

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E
DESENVOLVIMENTO HUMANO**

**O LUGAR DAS AUTORAS NEGRAS NA MATRIZ CURRICULAR DO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**

NATHALY CRISTINA FERNANDES

**MARINGÁ
2024**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
HUMANO**

**O LUGAR DAS AUTORAS NEGRAS NA MATRIZ CURRICULAR DO PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ**

Dissertação apresentada por Nathaly Cristina Fernandes, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, aprendizagem e formação de professores

Orientadora:
Profa. Dra.: Teresa Kazuko Teruya

MARINGÁ
2024

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) (Biblioteca
Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

F363L

Fernandes, Nathaly Cristina

O lugar das autoras negras na matriz curricular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá / Nathaly Cristina Fernandes. -- Maringá, PR, 2024.

93 f. : figs., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Teresa Kazuko Teruya.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. Autoras negras. 2. Estudos culturais. 3. Matriz curricular - Programa de Pós-Graduação em Educação. 4. Universidade Estadual de Maringá - Programa de Pós-Graduação em Educação. I. Teruya, Teresa Kazuko, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 378.81

NATHALY CRISTINA FERNANDES

**O LUGAR DAS AUTORAS NEGRAS NA MATRIZ CURRICULAR DO PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Teresa Kazuko Teruya (Orientadora) – UEM

Profa. Dra. Núbia Regina Moreira – PPGED – UESB – Titular
externo

Prof. Dra. Fabiane Freire França – UEM – Maringá – Titular
interno

Data de Aprovação: 07/06/2024

Dedico esta dissertação aos meus pais, Luciana e Lourival, pelo amor incondicional, zelo e atenção com minha formação escolar/acadêmica. À minha irmã, Tawane, pela torcida e suporte constantes. A vocês, todo meu amor e admiração. Muito obrigada!

Ao meu companheiro de vida, Adonis, grande incentivador e apoiador inestimável, ao lado de quem tenho o privilégio de realizar muitos sonhos.

À minha grande amiga, Laura, que, desde a infância, esteve ao meu lado; se cheguei até aqui, foi porque estive sempre acompanhada por você.

A todas que me antecederam.
E a todas que virão.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Teresa Kazuko Teruya, a quem me inspira como intelectual, por sua jornada acadêmica sempre comprometida.

Ao Grupo de Pesquisa em Educação, Mídias e Estudos Culturais – GPEMEC –, que me possibilitou um espaço de encontro intelectual, político e afetivo. Obrigada, Teresa, Izaque, Rosa, Cléber, Andrey e Marinalva.

A todos/as professores/as que tive em toda minha trajetória escolar e acadêmica. Do ensino fundamental à pós-graduação. Em especial, aos meus professores da graduação, Carolina, Rodrigo e Márcia, por acreditarem no meu potencial.

À Profa. Dra. **Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva** e à Prof. Dra. Fabiane Freire França, pelas leituras cuidadosas do trabalho na ocasião do exame de qualificação trouxeram riquíssimas contribuições.

À Profa. Dra. **Núbia Regina Moreira**, por aceitar o convite de fazer parte da banca examinadora na defesa da dissertação.

Agradeço a cada pessoa que leu e que me ajudou na construção desta dissertação.

Às autoras e intelectuais negras que vieram antes de mim e abriram caminhos para nossa intelectualidade.

Aprendemos desde cedo que nossa devoção ao estudo, à vida do intelecto, era um ato contra-hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista

bell hooks

FERNANDES, Nathaly Cristina. **O LUGAR DAS AUTORAS NEGRAS NA MATRIZ CURRICULAR DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ.** 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Teresa Kazuko Teruya. Maringá, 2024.

RESUMO

São muitas as esferas em que as mulheres negras passam a ser negligenciadas, inclusive no âmbito intelectual. A presente dissertação teve contribuições do Grupo de Pesquisa em Educação, Mídias e Estudos Culturais - Gpemec.. Os lugares da razão, do pensamento e da reflexão sempre foram negados à população negra no Brasil, em especial, às mulheres. O problema desta investigação é: que lugar a produção de conhecimento de autoras negras têm ocupado no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá? Define-se como objetivo investigar o lugar que ocupa a produção acadêmica das autoras negras nas referências bibliográficas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá - PPE/UEM. Foi realizada uma análise cultural e documental entre a descrição dos dados coletados e a interpretação dos sentidos e significados produzidos da matriz curricular do PPE/UEM. Identificaram-se duas autoras negras na bibliografia das disciplinas obrigatórias e cinco autoras negras na bibliografia das disciplinas eletivas do PPE/UEM. Conclui-se que os discursos dominantes da colonialidade do poder/saber ainda invisibilizam a produção de conhecimento de intelectuais negras no quadro geral da matriz curricular do PPE/UEM, expressando a hierarquia de gênero e raça/etnia.

Palavras-chave: Autoras negras; Estudos Culturais; Matriz Curricular; Pós-Graduação em Educação.

FERNANDES, Nathaly Cristina. **THE PLACE OF BLACK AUTHORS IN THE CURRICULAR MATRIX OF THE POSTGRADUATE PROGRAM IN EDUCATION AT THE STATE UNIVERSITY OF MARINGÁ.** 93 p. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Teresa Kazuko Teruya. Maringá, 2024.

ABSTRACT

There are many spheres in which black women are neglected, including the intellectual sphere. This dissertation was contributed to by the Education, Media and Cultural Studies Research Group - Gpemec. The places of reason, thought and reflection have always been denied to the black population in Brazil, especially women. The problem of this research is: what place has the production of knowledge by black women authors occupied in the Postgraduate Program in Education at the State University of Maringá? The objective is to investigate the place occupied by the academic production of black women authors in the bibliographical references of the Postgraduate Program in Education at the State University of Maringá (PPE/UEM). A cultural and documentary analysis was carried out between the description of the data collected and the interpretation of the senses and meanings produced by the PPE/UEM curriculum matrix. Two black authors were identified in the bibliography of mandatory subjects and five black authors in the bibliography of PPE/UEM elective subjects. The conclusion is that the dominant discourses of the coloniality of power/knowledge still make the production of knowledge by black intellectuals invisible in the general framework of the PPE/UEM curriculum matrix, expressing the hierarchy of gender and race/ethnicity.

Keywords: Black Authors; Cultural Studies; Curriculum Matrix; Graduate Studies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EC – Estudos Culturais

IES – Instituições Ensino Superior

Neiab – Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros

PPE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGSSPS – Programa de Pós Graduação em Serviço Social e Políticas Sociais

PS – Plataforma Sucupira

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: A máscara do silenciamento	68
---	-----------

LISTA DE QUADROS:

- Quadro 1:** Teses e Dissertações selecionadas para a revisão de literatura
29
- Quadro 2:** Número de autoras negras na bibliografia básica das disciplinas obrigatórias do doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá 51
- Quadro 3:** Número de autoras negras na bibliografia das disciplinas obrigatórias do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá 52
- Quadro 4:** Número de autoras negras na bibliografia básica das disciplinas eletivas do doutorado e mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá 52

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. A MULHER NEGRA E O TRABALHO INTELECTUAL: O ENCONTRO COM OS ESTUDOS CULTURAIS	17
2.1 MULHERES NEGRAS ROMPENDO COM O SILÊNCIO E A INVISIBILIDADE.....	29
2.2 CURRÍCULO: ENTRE O NÃO LUGAR E O PROTAGONISMO.....	34
2.3 DECOLONIALIDADE DO SABER E DO PODER.....	42
3. ANÁLISE CULTURAL DO CURRÍCULO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ	50
3.1 O QUE EXPRESSA O CURRÍCULO DO PPE/UEM?.....	55
3.2 INTERSECCIONALIDADE DO RACISMO E SEXISMO EPISTÊMICO CURRICULAR.....	62
3.3 DA BRANQUITUDE ACADÊMICA E DO DISCURSO HEGEMÔNICO CIENTÍFICO AO APAGAMENTO DA INTELECTUALIDADE NEGRA	64
4. DIFERENTES EPISTEMOLOGIAS E O PERIGO DE CONTAR UMA HISTÓRIA ÚNICA	71
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS	81
APÊNDICE	92
APÊNDICE A – LISTA COM OS NOMES DAS MULHERES NEGRAS ESCRITORAS QUE COMPUSERAM O <i>CORPUS</i> DESTES TRABALHOS	92

1. INTRODUÇÃO

Na presente dissertação, investiguei a indicação de autoras negras na matriz curricular do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). A ideia de realizar esta pesquisa partiu de minhas inquietações, como uma mulher negra, que, mesmo apresentando um tom de pele claro, em minhas vivências acadêmicas, não tive contato com publicações de autoras negras na matriz curricular do curso de Psicologia. O fato de não ter encontrado essa representatividade negra e feminina em minha formação suscitou meu interesse em investigar por que as mulheres negras estavam ausentes da lista de bibliografias das disciplinas do curso universitário. Cheguei ao tema desta pesquisa, enquanto cursava a graduação de Psicologia, frente ao nome: **Virgínia Leone Bicudo**, que, até então, era um nome desconhecido para mim. Apesar de ser uma das pioneiras da psicanálise no Brasil, nunca tinha ouvido falar nela. Isso provocou em mim uma inquietação e comecei a questionar: por que não estudei **Virgínia Leone Bicudo** em nenhuma das disciplinas do currículo? Por que seu nome nunca foi citado em nenhuma aula? Essas perguntas, que passavam em minha cabeça naquele momento, foram uma das motivações para estudar autoras negras no currículo. O interesse pela temática se motivou, também, por se tratar de um tema pouco discutido no meio acadêmico, pois compreendo que, na realidade encontrada hoje, a minha hipótese é de que a instituição escolar privilegia determinados conteúdos, invisibilizando outros.

São muitas as esferas em que as mulheres negras passam a ser negligenciadas, inclusive no âmbito educacional. Os lugares da razão, do pensamento e da reflexão sempre foram negados à população negra, em especial, às mulheres. Espero que esta pesquisa contribua para se pensar na inclusão da produção acadêmica que representa a composição étnica, racial e de gênero na matriz curricular dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil. Entendo que as Instituições de Ensino Superior (IES) formam subjetividades e contribuem para a transformação cultural, social e humana. Mesmo na área da Educação, ocupada predominantemente por mulheres, percebo que a maioria das indicações bibliográficas é masculina. Portanto, minha intenção aqui é refletir sobre as futuras indicações de referências das disciplinas, se o corpo docente irá contemplar estudos

de intelectuais negras e de que modo estão formando para as questões étnico-raciais e de gênero.

Autoras como **Sueli Carneiro** (2005), **Grada Kilomba** (2006; 2019), **Giovana Xavier** (2019) e **Miriam Alves** (2010)¹ argumentam que a população negra tem suas produções científicas silenciadas, que os espaços de poder hierarquizam, deslegitimam e inferiorizam saberes e sujeitos. O problema é: **“Que lugar a produção de conhecimento de autoras negras tem ocupado no programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual de Maringá?”**.

O objetivo geral consiste em investigar o lugar que a produção de conhecimento de autoras negras ocupa no programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Com base nessa proposição, elenco os seguintes objetivos específicos: Averiguar se os conhecimentos de autoras negras têm sido silenciados no currículo no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá; analisar a interseccionalidade do racismo e sexismo epistêmico curricular, bem como o perigo de contar uma história única; compreender sobre a decolonialidade do saber e do poder.

Em muitas áreas, mulheres negras não são vistas como corpos que importam, vozes que produzem saberes relevantes, constituindo um quadro de interseccionalidades de opressões de raça, gênero e conhecimento – ou saber. Nesse contexto, a universidade é o espaço de circulação de conhecimento para formação profissional. Portanto, é um lugar privilegiado para que as vozes de intelectuais negras sejam ouvidas e discutidas, no âmbito acadêmico e profissional. Tomo como referencial teórico produções de intelectuais negras que apontam para essa relação de poder-saber e os atravessamentos entre raça, gênero e conhecimento.

A presente dissertação tem como abordagem metodológica a pesquisa quali-quantitativa no contexto dos Estudos Culturais (EC), partindo da ideia de que há uma relação de movimento entre o real e o sujeito, do objetivo e da subjetividade do indivíduo. Os estudos culturais questionam o estabelecimento de hierarquias entre formas e práticas culturais, engendradas por meio de oposições, como alta/baixa,

¹ Apresento as autoras negras com o nome em negrito como forma de lhes conferir a visibilidade que motivou a construção desta investigação.

superior/inferior, dentre outras binariedades (Escosteguy, 2001). Nesse sentido, os EC problematizam a relação entre a cultura da elite e a cultura popular.

Realizo uma Análise Cultural e documental entre a descrição dos dados coletados e a interpretação dos sentidos e significados produzidos da matriz curricular do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, analisando quantas autoras negras aparecem na bibliografia do programa nas disciplinas eletivas e obrigatórias do PPE/UEM, com dados obtidos na Plataforma Sucupira (PS).

O caminho a ser seguido nesta dissertação problematiza as ações dominantes na ciência, questionando para quê e para quem elas servem, ao buscar ferramentas alternativas que possibilitem a produção de outras realidades. Não foi necessário submeter a pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa, por se tratar de um estudo documental baseado em dados disponíveis a acesso irrestrito e público.

Esta dissertação está organizada em cinco seções. Na primeira, introduzo o tema, apresentando os objetivos e a metodologia.

Na segunda seção, apresento estudos sobre a mulher negra e o trabalho intelectual, os Estudos Culturais, o currículo e a decolonialidade do saber e do poder. Esta revisão de literatura contribui para analisar a matriz curricular do PPE.

Na terceira seção saliento e analiso as disciplinas obrigatórias que compõem a matriz curricular do PPE da UEM, a fim de verificar quais são os conteúdos contemplados e quais são excluídos. Na primeira subseção, abordo aspectos da branquitude acadêmica, que se apoia no discurso hegemônico científico ao apagamento das produções acadêmicas realizadas por pessoas negras. Na segunda subseção, analiso a interseccionalidade do racismo e sexismo epistêmico curricular.

Na quarta seção, defendo a relevância das diferentes culturas para compor o conhecimento humano e alerta para o perigo da história única produzida e difundida pela narrativa hegemônica que sustenta o sistema de poder.

Na quinta seção, retomo o problema da pesquisa, os objetivos, a metodologia e as considerações finais.

2. A MULHER NEGRA E O TRABALHO INTELECTUAL: O ENCONTRO COM OS ESTUDOS CULTURAIS

“A nossa escrevivência não pode ser lida como história de ninar os da casa-grande, e sim para incomodá-los em seus sonos injustos.”

Conceição Evaristo

Em uma sociedade machista e racista como a brasileira, não há o reconhecimento da mulher negra como produtora de conhecimento e cultura. “Mais que qualquer grupo de mulheres nesta sociedade, as negras têm sido consideradas só corpo sem mente” (**bell hooks**², 1995, p. 469).

O trabalho intelectual é uma parte necessária da luta pela libertação, fundamental para os esforços de todas as pessoas oprimidas e/ou exploradas, que passariam de objeto a sujeito, que descolonizariam e libertariam suas mentes (**hooks**, 1995, p. 466).

A análise cultural permite “examinar um pouco mais detidamente as relações entre linguagens, representações, produções de significados (e) discursos” (Wortmann, 2002, p. 78). Apoiada na noção de representação cultural de Hall (1997), essa forma de interpretação permite analisar os diferentes significados e práticas construídas no discurso e como o poder regula condutas e ajuda a construir representações produzindo diferentes sujeitos.

As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação (Santomé, 2008, p. 161).

Nesse sentido, os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares dos quais os indivíduos podem falar e se posicionar (Woodward, 2012). **Collins** (2019) afirma que pessoas negras/não brancas escritoras e acadêmicas não têm acesso ao poder e aos recursos necessários para projetar suas próprias vozes,

² bell hooks é o pseudônimo da escritora afro-americana Gloria Jean Watkins. Ao adotar o pseudônimo, a autora buscou homenagear sua mãe e avó. Ela prefere que o seu pseudônimo seja grafado com letras minúsculas, com o fito de que o conteúdo, a mensagem, seja mais importante que os títulos acadêmicos que possui. Essa escolha representa uma tentativa de subverter as estruturas rígidas da academia, que muitas vezes segregam a produção e disseminação do conhecimento. Por isso, mesmo sabendo que a ABNT exige as letras maiúsculas, bell hooks será grafado neste trabalho conforme a preferência da intelectual (**Ribeiro**, 2018).

e que, há muito tempo, esse grupo tem produzido conhecimento de forma independente. **Miriam Alves** (2010, p. 67) declara a necessidade de pesquisar, estudar e analisar a produção de conhecimento de escritoras negras “dando visibilidade às inquietações relegadas ao silêncio até então”. Gayatri Spivak (2010, p. 15) salienta que o subalterno – nesse caso, em especial, a mulher negra – não pode falar e não encontra os meios para se fazer ouvir quando tenta. Para a autora, cabe à mulher negra o papel frente à criação de “[...] espaços e condições de autorrepresentação e de questionar os limites representacionais, bem como seu próprio lugar de enunciação e sua cumplicidade no trabalho intelectual”.

Grada Kilomba (2019), no livro “Memórias da plantação – episódios de racismo cotidiano”, percebe que, quando a população branca fala, é entendida como científica, universal, objetiva, neutra, racional e imparcial; por outro lado, quando a população negra produz saberes, estes são entendidos como acientíficos, específicos, subjetivos, pessoais, emocionais e parciais, como se a população branca detém os fatos e o conhecimento, enquanto a população negra tem apenas opiniões e experiências. A autora aponta que essas falas funcionam como uma máscara que silencia essas vozes ao falar, posicionando esses discursos de volta às margens, como conhecimento desviante, enquanto o discurso branco continua no centro, como se fosse a norma. Assim, “todo conhecimento se situa, epistemicamente, ou no lado do dominante, ou no lado subalterno das relações de poder, e isto tem a ver com a geopolítica e a corpopolítica do conhecimento” (Grosfoguel, 2010, p. 459-460).

A preponderância de visões e/ou silenciamentos da realidade [...] contribuem para configurar mentalidades etnocêntricas, mentalizadas que tendem a tudo explicar recorrendo a comparações hierarquizadoras ou a dicotomias exclusivas entre bom e mau. Esta é uma das maneiras de construir e reforçar estereótipos e preconceitos sobre grupos e povos marginalizados e sem poder e, por conseguinte, de lhes atribuir responsabilidades exclusivas pelas situações que lhes são impostas (Santomé, 2008, p. 170).

Maria Lídia de Godoy Pinn (2019, p. 144), no artigo: “**Beatriz Nascimento** e a invisibilidade negra na historiografia brasileira: mecanismos de anulação e silenciamentos das práticas acadêmica e intelectual”, busca identificar o processo de invisibilização acadêmica de **Beatriz Nascimento** no campo da historiografia brasileira. “O espaço acadêmico foi e ainda é um território mantido e dominado

majoritariamente por pessoas brancas, no qual a população negra encontra-se relegada a posições subalternas”.

Pinn (2019, p. 146) elabora discussões sobre os mecanismos de subalternização e invisibilização das práticas, tradições e produções epistemológicas não partilhadas pela visão de mundo eurocêntrica que orienta a epistemologia ocidental moderna, ao promover “a manutenção do poder e a legitimação de um único grupo social, atribui a si próprio a autoridade da fala e a produção de um único discurso legítimo”.

No âmbito acadêmico, quando as pessoas brancas falam sobre um discurso objetivo e neutro, não reconhecem que escrevem de um lugar específico, que não é neutro nem universal, mas falam de um lugar de poder, no entanto, não reconhecem seus privilégios, tomando e tornando suas visões como dominantes, como uma norma. Nesse sentido, as estruturas de validação do conhecimento classificam quais saberes são válidos e quais não são.

Haraway (1995) pontua que todo conhecimento é situado em algum lugar e reflete as condições da sociedade em que ele se localiza, seja ela patriarcal ou matriarcal, racista ou livre de preconceitos. Ou seja, toda produção científica apresenta em sua investigação uma visão parcial de um objeto uma visão enviesada por experiências anteriores àquela análise. A objetividade tal qual nos foi ensinada não existe; ela é fruto do interesse das forças dominantes em excluir camadas da sociedade, categorizando-as e transformando-as em seus objetos de estudo.

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença (Silva, 2012, p. 83).

Kilomba (2019, p. 50) afirma que “o centro acadêmico não é um local neutro. Ele é um espaço branco onde o privilégio de fala tem sido negado para as pessoas negras. Historicamente, esse é um espaço onde temos estado sem voz”. Esse espaço à população negra tem sido descrita-construída como o “outro” por indivíduos brancos, como objetos. “A diferença pode ser construída negativamente – por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como “outros” ou forasteiros. Por outro lado, ela pode ser celebrada como fonte de

diversidade” (Woodward, 2012, p. 50).

Teorias são sempre localizadas em algum lugar porque sempre são escritas por alguém, ou seja, todos falam de um lugar, mas o que a sociedade vem legitimando como produção de conhecimento são os “discursos estéticos e culturais predominantemente brancos” (Hall, 1992, p. 252). A voz que permanece no centro é de pessoas brancas, “um único grupo no poder como a voz da autoridade e da verdade que, por estar baseado nos paradigmas da neutralidade e objetividade, exclui a visão dos outros” (Santos, 2016, p.11). Para Haraway (1995), as ideias de transcendência e divisão entre sujeito e objeto são promessas falsas do racionalismo científico, que apagam seus sujeitos e suas subjetividades em nome de um pretensão universal, que nós sabemos o rosto que tem, qual a cor da pele e o gênero que assume. Sodré (2012) explica que há um sistema resultante do colonialismo, chamado “monocultura do saber”, que se impõe como o único saber autorizado, validando apenas uma forma de produzir conhecimento, em detrimento de outros saberes.

Muitas autoras negras inseridas nas universidades produzem conhecimento combinado com as suas vivências nos movimentos sociais. Elas desafiam a suposta neutralidade científica, porém sofrem influência do projeto político-filosófico da modernidade, que produziu e reproduziu ausências, encobrimdo sujeitos e conhecimentos, saberes específicos da comunidade negra construídos ao longo da sua experiência coletiva.

Os projetos, os currículos e as políticas educacionais têm dificuldade de reconhecer esses e outros saberes produzidos pelos movimentos sociais, pelos setores populares e pelos grupos sociais não hegemônicos. No contexto atual da educa o, regulada pelo mercado e pela racionalidade científico-instrumental, esses saberes foram transformados em não existência; ou seja, em ausências (Gomes, 2017, p. 42-43).

Para **Kilomba** (2016), é a epistemologia que determina quais temas merecem aten o para produzir conhecimento e os paradigmas, ou seja, as interpreta es e narrativas utilizadas para explicar um fen meno, com base em qual perspectiva pode ser produzido o conhecimento e quais são os métodos para produzir conhecimento confiável. **Kilomba** (2016, p. 5) entende que a epistemologia “define não somente como, mas também quem produz conhecimento verdadeiro e em quem acreditarmos”.

Você pode substituir mulheres negras como objeto de estudo por

mulheres negras contando sua própria história. Este é o título do livro publicado por **Giovana Xavier** (2019), que argumenta em favor da escrita de novas histórias feitas por sujeitos silenciados historicamente. Ela utiliza a “narrativa em primeira pessoa” como ferramenta de escrita e demonstra, também, a necessidade de criarmos referenciais para definir o que é saber, bem como aqueles que têm a autoridade para legitimar o que é relevante e científico. Assim, a produção de conhecimento em espaços de poder continua baseada na lógica do conhecimento branco *versus* experiência negra. Uma forma de hierarquizar saberes e fixar a condição dos sujeitos (**Xavier**, 2019).

Nesse sentido, **hooks** (2017) destaca que a teoria produzida no interior das lutas revolucionárias pela libertação possibilita intervir criticamente na realidade, no processo em que sujeitos e grupos sociais atuam para resolver questões enfrentadas cotidianamente, elaborando processos críticos e teorizações sustentados nas experiências pessoais. A escrita sempre foi o instrumento utilizado pelas mulheres para comunicar a indignação com as injustiças sociais. No conceito de escrevivência de autoria da escritora **Conceição Evaristo**, encontramos subsídio para expandir e pensar em uma produção em que a narrativa e o corpo caminham juntos:

Aprendi com as culturas orais de matriz africanas que o corpo está profundamente escrito no processo de narrar. Sem o corpo não há narração, não há história. Da oralidade africana, da inscrição do corpo no narrado, intento criar, pensar, compor a minha Escrevivência [...] E toda enunciação traz em si um corpo e esse corpo para nós não desassocia daquele que narra e o que esse corpo narra. O corpo enunciador de quem narra, de quem registra a sua escrevivência, não distancia do corpus que está sendo narrado, pois esse mesmo corpo enunciador que pleiteia o direito de criar e contar histórias (**Evaristo**, 2019, s/p, *on-line*).

No artigo intitulado: “como me tornei #dotorainspiração e o brinco de Ewá”, **Xavier** (2021, p. 3) discute as interfaces entre intelectualidade acadêmica em diálogo com feministas negras e decoloniais. Salienta que interseções entre opressões de gênero, raça e classe fazem com que a carreira intelectual seja um horizonte muito distante para a maior parte das mulheres negras, que têm historicamente suas trajetórias representadas como “portadoras de uma natureza agressiva, descontrolada, hipersexualizada ou na condição de trabalhadoras abnegadas”. Por intermédio desses estereótipos, observo uma construção de mecanismos de deslegitimação das mulheres negras que passam por um processo

de exclusão e silenciamento por meio dos efeitos provocados pelo entrecruzamento entre as desigualdades raciais e as de gênero.

Por intermédio da escrevivência como método de investigação, é possível viabilizar saberes por meio da experiência de quem escreve e das vivências coletivas de um povo, permitindo explorar aspectos particulares da vivência de determinado grupo. No caso da escre(vivência) das intelectuais negras, manifesta-se a luta na trajetória de quem conhece uma dupla condição que a sociedade teima em querer inferiorizar: a condição de mulher e negra (**Evaristo**, 2007).

Escrever pode ser uma espécie de vingança, às vezes fico pensando sobre isso. Não sei se vingança, talvez desafio, um modo de ferir o silêncio imposto, ou ainda, executar um gesto de teimosa esperança. Gosto de dizer ainda que a escrita é para mim o movimento de dança-canto que o meu corpo não executa, é a senha pela qual eu acesso o mundo (**Evaristo**, 2007, p. 20).

Por meio das escre(vivências), mulheres negras têm em seus escritos a possibilidade de resistir ao racismo e ao sexismo, produzindo o conhecimento de uma perspectiva própria, ou seja, ver mulheres negras criando conceitos que emergem de sua realidade tem sido algo cada vez mais comum. **hooks** (2017), em diálogo com Freire, defende uma transgressão das fronteiras de classe, raça e gênero, assumindo a educação como prática da liberdade.

A academia não é o paraíso. Mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e de nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é educação como prática de liberdade (**hooks**, 2017, p. 275).

Por esse motivo, é urgente romper com os silêncios e desafiar as noções dominantes, para, assim, constar sobre a particularidade da experiência das mulheres negras, a fim de colocá-las no centro do debate com base no exercício proposto pelos estudos feministas de “escrever a respeito delas e assim tornar histórico o que até então havia sido escondido da história” (Scott, 1999, p. 23), tomando “posse do território intelectual” (**hooks**, 2013, p. 91).

Cheguei à teoria porque estava machucada – a dor dentro de mim era tão intensa que eu não conseguiria continuar vivendo. Cheguei à teoria

desesperada, querendo compreender – apreender o que estava acontecendo ao redor e dentro de mim. Mais importante, queria fazer a dor ir embora. Vi na teoria, na época, um local de cura (**hooks**, 2017, p. 83).

Percebo a autorrecuperação por meio da teoria, a potência da educação e do conhecimento, no sentido de possibilitar a transformação de realidades por intermédio da elaboração de uma dor (individual e coletiva) vivenciada. A construção do conhecimento pode ser um modo de elaboração de uma dor individual e/ou coletiva. Nesse sentido, teorizar é um gesto de autorrecuperação:

É essa voz coletiva que lutamos para recuperar. Dominação e colonização tentam destruir nossa capacidade de conhecer o eu, de saber quem somos. Nós nos opomos a essa violação, essa desumanização, quando buscamos autorrecuperação, quando trabalhamos para reunir os fragmentos do ser, para recuperar nossa história. Esse processo de autorrecuperação permite que nos vejamos como se fosse a primeira vez, pois nosso campo de visão não é mais configurado ou determinado somente pela condição de dominação (**hooks**, 2019, p. 78).

A transcrição em foco expressa o rompimento entre o oprimido e o colonizador opressor, por meio do qual é possível compreender a autorrecuperação como estratégia de resistência para trilhar um caminho a ser seguido. Percebo, também, aspectos centrais no pensamento de empoderamento de mulheres negras, como a recuperação ou revisitação da ancestralidade e buscar uma identidade coletiva que esse grupo social carrega em si: “Foi daí, talvez, que eu descobri a função, a urgência, a dor, a necessidade e a esperança da escrita. É preciso comprometer a vida com a escrita ou é o inverso? Comprometer a escrita com a vida?” (**Evaristo**, 2007, p. 17).

Ser intelectual é ir além das redomas universitárias, já que nem toda intelectual tem alta escolarização. Ao utilizar o termo “intelectual negra”, provoca-se o padrão hegemônico frente à definição de quem pode e é considerado intelectual (**Roza**, 2022).

O papel dos[as] intelectuais[as] negros[as] tem sido, nesse contexto, indagar a produção do conhecimento acadêmico e o lugar ocupado pelo “outro”, pelo diferente e pelas diferenças. Ao realizar essa indagação eles se colocam como sujeitos coletivos e políticos que questionam a relação entre a universidade, a ciência, a produção, o reconhecimento e a distribuição desigual do conhecimento na sociedade (**Gomes**, 2010, p. 495).

Ressalto que o foco desta pesquisa são as autoras negras inseridas na matriz curricular do PPE/UEM. Entendo que a universidade é um dos lócus centrais de produção do conhecimento e um espaço de poder. Mas há intelectuais negras, produtoras de conhecimentos, sem vínculos com a universidade que impactam a sociedade com a sua prática e reflexão sobre o mundo e a realidade em que vivem.

Quando nossa experiência vivida da teorização está fundamentalmente ligada a processos de autorrecuperação, de libertação coletiva, não existe brecha entre a teoria e a prática. Com efeito, o que essa experiência mais evidencia é o elo entre as duas – um processo que, em última análise, é recíproco, onde uma capacita a outra (**hooks**, 2017, p. 85)

A teoria só cumpre a função curativa e libertadora quando dirigimos nossa teorização a essa finalidade. **hooks** (2017) alerta, ainda, para a necessidade de refletir sobre em que medida a nomeação e a utilização de um termo refletem relações de poder mais amplas que incluem acesso diferenciado a teorias ou a certos espaços de validação, como a academia. **hooks** (2017, p. 86) reflete que: “a posse de um termo não dá existência a um processo ou prática; do mesmo modo, uma pessoa pode praticar a teorização sem jamais conhecer/possuir o termo, assim como podemos viver e atuar na vivência feminista sem jamais usar a palavra ‘feminismo’”. Compactuando com essa ideia, posso inferir que existem intelectuais acadêmicas e não acadêmicas. São pessoas que teorizam sem conhecer e/ou utilizar esse termo, pois a intelectualidade está na produção de conhecimento que tem origem na experiência social e na articulação de luta e ação com as comunidades. É fruto do esforço coletivo de intervir criticamente na vida das pessoas, tornando-se intelectuais que contribuem para a construção da sociedade, e construir não significa necessariamente ter reconhecimento na sociedade.

Quando o trabalho intelectual surge de uma preocupação com a mudança social e política radical, quando esse trabalho é dirigido para as necessidades das pessoas, nos põe numa solidariedade e comunidade maiores. Enaltece fundamentalmente a vida. (**hooks**, 1995, p. 478).

Angela Davis (2017) reforça que mulheres negras aprendem a sobreviver nessa sociedade e que a resistência não é uma escolha. Como mencionei anteriormente, embora a produção de conhecimento produzida na academia cumpra um papel importante no pensamento feminista negro, as produções de intelectuais

negras não se restringem à academia. Mulheres negras intelectuais, como **Carolina Maria de Jesus**, romperam com a lógica que define e limita a noção de produção de conhecimento ao espaço universitário, defendida e reforçada pela branquitude. Muitos intelectuais nem escrevem, mas se inscrevem na sociedade e na convivência. É necessário pensarmos intelectuais enquanto pessoas cuja ação expressa um pensamento. O exercício intelectual precisa estar associado à política, no sentido de entender e transformar a realidade social da população negra.

Sem jamais pensar no trabalho intelectual como de algum modo divorciado da política do cotidiano, optei conscientemente por tornar-se uma intelectual, pois era esse trabalho que me permitia entender minha realidade e o mundo em volta, encarar e compreender o concreto. Essa experiência forneceu a base de minha compreensão de que a vida intelectual não precisa levar-nos a separar-nos da comunidade, mas antes, pode capacitar-nos a participar mais plenamente da vida, da família e da comunidade (**hooks**, 1995, p. 466).

Petronilha Gonçalves e Silva (2011) explica que a produção científica é estruturada de maneira coletiva e compartilhada, por meio de um extenso agrupamento de contatos com sujeitos diversos que compartilham afetos, experiências, saberes, e não a partir de uma concepção de produção científica desenvolvida de maneira isolada por pesquisadores/as ilhados/as. Afirma, ainda, que essa concepção de ciência, presente na trajetória dos(as) intelectuais negros/as, tensiona a ideia de conhecimento individualizado e neutro, deveras comum nos meios acadêmicos.

Como se pode mais uma vez constatar ao longo deste relato de trajetória profissional, o que tenho aprendido e realizado é fruto do convívio com meus/minhas alunos/[as], da companhia da comunidade negra, dos parentes, amigos, professores – tanto dos que foram meus mestres, como dos que são meus colegas. Também da proximidade de pesquisadores, com quem compartilho dúvidas e achados ou de quem convivo intensa ou acidentalmente no dia a dia (**Silva**, 2011, p. 135-136).

hooks (1995) afirma que muitas mulheres negras assumem o trabalho intelectual como um modo de transcender as barreiras impostas pelas estruturas racistas. **Siqueira** (2006, p. 51) pontua que a intelectualidade negra está em uma constante busca por caminhos próprios, articulados a pensamentos e ações, com a realidade cotidiana silenciada, negada e estigmatizada. Recorre-se a indicadores de legitimidade em uma comunidade científica que nos exclui da “categoria de pensadores qualificados e produtores de conhecimento”.

Dessa forma, a intelectual negra que investigo dentro do PPE nesta dissertação se refere àquela que: “[...] constrói sua trajetória de produção, reflexão e intervenção na interatividade entre o ethos político da discussão da temática racial e o ethos acadêmico-científico adquirido no mundo da ciência moderna” (**Gomes**, 2010, p. 500). Como bem enuncia **hooks** (1995), as intelectuais negras que trabalham em Instituições de Ensino Superior (IES) enfrentam um mundo onde as pessoas que estão fora poderiam imaginar que acolheria a presença negra feminina, mas que, em sua maioria, encara nossa intelectualidade como suspeita e que, de modo geral, as pessoas são menos receptivas com “negras que se apresentam como intelectuais engajadas” (**hooks**, 1995, p. 468). O significado de pedagogia, para **hooks** (2019, p. 115), é “[...] ensinar de forma a libertar, expandir a consciência, despertar, é desafiar a dominação em sua própria essência”.

A academia não é o paraíso, mas o aprendizado, é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula com todas suas limitações continua sendo ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, exigir de nós e de nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permite encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginemos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade (**hooks**, 2017, p. 273).

A sala de aula tem o potencial pedagógico de ampliar a capacidade individual, de fazer escolhas diante de um mundo de possibilidades e de cruzar fronteiras para transgredir. Na mesma perspectiva de **hooks** (2017) sobre o aprendizado na educação formal, Cardoso (2022, p.14) argumenta que a pedagogia construída pelo ativismo negro propõe métodos para a quebra da subordinação, ensinando-nos liberdade: “a pedagogia construída pelo ativismo negro nos ensina a liberdade. Propõe métodos para quebra da subordinação”. **hooks** (2017) aprendeu a diferença da educação como prática de liberdade e a educação que trabalha reforçando a dominação e o exercício injusto do poder, onde o que se espera é a obediência. A autora demonstra que a educação pode ser uma forma de luta política, a fim de buscar uma verdadeira transformação social. A educação como prática de liberdade adota uma pedagogia anticolonial, que estimula o pensamento crítico e o entusiasmo, na qual a presença de todos é reconhecida, um espaço onde todos contribuem, transgredindo as fronteiras que fecham os olhos em uma espécie de linha de produção, em uma única abordagem de aprendizado, cujo/a professor/a

explica e os(as) alunos(as) memorizam e armazenam.

Ressalto que a Lei nº 10.639/2003, fruto de reivindicações históricas do movimento negro, possibilitou a inclusão de conteúdos antes inexistentes ou estereotipados. Estimula a “descolonização dos currículos numa perspectiva negra e brasileira” (Gomes, 2019, p. 235). Há uma série de ações conquistadas pela luta da população negra que deslocam a perspectiva eurocêntrica e estabelecem outras conexões com o processo histórico do Brasil, promovendo uma descolonização dos currículos em uma perspectiva negra brasileira (Gomes, 2019).

Megg Rayara Gomes de Oliveira (2023), no artigo “A cobaia agora é você: Cisgeneridade branca, como conceito e categoria de análise, nos estudos produzidos por travestis e mulheres transexuais”, destaca que, na maioria dos cursos de nível superior no Brasil, na graduação e na pós-graduação, em suas ementas das disciplinas:

Naturalizam referências bibliográficas assinadas por homens brancos cisgêneros heterossexuais, considerados os representantes legítimos da espécie humana. No entanto, o pertencimento racial, o gênero e a orientação sexual desses autores permanecem apagadas, silenciadas, reiterando a ideia de que esses marcadores não precisam ser apontados, dando a entender que se trata de corpos normalizados e que, portanto, podem e devem falar por e para todas as pessoas (Oliveira, 2023, p. 161).

As IES exercem um papel que contribui para a reprodução do conhecimento científico eurocêntrico, branco, elitista, heteronormativo, apagando o conhecimento sobre autoras negras, ao fazer com que elas sejam invisibilizadas nesse ambiente, enfrentando diversas dificuldades.

Alguns discursos são mais legitimados do que outros, e, por isso, algumas versões do mundo ganham mais credibilidade que outras, convidando a algumas práticas e excluindo outras. Os discursos, portanto, têm relação próxima com o conhecimento e com o poder (Corradi-Webster, 2014, p. 81).

“Se a verdade é destituída de seu valor universal, se o que temos são versões multiplicadas, não uma realidade única, resta-nos perguntar: De quem é a voz que conta a história? Quais são seus interesses?” (Moscheta, 2014, p. 34). A IES não é um espaço neutro. As pesquisas evidenciam que esse espaço não neutro se constitui como um lugar de privilégio do homem branco que tem o poder de falar enquanto as pessoas negras e não brancas tendem a ocupar o lugar de subalternidade.

Os Estudos Culturais viabilizam análises teóricas e pesquisas empíricas sobre a educação e a cultura que se processam também como intervenções políticas em defesa das camadas sociais subalternas, denunciando as desigualdades de acesso aos bens culturais bem como os processos de construção identitária (Praxedes; Piletti, 2021, p. 109).

Nessa perspectiva, estudar e incluir a manifestação cultural de grupos oprimidos se faz necessário, já que “a diferença é sustentada pela exclusão” (Woodward, 2012, p. 9). É com o suporte dos Estudos Culturais que novos objetos são incorporados à pauta de pesquisa acadêmica, na medida em que se tornam parte da prática cultural de determinado grupo. Quando os EC trazem:

Para o campo curricular o debate acerca do “direito à diferença”, indicando sua relevância para que se possam fazer ouvir as vozes silenciadas dos sujeitos de grupos desfavorecidos como negros, pobres, surdos, e tantos outros (Costa; Wortmann; Bonin, 2016, p. 511).

Woodward (2012, p. 19) ressalta que “todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído”. Veloso e Batista (2017) apontam que as sociedades e culturas em que vivemos são envolvidas por relações de poder, que regem o que deve ser dito e o que deve ser calado; logo, a identidade e a diferença estão diretamente relacionadas aos valores individuais e/ou coletivos. Nesse contexto, somos posicionados/as em um sistema simbólico ou seremos incluídos/as em determinadas práticas de significação (Veloso; Batista 2017).

Os Estudos Culturais constituem um campo complexo e paradoxal. Essas características fundantes se devem ao fato de que o objeto de estudos transita entre cultura, sociedade e as subjetividades humanas. Os paradoxos encontram-se nos embates e disputas construídos a partir dos atravessamentos discursivos ao qual a sociedade e seus membros independentemente de cor, status social, religião, gênero, raça e etnia, estão todos expostos em um movimento que é realimentado constantemente na dinâmica social (Barros, 2022, p. 12).

Os Estudos Culturais se constituem enquanto tradição intelectual e política. “Existe uma espécie de dupla articulação da cultura dos Estudos Culturais, onde “cultura” é simultaneamente o terreno sobre o qual a análise se dá o objeto de estudo e o local da crítica e intervenção política” (Nelson; Treichler; Grossberg,

1995, p. 15).

Ele fornece uma forma de descrever o processo contínuo de separação, realinhamento e recombinação de discursos, grupos sociais, interesses políticos e estruturas de poder, numa sociedade. Fornece também uma forma de descrever os processos discursivos pelos quais os objetos e identidades são formados ou pelos quais se lhes atribuem significados (Nelson; Treichler; Grossberg, 1995, p. 21).

Nos discursos dos Estudos Culturais, existe a preocupação com os grupos minoritários, possibilitando a discussão daqueles que foram historicamente excluídos e silenciados, ao abrir espaço para a legitimidade acadêmica dos grupos marginalizados que produzem conhecimento sobre diversas temáticas.

A seguir, apresento os resultados obtidos por meio da revisão de literatura e como cada produção científica contribuiu para o desenvolvimento desta dissertação.

2.1 MULHERES NEGRAS ROMPENDO COM O SILÊNCIO E A INVISIBILIDADE

Para a coleta de dados, adotei os seguintes critérios de inclusão: pesquisas na língua portuguesa, artigos disponíveis *on-line* e com acesso gratuito da publicação na íntegra, publicados nos últimos 5 anos (2019-2023), no portal Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Foram excluídos: trabalhos que não condizem ao eixo temático deste estudo, textos fora da data estipulada e textos repetidos, textos em língua estrangeira.

Obtive 54 resultados no portal da BDTD, utilizando os descritores: “INTELECTUAIS NEGRAS” AND “CURRÍCULO” OR “UNIVERSIDADE” AND “EPISTEMICÍDIO” OR “PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO”. Após a leitura dos títulos, resumos e palavras-chaves da pesquisa, vários trabalhos encontrados não obtinham o embasamento com a temática pesquisada como centro de suas pesquisas, alguns eram documentos repetidos, sendo excluídos da análise por não se tratar especificamente dos termos selecionados como palavras-chave. Dessa forma, selecionei 8 textos: 3 teses e 5 dissertações.

Quadro 1: Teses e Dissertações selecionadas para a revisão de literatura

Titulação:	Título da obra:	Universidade:	Ano:
Tese	Trajetórias,	UFMG	2022

	práticas e produção de conhecimento de intelectuais negras e negros dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros da região sudeste		
Dissertação	Tudo que nós tem é nós”: continuidades históricas do Movimento Negro e do Movimento de Mulheres Negras nas resistências coletivas ao epistemicídio na UFMG	UFMG	2021
Dissertação	Mulheres negras, produção e interseccionalidade	UFBA	2020
Dissertação	Itinerâncias acadêmicas de estudantes negros(as) do curso de Serviço Social na UFBA e suas experiências formativas no âmbito do currículo	UFBA	2019
Tese	Do silenciamento à escrita autodefinidora de mulheres negras na diáspora : Carolina Maria de Jesus e Maya Angelou	UnB	2021
Dissertação	Virgínia Bicudo e o curso de Psicologia da UFBA: significações de	UFBA	2022

	uma intelectual negra em uma formação "sem cor"		
Dissertação	ESCREVIVÊNCIAS DE MULHERES NEGRAS: Manifestando possibilidades de produções acadêmicas autônomas aos referenciais da ciência hegemônica	UNIFESP	2020
TESE	A produção de conhecimento negra na psicologia da UFRGS : vozes negras que questionam a colonialidade do ser e do saber no contexto da Educação das Relações Étnico-Raciais - EREER	PUCRS	2021

Fonte: elaboração própria (2023).

A tese intitulada: **Trajetórias, práticas e produção de conhecimento de intelectuais negras e negros dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros da região sudeste**, de **Isis Silva Roza** (2022), teve como objetivo geral compreender as trajetórias, práticas e produção de conhecimento de intelectuais negras e negros partícipes dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros – NEABs – das Instituições Públicas Federais do Ensino Superior na região Sudeste. Sua pesquisa aponta os NEABs como espaços centrais que se contrapõem a uma inviabilização e invisibilização da produção de conhecimento da intelectualidade negra. São inúmeras amarras do racismo que marcam a vida de pessoas negras, e uma dessas marcas pode estar relacionada à dificuldade que sujeitos negros têm de se colocar

no lugar de intelectualidade. Todas as sete pessoas participantes das entrevistas se afirmaram enquanto intelectuais negros/as, porém uma resposta afirmativa rápida só ocorreu em duas entrevistas, mas, ainda assim, não sem justificativas, o que faz sentido, já que esse espaço sempre foi negado aos/às intelectuais negros/as. A pesquisa faz questionamentos à ciência hegemônica e traz a perspectiva de protagonismo negro presente nas produções de conhecimento, denunciando uma ciência marcada pela branquitude.

A dissertação intitulada: **Tudo que nós tem é nós: continuidades históricas do Movimento Negro e do Movimento de Mulheres Negras nas resistências coletivas ao epistemicídio na UFMG**, defendida por **Karina Pereira dos Santos** (2021), teve o objetivo de compreender como coletivos e grupos negros e antiepistemicídio, bem como o Movimento Negro UFMG, constroem estratégias e táticas de resistência ao racismo epistêmico na UFMG. Amparados pela colonialidade, o racismo epistêmico se soma ao sexismo epistêmico, estabelecendo quem pode ou não ser sujeito de conhecimento. Isso é definido pelo gênero e raça, ou seja, homem e branco. É um ato revolucionário reconhecer a legitimidade do Movimento Negro e o Movimento de Mulheres Negras ao combater o epistemicídio que exclui as pessoas negras como sujeitos do conhecimento invisibilizando seus saberes do meio acadêmico. Ela pontua que, em sua área de formação, esses sujeitos políticos estão praticamente ausentes e que os saberes advindos das lutas negras ainda não ocupam de forma justa o cenário educacional. Constata que mulheres negras recusam o lugar de objeto, ao qual são constantemente colocadas. A autora explica que a produção intelectual negra está disponível para ser estudada, discutida, divulgada e inserida nos currículos de escolas e academias (**Santos**, 2021).

A dissertação da **Roberta Ribeiro da Silva** (2019), intitulada: **Mulheres Negras, Produção e Interseccionalidade**, analisou como a colonialidade exerce seu poder dentro das estruturas de construção do saber canônico e nas mentes que o produzem. Quando ela optou por pesquisar sobre mulheres negras intelectuais e a sua participação no espaço acadêmico, tinha plena consciência da dificuldade que enfrentaria, como a ausência de dados. Percebe e reconhece a potencialidade da população negra como produtora de conhecimento, e não apenas como objeto de pesquisa. **Silva** (2019) enfatiza que o espaço acadêmico não foi pensado para mulheres, tampouco negras. As estruturas do conhecimento e do saber não aceitam

trabalhos que estejam fora do centro, que foi construído por homens. Com isso, muitas mulheres negras desistem da trajetória acadêmica, pois não acreditam que sejam capazes de desenvolver um trabalho científico, já que as IES foram criadas pela modernidade para atender a demandas de um público específico. Quem foge a esse cânone é colocado em um lugar de desqualificação científica e marginalidade – e que existem possibilidades de construções e diálogos intelectuais que sejam capazes de reunir saberes diversos.

A dissertação de **Itamires Lima Santos Alcantara** (2019), intitulada: **Itinerâncias acadêmicas de estudantes negros(as) do curso de Serviço Social**, teve como objetivo problematizar as itinerâncias acadêmicas de estudantes negros/as do Curso de Serviço Social na UFBA, com ênfase em suas experiências curriculares e formativas relativas à questão étnico-racial. **Alcantara** (2019) afirma que, historicamente, os currículos, desde a educação básica à pós-graduação brasileira, e os saberes não hegemônicos, como às mulheres, à população negra etc., são tidos como inferiores; nesse sentido, o currículo favorece determinados grupos sociais em detrimento de outros.

A tese de Flávia de Castro Souza (2021), intitulada: **Do silenciamento à escrita autodefinidora de mulheres negras na diáspora: Carolina Maria de Jesus e Maya Angelou**, analisou as autobiografias de duas escritoras negras, “Diário de Bitita”, de **Carolina Maria de Jesus**, e “Eu sei por que o pássaro canta na gaiola”, de **Maya Angelou**. Souza (2021) ressalta que a ciência moderna foi construída com auxílio de uma epistemologia hegemônica que invisibilizou determinados sujeitos na produção de conhecimento. Existe no imaginário colonial a crença de que o conhecimento produzido pelo colonizador branco é superior ao do colonizado negro. Há uma valorização do conhecimento eurocentrado e uma desvalorização do conhecimento produzido pelos povos negros. Ainda existem reflexos de uma educação segregadora permeando as instituições de ensino, desvalorizando a intelectualidade negra, especialmente as mulheres. A propósito, as mulheres negras que produzem conhecimento não precisam necessariamente frequentar um curso do ensino superior ou serem letradas para produzir conhecimento (Souza, 2021).

A dissertação escrita por **Vitailma Conceição Santos** (2022), intitulada: **Virgínia Bicudo e o curso de Psicologia da UFBA: significações de uma intelectual negra em uma formação “sem cor”**, descreve os significados

construídos por estudantes do curso de Psicologia da UFBA sobre o seu processo de formação como consequência do contato com a produção de **Virgínia Bicudo** no campo das relações raciais.

A Universidade é um lugar privilegiado de produção, validação e transmissão de conhecimento. Muitos intelectuais que não pertencem a segmentos sociais privilegiados, como **Bicudo**, são invisibilizados, sendo possível visualizar, principalmente, o apagamento e violências ligadas ao gênero e à raça (**Santos**, 2022).

A dissertação de **Tamires Guimarães do Nascimento** (2020), intitulada: **Escrevivências de mulheres negras: Manifestando possibilidades de produções acadêmicas autônomas aos referenciais da ciência hegemônica**, apresenta reflexões sobre a presença de mulheres negras no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Políticas Sociais (PPGSSPS) da Universidade Federal de São Paulo – BS. **Nascimento** (2020) constata que a área da Educação é um dos lugares de invisibilidade das mulheres negras, bem como para o movimento negro, as intelectuais negras permanecem ausentes dos currículos universitários.

Os textos da **Roza** (2022) e da **Silva** (2019) apresentam como ponto comum a dificuldade que pesquisadores/as negros/as têm de se colocar no lugar de intelectualidade. Nessas leituras bibliográficas, historicamente, no espaço acadêmico, as pessoas negras têm sido construídas como objetos de pesquisa, raramente tendo ocupado o papel de sujeitos, pesquisadores/as. **Alcantara** (2019), **Santos** (2021), Souza (2021), **Santos** (2022) e **Nascimento** (2020) apontam a invisibilidade dos saberes negros, e que intelectuais negras recusam o lugar de objeto de pesquisa, ao qual são colocadas. Afirmam que os currículos historicamente são excludentes e inferiorizam/desvalorizam determinados conhecimentos em detrimento de outros.

2.2 CURRÍCULO: ENTRE O NÃO LUGAR E O PROTAGONISMO

[...] não são as diferenças que nos imobilizam, mas o silêncio. E restam muitos silêncios para romper (Audre Lorde, 1977).

Início esta subseção com essa frase de **Audre Lorde** reconhecendo que, mesmo diante da histórica trajetória de luta do movimento negro, que levou à conquista da legislação antirracista, foi necessário sancionar uma lei para estimular trabalhos para a educação das relações étnico-raciais nas salas de aulas, porque ainda vivemos em uma sociedade racista, que tem nos currículos escolares referenciais majoritariamente eurocêntricos.

A partir dos Estudos Culturais, podemos ver o conhecimento e o currículo como campos culturais, como campos sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia. Nessa perspectiva, o currículo é um artefato cultural em pelo menos dois sentidos: 1) a “instituição” do currículo é uma invenção social como qualquer outra; 2) o “conteúdo” do currículo é uma construção social. Como toda construção social, o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder que fizeram e fazem com que o currículo inclua um tipo determinado de conhecimento e não outro (Silva, 2015, p. 135).

O currículo, em diversos momentos, confunde-se como apenas um documento, um texto conteudista de organização escolar, mas é também aquele que exerce um instrumento de controle social (Moreira; Silva, 2002). O currículo é território de disputas (Arroyo, 2013), constituído mediante ao resultado de processos históricos, políticos, sociais e culturais que selecionam um conjunto de procedimentos organizadores, controladores e determinantes do âmbito educacional (Sacristán, 2013).

O currículo é um artefato cultural, pois, a “instituição” do currículo é uma invenção social como qualquer outra e seu “conteúdo”, uma construção social. Como toda construção social, o currículo não pode ser compreendido sem a análise das relações de poder que operaram para construir determinada proposta curricular e não outra, onde se incluem determinados conhecimentos e não outros (Neira; Nunes, 2011, p. 681-682).

A potencialidade do currículo excede ao documento oficial, pois comporta, também, as dimensões vividas, oprimidas, insurgentes e ocultas, marcadas por relações desiguais de poder, as quais incidem na constituição de identidades (Sacristán, 2013; Silva, 2015; **Gomes**, 2019). Silva (2015) evidencia que o currículo está relacionado diretamente ao conhecimento que se “pretende” ensinar a um grupo; assim, é parte integrante de uma estrutura simbólica que contribui para a construção de significados.

O currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual [...] o currículo está implícito em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (Moreira; Silva, 2002, p. 7-8).

O currículo é um instrumento amplo, em constante movimento, que influencia diretamente na nossa formação, auxilia no reconhecimento e na valorização de si e da própria história. O currículo “[...] possui um caráter político e histórico e 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). O currículo plural e multicultural abre as portas para outras possibilidades e outras perspectivas teóricas, reivindicando a equidade de abordagens no currículo, que se relacione aos saberes e culturas diversas, do ensino básico à pós-graduação. O currículo, portanto, “[...] está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz” (Silva, 2001, p. 27).

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 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).

Esses currículos contribuem para a perpetuação do racismo, introjetado em grande parte da população, que quase sempre não se assume racista por não perceber que o racismo vem atravessando nossa trajetória de vida e, por isso, acaba sendo produzido e reproduzido na sociedade, nas instituições de ensino fazendo uso de práticas e discursos carregados de preconceito e discriminação racial.

Um artefato socioeducacional que se configura nas ações de conceber/selecionar/produzir, organizar, institucionalizar, implementar/dinamizar saberes, conhecimentos, atividades, competências e valores visando uma “dada” formação, configurada por processos e construções constituídos na relação com o conhecimento eleito como educativo (Macedo, 2009, p. 25).

Macedo (2009) entende o currículo como um artefato socioeducacional que seleciona e organiza os conhecimentos para aplicar no espaço escolar. Essa ideia está de acordo com o argumento de Silva (2015) de que toda decisão curricular é uma decisão política, e que o currículo pode ser visto como um território onde existem disputas entre os diversos grupos que atuam para validar conhecimentos.

Visto sob esse prisma, o currículo não é um instrumento meramente técnico, neutro ou desvinculado da construção social. Enquanto projeto político que forma novas gerações, o currículo é pensado para garantir a organização, o controle, a eficiência e a regulação da sociedade. Como componente pedagógico, define formas e organiza conteúdos, conhecimentos que se ensinam e se aprendem, experiências desejadas para os estudantes etc. Devido à sua dimensão reguladora, o currículo constitui-se em estratégia de política cultural, interferindo na produção de representações e identidades (Neira, 2016, p. 370-371).

O currículo pode ser compreendido como um campo de saberes específicos e historicamente legitimados mediante constantes reconstruções (Pacheco, 2006). Silva (2015) alerta para a escolha de conteúdos que compõem o currículo, por exemplo, privilegia temas, visões de mundo e concepções de sociedade. Mediante a inter-relação de saberes, identidade e poder, são promovidos aqueles conhecimentos e valores considerados adequados para as pessoas atuarem no mundo.

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparecem nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos, concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. O que conta como conhecimento, as formas como ele está organizado, que tem autoridade para transmiti-lo, o que é considerado como evidencia apropriada de aprendizagem [...] (Moreira; Silva, 2002, p. 59).

Como qualquer artefato cultural, o currículo forma pessoas como sujeitos particulares. Isso significa que o conhecimento nele transmitido não preexiste nos sujeitos (Silva, 1996). Constituído para além do oficial ou do prescrito, o currículo abrange os aspectos ocultos, negados, silenciados, dominados e vividos nas relações pedagógicas (Sacristán, 2013; Silva, 2015). “Um currículo anti-marginalização é aquele em que todos os dias e em todos os recursos didáticos estão presentes as culturas silenciadas” (Santomé, 2008, p. 170-171).

Com esse entendimento pode-se dizer que na dinâmica do currículo há a

construção de significados, sentidos e representações, há também disputas e relações de poder. As ações pedagógicas são construídas com base nas intencionalidades imbricadas ao um modelo de sujeito que se deseja formar, isto implica na escolha de conteúdos que melhor atendam as intenções pelas quais as ações são elaboradas. Na percepção das disputas e relações de poder imbricadas no currículo, que os Estudos Culturais revelam as realidades tal qual estão, sem as maquiagens ideológicas e por isso proporcionam possibilidades para a construção ou melhorias em um currículo que de fato viabilize mudanças na formação dos sujeitos, desde o âmbito pessoal até o coletivo (Barros, 2022, p. 65).

Os estudos sobre o currículo ratificam seu papel decisivo na constituição de identidades. O acesso a determinados conhecimentos e não outros, fazendo uso de certas atividades e não outras, termina por posicionar o/a aluno/a de uma determinada forma diante das “coisas” do mundo, influenciando fortemente as representações construídas (Neira, 2016). A elaboração de um currículo é pensada para “[...] modificar as pessoas que vão ‘seguir’ aquele currículo” (Silva, 2015, p. 15).

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas escolares curriculares, chama fortemente a atenção a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas ou deformadas, para anular suas possibilidades de reação (Santomé, 2008, p. 161).

Frente a isso, destaco que os currículos contêm os conhecimentos a serem ensinados, com apoio no que se pretende formar. Para hooks (2017, p. 55), “[...] à vontade de incluir os considerados “marginais” não corresponde à disposição de atribuir a seus trabalhos o mesmo respeito e consideração dados aos trabalhos de outras pessoas ou de autores ocidentais”. É evidente a marginalização e omissão de saberes não oriundos da Europa, saberes não ocidentais, populares e indígenas em prol da manutenção e sustentação do saber hegemônico. Macedo (2012) também aborda como é urgente a discussão sobre as exclusões e ausências no currículo:

[...] as formas como as quais os conhecimentos e atividades curriculares constroem ausências, desconhecimentos, pasteurizam referências, legitimam cosmovisões, engendram formas de aprender e de se formar, e, com isso, excluem ou alienam de maneira naturalizada uns e promovem outros (Macedo, 2012, p. 176).

Teruya e Moraes (2014, p. 242) discutem a necessidade de um currículo “problematizado e amplamente discutido, como força motriz da mudança, que envolve a articulação entre várias pessoas, especialmente os/as professores/as na busca da garantia de conteúdos necessários para o ensino e aprendizagem”. Nessa mesma direção, Oliveira (2012, p. 16) defende uma legislação antirracista que tem o propósito de: oportunizar práticas pedagógicas que reconheçam “o multiculturalismo, na perspectiva da interculturalidade e na crítica ao eurocentrismo nos currículos oficiais”. Goodson (2001, p. 8) entende que “[...] o currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos”.

Não cabe apenas discutir o que selecionar, quais critérios utilizar nessa seleção, mas efetuar a crítica do conhecimento produzido e dos seus modos de produção, ao mesmo tempo que problematizam por que determinados conhecimentos são selecionados, e outros, não (Macedo; Lopes, 2011, p. 77).

A ausência do conteúdo das relações étnico-raciais nos currículos evidencia a intencionalidade educativa das instituições e em que medida estas se colocam, ou não, como parte da luta antirracista, por meio daquilo que não é dito e problematizado (Silva, 2021).

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção à arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas (Santomé, 2008, p. 157).

Silva (2001) sugere que é na viabilidade de um campo de significação em aberto, produzido por demandas dos mais diferentes grupos sociais, que se pode produzir sentidos outros de currículo. Também nos indica condições de interrogar pressupostos hegemônicos, currículo comum e, sobretudo, o sujeito universal. 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, 2001, p. 21).

[...] embora o currículo esteja submetido a regras, a restrições, a convenções e a regulamentos próprios da instituição educacional, também ele pode ser [...] analisado como um discurso. Também o currículo é um espaço, um campo de produção e de criação de significado. No currículo se produz sentido e significado sobre os vários campos e atividades sociais, no

currículo se trabalha sobre sentidos e significados recebidos, sobre materiais culturais existentes. O currículo, tal como a cultura, é uma zona de produtividade. Essa produtividade, entretanto, não pode ser desvinculada do caráter social dos processos e das práticas de significação. Cultura e currículo são, sobretudo, relações sociais (Silva, 2001, p. 20-21).

O currículo pensado por Lopes e Macedo (2011, p. 203) é atravessado pela cultura: “o currículo é, como muitas outras, uma prática de atribuir significados, um discurso que constrói sentidos. Ele é, portanto, uma prática cultural”. Nesse ínterim, posso dizer que currículo é constituído pelas relações de poder e que, como prática de significação, corresponde a esse movimento incessante de possibilidades múltiplas de produção de sentidos por meio da cultura.

[...] 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 (Silva, 2018, p. 47).

Silva (2015) critica o currículo pelas desigualdades entre homens e mulheres na educação e aponta que o questionamento à epistemologia dominante pelas perspectivas feministas denunciou um currículo masculino, demonstrando a necessidade de um currículo que se atente para as questões das relações de gênero.

O currículo não se restringe à transmissão de conteúdos, ideias e abstrações. Ele diz respeito a experiências e práticas concretas, construídas por sujeitos concretos, imersos nas relações de poder. O currículo pode ser considerado como uma atividade produtiva, é um processo de produção que pode ser visto em dois sentidos: 1) em suas ações (aquilo que fazemos) e 2) em seus efeitos (o que ele nos faz). [...] As narrativas contidas nos currículos explícita ou implicitamente corporificam noções particulares sobre conhecimento, formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais, sobre sexualidade. Essas narrativas são potentes. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é errado, o que é moral, o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes estão autorizadas a falar e quais não o são. São silenciadas (Silva, 1995, p. 136).

Gomes (2017) ressalta que práticas sociais de experiências coletivas produzem conhecimento, e o Movimento Negro, além de ser ator político, é sujeito

de conhecimento. As autoras acadêmicas negras não querem retirar o conhecimento científico atual, mas reafirmar a necessidade de incluir outros saberes ao currículo, para não validar apenas um tipo de conhecimento.

A elaboração de um currículo é um processo social, no qual convivem lado a lado os fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais e determinantes sociais como poder, interesses, conflitos simbólicos e culturais, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, raça, etnia e gênero (Jesus, 2008, p. 2640).

Gomes (2017) afirma que projetos, políticas educacionais e currículos têm dificuldade de reconhecer saberes produzidos pelos movimentos sociais, pelos grupos sociais não hegemônicos e setores populares. Esses saberes foram transformados em não existência, ou seja, em ausências.

[...] Ao reivindicar o direito ao conhecimento e o direito como produtores de conhecimento, os/as intelectuais/as negros/as desnaturalizam o cânone e ajudam a desvelar o quanto ele sempre foi racial, androcêntrico, eurocêntrico, adultocêntrico e classista. E é esse mesmo potencial de denúncia que exige desses/as intelectuais fôlego e competência para produzirem um conhecimento denso que se coloca como alternativa ao cânone e aos ideais da branquitude nele presentes (**Gomes**, 2010, p. 508).

É importante salientar que, ao promover o contato com determinados “textos” e referenciais culturais, o currículo atua nas formas de interpretar o mundo, interagir e comunicar ideias e sentimentos. Por isso, desenvolver pedagogias e currículos específicos, com enfoque multirracial e popular (Lima, 2010), provocaria diversos benefícios. Todavia, ao propor um currículo antirracista, não se deseja impor “uma ditadura do conhecimento por outra, trocar um bloco de pensamento por outro” (**hooks**, 2017, p. 49), mas ampliar as reflexões e referências. Portanto, o que se reivindica não é a substituição da cultura ocidental pela afro-brasileira, mas a equidade de abordagens e conscientização de que são produções acadêmicas relevantes para a formação étnico-racial, como também cultural.

Teruya e Moraes (2014, p. 249) tratam a identidade e a diferença cultural como uma discussão necessária ao currículo sob a base do EC, na perspectiva da interculturalidade. Afirmam que “é preciso repensar o currículo, problematizar o saber, a identidade e o poder”. Estudos e pesquisas sobre os currículos da educação básica e educação superior, como o realizado por **Gomes** (2017), evidenciam que, apesar de um inegável avanço, ainda estamos longe de uma proposta multicultural.

Silva (2018) aponta que os livros didáticos e os currículos não contemplam a diversidade, pois existe a exclusão de não brancos(as). Esse modelo eurocêntrico tem sido utilizado desde a educação infantil até as universidades, em que valores eurocêntricos se difundem e são privilegiados em detrimento de outras culturas não brancas.

A presença de intelectuais negras nos espaços acadêmicos potencializaria as disputas de narrativas no currículo:

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 construir como sujeitos políticos, habilitados a transformar a realidade que experimentam (Santos; **Moreira** 2008, p. 300).

Práticas curriculares que ignoram as diferenças culturais contribuem para a manutenção da subalternização, inferiorização e exclusão de diferentes saberes. A descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber (**Gomes**, 2012), que será o tema da próxima subseção.

2.3 DECOLONIALIDADE DO SABER E DO PODER

O colonialismo deixou marcas irreparáveis na história do Brasil e das Américas. **Angela Davis** (2016), no livro: **Mulheres, raça e classe**, analisa o processo de colonização do pensamento que se predominou após a abolição da escravidão. Isto é, a sociedade ainda é marcada por traços de um sistema escravista e patriarcal, que mantêm as pessoas negras marginalizadas e segregadas dos espaços de poder social, cultural, econômico, político e educativo. A autora defende a necessidade de conhecer o passado de lutas e de resistências contra as violências que atingem as mulheres negras como uma forma de desconstruir a ideologia colonialista e dominante.

Mignolo (2005) alerta para as ações do colonialismo que colocam a Europa como centro geográfico, instaurando a constituição colonial tanto dos saberes, da

memória, das linguagens, quanto do imaginário de colonizadores e colonizados. No processo de colonização, a Europa estabeleceu a ideologia da superioridade e inferioridade étnica, racial, cultural e epistêmica. A superioridade epistêmica definiu quem pode falar e quem não pode, o que é e o que não é conhecimento científico, tomando apenas seus paradigmas como verdades universais, invisibilizando e silenciando outros saberes. Para **hooks** (2017), as pessoas negras sabem desde cedo que a vida intelectual e a devoção aos estudos são atos contra-hegemônicos necessários à luta anticolonial.

A descolonização e a decolonização são conceitos inter-relacionados, mas têm nuances distintas que são exploradas por diversos autores, como Frantz Fanon (2005) e Achille Mbembe (2018). Frantz Fanon, em seu livro “Os Condenados da Terra” (2005), concentra-se na descolonização como um processo político e psicológico de libertação das estruturas coloniais. Ele examina como a colonização molda as mentes dos colonizados e defende a necessidade de uma revolução violenta para alcançar a libertação. Achille Mbembe, em “Crítica da Razão Negra” (2018), aborda a decolonização como um questionamento das noções eurocêntricas de identidade e poder. Ele destaca a importância de desafiar as estruturas de poder coloniais e reconstruir narrativas que valorizem as perspectivas africanas e não ocidentais. A decolonialidade é instrumento que se contrapõe aos mais variados efeitos da colonialidade, especialmente nas formas de produzir e conceber o conhecimento. Nas palavras de Maldonado-Torres (2018, p. 36), “refere-se à luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos”.

Enquanto a descolonização, muitas vezes, refere-se a um processo político de libertação das estruturas coloniais, a decolonização aborda uma transformação mais ampla das perspectivas, narrativas e relações de poder que sustentam a colonialidade. Ambos os conceitos se constituem em pautas de luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

A colonialidade representa um fenômeno histórico de natureza complexa, associado a um sistema de poder global para legitimar e perpetuar hierarquias em diversas esferas, como as territoriais, raciais, culturais e epistêmicas. Essa estrutura reprodutiva tem como consequência a manutenção de relações de dominação e subalternização entre diferentes grupos sociais. A decolonialidade emerge como um instrumento fundamental para enfrentar os múltiplos efeitos da colonialidade que se mantém viva, hodiernamente, de diferentes formas.

A colonialidade se mantém viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos, e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna. Enfim, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (Maldonado-Torres, 2007, p. 131).

O sociólogo peruano Anibal Quijano (2005) analisou a colonialidade no contexto da América Latina. A ideia de raça como diferenciadora de identidades sociais se tornou um padrão de poder utilizado para legitimar o processo de colonização e dominação dos homens brancos europeus sobre os povos indígenas latino-americanos. Esse novo sistema de dominação, produto de um processo de destruição do Outro, foi-se naturalizando a ideia de superioridade europeia e inferioridade latino-americana. Com o passar do tempo, essa hierarquia distribuiu lugares de poder na sociedade. Dessa forma, “a ideia de raça, aliada à identidade social que a representa, estabeleceu-se como um instrumento de classificação social” (Quijano, 2005, p. 117).

A consequência dessa hierarquização legitimou como superior a explicação epistemológica eurocêntrica conferindo ao pensamento moderno ocidental a exclusividade do que seria conhecimento válido, estruturando-o como dominante e, assim, inviabilizando outras experiências do conhecimento (Davis, 2016, p. 16).

O exercício do colonialismo consistiu na tentativa de destruir a cultura dos povos colonizados, rejeitando a identidade, a religião, a estética e os saberes dos povos negros e indígenas. A colonização foi um processo de ocupação e expropriação de nações por meio da imposição de uma nova ordem cultural, social, econômica e política, subjuguando os povos nativos ou autóctones. Dessa forma, estabeleceu-se quem manda e quem obedece, tornando algumas pessoas superiores e outras inferiores, negando toda história e a cultura do outro. Portanto, descolonizar implica romper com a lógica que cria relações entre dominadores e dominados, opressores e oprimidos.

A colonialidade se enraíza nos currículos quando disponibilizamos às discentes leituras do mundo, autores que, na sua época, defendiam pensamento autoritários, racistas, xenófobos e que produziram teorias sem fazer a devida contextualização e a crítica sobre quem foram, pelo que lutaram, suas contradições, suas contribuições e seus limites (Gomes, 2019, p. 232).

Para Hall (2003), a colonização representou uma enorme violência sobre os povos colonizados. Processo no qual etnias não foram consideradas, tampouco respeitadas. Corpos foram disciplinados para o sucesso efetivo colonizador. As construções que resultaram da colonização significaram as bases sobre as quais se formaram os discursos de resistência ao colonizador.

A colonialidade permeia, também, as relações de saber e de produção de conhecimento. É visível nos currículos escolares e, principalmente, na IES que está estruturada em um prisma eurocêntrico de produção de saberes, que permeia desde o momento de ingresso nos espaços acadêmicos quanto na seleção e avaliação dos conteúdos que compõem as relações de ensino-aprendizagem.

A construção eurocêntrica, pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade do ponto de vista de sua própria experiência, colocando sua especificidade histórico-cultural como padrão de referência superior e universal. As outras formas de ser, as outras formas de organização da sociedade, as outras formas de conhecimento, são transformadas não só em diferentes, mas em carentes, arcaicas, primitivas, tradicionais e pré-modernas. São colocadas num momento anterior do desenvolvimento histórico da humanidade, o que, no imaginário do progresso, enfatiza sua inferioridade (Lander, 2005, p. 13).

A agressão epistêmica, analisada por Spivak (2010, p. 85), contribuiu para que se perpetuasse o intelectualismo colonialista, uma vez que “se, no contexto da produção colonial, o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade”. Dessa forma, estabeleceu-se quem tem o poder de falar em nome do subalternizado, compactuando ao lado do imperialismo, na reprodução das estruturas de poder e de opressão aos grupos marginalizados.

Um cânone eurocêntrico é um cânone que atribui a verdade apenas ao modo ocidental de produção de conhecimento, que desconsidera outras tradições epistêmicas. É um cânone que tenta retratar o colonialismo como uma forma normal de relações sociais entre seres humanos, e não como um sistema de exploração e opressão (Mbembe, 2016, p. 32, tradução nossa).

A colonialidade do saber atua como um dispositivo de regulação da produção e validação de conhecimento. Essa validação impõe que “[...] toda e qualquer coisa ativa e articulada, pensada e imaginada fora dessa estrutura é rapidamente reprimida e excluída” (Mbembe, 2016, p. 33, tradução nossa). Isso acontece porque a colonialidade do saber “[...] impõe o saber europeu como marco referencial de conhecimento verdadeiro e avançado frente a todos os outros tipos de conhecimento que são tomados como inferiores” (Pinheiro, 2019, p. 334).

As práticas de resistências elaboradas por mulheres e homens dos movimentos negros produziram aquilo que **Gomes** (2019) denomina perspectiva negra decolonial brasileira, entendida como uma das responsáveis pela descolonização dos conhecimentos e dos currículos do país. No entanto, a produção dos conhecimentos, elaborados pela população negra, não provém somente do âmbito acadêmico.

A descolonização é uma estratégia essencial, uma ferramenta destinada a ser empregada nas dinâmicas de poder, especialmente em oposição ao eurocentrismo. Expresso de outro modo: “[a] descolonização é o encontro de duas forças congenitamente antagônicas que extraem sua originalidade precisamente dessa espécie de substantificação que segrega e alimenta a situação colonial” (Fanon, 2005, p. 52). Quando mulheres negras escrevem, descolonizam a academia, transformando as configurações de conhecimento e poder, abrem espaços para os discursos alternativos e políticas do conhecimento (**Kilomba**, 2019).

Descolonizar o processo educacional significa liberá-lo, ou emancipá-lo, do monismo ocidentalista que reduz todas as possibilidades de saber e de enunciação da verdade à dinâmica cultural de um centro, bem sintetizado na expressão “pan-Europa” (Sodré, 2012, p. 19).

A colonialidade do poder é um conceito criado por Quijano (2005) para analisar as práticas educacionais, culturais e políticas deixadas pelos colonizadores europeus que ainda permanecem nas sociedades contemporâneas da América Latina. Com essas práticas colonialistas, consolidava-se a hierarquização de raças, e a identidade racial servia para classificar o sujeito no meio social. Dessa forma, naturalizou-se a ideia de superioridade do homem branco europeu e inferioridade dos povos não brancos, justificando a dominação dos povos subjugados.

[...] busca-se descolonizar as ciências, retomando visões de mundo, conteúdos e metodologias de que a ciência ocidental se apropriou, acumulou e a partir deles criou os seus próprios, deixando de mencionar aqueles. São pouco difundidas as bases africanas, árabes, chinesas, entre outras, a partir das quais foram gerados os fundamentos das ciências e filosofias atuais (**Silva**, 2003, p. 49).

Aníbal Quijano e Stuart Hall analisaram a história da constituição das sociedades colonizadas em meio e por meio da diáspora forçada e seus impactos na cultura, nos saberes e nas trajetórias dos povos africanos. Sem dúvidas, abordar o

tema é complexo, sobretudo quando o direcionamos à questão epistemológica e de ensino e aprendizagem, todavia consideramos o conceito mais adequado se pretendemos questionar o monoculturalismo, o saber único e hegemônico com amparo no saber europeu, presente na educação, logo também nos currículos. O saber eurocêntrico se coloca no topo da hierarquia do conhecimento para dominar a cultura do outro. Decolonizar é, portanto, afirmar uma identidade negra que recusa a visão eurocêntrica pautada no estereótipo de inferioridade.

Para a educação, o movimento de decolonizar é o de construir outras pedagogias além da hegemônica, e de modo geral, dar voz àqueles/as que tiveram e tem sua cultura e sua existência cooptadas pelo colonialismo e pela colonialidade em suas várias dimensões. Destaco, portanto, que **a perspectiva decolonial não se pretende única e exclusiva, mas é uma possibilidade para a contestação das verdades, dos saberes, identidades, religiões e entre outras questões, para que estas não sejam fixadas e hegemônicas de modo a produzir hierarquias** (Silva, 2021, p. 149-150, grifos nossos).

hooks (2005) entende que, para se tornar uma intelectual, além de superar as dificuldades materiais e o racismo, as mulheres negras precisam passar por um processo de descolonização da mente e elevação da autoestima:

Para contrabalancear a baixa estima constante e ativamente imposta às negras numa cultura racista/sexista e anti-intelectual, aquelas entre nós que se tornam intelectuais devem estar sempre vigilantes. Temos de desenvolver estratégias para obter uma avaliação crítica de nosso mérito e valor que não nos obrigue a buscar avaliação e endosso críticos das próprias estruturas, instituições e indivíduos que não acreditam em nossa capacidade de aprender. Muitas vezes, temos de ser capazes de afirmar que o trabalho que fazemos é valioso mesmo que não seja julgado assim dentro de estruturas socialmente legitimadas (**hooks**, 2005, p. 474).

Mulheres negras precisam estar atentas ao meio acadêmico, pois, geralmente, não somos abordadas abertamente por pessoas que falam que nunca seremos uma intelectual por ser negra, mas demonstram isso de outras maneiras, sutilmente. Percebo olhares de espanto com nossa presença ou com desconfiança quanto à nossa capacidade intelectual, como se nossos corpos não estivessem autorizados a ocupar o espaço acadêmico, manifestando os resquícios dos tempos coloniais. Em nossa sociedade, ainda existe o estereótipo de que mulheres negras estão nos locais de poder para limpar e servir. Nesse contexto, nossas experiências e saberes são anuladas, desqualificadas ou fetichizadas, pois são atribuídos às

mulheres negras outros tratamentos, vistos como se não possuísem competências para estar em um lugar que exige controle, raciocínio e ordem. Uma mulher negra que fala, pesquisa, escreve e se posiciona, ao produzir conhecimento, contribui para a transformação desses estereótipos e incentiva outras mulheres negras a ocuparem os espaços acadêmicos. E, para ocorrer esse processo, é preciso decolonizar os pensamentos.

A decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização. Trata-se de uma estratégia sem a pretensão de ser a única narrativa tida como a melhor verdade, pois não tem pretensão de dominar as estruturas sociais. Nas palavras de Mignolo (2017, p. 6), de(s)colonizar é se desvincular da matriz colonial, implica uma “[...] visão da vida e da sociedade que requer sujeitos descoloniais, conhecimentos descoloniais e instituições descoloniais”. O desafio da decolonialidade é impactar na contemporaneidade, fazendo movimentações nas estruturas coloniais.

Oliveira (2016) explica que há diferença entre os termos descolonizar e decolonizar: “DEcolonizar na educação é construir outras pedagogias além da hegemônica. DEScolonizar é apenas denunciar as amarras coloniais e não constituir outras formas de pensar e produzir conhecimento” (Oliveira, 2016, p. 37). Portanto, “descolonizar” traz denúncia, enquanto o “decolonizar” tem relação com ação. Freire (2005) afirma que o deslocamento dos saberes periféricos para os centros pode ser uma forma de descolonizar as mentes. Para ele, o primeiro passo do trajeto anticolonial é pensar por que se estuda este conhecimento e não aquele? Por que lemos estes autores e não outros? Por que considerarmos esta didática e não aquela?

Descolonizar o conhecimento (**Gomes**, 2012) é oportunizar a possibilidade de todo indivíduo conhecer a história; é se opor a discursos que produzem estereótipos em função das relações sociais; é discutir como as relações de poder, estruturadas na colonização, inferem no campo da educação. Na perspectiva política dos Estudos Culturais, defende-se a urgência de um contra-ataque com o intuito de proporcionar a decolonização do conhecimento e a decolonização das mentes (**Barros**, 2022).

Quando se conhece a história e os horrores do colonialismo, parece-nos urgente decolonizar o tempo, o espaço, a natureza, as formas de se pensar o saber, o poder, a economia, as relações sociais e raciais, as diversas identidades e tantas outras questões subjetivas. O nicho teórico pelo qual propus a trilhar, permite pensarmos numa de(s)colonização fundamental:

dos currículos (Silva, 2021, p. 150).

Gomes (2012, p. 102) contribui significativamente para a proposta de de(s)colonização dos currículos escolares, posta a urgência em pensar nessa proposta: “[...] a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos”. A educação decolonial, na perspectiva de **Gomes** (2012), irá produzir imagens desestabilizadoras com potencial de indignação e espanto gerando inconformismo, componentes necessários para um olhar atento aos modelos dominados e emergentes, por meio dos quais é possível aprender um novo tipo de relacionamento entre saberes, pessoas e grupos sociais:

[...] Poderá emergir daí um relacionamento mais igualitário e mais justo, que nos faça apreender o mundo de forma edificante, emancipatória e multicultural. Portanto, a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente (**Gomes**, 2012, p. 107).

As palavras da autora apontam para a possibilidade de transformação por intermédio da educação, incluindo saberes culturais diversos. Não que ela – a educação – vá resolver todos os conflitos étnico-raciais existentes na escola e na sociedade, mas, se contar com um currículo que não exclua e diferencie culturas, saberes e identidades, as possibilidades de mudança, de incômodo e de reflexão por parte de discentes e docentes são mais significativas do que as que temos hoje, em que o currículo é construído sob o prisma da colonialidade.

Para Silva (2021), decolonizar pressupõe apresentar novas possibilidades. A temática étnico-racial para a área da educação já é um movimento decolonial, uma vez que, por tantos séculos, o racismo imperou e ajudou na construção de uma sociedade tão hierarquizada. Hodiernamente, a educação é um direito, e falar sobre identidade e diferença, desde a mais tenra idade, é mais do que necessário nas instituições escolares.

Descolonizar, nesse contexto, significa intervir na constituição desse espaço universitário em todos os níveis: no corpo discente, no corpo docente, no formato institucional, no modo de convívio e na sua conformação epistêmica geral (cursos, disciplinas, ementas, teorias, pedagogias etc.) (Carvalho, 2018, p. 81).

Kilomba (2019) pontua que descolonizar o conhecimento parte do princípio de que é necessário interrogar a produção de conhecimento acadêmico, que se constituiu pelo viés da neutralidade e objetividade, refletir sobre a produção do lugar e tempo das epistemologias. Tenciona-se, assim, o sujeito universal, abrindo diálogo para novos sujeitos sociais produzirem novos significados sobre currículo.

A descolonização e a decolonialidade do conhecimento e a contestação de uma neutralidade epistemológica significam abranger outros discursos, não hegemônicos. Implica na inserção da diversidade, abrangendo outros saberes no campo curricular, por meio de uma postura decolonial, que possibilita o enfrentamento dos efeitos da colonialidade do saber.

Temos esforço para romper com a universidade que prega homogeneidade e superioridade de conhecimentos produzidos na Europa e nos Estados Unidos, que expurga a presença e a memória de conhecimentos de outras raízes constitutivas de nossa sociedade. Estamos diante de compromisso com o discurso em prol da construção de uma sociedade mais justa, ao se admitir e reconhecer política, cultural e academicamente a diversidade brasileira, ao corajosamente abordá-la a partir do que é mais doloroso e difícil de ser tratado no seio de uma sociedade racista e que se quer democrática, o da igualdade racial (**Silva**, 2003, p. 51).

Embora a Lei nº 10.639/2003 tenha se tornado uma política de Estado, Munanga (2003, p. 118) ressalta que “qualquer proposta de mudança em benefício dos excluídos jamais receberá um apoio unânime, sobretudo quando se trata de um país racista”. A luta do movimento negro foi extremamente necessária para a formulação e efetivação de políticas de igualdade racial dos últimos anos e, apesar dos inegáveis avanços trazidos pela sua implementação, o sucesso da lei ainda esbarra na ausência de políticas de formação de professores para o trato da temática, mas, sobretudo, na autonomia dos professores (**Gomes**, 1999).

Nesse processo de reivindicações e embates, **Gomes** (2003) reconhece que não é uma tarefa fácil, uma vez que os responsáveis pela elaboração de leis capazes de garantir a igualdade racial também estão contaminados pela ideologia racista.

3. ANÁLISE CULTURAL DO CURRÍCULO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

As ementas das disciplinas atuais (obrigatórias e eletivas) do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual de Maringá foram acessadas pela Plataforma Sucupira, por meio do módulo de Coleta de Dados. Na plataforma, são disponibilizadas informações que dizem respeito a dados cadastrais e proposta do programa, financiadores, linhas e projetos de pesquisa, disciplinas, docentes, discentes, participantes externos, turmas, produção intelectual e trabalhos de conclusão de curso.

O Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual de Maringá comporta 5 disciplinas obrigatórias no mestrado e 3 obrigatórias no doutorado, além de Estágio de Docência e Seminários de Pesquisa em Educação. A seguir, apresento o número obtido por meio da Plataforma Sucupira (PS) de autoras negras presentes na bibliografia básica das disciplinas obrigatórias de mestrado e doutorado. Vale destacar que identifiquei e atribuí na categoria negra as mulheres negras e pardas, com características fenotípicas negras, por meio das fotos encontradas no *Google* e currículo lattes.

Quadro 2: Número de autoras negras na bibliografia básica das disciplinas obrigatórias do doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá

Disciplinas obrigatórias do doutorado do programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá:	Data de início da disciplina	Número de autoras negras na bibliografia da disciplina:
Políticas públicas e educação	01/01/2014	0
Teorias e métodos em história e historiografia da educação	01/01/2012	0

Trabalho, educação escolar e formação humana	01/01/2021	0

Fonte: elaboração própria (2023).

Quadro 3: Número de autoras negras na bibliografia das disciplinas obrigatórias do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá

Disciplinas obrigatórias do mestrado do programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá:	Data de início da disciplina	Número de autoras negras na bibliografia da disciplina:
Aprendizagem, desenvolvimento e educação escolar	01/01/2012	0
Fundamentos da pesquisa em História da Educação	01/01/2012	0
História da Educação no Brasil	01/01/2012	1
Metodologia da pesquisa educacional	01/01/2012	0
Sociedade, Estado e Educação	01/01/2012	1

Fonte: elaboração própria (2023).

Quadro 4: Número de autoras negras na bibliografia básica das disciplinas eletivas do doutorado e mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá.

Disciplinas eletivas do mestrado e doutorado do programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá:	Data de início da disciplina	Número de autoras negras na bibliografia da disciplina:
Ciência, método e educação	01/01/2012	0
Economia política e educação	01/01/2012	0
Educação escolar e diversidade	01/01/2012	1
Educação, cultura e linguagens	01/01/2012	0
Formação de educadores e atuação docente	01/01/2012	1
Fundamentos históricos e filosóficos da educação I	01/01/2012	0
Fundamentos históricos e filosóficos da educação II	01/01/2012	0
Linguagem, pensamento e conteúdo escolar	01/01/2012	0
Políticas de diversidade cultural na educação	01/01/2014	0
Políticas educacionais públicas no Brasil	01/01/2012	0
Religião, religiosidade e educação	01/01/2012	1
Universidade, história e política	01/01/2012	0
Tópicos especiais em educação I: Contribuições de Paulo Freire	01/01/2022	0

Tópicos especiais em educação I: Educação e cultura corporal	01/01/2022	1
Tópicos especiais em educação I: Ciência, História e Educação	01/01/2021	0
Tópicos especiais em educação I: Políticas de formação de professores e identidade profissional	01/01/2022	0
Tópicos especiais em educação I: Preconceito, formação do indivíduo e cultura	01/01/2022	0
Tópicos especiais em educação I: História, políticas e gestão da educação escolar indígena, do campo e quilombola	01/01/2020	0
Tópicos especiais em educação I: Instituições medievais e educação	01/01/2022	0
Tópicos especiais em educação I: Infância e educação social	29/08/2016	1
Tópicos especiais em educação II: Políticas Educacionais e a relação público-privada na Educação Básica	01/01/2021	0

Fonte: elaboração própria (2024).

Identifiquei 2 autoras negras na bibliografia básica nas disciplinas obrigatórias do PPE/UEM: **Ana Maria Clementino Jesus e Silva** é uma das autoras do artigo “A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as)” (2017), que está na bibliografia da disciplina “Sociedade, Estado e Educação”; **Rosa Fatima**

de Souza Chaloba, autora do livro “Templos de civilização: um estudo sobre a implantação dos grupos escolares no Estado de São Paulo – 1890 a 1910” (2004), está na bibliografia da disciplina “História da Educação no Brasil”.

Nilma Lino Gomes, Irene Dias de Oliveira, Telma Adriana Pacífico Martineli e Jacyara Silva de Paiva são as 5 autoras negras que estão presentes na bibliografia básica das disciplinas eletivas do PPE/UEM: **Nilma Lino Gomes**, autora do artigo “diversidade etnicorracial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas” (2011), está na bibliografia da disciplina “Educação escolar e diversidade”; **Irene Dias de Oliveira** é uma das organizadores do livro “O futuro da religião na sociedade global: uma perspectiva multicultural” (2008), utilizado na disciplina “Religião, religiosidade e educação”; **Telma Adriana Pacífico Martineli**, autora da tese intitulada “ Educação Física e a cultura no contexto da crise estrutural do capital: divergências teóricas e suas raízes filosóficas” (2013), está como referência na disciplina “Tópicos especiais em educação I: Educação e cultura corporal”; e **Jacyara Silva de Paiva**, autora do livro: “Caminhos do Educador Social no Brasil” (2015) utilizado como referência na disciplina “Tópicos especiais em educação I: Infância e educação social”.

A partir desse levantamento, como forma de sistematizar a análise qualitativa desta pesquisa, segmentei a análise em três partes centrais: a) o que expressa o currículo do PPE/UEM?; b) interseccionalidade do racismo e sexismo epistêmico curricular; c) da branquitude acadêmica e do discurso hegemônico científico ao apagamento da intelectualidade negra.

3.1 O QUE EXPRESSA O CURRÍCULO DO PPE/UEM?

Atualmente no Brasil, ainda permeia a ideia do mito da democracia racial, em que se acredita que nosso país seria racialmente harmônico. Essa crença está presente também no âmbito universitário, local onde há o silenciamento e a omissão frente à intelectualidade negra, que leva professores universitários a tomarem a decisão política (**hooks**, 2017) de excluir de seus programas produções teóricas que não sejam oriundas do cânone acadêmico ou produzidas por teóricos de origem europeia e estadunidense.

O mito da democracia racial inculcado no imaginário da população também contribuiu para a manutenção dos privilégios da branquitude, pois, se acreditarmos que não existe racismo e sexismo, não existe a necessidade de elaborar e implementar políticas públicas específicas para mulheres negras, da mesma forma que, se acreditarmos que todos somos iguais e que tudo depende do mérito, podemos justificar que autoras negras não estão no currículo porque não merecem ou não são boas o suficiente para estarem ocupando aquele espaço.

É preciso observar as ausências nas estruturas de poder intelectual, como nesses dados que obtivemos, que demonstram a existência de uma preponderância de uma perspectiva ocidental eurocêntrica branca sobre a perspectiva negra. Silva (2015, p. 102) destaca que “o currículo, é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial”. Desde sua criação, os EC se interessam pelas análises culturais em suas pesquisas que geram inquietações acadêmicas, por articular preocupações teóricas e concretas com a população marginalizada e silenciada (Miller, 2001; Baptista, 2009). A análise cultural aqui realizada tem a finalidade de: “problematizar a cultura hegemônica, a hierarquização de raça, etnia e gênero, as políticas culturais da diferença e as relações de poder” (Teruya, 2021, p. 70). Vale ressaltar que, à medida que as representações e sentidos da realidade vão sendo criados, também é formado um conjunto de conhecimentos para significar as coisas e/ou pessoas (Hall, 2016).

Hall (2016) afirma que estereótipos sobre a população negra são representados e reforçados diariamente – e que foram criados e mantidos investidos de poder, já que há uma vertente de poder hegemônica e discursiva que opera por intermédio da produção de conhecimento, das imagens que são relacionadas ao/a negro/a e da representação dele/a na sociedade (Hall, 2016).

Os Estudos Culturais estão comprometidos com o estudo da produção, da recepção e do uso situado de variados textos, e da forma como eles estruturam as relações sociais, os valores e as noções de comunidade, o futuro e as diversas definições do eu. Os textos, neste sentido, não se referem simplesmente à cultura da imprensa ou à tecnologia do livro, mas a todas aquelas formas auditivas, visuais e eletronicamente mediadas de conhecimento que têm provocado uma mudança radical na construção do conhecimento e nas formas pelas quais o conhecimento é produzido, recebido e consumido (Giroux, 2001, p. 95).

Na abordagem discursiva da análise cultural, o foco está nos efeitos e consequências da representação, averiguando de que maneira a linguagem e a

representação produzem sentido e como o conhecimento elaborado por determinado discurso se relaciona com o poder, regulando condutas, criando ou destruindo identidades e subjetividades. Dessa maneira, os objetos são representados, concebidos e analisados. Nesse caso, o currículo é analisado como um artefato cultural. Neira e Nunes (2011) explicam que o currículo, ao promover o contato com determinados textos culturais, interfere nas maneiras de os indivíduos interpretarem o mundo e, conseqüentemente, nas formas de interagir.

Ao pensar o currículo por meio das lentes dos EC, entendo porque eu acesso certos conhecimentos e não outros, estudo determinados autores/as e não outros/as, faço uso de certos exercícios e não outros. Por isso, posicionar os/as alunos/as de uma determinada forma diante das “coisas” do mundo significa endereçar para as representações construídas e codificadas que orientam a constituição de identidades na formação estudantil. Os EC permitem a visualização de como as identidades se formam e como são representadas, já que a representação ou a falta delas produzem discursos e práticas que atuam de maneira que determinados sujeitos assumem certas posições sociais.

O que se visualiza no currículo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá é o baixo número de pessoas negras e a invisibilidade de autoras negras nas referências bibliográficas indicadas nas disciplinas ofertadas. No levantamento realizado em 2023, encontrei apenas 7 autoras negras em 29 disciplinas (somando eletivas e obrigatórias), o que contribui para uma supervalorização de uma única forma de produzir conhecimentos. Ao realizar uma análise cultural das 29 disciplinas, percebo a invisibilização dos segmentos denominados “minorias culturais”. As IES podem ser um espaço para a formação da recepção crítica, pois: “as complexas relações entre produção, mensagem, recepção e resposta devem ser debatidas entre professores ou professoras e alunos ou alunas” (Teruya, 2009, p. 157).

Ademais, ao realizar uma análise cultural das relações entre produção, mensagem e recepção, percebo que as produções intelectuais que circulam na área da Educação são reproduzidas por docentes, produzindo sentidos e significados sob o prisma de uma determinada lente de interpretação. No entanto, a questão étnico-racial precisa de mais espaço no currículo da Pós-Graduação em Educação, pois a invisibilidade favorece a permanência da cultura hegemônica e, como salienta **Carneiro** (2005), constrói hierarquias, silencia e inferioriza sujeitos. Não há

reconhecimento e valorização dos saberes produzidos e sistematizados por sujeitos subalternizados como epistemologicamente significativos e relevantes.

O texto é produzido e endereçado para determinado tipo de público que está inserido dentro de uma cultura. Assim, “a violência simbólica instituída pela cultura hegemônica caracteriza-se pela sonegação das memórias dos oprimidos” (Teruya, 2016, p. 26). As práticas culturais, como afirma Hall (2003), estão inseridas diretamente nas relações de poder, e o poder opera na cultura, a fim de sobrepor e regular a cultura dominante, colocando-a como superior em relação às demais culturas. Santomé (2008) ressalta que os currículos constroem exclusões e silenciamentos. Afirma que, quando olhamos para o que é abordado nos currículos, podemos comprovar que existe um privilégio frente aos conhecimentos calcados em bases europeias.

Ao privilegiar um grupo identitário, conferindo a ele a possibilidade de acesso e difusão da ‘verdade’ a ser universalizada, o racismo epistêmico ratifica a inferiorização das matrizes de conhecimento não ocidentais, como se, para além da ‘civilização moderna’ e do monopólio ocidental, não houvesse a produção de conhecimento válido, sequer humanidade a ser considerada (Reis, 2020, p. 13).

Ao questionar a universidade e suas estruturas de poder, ao interpelar a produção de conhecimento colonial e denunciar as estruturas racistas sobre as quais foi constituída a sociedade brasileira, intelectuais negras e negros deslocam estruturas, articulando produção de conhecimento e luta antirracista.

Apesar do esforço de alguns docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual de Maringá em incluir o debate das relações étnico-raciais em sala de aula, trazendo textos de autoria negra, as ações efetuadas nesse campo ainda são insatisfatórias para a formação docente em uma perspectiva antirracista. Vale ressaltar que outras IES têm disciplinas específicas para as questões étnico-raciais. Santomé (1998) analisa crítica e historicamente as propostas curriculares. Aponta a presença demasiada das culturas hegemônicas em detrimento das culturas minoritárias que não comportam estruturas de poder. Nessa perspectiva, culturas minoritárias ou sem poder se encontravam contempladas apenas como conteúdos curriculares complementares.

As representações consolidadas acerca das mulheres negras determinam tanto a sua ínfima presença nas instâncias de poder como as dificuldades adicionais que as espreitam quando ousam romper portas e adentrar lugares para os quais não foram destinadas (Carneiro, 2019, p. 281).

Determinados produtos culturais, por muito tempo, foram considerados inferiores e indignos de estudo em alguns círculos acadêmicos, como se a cultura do povo não tivesse méritos próprios suficientes para merecer um estudo específico. As pesquisas no campo dos EC contestam a hierarquização da noção de alta cultura (branca/europeia) e baixa cultura (não branca). A cultura “não consiste mais na soma do ‘melhor que foi pensado e dito’, considerado como os ápices de uma civilização plenamente realizada [...]” (Hall, 2003, p. 135).

Pelas lentes dos EC, o processo de colonização e as relações de poder são as causas do monoculturalismo do currículo. Assim, um currículo aberto a novas culturas e saberes tem de criar condições para que as instituições de ensino incorporem a história, a epistemologia e as relações de poder que envolvem diferentes tipos de conhecimento (Perreli, 2008). Para isso, Sacristán (1995) defende um currículo multicultural. Por esse modelo, a escolha do que se é ensinado dentro das instituições de ensino passa pela aprovação de toda a comunidade comprometida no processo, valorizando e incluindo outros conhecimentos não contemplados no currículo.

Hall (2003) propõe como resposta à estratégia do regime racializado de representação negativa de pessoas negras na sociedade a substituição dessas imagens negativas por outras positivas. Dessa forma, estaríamos celebrando e respeitando a diferença que existe entre as pessoas, e as pessoas vistas em posições subordinadas seriam vistas em posições de poder, representadas em diferentes setores da sociedade e trazendo representatividade para a população negra. Essa reconstrução de uma identidade positiva é objetiva à expansão dessas representações raciais, de modo a desafiar os estereótipos reducionistas criados ao longo dos séculos sobre as populações de origem africana (Hall, 2016).

A escolha dos conteúdos que farão parte do currículo é, também, uma escolha política, pois: “o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social” (Moreira; Silva, 2002, p. 7).

Nas análises dos EC, o conhecimento e o currículo são campos culturais sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia e projetar as identidades desejáveis. O currículo é um artefato cultural, pois, a “instituição” do currículo é uma invenção social como qualquer outra e seu “conteúdo”, uma construção social. Como toda construção social, o currículo não pode ser compreendido sem a análise das relações de poder que fizeram e fazem com que tenhamos determinada proposta curricular e não outra, onde se incluem determinados

conhecimentos e não outros (Neira; Nunes, 2011, p. 681).

O currículo, se for interpretado como um espaço de produção de significados, implica, necessariamente, na formação de identidades sociais. Frente a isso, o currículo não seria apenas o espaço de transmissão de elementos da cultura, mas também de elaboração de significados sociais e pessoais. Passou a ser espaço de resistência, argumentação e disputa. Destarte, “o currículo, tal como a cultura, é compreendido como: 1) uma prática de significação; 2) uma prática produtiva; 3) uma relação social; 4) uma relação de poder; 5) uma prática que produz identidades sociais” (Silva, 1999, p. 17).

Como sistema de significação, todo conhecimento está estreitamente vinculado com relações de poder. Ao abordar todo e qualquer conhecimento como produto do processo cultural orientado por relações sociais assimétricas, a perspectiva dos EC efetua uma espécie de equivalência entre as diferentes formas culturais (Neira; Nunes, 2011, p. 682).

Diminuir as fronteiras entre conhecimento escolar/acadêmico e o conhecimento da cultura de massa é uma das consequências do enfoque cultural para a teorização curricular, pois todo conhecimento, na medida em que compõe um sistema de significação, é cultural (Neira; Nunes, 2011). Os autores apontam que, quando equiparamos a noção de cultura popular e cultura acadêmica, as contribuições dos EC sugerem que os temas provenientes da comunidade são tão dignos de figurar no currículo escolar quanto aqueles originados nos setores sociais privilegiados (Neira; Nunes, 2011).

Moreira e Candau (2007) revelam como diferentes concepções de currículo apontam diversos posicionamentos, compromissos e pontos de vista teóricos e práticos – e passam por discussões sobre conhecimento, poder, verdade e identidade. Aliás, Moreira e Candau (2007) estudam as relações que podem se estabelecer entre currículo, conhecimento e poder na construção de hegemonias, com o pressuposto de que uma teoria de currículo se pauta em questionamentos sobre qual conhecimento deve ser ensinado, como se ensina e se aprende, e quais as maneiras de se relacionar na IES, dado que o currículo é sempre resultado de escolhas, seleções e diferenciações que não são aleatórias, mas, sim, condicionadas por pressupostos, interesses e intenções historicamente determinados.

Silva (2015) afirma que o currículo é um “documento de identidade”; assim, quando concordamos com a concepção de um currículo multicultural, em que diversos grupos sociais são respeitados e valorizados, compactuamos com uma visão onde tudo o que compõe esse currículo deveria estar “recheado” dos saberes de determinada comunidade na qual a instituição de ensino está inserida.

Para que o antirracismo seja incorporado nos discursos e nas práticas institucionais, na universidade, serão necessários o investimento na criação de disciplinas específicas nas estruturas dos cursos de licenciaturas e também nos bacharelados, no fortalecimento dos grupos de pesquisa e estudo, na proposição de mais congressos acadêmicos que abordem as temáticas, na ampliação das linhas de pesquisa nos programas de pós-graduação e outras experiências transversais que possam se somar no combate ao racismo e na inclusão de mais autoras e autores negros não somente no currículo, nas práticas extensionistas e nas pesquisas acadêmicas propostas pela comunidade universitária, bem como na defesa do potencial transformador das ações afirmativas (Nunes; Santana; Franco; 2021, p. 15).

Por meio das compreensões obtidas pela análise cultural, constroem-se estratégias de resistência contra-hegemônica, rompendo com interesses epistemológicos dominantes, ao explicitar que os currículos não são neutros e os conhecimentos não são universais. Somente a “[...] inclusão da diversidade cultural [...] pode transformar construtivamente a academia” (hooks, 2017, p. 49). Nesse sentido, valorizar e incorporar os saberes que foram historicamente excluídos é uma estratégia contra-hegemônica.

Pelos EC, vimos que o currículo, com suas práticas e sistemas simbólicos, coloca determinadas pessoas e conhecimentos a assumirem certas posições, existindo um privilégio frente aos elementos provenientes da cultura dominante. Por outro lado, tem-se a necessária inserção e problematização daqueles conhecimentos advindos das culturas subordinadas, que, até então, vinham sendo marginalizadas (Hall, 2003).

Os números alarmantes visualizados na subseção anterior refletem o racismo estrutural e os privilégios da branquitude presentes no currículo, posicionando mulheres negras em baixos níveis de classificação intelectual e na ciência marcadamente patriarcal, ao excluir autoras negras dos espaços autorizados de produção de conhecimento.

3.2 INTERSECCIONALIDADE DO RACISMO E SEXISMO EPISTÊMICO CURRICULAR

Kimberlé Crenshaw (2002) cunhou o termo interseccionalidade, que se refere a “uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação” (Crenshaw, 2002, p. 177). Podemos entender, nos estudos de **Carla Akotirene** (2019), que a interseccionalidade compreende as relações estabelecidas pelo poder em vias estruturantes na sociedade colonializada – manifestadas, especialmente, na classe, no gênero e na raça. Em meados do século XIX, no contexto estadunidense, o conceito de interseccionalidade já estava em ação no discurso de **Sojourner Truth**, a qual questionava a noção de mulher nitidamente associada à noção da branquitude:

Aqueles homens ali dizem que as mulheres precisam de ajuda para subir em carruagens, e devem ser carregadas para atravessar valas, e que merecem o melhor lugar onde quer que estejam. Ninguém jamais me ajudou a subir em carruagens, ou a saltar sobre poças de lama, e nunca me ofereceram melhor lugar algum! E não sou uma mulher? Olhem para mim? Olhem para meus braços! Eu arei e plantei, e juntei a colheita nos celeiros, e homem algum poderia estar à minha frente. E não sou uma mulher? Eu poderia trabalhar tanto e comer tanto quanto qualquer homem — desde que eu tivesse oportunidade para isso — e suportar o açoite também! E não sou uma mulher? Eu pari 13 treze filhos e vi a maioria deles ser vendida para a escravidão, e quando eu clamei com a minha dor de mãe, ninguém a não ser Jesus me ouviu! E não sou uma mulher? (Truth, 2014, s.p.).

No relato em foco, temos uma narrativa sobre as vivências de mulheres negras com suas especificidades. Elas não são tratadas como as mulheres brancas. Por isso, a articulação dos marcadores de gênero e raça provoca uma experiência diferenciada do ser mulher e do ser negra na sociedade. Ressalto que mulheres negras não experienciam o racismo da mesma forma que homens negros, pois a sua existência como negra é transpassada pelo ser mulher, por um marcador que já traz consigo um sistema de subordinação. Mulheres negras não carregam o estereótipo de fragilidade. Quando incluimos todas as mulheres em uma única categoria de “ser mulher”, excluimos uma série de condições e especificidades de cada grupo. Trata-se, portanto, de discriminações sobrepostas (Crenshaw, 2004).

O racismo, por exemplo, é distinto do patriarcalismo, que por sua vez é diferente da opressão de classe. Na verdade, tais sistemas, frequentemente, se sobrepõem e se cruzam, criando intersecções complexas [...]. As mulheres racializadas frequentemente estão posicionadas em um espaço onde o racismo ou a xenofobia, a classe e o gênero se encontram. Por consequência, estão sujeitas a serem atingidas pelo intenso fluxo de tráfego em todas essas vias (**Crenshaw**, 2002, p. 177).

A interseccionalidade é uma combinação de dois ou mais eixos de subordinação que produzem consequências diretas e estruturais para as mulheres, as raças e as etnias. A interseccionalidade é um dispositivo teórico-metodológico pelo qual se torna possível entender as múltiplas opressões pelas quais passam determinados eixos e grupos sociais, tais como: gênero, raça, classe e sexualidade. Por meio da interseccionalidade, visualizo as consequências estruturais de dois ou mais eixos de subordinação, que impactam diretamente a vida de mulheres negras, pois as opressões se combinam e se cruzam.

Collins (2019), de modo similar, destaca que as mulheres negras, e sua maioria, vivenciam de maneira simultânea os efeitos negativos das opressões de raça, classe e gênero. Por isso, com a proposta do pensamento interseccional, o feminismo negro trouxe análises mais abrangentes que aquelas impostas pela hegemonia do dualismo cartesiano, traçando para si uma identidade própria na produção de conhecimento e atuação política. O pensamento interseccional consiste, portanto, em uma sensibilidade e instrumentalidade analítico-política para abordar articulações entre racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado (**Akotirene**, 2019).

Sueli Carneiro (2011) e **Lélia Gonzalez** (1984) afirmam que a junção entre racismo e sexismo impactou – e ainda impacta – violentamente sobre as mulheres negras, o que precisa refletir, também, na formulação de políticas públicas, no mercado de trabalho, no acesso a direitos básicos, como educação e saúde. “Para nós, mulheres negras, a conjugação das discriminações de raça, sexo e classe implica em tríplice militância, visto que nenhuma solução efetiva para os problemas que nos afligem pode advir da alienação de qualquer dos três fatores” (**Carneiro**, 2019, p. 55).

É preciso identificar o que ocorre quando diferentes formas de opressão e discriminação se combinam. A interseccionalidade: “oferece uma oportunidade de fazermos com que todas as nossas políticas e práticas sejam, efetivamente, inclusivas e produtivas” (**Crenshaw**, 2004, p. 16). O conceito pressupõe a não

hierarquização de opressões, considerando os marcadores sociais e sistemas de poder como igualmente relevantes para compreender como é produzida a subordinação dentro de cada grupo e suas particularidades, colocando no mesmo plano diferentes dimensões (**Crenshaw**, 2002), sem sobrepor ou priorizar uma delas. (**Collins**, 2017). Nessa perspectiva, estudar sobre mulheres negras é investigar o modo como o racismo e o sexismo – e os outros marcadores sociais – se inter cruzam, incidindo e estruturando a vida dessas mulheres.

Por meio da intersecção das categorias de opressão de raça e gênero no currículo, visualizamos as consequências negativas da colonialidade na hierarquização de conhecimentos que estimula e promove a invisibilidade de autoras negras, pois “a subordinação sexista na vida intelectual negra continua a obscurecer e desvalorizar a obra das intelectuais negras” (**hooks**, 1995, p. 467). Grosfoguel (2016) afirma que o privilégio epistêmico e a inferioridade epistêmica são dois lados da mesma moeda, e que a moeda é chamada racismo/sexismo epistêmico, na qual um dos lados se considera superior e considera a outra face inferior. Quem não se enquadra nos critérios aceitos pelo grupo que obteve o poder de falar sob os parâmetros da superioridade imposta de forma estrutural nas sociedades é inferiorizado.

Frente ao currículo, a interseccionalidade pode ser utilizada como um instrumento para a eliminação de preconceitos e discriminação e em prol da inclusão e da valorização da diversidade, pois, por meio da lente analítica da interseccionalidade, podemos criar possibilidades de coexistência epistêmica, de diálogo entre diferentes autorias.

3.3 DA BRANQUITUDE ACADÊMICA E DO DISCURSO HEGEMÔNICO CIENTÍFICO AO APAGAMENTO DA INTELLECTUALIDADE NEGRA

Foi possível visualizar como o racismo estrutural e o institucional estão presentes no currículo do PPE/UEM, pelo número reduzido de autoras negras identificadas nas ementas das disciplinas. O racismo é considerado uma ideologia essencialista que cria crenças de uma “existência de raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural” (Munanga, 2004, p. 18), que se perpetua ainda hoje no

imaginário social. O racismo estrutural (Almeida, 2019) é decorrente da própria estrutura social, que destina um lugar de vantagem ou desvantagem na sociedade dependendo dos critérios cor/raça ao qual o indivíduo pertence. O racismo estrutural se manifesta em todos os campos sociais, inclusive no meio acadêmico, afetando diretamente a produção de conhecimento, por meio do epistemicídio. **Carneiro** (2005) conceitua o epistemicídio como “um elemento constitutivo do dispositivo da racialidade/biopoder”.

Dessa forma, como mostra Anibal Quijano (2005, p. 121), a Europa “[...] concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento”. Nessa mesma direção, **Carneiro** (2005, p. 97) entende o epistemicídio como a “morte do saber”, que “é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural”.

Ao matar o saber cultural de povos originários e povos negros, a sociedade perde conhecimentos preciosos para a vida humana e os colonizadores se apropriam desses saberes para garantir seu lugar de privilégio. Dessa forma, a “epistemologia indica como as relações de poder determinam em que se acredita e por quê” (**Collins**, 2019, p. 402).

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”. Isso pressupõe que toda experiência social produz conhecimento, dando a entender que existem várias epistemologias. Portanto, não existe conhecimento sem atores sociais e práticas, mas, sim, existem diferentes relações sociais que dão origem a diferentes tipos de epistemologias. Dessa forma, todo conhecimento válido é contextual, em matéria de diferença cultural e política.

Para nós, porém, o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação do acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente. Como

sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo destituí-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc. (Carneiro, 2005, p. 97).

Nesse trecho, Carneiro (2005) trata dos mecanismos de deslegitimação da população negra. Esses mecanismos podem ser observados nos estereótipos que o negro ou a negra é submetido/a na sociedade marcada pelo processo de exclusão e silenciamento. Por isso, é necessário criar um ambiente favorável para o diálogo entre as ciências e os saberes de diferentes etnias, da população negra e afro-brasileira, conectando suas histórias e identidades diversas, a fim de elaborar materiais didáticos, metodologias de ensino para compor os currículos que atendam à diversidade cultural.

As ideologias racista e sexista permeiam a estrutura social a tal ponto que se tornam hegemônicas, ou seja, são vistas como naturais, normais e inevitáveis. [...] esse sistema mais amplo de opressão suprime as ideias das intelectuais negras e protege os interesses e as visões de mundo da elite masculina branca (Collins, 2019, p. 35).

Lourenço Cardoso (2022) aponta que o/a pesquisador/a branco/a tem a vantagem/privilegio racial na divulgação de suas pesquisas em detrimento dos/as pesquisadores/as negros/as, pois a pessoa branca pode falar sobre tudo que quiser, sobre as pessoas brancas, negras, indígenas e quilombolas. Nesse sentido, a pessoa branca faz o uso do pacto narcísico, conceito criado pela intelectual negra **Maria Aparecida da Silva Bento** (2002). Esse pacto entre pessoas brancas opera na manutenção da vantagem racial.

A branquitude, enquanto lugar de poder, se articula nas instituições – que são por excelência conservadoras, reprodutoras e resistentes às mudanças - constitui um contexto propício à manutenção do quadro das desigualdades. [...] As organizações são um campo fecundo para a reprodução das desigualdades raciais. E isto ocorre marcado pelo silêncio e neutralidade. As instituições apregoam que “todos são iguais perante a lei”; e asseguram que todos têm a mesma oportunidade, basta que a competência esteja garantida. As desigualdades raciais persistentes evidenciam que alguns são menos iguais que outros. Mas sobre isto há um silêncio. O silêncio não é apenas o não-dito, mas aquilo que é apagado, colocado de lado, excluído. [...] (Bento, 2002, p. 166-167).

A manutenção do pacto narcísico da branquitude silencia frente ao racismo e defende apenas aquilo que permite a garantia dos privilégios a pessoas brancas,

como um mecanismo, pois a “branquitude é um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos, objetivos, isto é, materiais palpáveis que colaboram para construção social e reprodução do preconceito racial e racismo” (Cardoso, 2010, p. 611).

Assim como a hierarquia introduz dinâmica em que Negritude significa “estar fora do lugar” ela se refere ao fato de que branquitude significa “estar no lugar”. [...] Em meio ao racismo, corpos negros são construídos como corpos impróprios, como corpos “fora do lugar” e, além disso: corpos que jamais poderão pertencer a algum lugar. Corpos brancos, ao contrário, são corpos sempre próprios, são sempre corpos em casa, “no lugar”, corpos que sempre pertencem ao lugar. Através daqueles comentários, acadêmicos/as e escritores/as negros/as são persistentemente convidados/as a voltarem ao “seu lugar”, isso é, “fora” da academia, nas margens, onde seus corpos podem ser vistos como “próprios” e “em casa” (Kilomba, 2019, p. 59).

O conceito de racismo institucional vem na sequência do pacto narcísico da branquitude. Almeida (2019) demonstra como o racismo institucional, presente nas instituições, atua em uma dinâmica que confere desvantagens e privilégios com base na classificação da raça. As regras e padrões existentes nas instituições dificultam direta ou indiretamente a ascensão de pessoas negras e indígenas. A inexistência de espaços para se discutir a desigualdade racial foi naturalizando o domínio e livre trânsito de um determinado grupo racial hegemônico – branco – e excluindo outros grupos.

Nesse sentido, as desigualdades se apresentam por meio da predominância de domínio de um grupo social, que dispõe de “mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos” (Almeida, 2019, p. 30). O comportamento da intelectualidade branca de não questionar sua branquitude é uma tradição acadêmica (Cardoso, 2020).

A inferiorização das epistemes produzidas por pessoas consideradas não hegemônicas, nos diversos territórios do mundo, tem possibilitado aos homens brancos cisgêneros heterossexuais a dominação epistêmica, gerando e mantendo estruturas e instituições sociais, a exemplo das universidades, que (re)produzem o racismo e o sexismo epistêmico, desqualificando e deslegitimando outros conhecimentos, corpos, estéticas e vozes críticas (Demétrio; Bensusan, 2019).

A cultura ocidental racializada engendrou socialmente o “lugar do branco” e o “lugar do negro” (Gonzalez; Halsenbag, 1982), estabelecendo que o lugar do branco é o de prestígio social, e o lugar do negro é sem importância e valor. Para Cardoso

(2022), a prática de invisibilização e silenciamento da intelectualidade negra dificulta a possibilidade de reconhecimento:

A ação de ocultamento não é inocente, contribui para sustentar a ideia de que determinadas ocupações sociais são exercidas de forma mais eficiente pelo branco. A ciência e a literatura de maior prestígio se colocam como exemplos de não lugar do negro (Cardoso, 2022, p. 15).

Kilomba (2019) argumenta sobre o racismo epistêmico frente ao fato de que pessoas escravizadas eram obrigadas a usar uma máscara cobrindo-lhes a boca, conforme a figura apresentada a seguir.

Figura 1: A máscara do silenciamento



Fonte: Kilomba (2019).

A análise feita pela autora explica que a máscara:

Era composta por um pedaço de metal colocado no interior da boca do sujeito negro, instalado entre a língua e a mandíbula e fixado por detrás da cabeça por duas cordas, uma em torno do queixo e a outra em torno do nariz e da testa (**Kilomba**, 2019, p. 172).

A máscara foi utilizada como um instrumento de tortura. É símbolo das políticas de silenciamento do projeto de colonização. **Kilomba**, (2019, p. 172) convida a constantemente lembrar que “a máscara não pode ser esquecida. Ela foi uma peça muito concreta, um instrumento real que se tornou parte do projeto

colonial europeu por mais de trezentos anos”. A boca coberta pela máscara se torna uma analogia sobre quem controla e quem fala. Como bem recorda Spivak (2010), a impossibilidade de o(a) subalternizado(a) falar é produzida pela incapacidade de escuta de quem ocupa posições privilegiadas nas relações de poder. Nesse sentido, o(a) subalterno(a) não fala por falta de voz ou do que dizer, mas porque as estruturas não querem ouvir.

O que poderia o sujeito negro dizer se ela ou ele não tivesse sua boca tampada? E o que o sujeito branco teria de ouvir? Existe um medo apreensivo de que, se o sujeito colonial falar, a/o colonizadora/or terá de ouvir. Será forçada/o a entrar em uma confrontação desconfortável com as verdades da/o “Outra/o” (Kilomba, 2019, p. 41).

Frente ao silenciamento forçado, trago os questionamentos de **Kilomba** (2019, p. 7), transcritos na sequência:

Quem pode falar? Quem não pode? E acima de tudo, sobre o que podemos falar? Por que a boca do sujeito Negro tem que ser calada? Por que ela, ele, ou eles/elas têm de ser silenciados/as? O que o sujeito Negro poderia dizer se a sua boca não estivesse tampada? E o que é que o sujeito branco teria que ouvir?

O racismo epistêmico trata os conhecimentos não ocidentais como inferiores. Se observarmos o conjunto de pensadores que integram as disciplinas acadêmicas, vemos que todas as disciplinas, sem exceção, privilegiam os pensadores e teorias ocidentais, sobretudo aquelas dos homens europeus e/ou euro-norte-americanos (Grosfoguel, 2007). Com isso, as universidades contribuem para apagar a intelectualidade negra ao lado do genocídio negro, de modo a invisibilizar todo conhecimento científico produzido por intelectuais negros e negras, reforçando o imaginário social da inferioridade das pessoas negras.

Portanto, a compreensão que existe uma perspectiva negra decolonial brasileira significa reconhecer negras e negros como sujeitos e seus movimentos por emancipação como produtores de conhecimento válidos que não somente podem tencionar o cânone, mas também o indagam e trazem outras perspectivas e interpretações (Gomes, 2019, p. 235).

O rapper Djonga discorre sobre a necessidade que tem de ser “cada vez mais objetivo, pra que minhas irmãs deixem de ser objeto” (Ladrão [...], 2019). Sair da posição de objeto para sujeito(a) se trata de uma atitude epistêmica de

rompimento da máscara do silenciamento, que proporciona sair da monocultura do pensamento colonial/moderno para uma diversidade epistêmica e ontológica.

Gomes (2010, p. 430) define a junção da academia com o Movimento Negro como um compromisso no sentido de:

Produzir um conhecimento que extrapola o seu grupo étnico-racial específico. [...] Trata-se de uma produção do conhecimento e de uma postura acadêmica que procuram intervir. Uma produção que pode constituir novos sujeitos, subjetividades e sociabilidades e superar o epistemicídio ou o assassinio do conhecimento próprio da cultura subordinada e, portanto, dos grupos sociais titulares.

Tanto o pacto narcísico da branquitude (**Bento**, 2002) quanto o racismo estrutural e institucional (Almeida, 2019) são conceitos fundamentais para se pensar a manutenção das desigualdades raciais.

O racismo é uma mal que aprisiona a vítima e o opressor. A única saída contra o racismo é reverter, na prática, a situação de discriminação que os segmentos discriminados sofrem, mudando-os de posição, possibilitando-lhes a ascensão social, construindo oportunidades iguais para todos, de forma que negros e brancos tenham que conviver com dignidade em diferentes setores e instituições da sociedade e participem verdadeiramente de um processo democrático (**Gomes**, 2003, p. 220).

Ao ter em vista a complexidade do racismo brasileiro, Munanga (2005) aponta dois desafios para superá-lo: o primeiro é reconhecer que o Brasil é um país racista; e o segundo concerne a criar estratégias pedagógicas para combatê-lo no ambiente escolar. Mais especificamente, em suas palavras:

A educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados (Munanga, 2005, p. 17).

As instituições de ensino, que fazem parte da sociedade, produzem e reproduzem o racismo estrutural por meio do silêncio e da ausência de conteúdos de autoria negra em seus currículos. Mas também é um local que comporta o potencial para a desconstrução deles; portanto, a inserção de mulheres negras nos currículos se constitui como um ato de resistência em um espaço que não foi criado para nos receber, cuja estrutura e relações se organizam de maneira a impedir nossa presença no espaço acadêmico, ora no acesso e permanência na universidade, ora no currículo.

4. DIFERENTES EPISTEMOLOGIAS E O PERIGO DE CONTAR UMA HISTÓRIA ÚNICA

Em entrevista concedida à **Luciane Ribeiro Dias Gonçalves** (2013), o professor Kabengele Munanga reforça que educadores(as) formados(as) em uma visão monocultural, eurocentrada, precisam ser educados(as) para enxergar e sentir a diferença de culturas e civilizações que formam o povo brasileiro. Ao refletir sobre a produção teórica das intelectuais negras, identifiquei em comum a preocupação com o que **Chimamanda Ngozi Adichie** (2019) intitula “O perigo de uma história única”, e que o poder define as histórias que são contadas, assim como também se define o mundo econômico e político, pois o poder habilita contar não somente a história de outra pessoa, mas também de torná-la definitiva.

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada (**Adichie**, 2019, p. 32).

Nesse sentido, a noção que se tem a respeito do outro está relacionada às histórias formuladas e repetidas em diferentes lugares, uma vez que é assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna (**Adichie**, 2019).

A estereotipagem, em outras palavras é parte da manutenção da ordem social e simbólica entre o “normal” e o “pervertido”, o “normal” e o “patológico”, o “aceitável” e o “inaceitável”, o “pertencente” e o não pertence ou é o “Outro” entre “pessoas de dentro” (insiders) e “forasteiros” (outsiders), entre nós e eles (**Hall**, 2016, p. 192).

Para exemplificar o estereótipo, relaciono com as constatações de **hooks** (1995) ao afirmar que a invisibilidade das intelectuais negras está atrelada ao racismo, sexismo e exploração de classe. Por muito tempo no imaginário social, criou-se um distanciamento entre a mulher negra e o trabalho intelectual, que perpetuou a ideia de que essas mulheres eram “corpo sem mente”, tratadas como símbolos sexuais, como se tivessem sido destinadas a servir e incapazes para a intelectualidade. A maneira com que a história das mulheres negras tem sido

contada reforça um lugar associado à subalternidade, à hipersexualização e à servidão, negando a competência à produção de conhecimento e à intelectualidade.

A ecologia dos saberes, ou seja, admissão da possibilidade de que a ciência entre não como monocultura, mas como parte de uma ecologia mais ampla de saberes, em que o saber científico possa dialogar com o saber laico, com o saber popular, com saber indígena, com o saber das populações urbanas marginais, com saber camponês [...] (Sodré, 2012, p. 42).

“É impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder” (**Adichie**, 2019, p. 22). A autora pontua que todas as histórias vividas por ela fazem ela ser quem é, mas que insistir apenas nas histórias negativas é simplificar sua experiência e ignorar diversas outras histórias que a formam, que histórias boas são igualmente importantes aos ruins. “A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história” (**Adichie**, 2019, p. 26).

Nós concedemos sentido às coisas pela maneira como as representamos — as palavras que usamos para nos referir a elas, as histórias que narramos a seu respeito, as imagens que delas criamos, as emoções que associamos a elas, as maneiras como as classificamos e conceituamos, enfim, os valores que nelas embutimos (Hall, 2016, p. 21).

Como a África passou a ser representada é um aspecto que vem interferindo na formação de identidade da população negra.

A cultura nacional é um discurso que influencia a concepção que temos de nós mesmos/as, formando identidades. Uma cultura nacional é um discurso — um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos [...] esses sentidos próprios estão contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas (Hall, 2006, p. 50-51).

Hall (2006) afirma que a maneira como somos representados influencia na formação das nossas identidades. A representação construída sobre o continente europeu foi a de um povo desenvolvido, inteligente, cuja estética é normativamente aceitável. E o que o termo africano ainda representa? Atraso, inferioridade, subordinação, doenças, além de uma inadequação estética aos padrões hegemônicos (**Santos**, 2023). Para Hall (2006), a cultura nacional busca unificar a população dentro de uma identidade cultural, para representá-la como se todos

pertencessem de maneira unificada; nesse sentido, é, também, uma estrutura de poder cultural, já que as culturas diversas que formam a cultura nacional só foram unificadas por meio de um processo de colonização violento. No Brasil, por exemplo, as culturas indígenas e africanas, a princípio, foram menosprezadas/anuladas em comparação à cultura branca, sendo esta última representada como o padrão a ser seguido.

Gomes (2009) ressalta que é necessário mobilizar a sociedade para que confira a diversidade étnico-racial como um direito a ser garantido em escolas, currículos, projetos político-pedagógicos, formação docente e políticas educacionais:

A inserção da questão racial nas metas educacionais do país, no Plano Nacional de Educação, no Plano de Desenvolvimento da Educação, nos planos estaduais e municipais, na gestão da escola e nas práticas pedagógicas e curriculares de forma mais contundente. Significa, portanto, a realização de uma mudança radical nas políticas universalistas, a ponto de qualquer iniciativa de política pública em educação no Brasil passar a incorporar explicitamente a diversidade étnico-racial (**Gomes**, 2009, p. 41).

Gomes (2010, p. 20) reforça que é dever das instituições públicas e privadas de ensino a execução de novos desenhos curriculares, ações, práticas e projetos que incluam o direito à diferença. Frente a isso, é possível dizer que uma educação engajada constitui uma expressão de ativismo político que contribui para a construção de um conhecimento que se torna parte da luta pela libertação, pois o ambiente escolar e acadêmico se engendra enquanto um espaço privilegiado na desconstrução de preconceitos.

A formação docente para promover a Educação das Relações Étnico-Raciais contribui para o desenvolvimento de um olhar mais atento frente à discriminação e hierarquização, especialmente, aquelas atinentes ao reconhecimento da identidade e da diferença no espaço escolar e relações de saber e poder intrínsecas a elas. Assim, podemos vislumbrar pessoas capazes de reconhecer, denunciar e lutar contra o racismo na sociedade e para a construção de uma verdadeira democracia racial. A Educação das Relações Étnico-Raciais se mostra indispensável nesse processo, pois é “através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar na teoria curricular” (Silva, 2015, p. 101). Portanto, é primordial que a discussão em torno dos conflitos raciais seja mobilizada desde a formação inicial de professores/as.

No espaço acadêmico, houve uma naturalização de que somente pessoas brancas produzem ciências. Quando aparece uma pessoa negra realizando pesquisa científica, há uma manifestação de estranhamento e, às vezes, de rejeição. **Gomes** (2010, p. 434) verifica que “a entrada dos ‘diferentes’ como produtores de ciência e a chegada dos ‘ex-objetos’ ao mundo da pesquisa acadêmica configuram um novo campo de tensão epistemológica e política”. Diante disso, a formação docente e a formação universitária precisam desnaturalizar o currículo eurocêntrico e ampliar para um currículo cultural. Não basta respeitar as diferenças; é preciso ser antirracista para mudar o discurso e tensionar as relações de poder “a fim de transformar a prática pedagógica da escola para desenvolver o pensamento crítico das ideologias dominantes que sustenta a desigualdade social” (Teruya, 2009, p. 5).

Os estudos ainda apontam que existe uma ampla resistência às diferenças. Que há um ataque direto e indireto à diversidade cultural, demonstrando uma tentativa de restauração do modelo ocidental. A valorização das culturas não ocidentais pode levar ao desmoronamento do eurocentrismo, ideologia fundamental para a manutenção do *status quo*. Hall (2003) avança que os espaços que foram conquistados para a diferença ainda são poucos e espalhados. Por isso é que, sendo parte dessa diversidade, faz-se necessário falar de nós mesmos, daquilo que é intrínseco do nosso povo. Este é o momento de a diversidade deixar de ser somente objeto de pesquisa e nos tornar sujeitos e autores(as) da nossa própria história (**Evaristo**, 1996). A escrita de autoras negras tece uma rede de resistência epistêmica, ao resistir a uma teoria hegemônica para abrir novos caminhos.

A inserção de negros e negras no campo da pesquisa científica e da produção do conhecimento não mais como objetos de estudo, mas como sujeitos que possuem e produzem conhecimento faz parte da história das lutas sociais em prol do direito à educação e ao conhecimento assim como da luta pela superação do racismo. [...] Aos poucos, pesquisadores e pesquisadoras oriundos de diferentes grupos sociais e étnico-raciais e/ou comprometidos com esses setores sociais começam a se inserir de maneira mais significativa nas diferentes universidades do país, sobretudo as públicas, e desencadeiam um outro tipo de produção de conhecimento. [...] A educação talvez seja o campo em que tal inserção se fez mais presente e visível. Tais sujeitos se configuram não só como pesquisadores que atuam no meio acadêmico. Eles produzem conhecimento e localizam-se no campo científico (**Gomes**, 2010, p. 419-421).

Para a **Adichie** (2019), a história única cria e reforça estereótipos que reduzem e simplificam a experiência, pois representações únicas instauram visões preconceituosas no que tange a nações culturalmente diversificadas e valiosas.

Nesse sentido, **Adichie** (2019) demonstra a importância de se ampliar as percepções sobre representações de algumas realidades que não refletem a sua pluralidade, rompendo com hegemonias estabelecidas e herdadas em sociedades ainda regidas por padrões da colonialidade do poder.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Estudos Culturais, por meio da análise cultural, têm sido de grande relevância para as análises do currículo no Brasil, pois entendo e problematizo o currículo como um dispositivo cultural que atua na construção de subjetividades nos estudos de mídia e currículo, levando em consideração a interseccionalidade de diferentes marcadores sociais, como classe, gênero, raça e sexualidade. O currículo representa um instrumento dinâmico e abrangente, cuja evolução contínua exerce influência direta sobre nossa formação, contribuindo para o reconhecimento e a valorização das identidades. Ao contemplar culturalmente o currículo, emergem-se oportunidades para a concepção de um modelo plural e multicultural, reivindicando uma abordagem equitativa que integre uma variedade de saberes produzidos por grupos não hegemônicos, mas que trazem benefícios à sociedade.

Com base nas leituras bibliográficas realizadas, compreendi que, no espaço acadêmico, as pessoas negras têm suas produções de conhecimento consideradas inferiores, com suas vozes invisibilizadas nesse ambiente que, historicamente, foi ocupado por pessoas brancas, promovendo uma perspectiva eurocêntrica de produção de conhecimento e o apagamento da intelectualidade negra. Nas IES, predominam-se os discursos dominantes que invisibilizam a produção de conhecimento de intelectuais negras. A análise cultural e documental da matriz curricular do PPE/UEM evidencia a influência da colonialidade do poder/saber, expressando a hierarquia de gênero e raça/etnia.

Investiguei o lugar que a produção de conhecimento de autoras negras ocupa no programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual de Maringá, averiguando se os conhecimentos de autoras negras têm sido silenciados no currículo no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá; analisei a interseccionalidade do racismo e sexismo epistêmico curricular, bem como o perigo de contar uma história única; fiz compreensões sobre a descolonização do saber e do poder e sobre o apagamento das produções acadêmicas de mulheres negras.

A problemática de pesquisa que me guiou neste percurso questionou: que lugar a produção de conhecimento de autoras negras tem ocupado no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá? Buscando tal

compreensão, percorri por meio das lentes dos EC e constatei pouca indicação bibliográfica de autoras negras na matriz curricular do PPE/UEM, pois, no rol de 29 disciplinas, foram contempladas apenas 7 autoras negras. É perceptível uma baixa representatividade de autoras negras no Mestrado e Doutorado em Educação, enquanto há uma supervalorização de autores(as) brancos(as). Portanto, a minha hipótese de baixo número de autoras negras foi confirmada.

O que se visualiza na matriz curricular do PPE/UEM é o baixo número de autoras negras, reflexo do racismo estrutural e dos privilégios da branquitude presentes no currículo, o que contribui para a exclusão e/ou invisibilização de autoras negras nos espaços autorizados de produção de conhecimento, bem como as consequências negativas decorrentes da colonialidade, de modo a promover a hierarquização de conhecimentos, mantendo o pacto narcísico da branquitude.

Os estudos sobre a interseccionalidade comprovam a existência de consequências estruturais de dois ou mais eixos de subordinação, com impacto direto na vida de mulheres negras, pois as opressões se combinam e se cruzam. E, por meio da lente analítica da interseccionalidade, é possível a diminuição de preconceitos e discriminações, com o objetivo de incluir e valorizar as diversidades, haja vista que as vivências das mulheres negras são distintas das experiências das mulheres brancas, uma vez que são influenciadas pela interseccionalidade dos marcadores de gênero e raça. Tal articulação resulta em uma vivência singular do feminino e da negritude na sociedade. Outrossim, é substancial destacar que as mulheres negras enfrentam o racismo de maneira diferente dos homens negros, pois sua identidade é atravessada pela questão de gênero, que, por si só, implica uma dinâmica de subordinação. Dessa forma, a tentativa de agrupar todas as mulheres em uma única categoria de “ser mulher” acaba por excluir uma série de questões e particularidades inerentes a cada grupo.

A população negra, além de ter a condição humana negada, teve sua cultura depreciada. Desde o período de colonização no Brasil, houve um processo de naturalização da exclusão do povo negro do contexto intelectual. A Europa estabeleceu concepções hierárquicas de caráter étnico, racial, cultural e epistêmico, delineando os padrões de superioridade e inferioridade. Frequentemente privilegiando seus próprios paradigmas como verdades universais e marginalizando e silenciando outras formas de saber. Ainda hoje, não conseguimos ultrapassar as barreiras impostas por um currículo cuja epistemologia se baseia no conhecimento

européu. As IES foram estruturadas para adotar o modelo e o pensamento europeu e norte-americano na produção de conhecimento. Saberes gerados pelos movimentos sociais, pelas comunidades não hegemônicas de modo geral, enfrentam desafios. Esses conhecimentos, muitas vezes, são relegados à invisibilidade, pois estão praticamente ausentes na matriz curricular. A colonialidade do saber e do poder atua como um dispositivo que regula e valida saberes, naturalizando uma ideia de superioridade e inferioridade, na qual o conhecimento do homem branco europeu é tido como superior, e os saberes produzidos por povos não brancos são interpretados como inferiores.

Ao ter em vista que os resquícios da colonialidade ainda estão presentes na sociedade e, conseqüentemente, no meio acadêmico, a construção de um currículo decolonial é um grande desafio, pois ainda existem relações hierarquizadas de conteúdos e saberes. O currículo reproduz a lógica colonial – e é, portanto, instrumento que colabora com a perpetuação da colonização, porque os saberes pautados a partir de outras visões de mundo são desconsiderados/invisibilizados. A narrativa histórica que tem sido contada sobre as mulheres negras foi construída de forma a perpetuar um espaço marcado pela subalternidade, hipersexualização e servidão que nega sua competência na produção de conhecimento e sua intelectualidade, com base em estereótipos que simplificam e reduzem a complexidade da experiência negra feminina, ao promover representações unilaterais que tendem a fomentar visões preconceituosas. Nesse sentido, práticas curriculares que negligenciam a diversidade cultural tendem a perpetuar a marginalização, a depreciação e o silenciamento de distintos corpos produtores de conhecimento. O processo de descolonização curricular se caracteriza por um embate de ideias, confrontações, negociações e, por fim, a geração de novos paradigmas.

As IES desempenham um papel significativo na perpetuação do paradigma do conhecimento científico eurocêntrico. Nesse contexto, a marginalização do conhecimento produzido por autoras negras é evidente, resultando em sua invisibilidade dentro desses ambientes acadêmicos, expondo-as a múltiplas formas de obstáculos e desafios. IES não são espaços neutros, mas, sim, ambientes que refletem e perpetuam o privilégio do homem branco, conferindo-lhe o poder discursivo predominante, enquanto as pessoas não brancas frequentemente se encontram subalternizadas. Por conseguinte, quando mulheres negras resistem e se

engajam na produção escrita, rejeitando o lugar de mero objeto de estudo, elas desempenham um papel crucial na descolonização do ambiente acadêmico, promovendo uma reconfiguração das dinâmicas de conhecimento e autoridade, ao criar oportunidades para a emergência de discursos alternativos e políticas epistemológicas mais inclusivas, com compromisso contínuo com a justiça epistêmica e a transformação social. A diversidade de vozes, as experiências e os saberes são essenciais para uma compreensão mais completa do mundo. A ausência dessa diversidade contribui para a perpetuação de hierarquias opressivas.

Dessa maneira, as IES não apenas perpetuam, mas também contribuem para a solidificação do racismo estrutural por intermédio da sub-representação e da omissão de conteúdos produzidos por autorias negras em seus currículos. No entanto, tais instituições também têm o potencial de dismantelar essas estruturas. Nesse contexto, a inclusão de mulheres negras nos currículos acadêmicos é um ato de resistência, fazendo-se necessários mais estudos que confrontem as dinâmicas de poder, silenciamento e apagamento que permeiam o currículo acadêmico.

Para uma descolonização e decolonialidade curricular, é imprescindível romper com os paradigmas hegemônicos que norteiam o currículo, experienciando outros conhecimentos a partir de bases não eurocêntricas, outros referenciais epistêmicos. Nesse sentido, a descolonização curricular e dos saberes pode ser uma alternativa para a superação gradual das heranças do colonialismo, com o rompimento do modelo epistêmico dominante, ou seja, com a descolonização do conhecimento, que permita abrir novos espaços para a inserção de intelectuais negras e negros, vislumbrando a construção de uma educação, de fato, inclusiva, com mais justiça social, com mais políticas curriculares comprometidas em conceber currículos que contribuam para a superação das desigualdades.

Torna-se primordial estabelecer um ambiente propício para a prática científica que dialogue de maneira inclusiva com uma variedade de saberes, histórias e identidades, incorporando, também, a perspectiva da população negra e afro-brasileira. Vale ressaltar que a ideia não é substituir totalmente o atual conhecimento presente nos currículos, mas, sim, reiterar a importância de integrar outras formas de saber, a fim de evitar a validação exclusiva de um único tipo de conhecimento.

Verifico que intelectuais negras ainda estão ausentes dos currículos em decorrência da colonialidade que impacta a vida das pessoas negras. Percebo que a

dominação branca se perpetua até os dias atuais, hierarquizando os conhecimentos e estabelecendo determinados saberes como legitimados, valorizados e visibilizados em detrimento de outros. Defendo, por isso, um currículo decolonial que reconheça e valorize plenamente a multiplicidade de perspectivas e saberes que enriquecem nosso entendimento do mundo, uma matriz curricular que incorpore as produções acadêmicas de intelectuais negras para promover a diversidade cultural nas universidades.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2010.

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 13, n. 25, p. 33-37, 2019.

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade**. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALVES, Miriam. **BrasilAfro autorrevelado**: literatura brasileira contemporânea. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista Estudos Feministas**, v. 8, n. 1, p. 229-236, 2000.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BAPTISTA, Maria Manuel. Estudos culturais: o quê e o como da investigação. **Carnets**, p. 451-461, 2009. Disponível em: <https://journals.openedition.org/carnets/4382>. Acesso em: 19 mar. 2024.

BARROS, Rosa Maria Rodrigues. **Docência antirracista no currículo cultural**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Pactos narcísicos no racismo**: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2003]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 23 jul. 2024.

CAPES. Módulo Coleta de Dados. **CAPES**, c2024. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/disciplina/listaDisciplina.jsf>. Acesso em: 18 fev. 2024.

CARDOSO, Lourenço Conceição. A branquitude acadêmica, a invisibilização da produção científica negra, a autoproteção branca, o pesquisador branco e o objetivo-fim. **Educação**, v. 47, n. 1, p. 1-24, 2022.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrítica e crítica: a supremacia racial e o branco anti-racista. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 8, n. 1, p. 607-630, 2010.

CARDOSO, Lourenço. **O branco ante a rebeldia do desejo**: um estudo sobre o pesquisador branco que possui o negro como objeto científico tradicional. Curitiba: Appris, 2020. v. 2 (Coleção A branquitude acadêmica).

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. São Paulo: Feusp, 2005.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. **Portal Geledés**, 6 mar. 2011. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero/>. Acesso em: 9 fev. 2024.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. Mulheres negras e poder: um ensaio sobre a ausência. *In*: CARNEIRO, Aparecida Sueli. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Pólen Livros, 2019. p. 274-286.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARVALHO, José Jorge de. Encontro de saberes e cotas epistêmicas: um movimento de descolonização do mundo acadêmico brasileiro. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 79-106.

COLLINS, Patrícia Hill. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019.

COLLINS, Patrícia Hill. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. **Parágrafo**, v. 5, n. 1, p. 6-17, 2017.

CONNELL, Robert William. **Escuelas y justicia social**. Madrid: Ediciones Morata, 1997.

CORRADI-WEBSTER, Clarissa Mendonça. Ferramentas teórico-conceituais do discurso construcionista. *In*: GUANAES-LORENZI, Carla *et al.* **Construcionismo**

social: discurso, prática e produção de conhecimento. Rio de Janeiro: Instituto Noos, 2014. p. 73-87.

COSTA, Marisa Vorraber; WORTMANN, Maria Lúcia; BONIN, Iara Tatiana. Contribuições dos estudos culturais às pesquisas sobre currículo – uma revisão. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 509-541, set./dez. 2016.

CRENSHAW, Kimberlé. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. **Cruzamento: raça e gênero**, Brasília, DF, p. 7-16, 2004.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 7, n. 12, p. 171-188, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 fev. 2024.

DAVIS, Angela. **Mulheres, cultura e política**. São Paulo: Boitempo, 2017.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEMÉTRIO, Fran; BENSUSAN, Hilan Nissior. O conhecimento dos outros: a defesa dos direitos humanos epistêmicos. **Revista do CEAM**, Brasília, DF, v. 5, n. 1, p. 110-124, 2019.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Os estudos culturais. *In*: HOHLFELDT, Antonio; MARTINO, Luiz C.; FRANÇA, Vera V. (org). **Teorias da comunicação: conceitos, escolas e tendências**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 151-170.

CONCEIÇÃO Evaristo. Abertura da Escola Internacional de Feminismo Negro Decolonial 2019. [S. l.: s. n.], 2019. 1 vídeo (82 min). Publicado pelo canal TV UFRB. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZHMf0FqqTkk&t=370s>. Acesso em: 10 ago. 2023.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho da minha mãe, um dos lugares de nascimento da minha escrita. *In*: ALEXANDRE, Marcos Antônio (org). **Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. p. 16-21.

EVARISTO, Conceição. **Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade**. 1996. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

EVARISTO, Conceição. **Abertura da Escola Internacional de Feminismo Negro Decolonial 2019**. [S. l.: s. n.], 2019. 1 vídeo (82 min). Publicado pelo canal TV UFRB. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZHMf0FqqTkk&t=370s>. Acesso em: 10 ago. 2023.

FANON, Franz. **Os condenados da terra**. 3. ed. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

NOGUEIRA, Fernanda. **A produção de conhecimento negra na psicologia da UFRGS** : vozes negras que questionam a colonialidade do ser e do saber no contexto da Educação das Relações Étnico-Raciais - EREER. 286f. Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS, 2021.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: Curso do Collège de France (1975- 1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 1, p. 109-121, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. *In*: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 1999. p. 143-154.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Intelectuais negros e produção de conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 419-442.

GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da Lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. *In*: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana (org.). **Caminhos convergentes**: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll Actionaid, 2009. p. 39-74.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. São Paulo: Autêntica, 2019. p. 223-247.

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, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias. Políticas curriculares e descolonização dos currículos: a lei 10.639/03 e os desafios para a formação de professores. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 2, n. 1, p. 27-33, jan./jul. 2013.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, São Paulo, p. 223-244, 1984.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GOODSON, Ivor Frederick. **O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo**. Porto: Porto Editora, 2001.

GROSFUGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 25-49, jan./abr. 2016.

GROSFUGUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007.

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

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Apicuri, 2016.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HALL, Stuart. New ethnicities. *In*: DONALD, James; RATTANSI, Ali. **'Race', culture & difference**. London: SAGE, 1992. p. 252-259.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, n. 5. p. 7-41, 1995.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: WMF; Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, Bell. Intelectuais negras. **Revista Estudos Feministas**, v. 3, n. 2, p. 464-478, 1995.

JESUS, Adriana Regina de. Currículo e educação: conceito e questões no contexto educacional. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8., 2008, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: [s. n.], 2008. p. 2638-2651.

KILOMBA, Grada. **Descolonizando o conhecimento: uma palestra-performance de**

Grada Kilomba. [S. l.: s. n.], 2016. Disponível em: <https://joacamillopenna.files.wordpress.com/2018/05/kilomba-grada-ensinando-a-transgredir.pdf>. Acesso em: 1 out. 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LADRÃO. [Intérprete]: Djonga. Belo Horizonte: Ceia, 2019.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 8-23.

LIMA, Ivan Costa. Trajetos históricos das pedagogias promovidas pelo movimento negro no Brasil. *In*: NOGUEIRA, João Carlos; PASSOS, Joana Célia dos; SILVA, Vânia Beatriz M. (org.). **Negros no Brasil**: política, cultura e pedagogias. Florianópolis: Atilênde, 2010. p. 3-63.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (org.). **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei. Atos de currículo e formação: o príncipe provocado. **Revista Teias**, v. 13, n. 27, p. 67-74, 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (org.) **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MARTINELLI, Telma Adriano Pacifico. **A Educação Física e a cultura no contexto da crise estrutural do capital**: divergências teóricas e suas raízes filosóficas. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

MBEMBE, Achille Joseph. Decolonizing the university: new directions. **Arts and Humanities in Higher Education**, v. 15, n. 1, p. 29-45, 2016.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. São Paulo: n1 Edições, 2018.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CALCSO, 2005. p. 3-5. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf. Acesso em: 12 maio 2023.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 1-18, 2017.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CALCISO, 2005. p. 33-49. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf. Acesso em: 12 maio 2023.

MILLER, Toby. What is this and what isn't: introducing cultural studies. *In*: MILLER, Toby (ed.). **A companion to cultural studies**. New Jersey: Blackwell Publishers, 2001. p. 1-19.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOSCHETA, Murilo dos Santos. A pós-modernidade e o contexto para a emergência do discurso construcionista social. *In*: GUANAES-LORENZI, Carla *et al.* **Construcionismo social: discurso, prática e produção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Instituto Noos, 2014. p. 23-47.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de Ação Afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa das cotas. *In*: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). **Educação e ações afirmativas: entre a justiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília, DF: INEP/MEC, 2003. p. 115-130.

NASCIMENTO, Tamires Guimarães do. **Escrevivências de mulheres negras: Manifestando possibilidades de produções acadêmicas autônomas aos referenciais da ciência hegemônica**, 144f, 2020.

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo de Educação Física e o posicionamento dos sujeitos. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 11, n. 22, p. 367-384, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2997>. Acesso em: 9 maio 2023.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Contribuições dos Estudos Culturais para o currículo da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 671-685, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/txfFFxXgpdwTV8WnDM4Ssh/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 set. 2023.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos culturais: uma introdução. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 5. ed. Petrópolis:

Vozes, 1995.

NUNES, Cicera; SANTANA, Jusciney Carvalho; FRANCO, Nanci Helena Rebouças. Epistemologias negras e educação: relações étnico-raciais na formação do(a) pedagogo(a). **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, p. 1-18, jan./dez. 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Alexandre William Barbosa; CLEMENTINO, Ana Maria. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 33, n. 3, p. 707-726, set./dez. 2017.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Histórias da África e dos africanos na escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é uma educação decolonial? **Nuevamérica**, Buenos Aires, v. 149, p. 35-39, 2016.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. A cobaia agora é você! Cisgeneridade branca, como conceito e categoria de análise, nos estudos produzidos por travestis e mulheres transexuais. **Caderno Espaço Feminino**, v. 36, n. 1, p. 157-178, 2023.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2006.

PAIVA, Jacyara Silva de. **Caminhos do educador social no Brasil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

PEREIRA, Rodrigo da Silva; SILVA, Maria Abádia da. Estado capitalista brasileiro e organismos internacionais: continuidades e aprofundamentos das reformas educacionais. **Revista HISTEDBR**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 523-544, abr./jun. 2018.

PERRELI, Maria Aparecida de Souza. "Conhecimento tradicional" e currículo multicultural: notas com base em uma experiência com estudantes indígenas Kaiowá/Guarani. **Ciência & Educação**, v. 14, n. 3, p. 381-396, 2008.

PINN, Maria Lídia de Godoy. Beatriz Nascimento e a invisibilidade negra na historiografia brasileira: mecanismos de anulação e silenciamentos das práticas acadêmica e intelectual. **Revista Aedos**, v. 11, n. 25, p. 140-156, 2019.

PRAXEDES, Walter; PILETTI, Nelson. **Principais correntes da sociologia da educação**. São Paulo: Contexto, 2021.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CALCSO, 2005. p. 107-130.

REIS, Diego dos Santos. Saberes encruzilhados: (de)colonialidade, racismo epistêmico e ensino de filosofia. **Educar em Revista**, v. 36, p. 1-20, 2020.

ROZA, Isis Silva. **Trajetórias, práticas e produção de conhecimento de intelectuais negras e negros dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros da região sudeste**. Belo Horizonte, 2022.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno. Currículo e diversidade cultural. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.) **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 82-113.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? *In*: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas nos currículos. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 159-189.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

SANTOS, Giselle Cristina dos Anjos. Os estudos feministas e o racismo epistêmico. **Revista Gênero**, Niterói, v. 16, n. 2, p. 7-32, 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/31232/18321>. Acesso em: 28 set. 2019.

SANTOS, Ivanete Aparecida da Silva. **Adolescentes negros/as em situação de vulnerabilidade: entre o espaço escolar e a necrópole**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2023.

SANTOS, João Paulo Lopes dos; MOREIRA, Nubia Regina. Processo de subjetivação da mulher negra universitária: incidências de gênero, raça e classe. **Revista Diversidade e Educação**, v. 10, n. 1, p. 277-304, 2022.

SANTOS, Luana Diana dos. **Intelectuais negras insurgentes: o protagonismo de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2018.

SANTOS, Karina Pereira dos. **“Tudo que nós tem é nós”**: continuidades históricas do Movimento Negro e do Movimento de Mulheres Negras nas resistências coletivas ao epistemicídio na UFMG. 2021. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

SANTOS, Vitailma Conceição. **Virgínia Bicudo e o curso de Psicologia da UFBA: significações de uma intelectual negra em uma formação “sem cor”**. 2022. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade,

Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

SCOTT, Joan Wallach. Experiência. *In*: SILVA, Alcione L. da; LAGO, Mara Coelho de Souza; RAMOS, Tânia Regina O. (org.). **Falas de gênero**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1999. p. 21-55.

SILVA, Gabriel Ribeiro da. **O poder epistêmico**: sobre a ditadura civil-militar, os conflitos ou tensões raciais e o fazer a história. 2020. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

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

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 123-150, maio/jun. 2018.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Entre Brasil e África**: construindo conhecimentos e militância. Belo Horizonte: Mazza, 2011.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Negros na universidade e produção de conhecimento. *In*: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. p. 43-54.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 72-102.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190-207.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

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

SIQUEIRA, Maria de Lourdes. **Intelectualidade negra e pesquisa científica**. Salvador: EDUFBA, 2006.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação**: diversidade, descolonização e redes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SOUZA, Flávia de Castro. **Do silenciamento à escrita autodefinidora de mulheres negras na diáspora**: Carolina Maria de Jesus e Maya Angelou.

158 f., il. Tese (Doutorado em Literatura) — Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Unesp, 2004.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: UFMG, 2010.

TERUYA, Teresa Kazuko. Educação, mídia e diferenças culturais. *In*: TERUYA, Teresa Kazuko; WALKER, Maristela Rosso (org.). **Culturas e fronteiras no espaço escolar**. Maringá: Eduem, 2016. p. 25-43.

TERUYA, Teresa Kazuko. Estudos culturais, mídias e racismo. *In*: SAMPAIO, Sonia Maria Gomes; NOGUEIRA, Mara Genecy Centeno; PISSINATTI, Larissa Gotti (org.). **Escritos das margens e suas vozes**. Porto Vello, RO: EDUFRO, 2021. p. 69-80.

TERUYA, Teresa Kazuko. Sobre mídia, educação e estudos culturais. *In*: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; MORI, Nerli Nonato Ribeiro (org.). **Pesquisa em educação: múltiplos olhares**. Maringá: Eduem, 2009. p. 151-165.

TERUYA, Teresa Kazuko; MORAES, Denise Rosana da Silva. Identidades e diferenças culturais: reflexões sobre o currículo escolar na fronteira. *In*: GESSER, Verônica; VIRIATO, Edaguimar Orquizas (org.). **Currículo: histórico, teorias, políticas e práticas**. Curitiba: CRV, 2014. p. 233-251. v. 1.

VELOSO, Nívea Caixeta; BATISTA, Gustavo Araújo. Identidade e diferença: uma abordagem no contexto social. **Cadernos da FUCAMP**, v. 16, n. 25, p. 60-70, 2017.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 7-72.

WORTMANN, Maria Lúcia. Análises culturais – um modo de lidar com histórias que interessam à educação. *In*: COSTA, Marisa V. (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2002. p. 71-90.

XAVIER, Giovana. Como me tornei #dotorainspiração e o brinco de Ewá. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 1-10, 2021.

XAVIER, Giovana. **Você pode substituir mulheres negras como objeto de estudo por mulheres negras contando sua própria história**. Rio de Janeiro: Malê, 2019.

APÊNDICE

APÊNDICE A – LISTA COM OS NOMES DAS MULHERES NEGRAS ESCRITORAS QUE COMPUSERAM O *CORPUS* DESTE TRABALHO

Ana Maria Clementino Jesus e Silva

Angela Davis

Audre Lorde

Beatriz Nascimento

bell hooks

Carla Akotirene

Carolina Maria de Jesus

Cicera Nunes

Chimamanda Ngozi Adichie

Conceição Evaristo

Djamila Ribeiro

Isis Silva Roza

Itamires Lima Santos Alcantara

Fran Demétrio

Giovana Xavier

Grada Kilomba

Ivanete Aparecida da Silva Santos

Jacyara Silva de Paiva

Karina Pereira dos Santos

Kimberlé Crenshaw

Lélia Gonzalez

Luciane Ribeiro Dias Gonçalves

Maria Abádia da Silva

Maria Aparecida da Silva Bento

Maria de Lourdes Siqueira

Maria Lídia de Godoy Pinn

Maya Angelou

Megg Rayara Gomes de Oliveira

Miriam Alves

Nanci Helena Rebouças Franco

Nathaly Cristina Fernandes

Nilma Lino Gomes

Núbia Regina Moreira

Patricia Hill Collins

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva

Roberta Ribeiro da Silva

Rosa Fatima de Souza Chaloba

Rosa Maria Rodrigues Barros

Sojourner Truth

Sueli Carneiro

Tamires Guimarães do Nascimento

Telma Adriana Pacífico Martineli

Virgínia Bicudo

Vitailma Conceição Santos