monográfica naquele momento, deparei-me com a seguinte confissão:

> Minha jornada começa aqui, as condições de produção são difíceis. Voltar à cidade 15 anos depois [São Paulo]. Como vencer a cidade em tão pouco tempo? Dar conta da localização, do metrô, do ônibus? Como me localizar geograficamente para ter mobilidade e rapidez e aproveitar todos os segundos do dia? Como vencer os medos, a solidão, a 'grana' apertada? Minhas condições de produção não são das melhores. Acho que Virgínia Woolf, em *Um teto todo seu*, tinha razão, as condições de vida influenciam na produção artística das

[10] A disciplina de Seminário de Dissertação II foi ministrada pela professora Dr.ª Nilma Margarida de Castro Crosué, em 2019.2.

> mulheres. Influenciam, mas não impedem, basta ver Carolina de Jesus e Zeli de Oliveira [...] (CARDOSO, 2012, p. 13, grifos da autora).

Relembrar o relato da pesquisadora reflete justamente o processo desta pesquisa de mestrado. Revisitá-la me direcionou a entender e manusear os aportes teóricos, aprender a se movimentar nos espaços, interpretar os processos do campo empírico, emergir aquilo que chamamos de dados, coletá-los, articulá-los. Nesse movimento, a aproximação com teses de doutorado e dissertações de mestrado com enfoques discursivos próximos do objeto de estudo em questão possibilitou os encaminhamentos para entender uma pesquisa que se direciona pelos estudos pós-estruturais e pós-fundacionais.

Quando o projeto de pesquisa foi escrito ele se direcionava pelos trilhos das teóricas feministas estadunidenses. As leituras confessionais sejam elas teóricas ou literárias dos Estados Unidos, especificamente de afro-americanas, sempre tiveram registros nos trabalhos acadêmicos. Ainda que no trabalho monográfico explorasse um campo empírico brasileiro os rastros das afro-americanas sempre estavam presentes. Com isso, a pesquisa do mestrado se direcionava a pensar em produções de intelectuais negras brasileiras, que vinham se destacando no cenário internacional e que influenciavam diretamente o pensamento das intelectuais negras brasileiras, sobretudo aquelas voltadas para o âmbito da educação e do currículo.

1.1.2 Da escolha pela intelectual negra Nilma Lino Gomes

Após a qualificação, decidimos que trabalharíamos com apenas a produção de uma acadêmica negra, cuja escolha se direcionou para a Nilma Lino Gomes. Por limitações do tempo para explorar toda a sua produção que consta de 56 artigos completos publicados em periódicos, 72 capítulos de livro, e uma larga produção entre organização de livros, textos em jornais, projetos de pesquisa. Conforme o Currículo *Lattes*, chegamos a um total de 21 produções que continham currículo, dessas, foram destacadas: *Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos*, *Diversidade e Currículo*, *O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos*, *Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática*, *Descolonizar os currículos: um desafio para as pesquisas que articulem a diversidade étnico-racial e formação de professores*, *Currículo, corpo e identidade*, *Identidade, Diversidade Cultural e Currículo*, *Diversidade cultural e currículo: a*

questão racial na prática educativa dos/as professores/as, *Currículo e organização dos tempos e espaços escolares*, *Educação e justiça social: o lugar da diversidade no currículo da educação*.

As demais produções estavam divididas entre seminários e curso de curta duração. Destas produções, apenas duas foram localizadas disponíveis na internet, diante das dificuldades de localizar o material para a pesquisa, entramos em contato com a pesquisadora Nilma Lino Gomes, pela mediação da professora orientadora Nubia Moreira, que também nos informou não ter as produções que havíamos solicitado por questões técnicas. Nesse tempo, restringimos nosso estudo em três produções: o artigo *Diversidade e Currículo*, *Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos* e o livro *O Movimento Negro Educador*.

O trabalho de Santos (2018) intitulado *Intelectuais negras insurgentes: o protagonismo de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes* contribuiu para compreendermos como as intelectuais negras no Brasil atravessam as barreiras acadêmicas da hegemonia branca para adentrar esses espaços com os conhecimentos advindos de experiências individuais/coletivas. O entendimento do texto da autora, ao enunciar produções de mulheres negras como pedagogias revolucionárias de resistência, de acordo com bell hooks (2013), direcionam-nos a pensar como as mulheres negras se desenvolvem nos espaços acadêmicos e não somente, pedagogias feministas negras (PERRY, 2006) que direcionam políticas públicas, bem como currículo.

Ao adentrar espaços hegemônicos de forma insurgente (HOOKS, 1995) Nilma Lino Gomes rompe com as estruturas hierarquizadas pelas relações de gênero e pela desigualdade racial. Importa para nós na pesquisa de Santos (2018), seu empenho em compreender como as autoras Petronilha Beatriz Gonçalves e Nilma Lino Gomes empreendem em suas produções um protagonismo nas discussões das Políticas Afirmativas no Brasil. Em sua pesquisa, além de mapear teses acadêmicas de mulheres negras, no marco temporal de 2004 e 2016, a autora dialoga com as perspectivas teóricas de bell hooks para apontar as ideias de intelectuais insurgentes que buscam, segundo suas produções levantar questões fundamentais sobre as relações étnico-raciais e de gênero.

Mais especificamente, recorremos à pesquisa de Santos (2018) para que pudéssemos entender como a “voz insurgente” de Nilma Lino Gomes se perpetua no campo da educação e como ela se constitui como uma pesquisadora que aflora os

debates no campo do currículo, sobretudo, para o currículo das relações étnico-raciais. A expressividade de Nilma Lino Gomes ganha repercussão não somente no mundo acadêmico, como também se expande às instâncias governamentais, produzindo políticas públicas em torno de ações afirmativas.

Tal expressividade tem início ainda em sua graduação em Pedagogia pela UFMG (SANTOS, 2018, p. 76), seguida da sua defesa de dissertação de mestrado, em 1994, marcada pela temática sobre professoras negras e construção da identidade racial. Também conta com doutorado pela USP em Antropologia Social e dois pós-doutorados, sendo um pela Universidade de Coimbra em Sociologia, e o segundo em Educação pela UFSCAR. Em instâncias governamentais foi Ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial — SEPPIR (2015) e do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos (2015-2016), do governo da presidenta Dilma Rousseff[11]. No campo acadêmico, também fora reitora Pró-Tempore da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira — UNILAB (2013-2014).

O currículo da pesquisadora e a pesquisa de Santos (2018) não somente nos informam a longa produção acadêmica de Nilma Lino Gomes, como também destaca que por meio de suas práticas teóricas, a autora as transforma em ferramentas práticas que são refletidas em outras instâncias da sociedade, fazendo com que as perspectivas teóricas da autora contribuam para espaços sociais amplos e diversos.

Pensar contribuições de intelectuais negras no campo do currículo, também perpassa pelo espaço da escola e dos espaços não-formais, como os movimentos sociais. Nesse sentido, é importante salientar que “Gomes lembra que a escola não é um espaço alheio à sociedade que a cerca, portanto, a ideologia que inferioriza negros e negras também se faz presente no contexto escolar” (SANTOS, 2018, p. 77).

Esse pensamento que nos informa Santos (2018) sobre a perspectiva de Gomes nos envolve a refletir sobre as várias formas de contribuições que as mulheres negras vêm protagonizando nos espaços formais e não formais na reconstrução do pensamento social brasileiro acerca de questões historicamente caras à população negra. Atravessar o campo da educação pautando em suas produções tais questões, como as demandas do racismo, do sexismo, quilombolas, indígenas etc., tem se revelado em face da “militância acadêmica”, como destaca Santos (2018). Neste

[11] Texto informado pelo Currículo *Lattes*.

sentido, acrescentamos também que, ao trazer à tona tais questões, as mulheres negras desenvolvem a pedagogia feminista no seu fazer epistemológico.

É nesse prisma que nos direcionamos a pensar as produções de Nilma Lino Gomes, em face do seu protagonismo no campo da educação e de suas investidas no campo do currículo. Posteriormente à qualificação, ao redefinirmos nosso campo empírico, evidenciamos a produção da pesquisadora Nilma Lino Gomes como nosso objeto de estudos. Neste momento, revivi meu encontro com Nilma Lino Gomes em uma palestra do Programa de Pós-Graduação em Educação na UESB, em 2019.

Ouvir Gomes naquele momento soou como conforto para continuar produzindo no campo das relações étnico-raciais, sobretudo, questões que atravessam as mulheres negras. Entretanto, foi pelos caminhos metodológicos que as produções de Gomes se tornaram expressivas para a pesquisa. No campo da educação, estudos sobre gênero e relações étnico-raciais vêm acompanhados por uma discussão que parte pelas perspectivas teóricas de Nilma Lino Gomes. Suas perspectivas teóricas que se encaminham em torno da diversidade, orientam-se para refletir epistemologias alternativas que se desdobram para romper com epistemologias dominantes e eurocentradas.

A perspectiva teórica de “descolonizar”, tão abrangente nos textos de Gomes, ressalta a possibilidade de reflexão em torno do que concerne ao gênero e às relações étnico-raciais em sociedades que foram colonizadas. Ler Nilma Lino Gomes por esse olhar, de possibilidades e alternativas, pelas inúmeras citações, participações em eventos e congressos, pela expressividade em cargos institucionais, por ser a voz insurgente presente no Movimento Negro Unificado, por ser a voz insurgente presente na academia, foi se revelando necessária para os nossos estudos.

O nosso primeiro texto, *Diversidade e Currículo* é um artigo encomendado pelo Ministério da Educação, publicado em 2007, mais especificamente, pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental — DPE. Ele faz parte de um conjunto de artigos publicados em um documento que se intitulou “Indagações sobre Currículo”. Ao situarmos o contexto de produção, percebemos que ele se localiza nas discussões impulsionadas por instituições governamentais em parceria com instituições privadas. O documento tem a perspectiva de “reorientação do currículo e das práticas educativas” (GOMES, 2007, p. 9).

Segundo o documento, as produções dos artigos compostos é uma resposta aos coletivos escolares e às Redes sobre as questões indagadas ao currículo.

Especificamente no texto de Gomes (2007), *Diversidade e Currículo* foi uma elaboração para se entender como a perspectiva da diversidade estava sendo tratada não somente nos espaços sociais e nos movimentos sociais, mas como ela vinha refletindo nos espaços das escolas, no currículo e nas discussões que informam políticas de currículo. Citado cento e quinze vezes em trabalhos acadêmicos, *Diversidade e Currículo* busca trazer à tona os conceitos de diversidade e currículo, bem como articular à discussão de como a diversidade adentra os espaços escolares e qual é o seu lugar neste campo.

Como uma perspectiva de que nos direciona a pensar as diferenças, Gomes (2007, p.18), orientou suas reflexões aos profissionais da educação, do campo do currículo e da EJA, para informar "práticas curriculares variadas". Com isso a autora buscou responder como o pedagógico da diversidade fora orientando perspectivas curriculares ou como elas vêm sendo introduzidas no currículo, assim, ela elege temáticas desde a diversidade biológica e currículo até diversidade cultural e currículo.

No segundo artigo, *Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos,* publicado na Revista Currículo sem Fronteiras, no ano de 2012, citado trezentas e trinta e seis vezes em artigos, teses, dissertações etc., Gomes (2012) desenvolve uma reflexão por meio de um espetáculo musical Besouro Cordão-de-Ouro, em Belo Horizonte, Minas Gerais. Nesse texto, a autora pontua como as descolonizações dos currículos ocorrem nos espaços escolares, por meio de um diálogo entre conhecimento, diversidade e currículo, bem como pela implementação do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras. Tomamos para nosso estudo este artigo, por ser uma produção que versa sobre os processos que envolvem descolonizar os currículos, esses processos são marcados por negociações que envolvem as relações entre poder e saber.

Assim, voltamo-nos a pensar um terceiro texto que fosse dar ao nosso campo empírico possibilidades de exploração do fazer pedagógico feminista da Nilma Lino Gomes. O segundo ponto para a escolha, tramita pela sua ligação ao Movimento Negro Unificado (MNU), pois, o Movimento Negro faz toda uma trajetória brasileira a favor da integração do negro via educação. Neste sentido, também escolhemos trazer para o nosso campo empírico o livro "O Movimento Negro Educador". A obra é fruto de suas investigações durante sua carreira como pesquisadora, principalmente no pós-doutorado.

É um texto discursivo, teórico político, citado duzentos e cinquenta vezes[12] em artigos, teses e dissertações, publicados em 2017 pela Editora Vozes e se encaminhando para quinta reimpressão em 2020. A quantidade de citações revela a recepção do texto na sociedade brasileira. Prefaciado por Boaventura de Sousa Santos, que elucida ser um texto que trata das pedagogias das ausências, o texto político traz para a sociedade brasileira uma reflexão acerca dos

> [...] conhecimentos sobre as relações raciais e as questões da diáspora africana, que hoje fazem parte das preocupações teóricas das diversas disciplinas das ciências humanas e sociais, só passaram a receber o devido valor epistemológico e político devido à forte atuação do Movimento Negro (GOMES, 2017, p. 17).

Orientamo-nos pela escolha do livro por ele corresponder às dimensões de expressividade no campo acadêmico e por articular aos nossos objetivos de pensar pedagogia feminista negra e currículo. Além disso, por meio da ressignificação do conceito de raça, inscreveu instrumentos importantes de combate ao racismo, assim, dando "visibilidade à questão étnico-racial" para a construção de uma "sociedade mais democrática" (GOMES, 2017, p. 21-22).

A temática da educação se tornou central nas reivindicações do movimento, e assim, a autora destaca a atuação da imprensa negra paulista cuja atuação era voltada para o "papel educativo "que [...] informavam de e politizavam a população negra (GOMES, 2017, p.29). Além dos respectivos programas encontrados no movimento que tinham como base a formação da população negra, o movimento estava presente nas discussões que decidiam a política educacional reivindicando a centralidade da questão racial na LDB — Lei de Diretrizes e Bases. Assim, o Movimento Negro, em sua atuação, "organiza e sistematiza saberes específicos construídos pela população negra ao longo da sua experiência social, cultural, histórica, política e coletiva" (GOMES, 2017, p.42).

Pensando no processo, contamos com os seguintes instrumentos: análise dos resumos, fichamentos e quadro analítico teórico. Identificar a área de conhecimento, inserida das produções, é etapa necessária para averiguar o que está sendo produzido sobre a temática no campo de educação ou nas ciências humanas. Sobretudo, porque segundo Caldwell (2010) os estudos sobre as mulheres negras, por muito tempo, concentraram-se na área da história e da literatura.

---

[12] Informações no Google Acadêmico.

Nas análises dos resumos está o direcionamento para os critérios de escolha, tais quais já mencionados. Os fichamentos, ajudaram na sistematização de ideias e na busca e rastreamento pelos sentidos atribuídos à pedagogia feminista e currículo. Por outro lado, o quadro analítico teórico permitiu compreender os aportes teóricos e metodológicos utilizados pela autora.

Assim, após a coleta das contribuições da pedagogia feminista negra, o quadro analítico teórico pode ajudar no agrupamento dos significados, das perspectivas teórico-metodológicas como também, trazer à tona a própria produção de uma pedagogia feminista negra e curricular encontrada em tais produções. Contudo, a intenção não é se limitar apenas em produções que destacam uma determinada prática pedagógica que tonifica um currículo prescritivo, mas em compreender como o conhecimento, o texto, o discurso, tem se forjado enquanto currículo na educação que valoriza um ensino voltado para as diferenças.

1.2 O feminismo negro como expressão para as novas narrativas

Esta pesquisa trata de feminismo negro para discutir como o movimento foi responsável para a abertura das discussões no campo da educação e do terreno social como um todo. Tenciona-se também como o respectivo movimento circunscreve os debates das produções discursivas de intelectuais negras no Brasil e no âmbito acadêmico.

As teóricas do feminismo informam, a exemplo de Célia Pinto (2003), que os movimentos feministas se inscrevem na luta contra os governos autoritários. Para a autora, o feminismo no Brasil se movimenta a questionar os princípios conservadores que embasavam a sociedade brasileira. O contexto histórico da redemocratização sinaliza, também, a abertura para a heterogeneidade das mulheres. Nesse sentido, o Feminismo Negro é sublinhado como inscrito nesse processo de redemocratização e das novas narrativas, para possibilidades outras de se pensar a dominação masculina, sobretudo em função da articulação dos marcadores sociais das diferenças.

O Feminismo Negro brasileiro se específica por pensar as diferenças e as reconhecer, emplacando uma crítica às diferenciações que excluíram, por meio da herança da escravidão, as mulheres negras, bem como os homens negros. Ao pensar um movimento que elabore estratégias para pensar as especificidades e as diferenças das mulheres negras, cabe ressaltar duas produções acadêmicas que versam sobre

a construção do feminismo negro no Brasil, a dissertação de mestrado de Rosália Lemos, de 1997, e a dissertação de mestrado de Nubia Regina Moreira, de 2007 no qual originou seu livro, “A Organização das Feministas Negras no Brasil” que já se encontra em sua segunda edição. A dissertação de Lemos (1997) inaugura as pesquisas sobre o feminismo negro no Brasil, já o livro de Moreira (2018) amplia as discussões em torno do feminismo negro.

Para Lemos (1997), a construção do feminismo negro é um movimento que abre espaço para as discussões de gênero em articulação com as pautas de combate ao racismo. Ele nasce em face das brechas e das ausências, por um lado da ausência das discussões de gênero no Movimento Negro Unificado (MNU) e, por outro, as ausências de pautar o racismo como um marcador da diferenciação entre mulheres brancas e negras no movimento feminista hegemônico ou tradicional.

Segundo Lemos (1997), as demandas das mulheres negras e das mulheres brancas não se encontravam nas pautas reivindicatórias. Pode-se dizer que a dominação masculina, fruto dos modelos patriarcais de sociedade e suas consequências geraram demandas iguais tanto para mulheres negras quanto para mulheres brancas. Entretanto, a experiência particular das mulheres negras, com o histórico da escravidão, direciona a pauta das mulheres negras para outros itinerários.

Como sublinha Lemos (1997), por exemplo, as demandas para reinvindicação das pautas do mercado de trabalho para as mulheres negras se destoam das pautas das mulheres brancas no momento em que os feminismos desabrocharam. Mulheres negras reivindicavam direitos trabalhistas, pois desde o período colonial se encontravam nos comércios informais, já as mulheres brancas, da classe média, ligadas ao feminismo hegemônico, direcionavam-se para a inserção no mercado de trabalho. Outro ponto que culmina na origem do feminismo negro diz respeito ao imaginário social que constrói o estereótipo em relação aos corpos das mulheres negras, no qual pensam corpos femininos negros em razão da objetificação sexual, em contrapartida, a mulher branca se tornou o ideal feminino.

As feministas negras, diante de suas demandas, também questionaram o sujeito universal do feminismo hegemônico. Universalizar a categoria mulheres incidiu como uma problemática para os feminismos, devido as diferenças e as especificidades que inscrevem as mulheres nos contextos sociais da sociedade brasileira.

Nesse sentido, Nubia Moreira (2018) enuncia a pluralidade de sujeitos políticos

presente nesses movimentos, inclusive, nos movimentos de mulheres negras ou feminismo negro. A autora aponta as cidades do Rio de Janeiro e São Paulo como terreno para o nascimento dos movimentos de mulheres negras e do Feminismo Negro nos anos 70, ganhando assim expressão por todos os outros estados brasileiros. Pontua que nesse período o feminismo negro tinha como tônica a identidade e a diferença como pautas para respaldar uma igualdade. O objetivo era apresentar como as diferenças produziam as especificidades de suas demandas.

Intenta-se ainda, no texto de Moreira (2018), ressaltar os processos de *onguização e institucionalização* do feminismo negro. Esse processo se refere à representação política das mulheres negras. Segundo a autora, a institucionalização foi responsável pela fragmentação da homogeneidade da identidade da mulher negra como também, abriu espaços para pensar as possibilidades de diferenças e as especificidades.

O feminismo negro reconfigurou o pensamento do movimento feminista com a inscrição da categoria raça para pensar a subalternidade e as diferenciações produzidas entre pessoas. Sua articulação com o conceito de gênero culminou em novos olhares para os estudos de gênero, das mulheres. No terreno da luta política, reconfigurou os olhares para a articulação dos movimentos.

Um feminismo que carrega as marcas das diferenças e a enaltece, além de abrir espaços para as reconfigurações de se pensar as esferas do público, privado e as representações políticas. O feminismo negro também acrescenta que a construção da identidade política constrói uma consciência política e uma luta política respaldada em demandas específicas e ainda intenta pensar a diferença dentro da diferença (CHAVES, 2008; BISPO 2011).

O que se percebe é que o feminismo negro abre espaços para as narrativas que disputam em espaços públicos, políticos e acadêmicos, uma visão política que acrescenta pensar a pluralidade de sujeitos presente no terreno social que construiu e constrói a sociedade brasileira. Pensar essas novas narrativas direciona para a abertura da epistemologia feminista que reitera, no espaço acadêmico, a trajetória de mulheres negras, uma produção do conhecimento que redefine e acrescenta nas artes, na cultura, na política e na economia a presença da população negra, bem como das mulheres negras. Ressalta também o olhar para um movimento que se direciona da teoria e da prática (BISPO, 2011).

A introdução das demandas, das especificidades e das experiências comuns

compartilhadas entre as mulheres negras tece críticas à exploração e à opressão violenta ainda presente em sociedades colonizadas. Mesmo apresentando um feminismo, cujas identificações vivem um processo de transformação no qual a mobilidade social as respalda, as teóricas do feminismo enunciam o corpo negro como um corpo vivido (CHAVES, 2008) e um corpo social (CARDOSO, 2012). Ambas destacam o desenvolvimento desses corpos mediante estratégias de resistência e sobrevivência em sociedades da diáspora ou ainda pós-coloniais.

Verifica-se também que o feminismo negro se encarregou por meio de uma identidade política, entendo-a como não fixa, mas identificações capazes de forjarem uma luta política em busca de equidade pela diferença, encaminhou-se na construção de um sujeito político mulher negra. Esse sujeito não só enuncia, perante a sociedade civil suas demandas, como também se articula em prol de igualdade e de justiça social.

O reconhecimento de um sujeito político mulher negra emerge para pensar e reivindicar direitos em torno de um bem-viver. Diz respeito a um “nós político” (CESTARI, 2015) que se direciona a pensar espaços de representação política e, ao mesmo tempo, incapaz de representar outras mulheres negras, tendo em vista que este sujeito é plural, de demandas sociais múltiplas e diversas, presente no ceio social brasileiro, ainda que, ao mobilizar em torno deste nós demandas em combate ao racismo e ao sexismo que articula e produz desigualdades sociais.

Assim, percebe-se que o feminismo negro brasileiro também apresenta um projeto que pensa as experiências de mulheres negras brasileiras. O pensamento das teóricas e feministas negras brasileiras apresenta à sociedade brasileira um projeto, cujas possibilidades atravessam pensar e repensar o lugar conferido às mulheres negras, em específico, assim como à população negra em geral. Tal projeto apresenta para reivindicar e tecer críticas às relações de dominação que atravessam as relações de poder e ainda produz uma subalternidade nos sujeitos políticos que tem em seus corpos vividos as marcas de um processo histórico que ainda perpetua violências e diferenciações que excluem.

2 CURRÍCULO COMO PRÁTICA DE SIGNIFICAÇÃO

Neste capítulo, propusemo-nos dialogar com diferentes enfoques teóricos que nos apresentaram uma concepção de currículo desenvolvido por algumas perspectivas teóricas ao longo do tempo, que tomamos como importante para refletir na pesquisa. Este desafio de escrever sobre currículo não aconteceu somente após a qualificação. As reflexões e discussões acerca do objeto currículo se iniciaram na disciplina do mestrado[13] no primeiro ano. O objetivo da disciplina era nos apresentar como o currículo estava sendo abordado pelas perspectivas teóricas no Brasil. Rememorar a disciplina de Currículo nos orienta a pensar o currículo como prática de significação. Nesse sentido, o caminho que fomos percorrendo nos estudos do currículo norteou o que discutiremos ao longo do capítulo.

Há uma literatura abrangente que situa as discussões teórico-metodológicos sobre currículo em diferentes correntes e perspectivas teóricas. Compreendemos currículo desde as Teorias Tradicionais até as Teorias Pós-Críticas de Currículo. O campo do currículo tem sido artefato de estudos segundo Moreira e Silva (2002) desde o século XIX nos Estados Unidos. O currículo, desde então, tem sido o alvo de discussões teóricos-metodológicos, bem como um objeto relevante para as relações de poder.

O currículo, que ora se confunde como apenas um documento, um texto conteudista de organização escolar, é também aquele que exerce um instrumento de controle social (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 10). Elizabeth Macedo (2006) pontua, que no Brasil a produção teórica sobre currículo tem sido crescente desde os anos de 1980. Ainda destaca que nos estudos sobre currículo existe uma questão persistente presente, a referida questão gira em torno da problemática de definir currículo, ou ainda de significar currículo. É por esse prisma que o currículo como objeto de estudo tem ganhado fôlego não somente nas universidades do Brasil, como também na rede básica de educação.

Como mencionado, da literatura sobre currículo, temos um objeto que perpassa as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas. Nesse sentido, em uma perspectiva de prescrição, o currículo já esteve/está planejado a serviço da economia de mercado, o

---

[13] Disciplina Educação, Currículo e Práticas Educativas no Mestrado em Educação (PPGED/UESB), ministrada pelas professoras doutoras Dinalva de Jesus Santana Macêdo e Sônia Maria Alves de Oliveira Reis.

currículo que atende a uma demanda e qualifica uma mão de obra, características de uma teoria tradicional do currículo. Moreira e Silva (2002, p. 11) ao pensar uma Sociologia crítica do currículo, informam que as primeiras tendências estavam direcionadas a pensar currículo como artefato de controle social e eficiência social. Em uma perspectiva crítica, e de currículo oculto, o currículo atende aquilo que não está prescrito, o educador é o responsável por este currículo em ação. Orienta-se o educador a provocar sujeitos pensantes, críticos, emancipatórios e autônomos, cuja finalidade não se limita em reproduzir aquilo que foi ensinado, mas ser sujeitos críticos de suas realidades.

Entendido como “conhecimento corporificado”, Moreira e Silva (2002, p. 20), ao partirem de uma perspectiva crítica de currículo, já nos direcionavam a pensar que o currículo não poderia ser lido “fora de sua constituição social e histórica”. Nas teorias pós-críticas outros componentes passaram a ser importantes quando se tratava de currículo. Representação, cultura, saber-poder passaram a ser questões que correntes teóricas como o multiculturalismo consideravam importantes.

Nesse sentido, o currículo passou a ser questionado por dá ênfase a uma cultura dominante, eurocêntrica, deixando de lado as diferenças culturais, e os saberes produzidos pelos diferentes grupos. A perspectiva pós-crítica de currículo vem questionar esse currículo que seleciona saberes e privilegia culturas dominantes. A literatura nos informa, que este currículo atrelado a uma educação de dominação é construído por meio de um pensamento colonial.

Outras questões incorporadas às discussões para terreno do campo do currículo junto às demandas de grupos sociais vêm sendo consideradas para prática de significação dele. Elas correspondem a uma virada nas teorias que acompanha os contextos históricos, políticos, sociais e culturais.

Conforme Silva (2001, p. 9), são as possibilidades de “espaço público e do debate coletivo”, de questionar e “colocar em questão aqueles valores e aqueles imperativos”. Assim, a partir das reflexões em Silva (2001) nos sugere que é na possibilidade de um campo de significação em aberto, produzido por demandas dos mais diferentes grupos sociais, que se pode produzir sentidos outros de currículo. No qual também nos sugere condições de interrogar pressupostos hegemônicos, currículo comum e, sobretudo, o sujeito universal.

Interrogar o sujeito universal como ponto de partida para pensar o currículo como prática de significação, informa-nos muito sobre a questão ainda efervescente

de tencionarmos a identidade hegemônica de um sujeito que produz currículos como padrão e, ao mesmo tempo, como não pensarmos naquele particular que vez ou outra se universaliza pensando demandas específicas. São questões colocadas no tecido social que provocam o campo do currículo.

É no campo da significação que são produzidos os significados contingencialmente para pensar subjetividades antes excluídas de um pensamento único que tem sido direcionado na produção dos currículos. A significação do currículo está intrínseca aos contextos sociais, econômicos e políticos. Ao partir de um "projeto crítico", Silva (2001, p.10) nos indica que o currículo é aquele que "está no centro da relação educativa, que o currículo corporifica os nexos entre saber, poder e identidade", indo além, ampliando sua concepção em torno de currículo, interpreta-o como sendo um elemento chave para pensar a reestruturação e as reformas educacionais. É partindo do currículo e do espaço do currículo, que "se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político" (SILVA, 2001, p. 10). Assim, é por meio do currículo que grupos sociais disputam um "projeto social".

A concepção de currículo ainda abrange significados mais amplos no texto de Silva (2018), também apresenta que o currículo "produz os sujeitos aos quais fala, os indivíduos que interpela. O currículo estabelece diferenças, constrói hierarquias, produz identidades" (SILVA, 2018, p.12). Esse movimento incessante de apresentar significados da atividade social faz com que o currículo se apresente como relações sociais.

Por esse ângulo, podemos inscrever demandas específicas de grupos sociais que foram sendo rearticuladas e questionadas, isto é, introduzidas para pensar um currículo que dialogasse com a forma de ler o mundo e os sujeitos, mediante marcadores sociais que tencionam o currículo nas relações de poder. Dentre elas, Silva (2011) sublinha "as relações de gênero e a pedagogia feminista" como crítica ao currículo pelas desigualdades entre homens e mulheres na educação, no que se refere ao acesso, às disciplinas, às carreiras e aos profissionais que eram visivelmente separadas pelo gênero. Segundo o autor, o questionamento à epistemologia dominante pelas perspectivas feministas, denunciou um currículo masculino, notificando a necessidade de um currículo que se atente para as questões das relações de gênero.

A política feminista incorporou questões importantes do contexto social brasileiro e contribuiu para que novos sujeitos políticos pudessem articular repertórios capazes de reconhecer as diferenças. A chamada nova perspectiva pelo olhar do feminismo negro trouxe o reconhecimento para questões importantes no terreno da mobilidade social, entre elas, o repertório teórico que veio à tona acerca das mulheres negras brasileiras.

Tal reconhecimento está no campo da educação, na introdução de novas possibilidades que pudessem ser pensadas o currículo por meio de demandas específicas e que, vez ou outra se universalizam, seja por meio das intelectuais que produzem tais narrativas, seja por meio das próprias demandas que são universalizadas por meio dos sujeitos. É nesse caminho que as mulheres negras abrem espaços de tensões para estabelecer articulações em torno do combate ao racismo e ao sexismo, seja mediante uma pedagogia feminista, seja pelo reconhecimento das diferenças no campo da educação que direcionam a produção de significados outros no campo do currículo.

Ainda nos diz Silva (2001) que o currículo também corresponde a uma prática produtiva. Essa função produtiva das práticas de significações mencionada pelo autor, corresponde também com o já mencionado acima, a respeito da abertura, da não fixação e do fechamento do campo de significação. O autor nos informa que quando ocorre o fechamento do campo, existem possibilidades de projetos conservadores (SILVA, 2001).

É nessa direção e movimento que o currículo se apresenta como prática e criação de significados, pois ele “produz sentido e significado sobre os vários campos e atividades sociais, no currículo se trabalha sobre sentidos e significados recebidos, sobre materiais culturais existentes” (SILVA, 2018, p. 21). Esse movimento incessante de apresentar significados da atividade social faz com que o currículo se apresente como relações sociais.

No Brasil, as pesquisadoras Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo vêm discutindo as questões em torno do currículo, das políticas curriculares por intermédio de uma perspectiva pós-estruturalista e pós-fundacional, designada como Teoria do Discurso. As autoras traçam um caminho histórico, político e de sentidos flutuantes do objeto currículo. Em Teorias do Currículo as autoras Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011) lançam mão dos sentidos de currículo articulado a marcadores sociais

que produzem significações às demandas dos sujeitos. Currículo e identidade, currículo e política, currículo e economia, currículo e diferença, currículo e cultura.

Dessa forma, por meio de uma leitura pós-estruturalista, as concepções de currículo atribuídos pelas autoras, corresponde a um sentido flutuante, que não assume fixidez, já que sentidos se apresentam como contingente, e assumem um lugar temporário, deslocam-se para pensar currículo como uma produção de sentidos, uma prática discursiva, um texto (LOPES E MACEDO, 2011).

Ao tratar da diferença como um ponto chave nas leituras de currículo, sublinham que a diferença é uma ameaça às propostas liberais, pois ela neutraliza o Estado e "ameaça o universalismo" (LOPES E MACEDO, 2011, p.188). Numa perspectiva de lê o currículo através da cultura, as autoras também propõem pensar um currículo como política cultural, a cultura é uma prática de significação, e como tal, o currículo pensado por Lopes e Macedo (2011) é atravessado pela cultura. Segundo as autoras, "o currículo é, como muitas outras, uma prática de atribuir significados, um discurso que constrói sentidos. Ele é, portanto, uma prática cultural" (LOPES; MACEDO, 2011, p.203). O currículo, nesse sentido, é constituído pelas relações de poder e é híbrido, pois dialoga com o currículo em função dos fluxos culturais e do hibridismo. Neste sentido, por meio dessa literatura, podemos dizer que currículo como prática de significação, corresponde a esse movimento incessante de possibilidades múltiplas de produção de sentidos por meio da cultura.

Elizabeth Macedo (2006) em seu texto "Currículo com espaço-tempo de fronteira cultural" produz alguns questionamentos sobre a abertura no campo do currículo para questionamentos que correspondem à cultura. Dessa forma, optou-se por iniciar discutindo cultura segundo Jameson (2001) e o contrapondo a autores que têm se guiado pela perspectiva de que a cultura é central para questões contemporâneas, entre eles se destacam: García Canclini (1998), Hall (1997) e Santos & Nunes (2003). Contudo, são nas reflexões de Santos e Nunes (2003) que a autora se apoia para defender que a cultura deve ser operada por uma leitura em que economia, política e cultura não sejam distinguidas de forma fixa, mas, sim, que a refuncionalize "como mercadoria" e a "rearticula sua dimensão política" (MACEDO, 2006, p. 285).

Por esse viés, o currículo escolar para Macedo se enuncia como sendo "um espaço-tempo em que sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos, e que essa interação é um processo cultural que ocorre num

lugar-tempo [...]" (MACEDO, 2006, p.288). A autora pontua que, ao recusar "as distinções entre currículo vivido e formal" eles são frutos de sujeitos culturais, bem como negociações da diferença, diante disso, ela assume que "[...] a produção dos currículos formais e vivência do currículo são processos cotidianos de produção cultural, que envolvem relações de poder tanto em nível macro quanto micro" (MACEDO, 2006, p. 288). Uma prática de significação que não se fecha, permite tomar o currículo escolar como espaço-tempo de fronteira, um currículo como híbridos culturais. Nesse sentido, mesclando "os discursos de ciência, da nação, do mercado, os "saberes-comuns", as religiosidades e tantos outros, todos também híbridos em suas próprias constituições" (MACEDO, 2006, p.289).

Podemos inferir que a perspectiva de currículo de Macedo opera uma "lógica cultural alternativa" (MACEDO, 2006, p. 290). O currículo como política cultural é marcado pela diferença, segundo a referida autora, um currículo, marcado pela diferença, implica interrogar uma "cultura global e homogênea" (MACEDO, 2006, p. 290). Na mesma direção de Macedo, William Ribeiro (2017, p. 588), ao se apoiar no autor pós-colonial Homi Bhabha para uma leitura do currículo, defende a ideia de um currículo marcado pela diferença e pela discursividade, essa perspectiva de currículo se contrapõe à ideia de uma política curricular que visa fixar sentido.

Em razão disso, ele é concebido como cultura. Lopes e Macedo (2011) se direcionam a ver o currículo como um processo de produção dos sentidos, sempre híbridos, que nunca cessa e que, portanto, é incapaz de construir identidades. O que ele produz é diferença pura, adiamento do sentido e, portanto, necessidade incessante de significação" (LOPES; MACEDO, 2011, p.227).

O currículo na perspectiva pós-colonial, como tem investido Elizabeth Macedo, e direcionado também pela Teoria do Discurso, como em Alice Casimiro Lopes, constitui-se como um terreno sempre contingente e provisório, um currículo que não assume fixidez, mas que implode fixações. O currículo que não é pensado deslocado da cultura, mas que é cultura em si.

Para Ribeiro (2017), os sentidos de currículo, nessa proposta, não fixam as identidades dos sujeitos. "Significa inferir que a produção curricular é sempre rasura, ou seja, estará sempre por vir" (RIBEIRO, 2017, p. 594). Ou ainda que

> [...] o currículo é entendido como tudo que diz respeito ao cotidiano escolar, envolvendo alunos, professores e outros atores que são produzidos como tais, por intermédio do processo de significação e do

> discurso, por uma dimensão simbólica e política em um sistema aberto (RIBEIRO, 2017, p. 594).

Nesse caminho, encontramo-nos com a escrita discursiva de Daiana Oliveira (2018, p. 36), que ao pesquisar as disputas pela "significação do currículo de Sociologia no Ensino Médio", com foco nas relações étnico-raciais, sob a luz da Teoria do Discurso, informa-nos que "o currículo passa a ser entendido como uma prática de articulação discursiva, na qual os significados são sempre contingentes e se dão a partir de disputas pela sua significação e legitimação" (OLIVEIRA, 2018, p. 36).

Diante dessa primeira exploração sobre a produção de sentidos em torno do currículo, a autora nos informa que existe demandas constitutivas que disputam legitimação. O que Oliveira (2018) nos oferece, é uma discussão em torno dos currículos hegemônicos e sua tentativa de fixar significados e essencialismos, entretanto, os deslocamentos ocasionados no campo em face das demandas e das relações discursivas, freiam a fixação do significado, abrindo espaços para narrativas outras, possibilidades de novas identidades sociais de tentarem refletir sobre o currículo em disputa.

Se o currículo se encaminha para uma disputa de seu significado, é no processo de significação que a produção de sentidos faz emergir perspectivas teóricas que contribuem para a inclusão de outras demandas. Nesse sentido, podemos dizer que a epistemologia feminista negra adentra nesse processo pela luta de significação de suas demandas no campo da educação.

O enfoque discursivo no qual está situada a pesquisa de Oliveira (2018), apresenta-nos um diálogo com a ideia de que o discurso é "resultado entre prática e significação" (OLIVEIRA, 2018, p. 39). Assim, informa-nos que nenhum significado terá a possibilidade de fechamento, ou seja, podemos pensar o currículo diante desses processos de significação. O que defendemos nessa pesquisa, é que existe múltiplas possibilidades de significação para o currículo, já que toda prática social possibilita um significado, neste sentido, podemos inscrever as pedagogias feministas negras desenvolvidas por mulheres negras como uma prática social e uma possibilidade no campo do currículo. A autora sinaliza que "pensar significação" pelo enfoque discursivo de Ernesto Laclau (2011; 2013) requer "pensar na totalidade, afinal é na constituição de um sistema de diferenças que a significação se torna possível" (OLIVEIRA, 2018, p. 44).

Conforme Oliveira (2018, p. 44), "os significados só podem ser fixados de forma

parcial, devido à fluidez das demandas por parte de diferentes grupos sociais, provocando negociações de sentidos e deslocamentos de significados". A partir da perspectiva de Oliveira (2018) inferimos que trabalhar na perspectiva de pensar o currículo é fixá-lo provisoriamente, sob o foco de uma demanda que são as pedagogias feministas negras no campo do currículo. Entretanto, entender que sua produção de sentidos é sempre contingente e precária, tendo em vista que sempre haverá possibilidades de tencionar produções de intelectuais negras que fabricam currículos ou que se movimentam a fabricar currículo visionando uma educação antirracista, permite afirmar que haverá sempre a prática de significação de currículo em torno das produções de intelectuais negras, tendo em vista suas demandas.

Dessa forma, Oliveira (2018, p. 47) nos indica que trabalhar com o currículo segundo a perspectiva pós-estruturalista indica "indeterminação", "incerteza" e a não fixação do significado. Currículo, então, é direcionado a ser pensado como: "construção cultural, histórico, contingente, discursivo e socialmente produzido, no qual os sentidos são produzidos por meio de práticas articulatórias e relações antagônicas sempre provisórias" (OLIVEIRA, 2018, p. 47).

O currículo então passa ser disputado em terreno indecidível, a produção de sentidos está relacionada aos discursos, sempre de forma provisória e contingente. Para nossa pesquisa, importou-nos observar como o enfoque discursivo vislumbra a produção de sentido do currículo para além da prescrição documental. Diz-nos Oliveira (2018) que

> [...] para tentar apreender os sentidos do currículo é necessário ir além do que está prescrito nos documentos curriculares ou nas práticas docentes e materiais didáticos; é preciso questionar a metafísica da presença, pensar sobre o jogo de presença-didáticos; é preciso questionar a metafísica da presença, pensar sobre o jogo de presença-ausência que opera o tempo todo influenciando a significação, a interpretação do currículo (p. 47).

Nesse empreendimento no enfoque discursivo, Oliveira (2018) nos diz que currículo também é "uma produção cultural hibrida", bem como "texto e discurso, como política e prática cultural, no qual os conhecimentos e as relações de poder são compreendidos no campo da significação, diante da negociação e do diálogo criando indeterminações, instabilidades e flexibilidades" (p. 49) também é "resultado de um processo de negociações e lutas forjadas no campo social para além do contexto escolar" (OLIVEIRA, 2018, p. 49).

Assim, Oliveira nos informa uma concepção de currículo provisório, a qual nos revela uma disputa incessante pela sua significação, em função de demandas de grupos sociais, teóricos, contexto escolar que produzem também sentidos provisórios de currículo e que, nesse sentido, também se orientam para a hegemonização. Situamos pensar a prática social (experiência concreta) hooks (2020) de intelectuais negras como pedagogia feminista negra que também produzem significados sobre o currículo. Conforme Oliveira (2018),

> Há articulações políticas, discursos inseridos nos diversos espaços sociais que produzem uma determinada significação para o currículo e criando relações antagônicas e abrindo possibilidades de estar sempre fazendo questionamentos de determinadas propostas curriculares que tentam se hegemonizar ou que se hegemonizam provisoriamente (p. 56).

Assim, recorro a Moreira e Cardoso (2020) para dialogar com o objetivo geral desta pesquisa, a saber: quais as contribuições das pedagogias feministas negras ao campo do currículo. Ao atribuir a pedagogia feminista negra como uma gramática que se constitui no interior do feminismo negro Moreira e Cardoso (2020, p. 4), pontuam que tal pedagogia produz uma epistemologia feminista negra. No campo empírico, a Carta das Mulheres Negras, da Marcha das Mulheres Negras em 2015, direcionou-nos a pensar essa pedagogia que se constitui pelas experiências de mulheres negras, que possuem fundamento como deslocamento do fazer científico hegemônico (MOREIRA; CARDOSO, 2020, p. 6) e se orienta como uma epistemologia que se constitui como ato político.

Nessa pesquisa, currículo fora pensado em função da “equivalência das lutas e produções destas mulheres negras que nos propomos a pensar a construção de um currículo antirracista” (MOREIRA; CARDOSO, 2020, p. 12). Pensado em face da política da diferença, orientou-se a propor um currículo emancipador, desde que em seu ínterim, sejam postas as negociações. Ao propor um currículo com base na política da diferença, as autoras se atentam a enunciar que as possibilidades de produções de significados fiquem em aberto. Assim,

> [...] currículo seria passível de ser entendido, interpretado como um espaço oportuno para o jogo político de negociação com as diferenças, operando com variados discursos culturais sejam eles de dominação/resistência que acontecem a todo momento e, por esta razão, a luta política seja tão importante justamente por nos possibilitar diminuir o controle e deixar emergir o sentido de sua exclusão

(MOREIRA; CARDOSO, 2020, p. 17).

Procuramos apresentar ao longo do capítulo, como o currículo tem sido prática de significação em algumas perspectivas teóricas, dialogamos com demandas colocadas por grupos sociais no campo da educação, refletindo no campo do currículo, como identidade e diferença. Em seguida, pontuamos como o currículo tem sido significado nos enfoques teóricos discursivos e pós-coloniais. Ao apresentarmos a pedagogia feminista negra como uma gramática (MOREIRA; CARDOSO, 2020) que têm direcionado uma perspectiva de currículo antirracista, apresentamos também mais uma prática de significação de currículo com base na perspectiva teórico feminista.

Contudo, a partir das narrativas sobre o currículo podemos inferir que ele não se desliga dos processos históricos, econômicos, políticos, sociais e culturais que envolvem sua produção. Outro informe sobre a literatura curricular é que ele certamente é um objeto de estudos que aglutina em torno de si demandas, manifestações culturais, agentes sociais. Aberto às possibilidades de negociações, o currículo se apresenta como artefato das relações de poder e, por isso, inscreve-se como objeto de disputas que permeia os mais diversos espaços da sociedade.

Os processos intrínsecos à produção de significados do currículo interrogam às leituras sobre currículo. Assim, manipulam conceitos e temáticas que são atendidas em face das demandas de grupos sociais, de estudiosos do campo e das redes. Nesse sentido, o mundo social se apresenta como um interrogador do currículo, possibilitando abertura e diálogo no campo da significação.

3 A PEDAGOGIA FEMINISTA NEGRA NO CAMPO DO CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DE NILMA LINO GOMES

Neste capítulo, são apresentados os textos políticos que foram trabalhados nessa pesquisa. O capítulo seguiu metodologicamente uma construção não linear, mas aberto às possibilidades de mudanças que o campo empírico foi nos informando. Assim, primeiramente fizemos uma leitura geral dos textos, em seguida, fizemos uma leitura analítica para retirada das unidades temáticas. Apresentamos também um quadro analítico teórico, importante para entendermos como a autora mobilizou o objetivo geral de cada trabalho juntamente com o aporte teórico-metodológico, sugerindo um aspecto maior da produção estudada em questão.

Como detalhado no primeiro capítulo, escolhemos trabalhar com três produções de Nilma Lino Gomes (2007; 2012; 2017). Sendo este último, o livro "Movimento Negro Educador", que pode ser lido como uma obra que abarca as reflexões e as contribuições da autora no campo da educação e do currículo que vem realizando durante sua trajetória acadêmica e atuante de movimentos sociais voltados para questões da população negra. Apresentamos um quadro analítico teórico como os textos são organizados, dividimos os quadros em perspectiva teórico-metodológica, que situa o leitor sobre como a autora opera conceitos e os articula com as perspectivas teóricas. Também pontuamos no quadro sobre o que o texto trata e como a autora debate as temáticas em cada um deles. Situamos o primeiro texto:

Quadro 1 — Análise de Diversidade e Currículo

Diversidade e Currículo		
Autora Nilma Lino Gomes (2007)		
Perspectiva Teórico-metodológica	Opera com os conceitos de diversidade, conhecimento, currículo e diferenças.	No corpo do texto, a autora estabelece um diálogo com: Moreira e Candau (2006) e Silva (1995) para pensar currículo; Identidade segundo Jacques d'Adesky (2001); Silvério (2006). Assim, direciona-se a articular um diálogo sobre movimentos sociais e o protagonismo deles nas políticas educacionais; Ao apresentar os eixos temáticos nos quais a diversidade está presente nos documentos oficiais (GOMES, 2007), e aqui no currículo, a autora dialoga com Meneses (2005), Boaventura de Sousa Santos (2004), Marilena Chauí (1998) e Ferreira (2006).

Diversidade e Currículo			
Autora Nilma Lino Gomes (2007)			
Do que se trata o texto?	O texto é um documento direcionado aos profissionais de educação, sobretudo, ao trato da diversidade nas práticas curriculares do cotidiano do espaço escolar.	No corpo do texto apresenta uma concepção de educação que se direciona a pensar o currículo e a diversidade na escola. Tal concepção está ligada à emancipação. Ela se direciona pela interação dos sujeitos sociais nas relações sociais, diferindo educação e escolarização.	Ao apresentar um conceito amplo de diversidade, desde a diversidade biológica até a diversidade cultural, a autora busca dialogar com o currículo. A diversidade fora dividida em temáticas, e colocada no campo da política em uma articulação entre o movimento de luta para inserção da diversidade e portanto, saberes outros, no currículo, quanto a sua prática pedagógica, eixos que orientam a trabalhar a diversidade em sala de aula. Currículo e biodiversidade; ética e diversidade; diversidade como demanda política; diversidade e conhecimento;

Fonte: Gomes (2007).

O primeiro texto apresentado, embora seja um artigo orientador, também pode ser lido como um documento, esse documento fora produzido junto a um conjunto de outros textos que reunidos formaram um único texto. “Indagações para o currículo”, é o documento do qual o artigo *Diversidade e Currículo*, de Nilma Lino Gomes (2007), faz parte. São artigos que orientam profissionais da educação no trato com o currículo e com práticas curriculares. Nesse sentido, o texto da professora Gomes indaga como a diversidade se faz presente nos currículos, ou como ela é apresentada. Trata-se de sugestões temáticas oriundas de indagações levantadas ao campo da educação.

Assim, em *Diversidade e Currículo*, Gomes (2007) se orienta com base na ideia central que é discutir como a diversidade é operada ou praticada nos currículos, o desenvolvimento das diversidades no cotidiano escolar, por meio de questionamentos enunciados por profissionais da educação. Trata-se da diversidade como algo pedagógico. Ou mesmo sobre como se pode praticar a diversidade no cotidiano das salas de aula. Nesse sentido, a autora mobiliza o conceito de diversidade em todo o texto. Apresenta também uma perspectiva de educação para que seja articulada a sua concepção de currículo. A discussão sobre diversidade é apresentada mediante temáticas que articulam outros eixos e transgridem para o currículo.

O segundo texto está organizado da seguinte maneira:

Quadro 2 — Análise de *Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos*

	Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos Currículos.		
Autora	Nilma Lino Gomes (2012)		
Perspectiva Teórico-metodológica	Com base nas reflexões de Boaventura de Sousa Santos (1996; 2006) a autora movimentou no texto uma discussão sobre diversidade epistemológica.	Se apoia em Arroyo (2011) sobre currículo e disputas; em Santomé (1995) currículo e culturas negadas e silenciadas; Gonçalves (1985) o silêncio e a questão racial nas escolas do país; Meneses (2007) sobre a África e globalização capitalista; função pedagógica pública Wrebner, 1996; Meneses, 2003; Dirlick, 2006; sobre relocalização temporal das diferenças, Quijano, 2005; conceito de raça social por Munanga e Gomes (2006).	As reflexões propostas pela autora têm como centralidade as análises em torno do espetáculo musical Besouro Cordão-de-Ouro de João das Neves, apresentado no 4º Festival Internacional de Arte Negra, em Belo Horizonte.
Do que se trata o texto?		O texto tem como premissa pontuar as seguintes questões: - Aborda sobre uma diversidade epistemológica; - Discorre sobre teoria educacional e prática curricular; - Indaga que os sujeitos sociais inseriram no campo educacional outras questões, sendo sujeitos de conhecimento, propõem visões emancipatórias;	- Dialoga com as leis e as resoluções prescritivas como processo de descolonização dos currículos em uma perspectiva político-pedagógica: Lei nº10.639/03 e sua regulamentação pelo parecer CNE/CP 03/2004 e pela resolução CNE/CP 01/2004 (BRASIL, 2005).

Fonte: Gomes (2012).

O segundo texto, *Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos Currículos,* publicado na *Revista Currículo Sem Fronteiras* (v.12, n.1, de jan/abr de 2012), é um texto que pretendeu discutir a descolonização dos currículos em função das reflexões e indagações feitas em torno da implementação, da avaliação e do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas públicas e privadas (GOMES, 2012, p. 92). Assim, tem como ponto de partida o “debate sobre a diversidade epistemológica” com base na introdução da questão racial no espaço escolar. No texto em questão, as reflexões são feitas em decorrência de um espetáculo teatral, o musical Besouro Cordão de Ouro, de João das Neves (GOMES, 2012, p. 100). Nesse sentido, o currículo se apresenta como aquele que é indagado a refletir essas questões, ao mesmo tempo, situar estas questões no currículo significa uma ruptura epistemológica e mudança estrutural e cultural.

No terceiro texto é a obra, “O Movimento Negro Educador – Saberes

construídos nas lutas por emancipação", a qual podemos compreender da seguinte forma:

Quadro 3 — Análise de *O Movimento Negro Educador — Saberes construídos nas lutas por emancipação*

Autora		Nilma Lino Gomes (2017)
Perspectiva Teórico-metodológica		
A obra da autora tem como perspectiva a epistemologia do sul de Boaventura de Sousa Santos. Além disso, traz em seu escopo a sociologia das ausências e das emergências, ecologia dos saberes e pensamento pós-abissal.		
Opera com os conceitos de: movimentos sociais, raça e discriminação racial, currículo, diversidade, sociedades pluriétnicas e multiculturais, emancipação, conhecimento, monocultura racional.		
O livro se divide em sete capítulos que transita desde o papel até o histórico do Movimento Negro Brasileiro, assim como perpassa pelo Movimento Negro como produtor de conhecimento.		
Do que se trata o texto?		
Capítulo 1	**Movimento Negro Brasileiro como ator político**	Apresenta a conceituação do movimento negro; articula sua conceituação com atuação no campo da educação; discorre sobre sua atuação política em tencionar o campo do conhecimento; enuncia a imprensa negra, Frente Negra Brasileira e o Teatro Experimental do Negro como educativas; Leis e Resoluções para as relações étnico-raciais como fruto de ações políticas para o campo da política educacional, as ações também foram conferidas no plano acadêmico.
Capítulo 2	**Pedagogias que emergem**	Ressalta que o Movimento Negro media as questões entre as instituições; também faz emergir, por meio das pedagogias das ausências e das emergias, o seu protagonismo na relação educação e movimentos sociais.
Capítulo 3	**O Movimento Negro e os saberes**	Traz o histórico do movimento como orgânico, na década de 70; rearticula a história oficial para uma nova interpretação à respeito da população negra no Brasil; O Movimento Negro parte da perspectiva da emancipação; Nos anos 2000 menciona como as políticas de igualdade racial se transformam em foco para o movimento; pontua como o mito da democracia racial estabelece uma falsa ideia de democracia racial; a "pedagogia dos movimentos sociais tenciona as pedagogias escolares", por fim, constitui-se como um pensamento e pedagogia pós-abissal.
Capítulo 4	**Tensão regulação-emancipação, produção de conhecimentos e saberes**	A autora desenvolve uma discussão em torno dos conceitos de regulação e emancipação para discutir a produção de conhecimento empregado pelo Movimento Negro; discute sobre conhecimento-regulação; conhecimento-emancipação; por fim, discorre sobre o corpo negro emancipado após uma "releitura política, afirmativa e identitária" (GOMES, 2017, p. 99).

Do que se trata o texto?		
Capítulo 5	**Corporeidade negra e tensão regulação-emancipação social: corpo negro regulado e corpo negro emancipado**	Nesse capítulo, a autora discute sobre o corpo negro regulado e emancipado. Pontua que a educação tem e é uma das principais instâncias que contribui para essa regulação. O corpo negro que também é sujeito, é um corpo discursivo que denuncia, intervém e propõem. O corpo negro regulado é aquele carregado de estereótipos, já o corpo negro emancipado é aquele cuja perspectiva se direciona para a afirmação. Assim, propõe que é preciso "construir uma nova forma de emancipação sociorracial do corpo" (GOMES, 2017, p. 100).
Capítulo 6	**Tensão dialética e crise do pilar regulação-emancipação sociorracial no campo das relações raciais e educação**	São apresentadas nesse capítulo situações em que essas tensões se apresentam, incluindo o campo da educação. Essas situações são três: a abolição da escravatura, que neste item discute questões como a imigração foi uma forma de regulação dos corpos negros, quando visto como rebeldes, nesse sentido a tensão se encontrava em um corpo domesticado, a tensão regulação estava presente em ambos os corpos, libertos e imigrante (GOMES, 2017, p. 105). a outra situação destacada é a estética negra que se transformou em uma alternativa para o Movimento Negro se apresentando como construção política e emancipatória; a última alternativa seria as ações afirmativas por meio da Lei 12.711/12 que se apresenta como protagonista dessa luta política.
Capítulo 7	**Movimentos sociais, Movimento Negro e subjetividades desestabilizadoras**	Esse capítulo tem a ver com "saberes construídos pela comunidade negra e sistematizados pelo Movimento Negro" (GOMES, 2017, p. 119). Tais saberes se configuram como desestabilizadores.

Fonte: Gomes (2017).

A obra, "O Movimento Negro Educador – Saberes construídos nas lutas por emancipação", de Nilma Lino Gomes é resultado do seu primeiro pós-doutorado sob a orientação do professor Boaventura de Sousa Santos, no de 2006, na cidade de Coimbra, Portugal. É uma obra que traz questões importantes do movimento social brasileiro, o Movimento Negro Unificado (MNU), assim como seu papel frente às demandas da população negra no Brasil.

Conforme demonstrado, o texto político é composto de sete capítulos designados a pensar: conceituação, políticas públicas, pedagogias, produção de conhecimento e intelectualidade negra, emancipação social, subjetividades e corporeidade negra. É um texto com temas profundos que fora discutido em decorrência de um contexto histórico, social e político, publicado em formato de livro apenas em 2017, pela Editora Vozes, quando a autora completa e atualiza dados para

a publicação, deixando claro que o mesmo estudo fora distribuído em muitas outras produções apresentados e publicadas em outros veículos no decorrer de sua carreira acadêmica.

Destacamos no corpo do texto, questões relevantes discutidas pela autora ao longo dos capítulos. A tese principal que compôs o trabalho, sublinha como o Movimento Negro Brasileiro atua com o papel de “educador, produtor de saberes emancipatórios e um sistematizador de conhecimentos sobre a questão racial no Brasil” (GOMES, 2017, p.14).

A autora se propôs a discutir como o Movimento Negro Brasileiro é um “ator político” que interviu por meio de suas práticas e dos contextos de produções de conhecimento em função das experiências sociais na sociedade brasileira, atuando com práticas pedagógicas que articulam questões sociais, políticas, econômicas e raciais (GOMES, 2017).

O texto político de Nilma Lino Gomes (2017) ora se divide entre apresentar as tensões políticas em torno do Movimento Negro Brasileiro, ora se apresenta como um texto histórico não fixo, pois, o movimento da escrita foi direcionado desde os processos do século XVIII até o século XXI. Este movimento se deu com base nos registros históricos que foram encontrados em sua produção, como forma de situar o leitor do que se tratava o papel do Movimento Negro Brasileiro. Revistar os contextos históricos para situar o papel do movimento, constitui-se em “recontar”, “ressignificar” as histórias de lutas da população negra por meio de uma intelectual negra. É assim, que ao longo do texto, registra-se sobre uma história de “luta e resistência” dos povos negros escravizados no Brasil Colônia e pós-abolição.

Gomes (2017 p. 21) nos apresenta o Movimento Negro Brasileiro como um ator político que se movimenta na sociedade brasileira com a finalidade de superar as desigualdades raciais oriundas do período escravocrata. Inferimos que as reflexões sobre relações étnico-raciais e políticas de igualdade racial são apresentadas nas produções da autora pelo protagonismo do Movimento Negro.

Tal movimento é reconhecido na sociedade brasileira como articulador das demandas políticas que giram em torno da população negra brasileira. Nesse sentido, a autora infere que o movimento tem se direcionado a uma ressignificação política de práticas sociais que foram incorporadas pelo imaginário social brasileiro em termos de estereótipo, condutas discriminatórias e preconceituosas, tornando o racismo de caráter estrutural, sob a égide de uma imagem hegemônica, branca e ideal (GOMES,

2017).

Nilma Gomes (2017) tem como foco o campo da educação e as investidas do Movimento Negro nesse campo a partir do século XX, após a ditadura militar e o contexto de redemocratização dos anos de 1980. Esse fazer pedagógico feminista negra na escrita da autora nos apresenta um contexto histórico o qual nos situa enquanto leitores e pesquisadores de suas produções. Nilma Lino Gomes escreve de "um lugar de existência afirmativa no Brasil" (GOMES, 2017, p. 21).

Assim, diante do campo empírico constituído pela produção discursiva de Nilma Lino Gomes, nos itens, a seguir, apresentaremos as unidades temáticas que foram emergindo da nossa leitura interpretativa analítica dos textos da professora Nilma Lino Gomes.

3.1 Diversidade e conhecimento: há lugar para uma pedagogia feminista negra?

Ao tratar de currículo e de conhecimento em suas produções, Nilma Lino Gomes (2007; 2012; 2017) questiona o conhecimento hegemônico produtor de currículo e políticas de currículo. Essa discussão se tornará presente em seus três textos, da seguinte maneira: a diversidade interrogará os currículos e, assim, o conhecimento hegemônico será interrogado; não há um discurso excludente em torno do conhecimento científico indagado, mas sim os processos pelo quais estes conhecimentos são colocados no currículo e como eles operam; há tensões em torno da ciência moderna e como elas hierarquizam saberes; são enunciadas a tensão regulação-emancipação em torno do conhecimento. Neste caso, o que existe são disputas em torno de um conhecimento que se julga apto ou não para serem divulgados através de políticas públicas, currículos, livros, revistas eletrônicas, dossiês etc.

Inicialmente, apresentamos, nessa unidade temática, como Gomes (2007, 2012, 2017) articula a concepção de diversidade em seus trabalhos. Observamos em seu primeiro texto, em *Diversidade e Currículo*, de 2007, uma concepção ampla de diversidade, que ganha um papel pedagógico e prático interrogador no campo do currículo. Gomes (2007) apresenta algumas concepções ao longo do texto, bem como a diversidade em seus aspectos temáticos para serem trabalhados no currículo. Atentamo-nos para a pluralidade em torno da concepção de diversidade: "conjunto de diferenças" (GOMES, 2017, p.17); "componente do desenvolvimento biológico e

cultural da humanidade" (Idem, p.18); como "acontecer humano" (Idem, p.18); "como um fenômeno que atravessa o tempo e o espaço e se torna uma questão cada vez mais séria quanto mais complexas vão se tornando as sociedades" (GOMES, 2017, p.19). A diversidade também se apresentou como demanda política.

O que há em comum nessas concepções de diversidade desenvolvidos pela autora, é que elas têm como plano de fundo um contexto histórico, social e cultural. Gomes (2007) deixa explícito em seu texto que a concepção de diversidade e a forma como ela será trabalhada dependem desses fatores mencionados anteriormente. Dessa forma, como a diversidade se torna indagadora do currículo, ela descarta a possibilidade de ser apenas um conceito ou conteúdo que esteja presente de forma transversal. A diversidade também não irá assumir uma concepção fixa, ganha um movimento flutuante de acordo os contextos.

Gomes (2007) acentua que a diversidade deverá ganhar caráter prático. Este caráter prático pode ser observado em seu texto mediante os eixos temáticos que designa para entender como a diversidade se apresenta no currículo.

Nessa unidade temática discutiremos como a diversidade se apresenta como uma demanda política (GOMES, 2007), como diversidade epistemológica (GOMES, 2012) e reflete diretamente na produção de conhecimentos (GOMES, 2017).

Quando a professora Nilma Lino Gomes (2007, p. 25) apresenta a diversidade como uma demanda política e, portanto, um direito, ela cita como "os processos de colonização e dominação" são perpetuadores de uma hierarquização do conhecimento por meio de um contexto histórico, social e político que fora socialmente construindo diferenças e inferiorizando determinados grupos sociais. Nesse sentido, podemos pontuar a tensão que autora enuncia sobre regulação-emancipação.

Enuncia a autora, acerca da diversidade, que há uma tensão e uma ambiguidade em torno da diversidade. Esta ambiguidade que conhecemos como sendo fruto de uma inferiorização criada socialmente sobre aqueles que foram nomeados como diferentes, revela uma tensão na produção do conhecimento. Observamos em nosso campo empírico que há uma demanda política dentro dos movimentos sociais que reivindicam as diferenças e a diversidade como direito e não inferioridade. Há, portanto, um "trato pedagógico positivo" da diversidade e das diferenças em Gomes (2007).

Aqui se têm noções como: diversidade cultural, identidades e diferenças, bem como conhecimento. Nosso campo empírico enuncia que essas noções foram

construídas socialmente dentro do contexto histórico, social e político dos processos de colonização e de pós-colonização, em sociedades diaspóricas. Uma vez que a diversidade cultural interroga o conhecimento hegemônico, partimos destas noções para situar nosso objetivo de pensar pedagogias feministas negras no campo do currículo.

A diversidade cultural está situada nas discussões de Gomes como algo que se constitui simultaneamente com as identidades; está ligada à pluralidade étnico-racial; está sendo pensada em face de uma diversidade epistemológica. Não é fixa e se constrói no tempo-espaço de cada sociedades diante de seus contextos culturais e sociais. Nesse sentido, diversidade cultural para além de corresponder às diferenças, também se acentua como pluralidade cultural.

As diferenças encontradas no campo empírico correspondem a marcadores sociais: gênero, raça, classe, território, religião, sexualidade etc. A produção discursiva de Gomes (2007) articula uma concepção de diversidade como conjunto de diferenças. Nesse sentido, a diversidade é mobilizada como sendo discursiva, contingente e uma prática de significação. Esses elementos que foram construídos socialmente para hierarquizar os sujeitos, são interrogados e ganham, com os Novos Movimentos Sociais, uma releitura, ressignificam os marcadores sociais das diferenças argumentando o direito às diferenças e reivindicando em espaços como o campo da educação (GOMES, 2007; 2017).

Assim, bebendo nas fontes de Laclau (2011) podemos afirmar que a diversidade cultural se situa no campo político de disputas no qual se negociam o direito às diferenças, tendo em vista que a própria diversidade como sinaliza Gomes (2007) não se constitui fixamente em todas as sociedades, ela se expressa discursivamente em um amplo aspecto de forma contingencial. A diversidade cultural pode ser lida segundo uma demanda particular que fora universalizada (LACLAU, 2011). Como informado em nosso campo empírico por Gomes (2007, 2012, 2017) a diversidade, já fora uma demanda política colocada em disputas por movimentos sociais que reivindicaram o direito às diferenças não somente no terreno social, como nas instituições e nos documentos oficiais, como o currículo.

Diversidade também se encontra em uma interdependência com “os processos identitários em Nilma Lino Gomes (2007). Existe um discurso de significação em torno da diversidade cultural e das identidades. Em “Movimento Negro Educador”, Gomes (2017) situa a discussão da identidade com base em uma estratégia política afirmativa

do Movimento Negro Unificado (MNU). Dessa forma, ela também se constrói nos processos coletivos. Em *Diversidade e Currículo*, Gomes (2007) argumenta que as identidades dos educandos precisam ser tratadas no currículo para além de uma prescrição, mas como prática pedagógica que interroga o sujeito homogêneo. A identidade também não é fixa, por isso, tanto os sujeitos quanto as identidades são processuais.

Kathryn Woodward (2014) parte de uma perspectiva de identidade nos estudos culturais que se relaciona com aquele encontrado no campo empírico. Woodward (2014, p. 9) dialoga com uma perspectiva de que a identidade é marcada pela diferença. A identidade também envolve uma marcação divisória, se existe o “nós” é porque existe o “eles” e ambos se correlacionam, um somente existe se o Outro existir.

Grada Kilomba (2019) por intermédio das reflexões sobre sociedades colonizadas e o reflexo da violência e da dominação, pontuou como a “Outridade” se constitui no processo de negação entre o sujeito branco e o sujeito negro. Existe uma tensão em discutir identidade. Ela está situada no campo conflitivo e contingente. Podemos dizer que a existência deste paradoxo seria a ideia da identidade se movimentar como discursivamente afirmativa como um ato político de existir, ao mesmo tempo em que se apresenta como divisória e anulação da Outridade. Nilma Lino Gomes (2007) nos informou que a identidade é relacional, bem como Woodward (2014), que evidencia que a identidade é constituída nos processos, concebida a partir de conflitos e contradições, aberta à perspectiva não essencialista. Assim, “as identidades são produzidas em momentos particulares no tempo” (WOODWARD, 2014), ou ainda,

> os processos históricos que, aparentemente, sustentavam a fixação de certas identidades estão entrando em colapso e novas identidades estão sendo forjadas, muitas vezes por meio da luta e da contestação política (p. 39).

Esse caminho se articula com o nosso objetivo de interrogar o processo de elaboração de currículos hegemônicos, universais e comuns. O nosso campo empírico nos informou que existe uma necessidade de descolonizar os currículos (GOMES, 2012), para que experiências coletivas possam ser inseridas e de fato trabalhadas no campo da educação.

Em Gomes (2017) é ressaltada a discussão sobre conhecimento. Para ela, conhecimento está muito além daquele que cotidianamente aprendemos na escola: o

conhecimento científico. Assim, a autora parte de uma premissa de que “toda experiência social produz conhecimento” (GOMES, 2017, p. 28).

A diversidade cultural como interrogadora do conhecimento (GOMES, 2007) informa que existem possibilidades outras de saberes produzidos socialmente pelos sujeitos sociais. Esta concepção encontrada em Gomes, direciona-nos a pensar conforme Bhabha (1998, p.63) quando nos informa que a diversidade cultural é um “objeto epistemológico”.

Descolonizar o conhecimento (GOMES, 2012) é propor a possibilidade que todo o sujeito tem de conhecer a história, é se contrapor a discursos que produzem estereótipos em função das relações sociais, é discutir como as relações de poder, arraigadas na colonização, inferem no campo da educação.

A discussão sobre conhecimento está acentuada na diversidade epistemológica (GOMES, 2007; 2012; 2017). Ao pensar sobre essa questão colocada no tecido social sobre conhecimentos hegemônicos e que tem formulado currículos prescritivos ou orientado o campo da educação, encontramos uma tensão entre os produtores de conhecimento científico e os sujeitos sociais que produzem conhecimentos outros em contextos de movimentos sociais. Esta discussão que autora coloca, também se situa na dimensão da diversidade como cultural, dentro da diversidade cultural, Gomes (2017) estabelece a diversidade epistemológica enunciada em suas produções discursivas.

Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 70), o conhecimento é uma discussão presente no campo do currículo. Também nos informa que há disputas entre perspectivas que significam conhecimento. Gomes (2017) pontua como práticas sociais de experiências coletivas produzem conhecimento, alega que o Movimento Negro além de ser ator político, é um “sujeito de conhecimento”. Em suas produções não afirmam sobre retirar o conhecimento científico, mas reafirma que é necessário incluir outros saberes no currículo, articulá-los na intenção de não validarmos apenas um tipo de conhecimento.

Outro aspecto importante encontrado, no nosso campo empírico, diz respeito à discussão sobre regulação-emancipação em torno do conhecimento. A autora tenciona uma crítica à ciência moderna que intensificou a ideia de conhecimento-regulação, ao propor um olhar para o conhecimento-emancipação, a autora compreende que há uma marginalização neste tipo de conhecimento (GOMES, 2017,

p. 59)[14].

Segundo Lopes e Macedo (2011) esse pensamento se situa na ideia de perspectiva crítica, pois é nessa modalidade que “são rejeitadas todas as perspectivas que buscam afirmar qualquer superioridade do conhecimento acadêmico e/ou científico sobre outros saberes sociais” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 79). Ainda tenciona que os curriculistas críticos alegam que “o conhecimento é construído nas interações sociais entre sujeitos, formando um conjunto de significados disponíveis para o ensino” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 78).

Nosso campo empírico nos informa sobre o conhecimento válido, no qual Gomes (2017) aponta que “qualquer conhecimento válido é sempre contextual, tanto em termos de diferença cultural quanto em termos de diferença política" (GOMES, 2017, p. 28). Podemos inferir que o que a autora coloca é que toda produção de conhecimento tem se orientado por uma perspectiva do sujeito que o produz, ou seja, a perspectiva do conhecimento válido orientado pela ciência moderna produz hierarquias.

Também percebemos que em Gomes (2012) é anunciada uma diversidade epistemológica no campo da educação que possibilita uma produção de significados em torno do conhecimento. Orientamo-nos conforme Lopes e Macedo (2011, p. 91), as quais propõem uma outra discussão para a disputa de significados em torno do conhecimento, com o qual dialogamos. Segundo as autoras, esse debate em torno do conhecimento válido, legítimo e único a ser universalizado para ser transposto no currículo tende a orientar a separação dos sujeitos, criando lados opostos.

Ao enunciar esta problemática, Lopes e Macedo (2011), pontuam que não somente os sujeitos se colocam como opostos, mas também “os sujeitos que selecionam os saberes do currículo e os sujeitos que são submetidos a uma seleção previamente feita, podendo apenas resistir ou sucumbir a essa dada seleção” (p. 91). Outra problemática anunciada é que ao criar essa oposicionalidade, não atentam para os hibridismos.

Encaminhamo-nos a pensar, de acordo com Lopes e Macedo (2011, p.92), que não há uma perspectiva fechada de currículo, o que há são disputas pela sua significação sem fixar projetos de conhecimentos únicos e específicos. Pensar possibilidades de descolonizar o conhecimento e questionar a produção do

[14] A pesquisadora Nilma Gomes parte das discussões de Boaventura de Sousa Santos sobre a sociologia das ausências e das emergências no qual pontua tal debate referente à ciência.

conhecimento universal, que não se configura em fixar o conhecimento em torno das experiências coletivas da população negra, mas tencionar projetos de regulação do conhecimento que fixam posições de sujeitos e produzem oposição, dominante e dominado (Idem, 2011).

A produção do conhecimento está ligada a um contexto social, político, econômico e cultural. Também perpassa o campo do currículo, da sociedade civil. Podemos dizer que o conhecimento se tornou uma demanda política. Quando pensamos em conhecimento, logo, trazemos a discussão sobre os produtores de conhecimento, quem legitima tal conhecimento e como ele se torna universal e disseminado nos currículos oficiais.

Nesse sentido, trago para interrogar este produtor de conhecimento, a autora indiana Gayatri Spivack (2017) em sua obra “Pode o subalterno falar?”, na qual tencionar o lugar do subalterno e se ele tem ou não espaço para ser ouvido, assim, ressalta o problema da representação do “sujeito do Terceiro Mundo no discurso Ocidental” (SPIVACK, 2017, p. 20). Ao construir seu argumento segundo as análises de produções, cujos discursos imperialistas e patriarcais desaparecem com a figura da mulher, a autora argumenta que o subalterno do Terceiro Mundo não pode falar, porque não há espaço, a figura universal do Sujeito Europeu ocupa o centro de tais produções.

Por outro lado, a autora Grada Kilomba (2019) “Em Memórias da Plantação” faz uma crítica à tese da indiana Spivak, elucidando ser perigoso o argumento de que o subalterno não pode falar. Para Kilomba (2019, p. 48), tais ideias coadunam com as relações da ideologia colonial que revelam a imposição do silêncio do sujeito negro. O perigo deste argumento sobre a ideia sustentada de que o sujeito negro não pode falar, em seu segundo argumento, ressalta que tal afirmação “pode também implicar a alegação colonial de que grupos subalternos são menos humanos do que seus opressores e são, por isso, menos capazes de falar em seus próprios nomes” (KILOMBA, 2019, p.48).

Nessa tensão, ainda que os contextos históricos, sociais e políticos nos informam uma produção do conhecimento pelo sujeito universal, podemos afirmar que as mudanças sociais ocorridas diante dos novos atores sociais disputaram e disputam uma produção de conhecimento que seja pautada em suas experiências coletivas, afirmam-se como sujeitos políticos e desenvolvem pedagogias insurgentes (SANTOS, 2018) que contribuem para o campo da educação.

Nesse sentido, argumentamos que não somente há espaço para uma pedagogia feminista negra, como também produção cultural pela significação do conhecimento produzido de acordo suas respectivas experiências coletivas/históricas, assim como de suas produções e atuações no campo social. Assim, informa-nos Santos (2018) que

> [...] as intelectuais negras aliam experiências de vida e o envolvimento nos mais variados espaços de militância para a elaboração de pesquisas, programas e projetos que redundem em possibilidades concretas de reconhecimento da comunidade negra e de promoção da equidade racial, sem abrir mão da objetividade requerida em um trabalho científico (p. 51).

3.2 Currículo e Diversidade Cultural: interrogando a produção discursiva hegemônica

Nilma Lino Gomes (2007; 2012; 2017) tem em sua perspectiva teórica uma articulação com a emancipação, fruto de uma perspectiva crítica que visa, pela criticidade em suas práticas sociais e experiências sociais, questionar as relações sociais e os seus sujeitos. Essa concepção de emancipação é recorrente em suas produções e prática política, de que o sujeito precisa ter criticidade de suas condições sociais e raciais, desenvolver um pensamento crítico emancipador.

Para além disso, a autora se articula a uma perspectiva de que os campos e instituições atuantes na sociedade precisam ter um caráter emancipador. Com o campo da educação não fora diferente. A educação em Nilma Lino Gomes (2007; 2012; 2017) se reflete como um direito social e se constitui como um campo não fixo (GOMES, 2017, p. 25) de caráter emancipatório que visa atingir os sujeitos.

Enunciar a perspectiva de educação em Gomes (2007), reflete no que a própria autora pontua em *Diversidade e Currículo* de que é necessário pensar uma concepção de educação que possa orientar as perspectivas curriculares. Assim, podemos pensar no desenvolvimento sobre currículos nas produções da autora. Dessa maneira, o desenvolvimento sobre currículo em cada produção que compõe o nosso campo empírico fora pensado de maneiras diferentes. Existe uma articulação entre os três textos: o primeiro texto tem como ponto de partida a diversidade como interrogadora do currículo, no segundo texto, a autora propõe pensar a descolonização dos currículos mediante a introdução do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras, e no terceiro texto que constitui sua obra, a autora materializa as

produções teóricas em torno das leis prescritivas curriculares. Em todas as produções, o currículo estava voltado para pensar relações étnico-raciais.

Como enunciado na unidade temática acima, Nilma Lino Gomes (2017, p. 16) defende em suas produções que “os movimentos sociais são produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra-hegemônicos da nossa sociedade”. Esse argumento da autora tem direcionado toda sua perspectiva teórica de que há a necessidade de implementação de, nos currículos oficiais da educação, experiências coletivas que não são reconhecidas como conhecimento legítimo para a serem inseridas na teoria educacional.

De certa maneira, há em sua produção, Gomes (2012), uma deixa para que pensemos currículo para além de sua prescrição. Principalmente, porque a autora alega ser o Movimento Negro Educador que compõe com base em suas práticas, um ato de “tradução intercultural das teorias e interpretações críticas” (GOMES, 2017, p. 17) no qual podemos interpretar como uma enunciação de um currículo não oficial.

A diversidade como um conceito amplo, anuncia uma interrogação no campo do currículo, por meio de lutas políticas, por se configurar como um direito, por ser entendida como uma dimensão biológica e cultural (GOMES, 2007). Discussão já desenvolvida no item anterior. Cabe pontuar como a noção de currículo fora desenvolvida por Nilma Lino Gomes e como a autora articula currículo à diversidade cultural partindo de uma perspectiva de interrogar os discursos hegemônicos.

No documento que norteia as concepções sobre currículo e os aspectos da diversidade a serem trabalhos nos espaços das escolas, Gomes (2007) pontua como a dimensão da biodiversidade é importante no currículo. Primeiro, porque a autora enuncia que “grupos humanos foram estereotipados e discriminados” (GOMES, 2007, p. 20) por existirem “diferenças entre si”. O que a autora menciona, é que os processos culturais e de relações de poder não podem ser articulados em uma esfera à parte da biodiversidade, ainda que as diferenças sejam socialmente construídas, mas que a diversidade biológica está dentro “do contexto da diversidade cultural” (GOMES, 2007, p. 20). A discussão sobre biodiversidade em Gomes (2007) corresponde a pensar território, comunidades tradicionais, bioimperialismo e biodemocracia (SHIVA, 2003), questões que envolvem disputas de terra, reforma agrária etc. (GOMES, 2007, p. 21).

Currículo em Nilma Lino Gomes (2007) será pensado segundo Antônio Flávio B. Moreira e Vera Maria Candau (2006), Tomaz Tadeu da Silva (1995) e Gomes

(2006)[15]. Nesse sentido, o currículo não é fixado por uma lista de características ou por uma lista oficial de conteúdo. Sua concepção pode ser vista como ampla e sua conceituação varia de perspectiva teórica, bem como o contexto histórico, social e político/cultural. Essas dimensões do currículo são trabalhadas dentro da perspectiva da diversidade cultural, que segundo Gomes (2007, p. 23), é um "acontecer humano". Nesse sentido, currículo também envolve "conhecimento, verdade, poder e identidade (GOMES, 2007, p.23). Nas reflexões de 2006, Nilma Lino Gomes conceitua currículo da seguinte maneira: "Possui um caráter político e histórico e também constitui uma relação social, no sentido de que a produção de conhecimento nele envolvida se realiza por meio de uma relação entre pessoas" (GOMES, 2007, p.23).

Há um terreno para que a produção do currículo aconteça. Esse terreno é consensual entre os pesquisadores curriculistas e das políticas de currículo. O contexto de produção dos currículos informa suas concepções, como referido no capítulo dois, há uma prática de significação do currículo, este campo é político, contingente e não fixo. Assim informa o nosso campo empírico, o currículo é produzido nas relações sociais.

Nilma Lino Gomes (2017, p. 17) descreve o Movimento Negro como ator político, e por isso, atuante para que o conhecimento sobre as relações étnico-raciais fosse inserido nos currículos oficiais. Como pesquisadora das relações étnico-raciais, Gomes (2017) foi atuante com o objetivo de estudar, sistematizar e produzir o conhecimento em torno do Movimento Negro. Ao dialogar com Lopes e Macedo (2011) podemos dizer que essa prática social e política da pesquisadora se constitui como a produção de sentidos em torno do currículo. Em razão disso, em diálogo com o nosso campo empírico, podemos dizer que "o currículo é uma produção cultural por estar inserido nessa luta pelos diferentes significados que conferimos ao mundo" (LOPES E MACEDO, 2011, p. 93).

Há ainda uma outra concepção de currículo com a qual Gomes (2007), baseada em Tomaz Tadeu da Silva (1995), dialoga na perspectiva de que a diversidade está presente nos processos de produção da elaboração dos currículos:

> O currículo pode ser considerado uma atividade produtiva e possui um aspecto político que pode ser visto em dois sentidos: em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz). Também

[15] Esse era um dos textos que fazia parte do nosso campo empírico, entretanto, não conseguimos encontrá-lo disponível dentro do contexto de produção da pesquisa e no tempo hábil para chegada da obra a qual contém o artigo.

> pode ser considerado um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, participa do processo de constituição de sujeitos (e sujeitos também muito particulares) (GOMES, 2007, p. 23).

Ainda que o currículo, por meio das relações sociais se desenvolve em uma perspectiva de emancipar o sujeito, como podemos verificar em Gomes, o currículo se insere (ele é produção cultural) nos contextos de produção cultural, assim, o sujeito ainda que se constitua por meio dele, não fixa identidade, pois é relacional e se constrói nos processos sociais, históricos e políticos.

Se em Gomes (2007) a diversidade interroga o currículo, em sua obra Gomes (2017) propõe que o currículo seja um articulador com os saberes dos movimentos sociais. Quando a autora propõe descolonizar o currículo por meio de uma diversidade epistemológica e política (GOMES, 2012) ela versa sobre a concepção de um currículo para além de uma prescrição.

Ao pontuar sua experiência segundo o espetáculo musical no teatro de Belo Horizonte sobre “a história de luta da população negra” Gomes (, 2012, p.101) faz uma provocativa, indagando o currículo e as relações raciais. Descolonizar os currículos por meio de ações como aquela, reflete em um conjunto situado pela experiência da autora e das reflexões que ela nos trouxe considerando que: há um currículo como produção cultural, como texto, como discursivo, enfatizado pelo movimento entre ação política, conhecimento e cultura.

Em nosso campo empírico, descolonizar o currículo se apresenta em Gomes (2012) com a introdução e a alteração das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional proposta pela Lei nº 9394/96 nos currículos oficiais e também da “Lei nº 10.639/03 e sua regulamentação pelo parecer CNE/CP 03/2004 e pela resolução CNE/CP 01/2004 (BRASIL, 2005) (GOMES, 2012, p. 103). É possível também identificarmos ações de descolonização dos currículos, a partir do Movimento Negro Unificado que inscreveu no seio social formas de instruir a população negra e positivar, por meio da ressignificação, o conceito de raça e a identidade negra (GOMES, 2017).

Ao trazermos Kilomba (2019) para o diálogo, descolonizar o conhecimento parte da premissa de que é preciso interrogar a produção de conhecimento acadêmico, que se constituiu pelo viés da neutralidade, expor a objetividade, refletir sobre a produção do tempo e do lugar das epistemologias. Para além disso, tencionar o sujeito universal, abrir diálogo para que novos sujeitos sociais produzam novos significados sobre currículo.

Assim, podemos inferir que não somente os movimentos sociais, mas a própria prática de significação do currículo interroga discursos hegemônicos, como descreve Nilma Lino Gomes, “os currículos passam a ser um dos territórios em disputa, sobretudo desses novos sujeitos sociais organizados em ações coletivas e movimentos sociais” (GOMES, 2012, p. 103).

Ao enunciar que trabalha sob uma perspectiva de diversidade como relacional, percebe-se que é no “processo político (como política de significação)” que as demandas curriculares vão surgindo. Nesse momento, as demandas de gênero, raça, classe social operam em conjunto com uma perspectiva de currículo democrático, plurirracial pensado em sociedades diaspóricas. Nessa acepção, teremos de forma contextual, as disputas de regras e princípios que “serão sempre disputados, levando a novas regras e novos princípios, sempre modificados na contextualização radical da política de currículo” (LOPES, 2015, p. 462).

3.3 A Pedagogia Feminista Negra de Nilma Lino Gomes: Pedagogias que emergem

Ainda que “os processos de dominação e colonização hierarquizaram conhecimentos” (GOMES, 2012, p. 102) percebemos no processo teórico-metodológico dessa pesquisa que grupos sociais, tidos como marginalizados, produziram conhecimentos no espaço-tempo entre a atuação política em movimentos sociais como atores sociais, e a inserção de intelectuais negros nas universidades. Assim, o Movimento Negro se encontra como mediador (GOMES, 2017).

O Movimento Negro foi “um novo sujeito coletivo e político que, juntamente com os outros movimentos sociais, emergiu de forma mais orgânica na década de 1970 no cenário brasileiro” (GOMES, 2017, p. 47). A prática pedagógica protagonizada pelos movimentos sociais, em específico pelo Movimento Negro, pode ser refletida em demandas políticas para o campo da educação. Nomeamos, ao longo do texto, algumas leis e resoluções prescritivas que foram resultado de demandas políticas do Movimento Negro Brasileiro no campo da educação. A população negra por meio das práticas pedagógicas dos movimentos sociais, das lutas por cotas raciais, pela permanência, tem construído uma perspectiva de produção de conhecimento que reúne o saber produzido coletivamente e os articula aos paradigmas das ciências.

Esta articulação tem produzido um efeito contra-hegemônicos, todavia, tem

sido reconhecida como pedagogias que emergem (GOMES, 2017), pedagogias insurgentes (GOMES, 2018). Como mostrado em nosso campo empírico, as leis prescritivas também são importantes para que outras possibilidades de currículos operem. Elas direcionam, a exemplo do espetáculo musical assistido por Gomes (2017), outras possibilidades de reconhecimento e aprendizado das experiências concretas que são resultados de um conhecimento tido como não hegemônico. Nosso campo empírico informa: “A teoria e a experiência prática são vistas como formas diferentes de viver e de sistematizar o conhecimento do mundo, pois é no mundo que a vida social se realiza” (GOMES, 2017, p. 59).

bell hooks (2020) enfatiza que o movimento feminista foi essencial ao reivindicar para os currículos e para as pedagogias uma reavaliação das discriminações de gênero. Essa luta política resultou em produções discursivas femininas, em estudos de gênero, em grupos de pesquisa que articulam marcadores sociais das diferenças para podermos pensar as sociedades e a hierarquização de seus sujeitos. Uma produção discursiva feminista tem sido um caminho contra-hegemônico, tem se revelado como uma crítica ao sujeito universal autorizado a falar e a produzir.

Santos (2018) se refere à produção discursiva de Nilma Lino Gomes como de “caráter insurgente”. Ao tencionar por meio de suas produções que é necessário intervir em uma sociedade racializada, informando que “a intervenção social, cultural e política de forma intencional e direcionada dos negros e negras ao longo da história, na vida em sociedade, nos processos de produção e reprodução” (GOMES, 2017, p. 67) se constitui como “um contradiscurso que expõe as bases racistas nas quais está assentada a sociedade brasileira “(SANTOS, 2018, p. 87).

Em consonância com o pensamento de Collins (2019, p. 401) podemos dizer que para além de uma pedagogia insurgente, a produção de Nilma Lino Gomes (2007; 2012; 2017) também empreende uma epistemologia feminista negra. Dialogamos com a escritora Collins, pois compreendemos que a pesquisadora Gomes, em suas produções, articula com sua atuação política, nesse sentido, ao estudar as relações raciais sua “epistemologia indica como as relações de poder determinam em que se acredita e por quê” (COLLINS, 2019, p. 402). Além do mais, podemos dizer que ao relacionar em suas produções reflexões sobre gênero e raça, empreende também ao campo do currículo o pensamento feminista negro.

Essas três produções discursivas compostas de um documento, um artigo e

uma obra, são empreendidas por uma intelectual negra que articula teoria e prática ativista, caracterizando a pedagogia feminista negra (PERRY, 2006) para o campo do currículo. Em decorrência de suas produções discursivas articuladas à prática política como mulher negra atuante no campo político, a pesquisadora Nilma Lino Gomes desenvolveu uma prática política discursiva que se registra no campo da educação e se revelou como uma pedagogia insurgente (SANTOS, 2018), uma vez que traz à tona questões referentes à relações étnico-raciais, às experiências das mulheres negras e produtora de política ao estar inserida nas discussões sobre as leis, às resoluções e pareceres prescritivos que orientam para uma educação antirracista e democrática nos currículos.

Por fim, destacamos como a pedagogia feminista negra de Nilma Lino Gomes tem se orientado por uma perspectiva de reorganizar um sistema educacional fundado por discursos hegemônicos e universais. Por meio do discurso de uma prática de significação tem criado práticas e significação e molduras para um currículo antirracista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda pesquisa implica numa construção diária de literaturas. Numa imensa caixa formada por leituras de outras pesquisas, construindo bagagens possíveis para construirmos outras lacunas a serem pesquisadas. Com essa pesquisa não é diferente. Abre-se possibilidades para leituras outras por meio deste texto. Pensemos que construir uma pesquisa é como aprender a arrumar uma peça de roupa já feita, todo o processo que envolve desmanchá-la para organizar novamente. Este é o processo pós-qualificação. E assim se seguirá pós-defesa, ainda será uma pesquisa com lacunas pronta para ser revisitada, apontando um caminho a ser seguido...

Finalizamos essa pesquisa tencionando ao longo do caminho produções discursivas que nos trazem questões provenientes de uma pedagogia feminista negra para o campo do currículo. Produções essas construídas no tempo-espaço entre atuação política e produção científica. Interrogamos como as produções discursivas de Nilma Lino Gomes contribuíram para o campo do currículo, inferindo ser as produções da autora, uma pedagogia feminista negra.

Ao tomarmos as pedagogias feministas negras e o currículo como objetos de estudos, verificamos como as demandas políticas de grupos sociais tidos como marginais foram ganhando espaço em uma prática de significação do currículo. Como podemos inferir que as pedagogias feministas negras de Nilma Lino Gomes contribuem para o campo do currículo?

Deste ponto em diante, assumimos como direção um caminho que pudéssemos decompor as pedagogias feministas negras e o currículo. Enunciamos quais processos inferem e dão lugar à construção de um currículo. Estes processos são ligados a contextos históricos e sociais, sujeitos políticos e processos culturais. Procuramos tencionar estes processos para entendermos por que as pedagogias feministas negras se inscrevem no campo da política como uma demanda política discursiva inscrita por intelectuais negras brasileiras que disputam, por meio de significantes como gênero, raça, classe social, território etc. o campo do currículo.

Acentuamos uma discussão tencionando os conflitos, as tensões que envolvem a discussão entre gênero, raça e classe no campo social que refletem nas produções discursivas. Nesse sentido, as produções discursivas de Nilma Lino Gomes que se constituem como campo empírico dessa pesquisa, foram cruciais para emergirem as questões presentes nas relações entre conhecimento, currículo e relações sociais.

Podemos inferir que as questões processuais, presentes na tensão da construção de uma pedagogia feminista negra, investe no campo do currículo.

Entender estas relações nos colocou diante de outros campos, como por exemplo, a inscrição do sujeito político mulher negra por meio do movimento de mulheres negras ou feminismo negro. Essa inscrição permitiu que as mulheres negras fizessem emergir questões importantes sobre as opressões que recaiam sobre elas. Ressaltamos que esse contexto histórico/político refletido nas epistemologias feministas negras se configurou como demanda no campo da educação. Os processos que estão presentes em uma construção de uma pedagogia feminista negra são articulados nas relações de poder.

Trazemos à tona, nessa pesquisa, que nesses processos as presenças das intelectuais negras nos espaços acadêmicos potencializaram estas disputas de narrativas no currículo. Como aponta Santos (2018),

> Ao adentrarem na universidade, essas mulheres deixaram potente que o objetivo era ocupar os espaços dos possíveis, e combater os estereótipos que as condicionam enquanto sujeitos submissos. Nessa esteira elas atuam como agentes capazes de se construírem como sujeitos políticos, habilitados a transformar a realidade que experimentam (p. 202-203).

Diante da problemática que fora colocada, compreendemos que a abertura no campo do currículo se constitui como uma ruptura significativa, segundo Hall (2003). Essa ruptura situou as discussões que foram colocadas nessa pesquisa, ou seja, as novas problemáticas foram movimentadas no campo do currículo de acordo essa ruptura. Analisamos como o currículo vem sendo mobilizado nos enfoques teóricos que discutem currículo.

Percorremos o caminho de atentarmos para a produção cultural do currículo e os significantes que são envolvidos nesses processos. Descortinamos os processos que envolvem as disputas por uma significação do currículo, percorremos caminhos que nos informaram que a cultura, sendo uma ação social, insere-se como central nessas discussões contemporâneas sobre currículo. Também enunciamos como as práticas de significação do currículo pressupõem a ruptura dos currículos hegemônicos. Assumindo com suporte os escritos de Lopes e Macedo, afirmamos que fechar o currículo à prática de significação reduz as possibilidades de aberturas para as novas demandas sociais no campo, assim tencionamos o pensamento único que freia as produções de sentidos.

Nesse sentido, podemos dizer que a abertura para a prática de significação informou uma abertura para as epistemologias feministas negras, constituídas como ato político. Diante dessas questões levantadas, a prática de significação convoca o currículo antirracista.

De acordo com as produções discursivas de Nilma Lino Gomes que constituem o nosso campo empírico, essa ruptura significativa é informada pelo protagonismo do Movimento Negro Brasileiro que produz significados ao campo do currículo. Consideramos que a diversidade se tornou uma demanda nas produções de Nilma Lino Gomes e sua operacionalidade no campo do currículo se afirmou como uma abertura para interrogar o conhecimento hegemônico. Podemos dizer que as produções de Nilma Lino Gomes se constituem como produções contra-hegemônicas que interrogam sentidos de currículos únicos.

Enunciamos que as produções são um conjunto de saberes produzidos no interior dos movimentos sociais que desestabilizam a concepção de currículo prescritivo. Neste sentido, ao enunciar as demandas das populações negra, do corpo negro sujeito regulado e emancipado pelos contextos históricos sociais, políticos e culturais, mobiliza-se um currículo emancipador, cuja perspectiva é ser direcionado por uma perspectiva crítica das relações sociais.

A perspectiva de currículo emancipador e antirracista encontrada nas produções de Nilma Lino Gomes é resultado do processo de uma pedagogia feminista negra. Assim, tal perspectiva se direciona a tencionar demandas políticas como identidades, diferenças, diversidade cultural, sujeito político, entretanto, não como conteúdo ou temáticas transversais. A diversidade se constitui como uma prática social presente nos processos curriculares. Diante das leituras de Bhabha (1998) e de Laclau (2011) podemos dizer que o currículo hegemônico é um significante da autoridade, ele é a fixação do poder colonial, sua prescrição em face de signos universais ignoram propostas híbridas.

Somos inclinadas a afirmar que há indícios de que pedagogias feministas negras, como práticas das intelectuais negras vêm desempenhando um papel importante no campo do currículo, ao propor a discussão de questões que são postas e disputadas no jogo político.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C.N. **No seu pescoço**/Chimamanda Ngozi Adichie; tradução Julia Romeu. – 1ªed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. – São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, (Feminismos Plurais/coordenação Djamila Ribeiro. 2019.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, Território em Disputa**. 2. Ed. Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011

BHABHA, Homi. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BISPO, S. S. **Feminismos em debate: reflexões sobre a organização do movimento de mulheres negras em Salvador (1978 – 1997)**. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2011.

CALDWELL, Kia Lilly. A institucionalização de estudos sobre a mulher negra: perspectivas dos Estados Unidos e do Brasil. **Revista da ABPN**, v. 1, n. 1 - mar-jun de 2010 (p. 18-27).

CARDOSO, C. P. **Outras falas: feminismos na perspectiva de mulheres negras brasileiras**. Tese (Doutorado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2012.

CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**/Sueli Carneiro; Prefácio Conceição Evaristo, Apresentação Djamila Ribeiro. – São Paulo: Pólen Livros, 2019.

CESTARI, M. J. **Vozes-mulheres negras ou feministas e antirracistas graças às Yabás.** Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2015.

CHAVES, M. N. **As Lutas das Mulheres Negras: identidade e militância na construção do sujeito político**. Dissertação (Mestrado em História). Brasília 2008. 118 f. Dissertação (Mestrado em História). Instituto de Ciências Humanas, Departamento de História, Universidade de Brasília. Brasília, 2008.

COLLINS, Patrícia Hill. **Pensamento Feminista Negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**/ Patrícia Hill Collins; tradução Jamille Pinheiro Dias. – 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2019.

EMECHETA, Buchi. **As alegrias da maternidade**/Buchi Emecheta; tradução Heloisa Jahn – Porto Alegre: Dublinense, 2017.

GARCÍA CANCLINI, Nestor. **Culturas híbridas.** São Paulo: EDUSP, 1998.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultura, currículo e questão racial. Desafios para a prática pedagógica. *In:* ABRAMOWICZ, Anete, BARBOSA, Maria de Assunção e SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs). **Educação como prática da diferença**.

Campinas: Armazém do Ipê, 2006, p.21-40.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e Currículo. *In:* **Indagações sobre currículo.** Org. do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Libertando-se das amarras: reflexões sobre gênero, raça e poder. **Currículo sem Fronteiras**, v.19, n.2, p.609-627, maio/ago. 2019.

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

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp.98-109, Jan/Abr, 2012.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, v.22 (2): 15-46. Jul./Dez. 1997.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade,** Porto Alegre: UFRGS, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.

HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais** / Stuart Hall; Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende ... let all. - Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? *In.:* SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença:** perspectiva dos estudos culturais. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HOOKS, B, 1952. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**/bell hooks; tradução de Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, B, 1952. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**/bell hooks; tradução Bhuvi Libanio. – 12ª ed. – Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, B. Intelectuais negras. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 2, 2º semestre de 1995, p. 464-478.

HOOKS, B. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política,** nº16. Brasília, janeiro - abril de 2015, pp. 193-210.

JAMESON, Frederic. A cultura do dinheiro. Petrópolis: Vozes, 2001.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação** – Episódios de racismo cotidiano/ Grada Kilomba; tradução Jess Oliveira. -1. ed. – Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LACLAU, Ernesto, 1935- **Emancipação e diferença/** Ernesto Laclau; coordenação e revisão técnica geral, Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LANGNOR, C; LISBOA, S. Da pedagogia feminista aos estudos de gênero: desdobramentos das teorizações feministas para a educação. **Anais da ANPED SUL**, Curitiba/Paraná, 2016.

LEMOS, R de O. **Feminismo negro em construção: a organização do movimento de mulheres negras no Rio de Janeiro.** Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1997.

LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs**.). O Pensamento Curricular no Brasil**. In: Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Teorias de Currículo**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação,** v.11, n.32, maio/ago. 2006.

MACEDO, E. CURRÍCULO: Política, Cultura e Poder. **Currículo sem Fronteiras,** v.6, n.2, pp.98-113, jul/dez. 2006.

MIRANDA, Claudia. **Frantz Fanon na formação de professores: teorias e outras práticas para os currículos a partir da Lei n. 10639/2003**. In: SOUZA, Maria Elena Viana. Relações 126 raciais no cotidiano escolar: diálogos com a Lei n. 10639/2003. Rio de Janeiro: Ed. Rovelle, 2013.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa e CANDAU, Vera Maria. "Currículo, conhecimento e cultura". *In:* MOREIRA, Antonio Flávio; ARROYO, Miguel. **Indagações sobre currículo.** Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nov. 2006, p.83-111.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista – 7. ed. – São Paulo, Cortez, 2002.

MOREIRA, N. R. **A organização das feministas negras no Brasil**. Vitória da Conquista-Bahia, Edições UESB, 2ªed, 2018.

MOREIRA, N. R. **O feminismo negro brasileiro: um estudo do movimento de mulheres negras no Rio de Janeiro e São Paulo.** Dissertação (Mestrado em Sociologia). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2007.

MOREIRA, N.R; CARDOSO, T.T. Mulheres negras em marcha contra o racismo, a violência e pelo bem-viver. **Cadernos de Pesquisa,** São Luís, v. 28, n. 4, p. 129-151, out./dez, 2020.

MOREIRA, N.R; EVANGELISTA, N.J, DOS SANTOS, J.P.L. A Experiência feminina

negra e suas interrogações à política e prática curriculares. **Revista Práxis Educacional,** Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v.15, n.32, p.115-131, abr./jun.2019.

OLIVEIRA, F; PEREIRA, P.N. Pensamentos de mulheres negras ao sul do sul: das lutas coletivas por cidadania à narrativa da existência por meio da educação. **Currículo sem Fronteiras,** v.19, n.2, p.453-477, maio/ago. 2019.

OLIVEIRA, I. V. Escrevivências e limites da identidade na produção de intelectuais negras. **Currículo sem Fronteiras,** v. 17, n. 3, set./dez. 2017, p. 633-658.

OLIVEIRA, L.R. de; GOMES, A.C da C. Mulher negra, representação e pedagogias outras: diferentes formas de ver e fazer educação antirracista. **39ª Reunião Nacional ANPEd,** 2019.

OMOLADE, Barbara. **A Black Feminist Pedagogy. Womens´s Quartely**.n-3-4, p.32- 39, 1994.

PERRY, Keisha-Khan Y. Por uma pedagogia feminista negra no Brasil: O aprendizado das mulheres em movimentos comunitários. *In:* **Educação, Diferenças e Desigualdades.** Org. Maria Lúcia Rodrigues Muller e Lea Pinheiro Paixão – Cuiabá, MT: Ed.UFMT, 2006.

PINTO, C. R. J. **Uma história do feminismo no Brasil.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.

PONTES, Cassandra Marina da Silveira da. **Precipitação curricular responsável: entre a estratégia e o limite singular da identidade negra**. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2015.

RIBEIRO. William de Goes**.** Currículo, subjetivação e política da diferença: um diálogo com Homi Bhabha. **In: Conjectura:** Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 22, n. 3, p. 576-597, set./dez. 2017.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo – uma reflexão sobre prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artemed, 1998.

SANTOS, Boaventura Sousa; NUNES, José A. Introdução: o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. *In:* SANTOS, Boaventura S. (Org.). **Reconhecer para libertar.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 25-68.

SANTOS, Luana Diana. **Intelectuais negras insurgentes [manuscrito]: o protagonismo de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes** / Luana Diana Santos. 110f. – 2018. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Educação. Programa de Pós- Graduação em Educação, 2018.

SANTOS, Nilsa Maria Conceição dos. Pensamentos de negras velhas sobre feminismo e currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.19, n.2, p.497-524, maio/ago. 2019.

SILVA, Ana Beatriz da. **“Coisa de mulher” e “criola”: um estudo sobre aprendizagens decoloniais em ong’s de mulheres negras**. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2018.

SILVA, Camila Ferreira da. **As marcas da memória hegemônica e da memória vivida nas imagens da mulher negra nos didáticos do território campesino do Brasil e da Colômbia: um olhar através dos estudos pós-coloniais e do feminismo negro latino-americano** / 2018. 253f.: il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, CE. – Recife, 2018.

SILVA, Lady Daiana Oliveira da. **A luta política pela diversidade na disciplina Sociologia: relações étnico-raciais**. 2018. 161fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo e identidade social: territórios contestados**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Alienígenas na sala de aula. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190-207.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. *In:* SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula.** Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190-207.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. 2.ed.— Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias críticas do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUSA, D.M de; SILVA, M. Mulheres negras, currículo e ensino de história no livro didático de estudos amazônicos. **Currículo sem Fronteiras,** v.19, n.2, p.478-496, maio/ago. 2019.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. **In:** SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais /Toma.Z Thdeu da Silva (org.), Stuart Hall, Kathryn Woodward.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

WERNECK, Guilherme Loureiro; CARVALHO, Marilia Sá. A pandemia de COVID-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada. Editorial • **Cad. Saúde Pública**, 36 (5) 8 Maio, 2020.