

## PARA UM CURRÍCULO FEMINISTA DECOLONIAL<sup>1</sup>

### *Hacia un currículum feminista decolonial*

Iris HERNÁNDEZ MORALES  
Universidad Central de Chile  
irislhernandezmorales@gmail.com

Melissa Maciel PAIVA  
Universidade Federal do Paraná  
macielp.melissa@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-4524-0601>

**RESUMO:** O texto aborda os limites dos currículos prescrito e crítico. Este último associado à Pedagogia Feminista. Através das contribuições dos estudos de Modernidade/Colonialidade, o artigo observa como ambos reproduzem a matriz de poder/moderno colonial, para sugerir algumas questões que deveriam ser consideradas por um currículo feminista decolonial. **PALAVRAS-CHAVE:** Currículo; Interseccionalidade; Modernidade/Colonialidade; Pedagogia Feminista.

**RESUMEN:** El texto aborda los límites del currículum prescrito y del crítico. Este último asociado a la Pedagogía Feminista. A través de los aportes de los estudios de Modernidad/Colonialidad observa cómo reproducen la matriz de poder/moderno colonial para sugerir claves que un currículum feminista descolonial debería considerar. **PALAVRAS-CLAVE:** Currículum; Interseccionalidad; Modernidad/Colonialidad; Pedagogía Feminista.

## INTRODUÇÃO

No presente artigo, tento pôr em jogo uma reflexão sobre currículo, conectando o prescrito, ou oficial, ao da Pedagogia Feminista, através de alguns elementos que produzem Colonialidade. Defendo a existência de uma associação entre seus conteúdos, tendo em vista que reproduzem princípios dominantes, apesar dos aportes ético/políticos

---

<sup>1</sup> Publicação original: HERNÁNDEZ, I. Hacia un currículum feminista decolonial. *Nomadías*, n. 28, 2019, p. 43-63.



do feminismo. Iluminar esta questão pode aprofundar a crítica a tais princípios e as relações que eles produzem.

Minha reflexão se nutre do debate proporcionado pelos estudos de Modernidade/Colonialidade Latino-americana, que explicam a relação entre a Modernidade, ou o lugar do legítimo, e a Colonialidade, ou o lugar do que não é relevante em nenhuma de suas formas. O argumento indicado se enquadra em um contato coercitivo entre Modernidade e Colonialidade, no qual a primeira produz ativamente a invisibilidade da segunda. O que se fundamenta no protagonismo do conhecimento ocidental coloca em evidência que o colonialismo nunca teve um fim, visto que são impostas relações políticas, econômicas, culturais e sociais, que universalizam uma única forma de ser e estar no planeta.

Esse eixo, que estrutura as relações entre pessoas, comunidades, entre estas e a natureza, é estabelecido pela operação da matriz de poder moderno/colonial ou Colonialidade do poder, que articula raça, classe, gênero, sexualidade, perspectiva eurocêntrica, capitalismo e o Estado, como agente de controle da subjetividade. Defendo que esta matriz nutre os imaginários dos currículos oficiais e da Pedagogia Feminista, reproduzindo os termos dominantes que emergem da coerção Modernidade/Colonialidade.

Na trama que indico, o que é decolonial ganha importância, pois representa uma ampliação das formas como compreendemos a realidade, permitindo-nos refletir não apenas sobre os limites curriculares, mas também a razão por que nos tornamos as feministas que somos. Examinar as causas, e não apenas as consequências da violência e da opressão, vitaliza o debate da Pedagogia Feminista, contribuindo para o desmantelamento das hierarquias de conhecimento totalizantes e construindo condições para que as vozes de baixo se manifestem e fraturem a relação dominador/dominadxs.

A referida fratura possibilita um desmantelamento da episteme global ocidental. Para concretizá-la, é necessário esclarecer, entre outras coisas, como o colonial se reproduz no nosso presente. Assim, atribuo ao decolonial um caráter metodológico, pois reconhecer a importância das vozes de baixo nos permite entender as formas modernas pelas quais o colonialismo se expressa e localizar alternativas construídas como Alteridade para subverter suas influências. Neste sentido, um currículo feminista decolonial compreende que os saberes são muito mais amplos do que os da modernidade educativa e do próprio feminismo, uma vez que revela o caráter monocultural ocidental que os organiza.

O que destaco é uma tarefa árdua que assumo com cautela, indicando que as ideias que serão expostas surgem da minha experiência como ativista, sempre em contato com outrxs companheirxs. Sob este marco, tento observar como o currículo prescrito e o da Pedagogia Feminista produzem Colonialidade, expondo que a violência epistêmica

reatualiza as formas de dominação, porém não a estrutura que a sustenta. Com isso, quero dizer que, embora o feminismo represente uma crítica relevante à ordem hegemônica, ainda opera vinculado à matriz de poder moderno/colonial e, por isso, afeta axs mesmxs sujeitxs e saberes devastados pela conquista.

Seguindo o raciocínio anterior, o objetivo deste artigo é mobilizar questões que possam contribuir para a decolonialidade do currículo, questão que organizo em três seções. A primeira identifica como o currículo prescrito e suas lógicas reprodutivas reatualizam a matriz de poder moderno/colonial. A segunda, distingue como o gênero e a interseccionalidade – elementos recorrentes nos discursos críticos da Pedagogia Feminista e presentes nas suas fases de desenvolvimento curricular – aprisionam as relações sociais em limites oriundos da mesma matriz, enfraquecendo o seu alcance. Por fim, levantarei alguns elementos a serem considerados por um currículo feminista decolonial. Esta é a questão que tento responder, encorajada por um horizonte cuja finalidade é deter o projeto genocida da Modernidade. Por isso a sua importância.

## CURRÍCULO PRESCRITO E COLONIALIDADE

A relação que o currículo mantém com a cultura é inevitável. Com efeito, os debates ao seu redor podem se dividir em dois conjuntos: os que o associam como reprodutor cultural e os que o definem em função de seu caráter transformador. Da mesma forma, em torno deste existem diversas definições. Algumas estão limitadas aos programas oficiais que organizam conteúdos e atividades disciplinares; outras são amplas e o conectam com experiências diversas que transcendem os espaços educativos. Suas perspectivas também são diversas: técnicas, praxiológicas, sociocríticas, entre outras, que expõem a existência de uma história que desejo abordar a partir de questões estruturais. Com este horizonte, irei expor dois tipos de currículos: o prescrito ou oficial (CP) e o crítico, que associarei à Pedagogia Feminista (PF). Sobre o primeiro irei me concentrar a seguir.

Para Sacristán (1998), o CP remete ao documento oficial estatal ou institucional que estabelece os conteúdos que organizam o processo educativo; ou seja, é produto de políticas educativas administradas pelo Estado, associado, portanto, a uma noção limitada que reproduz os valores dominantes. Isto se dá através da seleção de conteúdos da tradição hegemônica, isto é, da tradição ocidental. Desta forma, o CP aparece como um instrumento de

[...] vastíssima destruição de conhecimentos pertencentes aos povos causada pelo colonialismo europeu – o que chamo de epistemicídio

– e, por outro lado, o fato de que o fim do colonialismo político não significou o fim do colonialismo nas mentalidades e subjetividades, na cultura e na epistemologia e que, pelo contrário, continuou se reproduzindo de modo endógeno (SOUSA SANTOS, 2010, p. 8).

Sua ação favorece alguns sujeitos e saberes em detrimento de Otrxs, tidos como restos. Desta forma, o que é “favorável” se inscreve na Modernidade; o que é “contrário” na Colonialidade. Isso define a sua adesão a um processo histórico de devastação que, através de limitações que se atravessam, legitimam somente x sujeitx que está de acordo com a subjetividade administrada pelo Estado/nação moderno. Seus limites são evidentes, pois, por exemplo, promove uma igualdade – reitero – baseada em conteúdos cuja seleção compromete a seleção de conteúdos Outros, associados a comunidades inferiorizadas pela cultura dominante por meio de argumentos que sempre operam a favor de sua hierarquia.

Neste ponto, destaco a partir de Quijano o que a Colonialidade do Poder articula:

1) A colonialidade do poder, isto é, a ideia de “raça” como fundamento do padrão universal de classificação social básica e de dominação social<sup>2</sup>; 2) o capitalismo, como padrão universal de exploração social; 3) o Estado como forma central e universal de controle da autoridade coletiva e o moderno Estado-nação como sua variante hegemônica; 4) o eurocentrismo como forma hegemônica de controle da subjetividade/ intersubjetividade, em particular na forma de produzir conhecimento. (QUIJANO, 2000, p.1).

Essa matriz de poder permite observar a organização colonial da seleção curricular oficial, questão que discutirei na sequência, problematizando a operação dos pilares que a sustentam e que, vale dizer, afirma-se na relação de uns com outros.

Começo pelo eurocentrismo, cuja marca é o conhecimento científico. Por isso inscreve as comunidades mencionadas na Colonialidade, pois não são coerentes com sua racionalidade. O que é ancestral, ritual, mágico em seus saberes, arraigado em um caráter relacional, está em oposição ao caráter linear e fragmentário do pensamento científico, que define um objetivo final que não é “[...] a compreensão das conexões ocultas, entre todas as coisas, mas a decomposição da realidade em fragmentos com o objetivo de dominá-la” (CASTRO GÓMEZ, 2007, p. 81-82). O relacional define, ao contrário, que “todos os tipos de seres vivos dependem de outros para sua existência e se entrelaçam em

---

<sup>2</sup> Destaco as contribuições de María Lugones (2008), que permitem compreender não apenas que a raça organiza a matriz, mas também que uma série de variáveis se co-constituem entre si, ou seja, a reclassificação social atravessa múltiplos sistemas de opressão para forjar o sujeito colonial.

um imenso tecido que evolui continuamente” (INGOLD, 2011, p. 10). Assim, apresento o antagonismo, a título de exemplo, entre uma relação com a natureza em que as coisas e os seres só existem em relação com outros, e a exploração extrativista amparada pelo Estado, que autoriza o deslocamento violento daqueles que habitam zonas de exploração, pois considera que essas vidas não importam para as relações que defende.

O conhecimento eurocentrado não pode ser criticado, pois é especializado e rigorosamente científico. O currículo, ao aceitá-lo como verdade absoluta e completa, incentiva uma conduta acrítica análoga ao mimetismo que define que o colonizado quer falar, vestir-se e agir como o colonizador, inclusive branquear-se como ele (FANON, 2009). Ao universalizar o conhecimento da Modernidade, o currículo exercita uma violência epistêmica que se caracteriza por utilizar conceitos de um contexto cultural para interpretar outros. Assim, outros contextos e conceitos são negados como sendo verdadeiros ou possíveis, impedindo a possibilidade de existência de relações Outras.

O que destaco apaga trajetórias políticas, socioculturais, epistêmicas de comunidades indígenas, negras, do campo e populares. Transformadas em restos, consolidam uma circulação do poder/saber curricular que reproduz sistematicamente uma visão de mundo a partir das perspectivas hegemônicas do Norte (LANDER, 2000), autorizando que o desenvolvimento de capacidades intelectuais, morais e afetivas se concretizem em concordância com a cultura e as normas de convivência dominantes. Desta forma, a Colonialidade é a face oculta da Modernidade, e não apenas isso, sustenta-a, já que ao negar a história dessas comunidades, reprime a possibilidade de transformar a Modernidade em outros termos – não-científicos – em relação àqueles que a legitimam. Com efeito, os processos de independência levantaram projetos de igualdade e de justiça sem questionar a opressão, a devastação e a usurpação dos territórios indígenas. Igualmente, o projeto político pós anos 80 envolveu o neoliberalismo, excluindo os mesmos sujeitos. Sujeitos, vale notar, que como Mariátegui propôs em fins da década de vinte do século passado, não são contemplados pelo marxismo. Peço a quem lê que imagine um trabalhador hoje. Ele é indígena?

No contexto curricular, basta mencionar que a abordagem de temáticas associadas a comunidades indígenas costuma ser realizada no passado, isto é, conta-se uma história sobre indígenas *que viviam ou faziam*. Desta forma, nega-se sua co-presença com as sociedades modernas, apagando o conflito histórico-político e reforçando a sua construção como sujeitos atrasados ou não-modernos, por meio de um processo de hierarquização cognitiva. Nesta linha, Soler (2009) afirma que os textos escolares – amplamente utilizados para abordar os conteúdos curriculares – difundem um discurso

racista que exacerba a homogeneização e o etnocentrismo branco, questão que naturaliza a existência de sociedades mais poderosas e civilizadas do que as outras, produzindo diversos estereótipos. Por exemplo, a existência de afro-colombianos é traçada a partir de sua escravização, questão que não os impede de serem felizes e realizarem trabalhos duros para os quais estão “biologicamente equipados”, naturalizando diferenças construídas “a partir do mundo colonial” (MENA, 2009, p. 107).

Antes de passar aos seguintes pilares da matriz moderno/colonial, destaco que uma análise decolonial demanda uma análise transversal; isto é, não se deve pôr em xeque o pensamento eurocentrado sem relacioná-lo com os outros pilares da Colonialidade do Poder e vice-versa. No entanto, mencionei até o momento alguns aspectos de sua operação cognitiva que organiza o governo “[...] dos outros e de si, em nome da verdade produzida pelo saber especializado” (CASTRO GÓMEZ, 2010, p. 1371).

Esta reflexão está conectada com o eixo Estado, já que o CP compila forças assimétricas que são oriundas deste, consolidando a exclusão mencionada. Por isso, são naturalizadas as relações de dominação/subordinação com base em hierarquias e papéis sociais que guiam a circulação de seus conteúdos. O que sublinho associa o CP a uma genealogia de discursos e práticas que contribuíram para que, por exemplo, nos anos noventa, Abya Yala fosse tratada como “[...] subdesenvolvida, sob o marco de uma estratégia de desenvolvimento que ganha relevância, [...] pois enfrentará as condições de sua pobreza e ‘atraso’” (ESCOBAR, 1999). Esta questão está vinculada, inevitavelmente, ao pilar capitalismo, enquanto o único modelo legítimo de produtividade, que transformará em atraso e improdutividade aqueles que fazem parte de comunidades indígenas, afrodescendentes, do campo e populares, impondo projetos para retirá-los de seu “subdesenvolvimento”.

Dito “subdesenvolvimento” não é questionado como produto da estratégia de desenvolvimento capitalista. Ao contrário, aceita-se como modelo universal aquilo que transforma o mercado em um eixo educacional, que impulsiona projetos científicos e jurídicos que se ajustam aos seus custos sociais, classificando conceitos como desenvolvimento, empreendimento e certificação. Desta forma, as habilidades básicas, a competência matemática e de alfabetização, serão aprisionadas pelo enfoque tradicional de crescimento econômico, sendo estimulado “[...] ainda que os setores mais pobres da população rural continuem sendo analfabetos e careçam de recursos informáticos mínimos” (NOUSBSAUMM, 2010, p. 41). Isto posto, remete-se ao mesmo problema: “[...] a marginalização e a desqualificação dos sistemas de conhecimento não-ocidentais” (ESCOBAR, 2007, p. 34).

O que discuto reduz os temas educativos aos temas gerenciais: credenciamento, eficiência, desenvolvimento de habilidades para se integrar ao mundo do progresso. Isto prioriza a tecnologia como o referente de um sujeito produtivo, em benefício da nação e de si mesmo, sem questionar a injustiça cognitiva implicada e que

[...] é vivida pelos grupos sociais com menos acesso ao conhecimento científico como uma inferioridade geradora de incerteza acerca de seu lugar em um mundo definido e legislado a partir de conhecimentos simultaneamente poderosos e desconhecidos, que os afetam de maneira diferente e sobre os quais têm pouco ou nenhum controle (SOUSA SANTOS, 2017, p. 26).

Deste modo, os mesmos grupos são objeto de pesquisa, questão que atravessa o currículo, reforçando a legitimidade cognitiva daqueles que os estudam e a invalidação de seus próprios conhecimentos. De fato, as lutas indígenas, afrodescendentes, do campo, em Abya Yala, levantaram conceitos que o debate crítico da teoria eurocentrada não incorpora. Neste, sobrevivem “os termos familiares do socialismo, direitos humanos, democracia ou desenvolvimento” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 17) e não os dos grupos mencionados como Bem Viver, dignidade, território, respeito, entre outros, o que se reflete nos conteúdos curriculares oficiais.

Portanto, é produzido um amplo sistema de hierarquizações que se ajusta à Colonialidade do Poder, que por sua vez atravessa e cruza a operação de todos os eixos que a sustentam: a produtividade capitalista transforma modelos não capitalistas, como aqueles baseados na reciprocidade, em improdutivos; o eurocentrismo e seu caráter científico produzem a ignorância daqueles que não seguem o padrão de sua episteme. Assim, por exemplo, a linearidade do tempo produz o atraso daqueles que não aderem à noção de desenvolvimento moderno, protegida por Estados transnacionais do Norte que afetam os do Sul com tal economia de exploração. Isto retoma o imaginário colonial racista que nos anos noventa identificou as mulheres do Sul como um entrave para o progresso, pois o seu apego à tradição limitava o seu desejo de ingressar no mundo moderno (PARPART, 1996).

As questões discutidas expõem uma dominação que universaliza apenas um modo de compreender a realidade e de ser e estar no mundo, naturalizando o desejo de Modernidade do Currículo Prescrito. Este projeto transformou as formas de dominação, mas não as estruturas que a sustentam com a cumplicidade do currículo. Deste modo, “[...] no fundo, o que está sempre vigente no pensamento único e eurocêntrico sobre



educação é a ideia de modernidade como uma forma estática e universal, presumidamente homogênea para a espécie humana” (SODRÉ, 2012, p. 268).

## PEDAGOGIA FEMINISTA E COLONIALIDADE

A subjetividade forjada pela matriz de poder colonial é administrada pelo Estado, transferindo-a ao CP, perpetuando-se, assim, a produção de relações sociais hierárquicas. Percebê-lo nos permite questionar o sistema monocultural ocidental que as sustenta. Este é um exercício crítico que abre a porta para conteúdos e finalidades educativas Outras. De uma forma ou de outra, isto foi o que a crítica feminista fez; no entanto, sua ascendência ocidental ainda não foi superada. Irei revisá-la a seguir.

A princípio, reconheço que a PF confronta o CP, quando tenta romper a violência epistêmica androcêntrica que define e determina:

[...] as regras do jogo: quem pode falar, a partir de quais pontos de vista, com que autoridade e segundo quais qualificações; define as regras a serem seguidas para o surgimento, denominação, análise e eventual transformação de qualquer problema, teoria ou objeto em um plano ou política (ESCOBAR, 2007, p. 101).

Utilizo a argumentação de Escobar que considera o desenvolvimento como discurso, pois é análoga à crítica feminista do sistema androcêntrico, cujos aportes neste âmbito são inquestionáveis.

No marco da política educativa, são observadas cinco fases curriculares feministas: 1) aquela que ilumina a história das mulheres; 2) a que as inclui como exceção, incorporando suas contribuições a partir de uma ótica eurocêntrica; 3) a que considera gênero, classe, raça e sexualidade como imprescindíveis para produzir conhecimentos; 4) a que dissolve limites entre professor(a)/estudante para criar relações não hierárquicas, pluralizando conjuntamente as fontes de conhecimento; 5) a que transforma o currículo com base no respeito à diferença e à diversidade, apropriando-se dos conhecimentos de homens e mulheres (ORTEGA, 2018, p. 97-98)<sup>3</sup>.

Essas fases permitem analisar uma genealogia feminista que expõe algo de truísmo: o feminismo não é só um. Também ajudam a questionar dois conceitos atuais e recorrentes

<sup>3</sup> Irei me centrar particularmente nas fases 1 e 2 devido a sua conexão com o gênero, e na fase 3 em razão da conexão que possui com o enfoque interseccional. Não abordarei seus desenvolvimentos específicos, portanto, aparecerão diluídos no texto. Isto porque me interessam os conceitos mencionados, aos quais os associo. Tais conceitos também se conectam, vale dizer, com as fases 4 e 5. Aprofundar esta questão não faz parte dos objetivos deste texto.



nesta Pedagogia: gênero em função da diferença sexual e interseccionalidade como manutenção de relações não-hierárquicas. Ressalto que a PF assume que é preciso

[...] nos perguntarmos uma e outra vez que sujeito é preciso constituir para que as transformações revolucionárias sejam possíveis, e até onde exacerbamos as diferenças e as transformamos em barreiras insuperáveis, enfraquecendo nossas possibilidades concretas de transformação (KOROL, 2016, p. 151).

Com base nisso, interessam-me os limites destes conceitos, pois neles se encontram os elementos para um currículo decolonial.

A respeito do gênero, o seu protagonismo coloca outras variáveis de análise à margem; esta não é uma questão insignificante, pois é um critério que mede o quanto os Estados são democráticos ou não (FASSIN, 2013). A partir disso, a igualdade está posta entre homens e mulheres, heterossexualidade/homossexualidade, e não entre raças. Basta pensar nas conquistas políticas feministas nos últimos cinquenta anos – gostem ou não – no que diz respeito às comunidades racializadas em Abya Yala em mais de quinhentos anos. Além de explicar a inclusão da perspectiva de gênero na educação, isto antecipa que não só se aceita acriticamente, como também se desconhece a estrutura que produziu o seu protagonismo.

Parpanat, já citada anteriormente, argumenta a favor desta reflexão, permitindo-me advertir a presença de uma lógica de falsa universalização (LUGONES, 2005), visto que o gênero, através do discurso de desenvolvimento, se adequou à perspectiva cultural do colonialismo europeu. Esta perspectiva definiu as mulheres do Sul – como foi apontado – como entrave ao progresso. Somado a isto, o seu uso é problemático quando revela diferenças sexuais entre homens e mulheres, sem se aprofundar em como foram produzidas (SCOTT, 2016). Para mim, esta diferença chegou a ser central, pelo desconhecimento da imposição conquistadora, o que se traduz no uso sexualmente diferenciado de termos como igualdade de gênero, direitos sexuais, empoderamento da mulher, autonomia econômica na lógica capitalista, que novamente se sobrepõem aos conceitos oriundos das lutas latino-americanas. Assim se desmonta a violência a partir dos termos do conquistador, que continuam oprimindo os termos das vozes colonizadas.

Isto posto, conectado com a fase 1 e 2 do desenvolvimento curricular feminista, impulsionou a retirar o gênero do centro, conectando a PF com a fase 3 ou com um currículo que relaciona as práticas pedagógicas com a classe, a raça e a sexualidade (CRABTREE *et al.*, 2009). A partir disso, agrego a importância da interseccionalidade. De fato, “falar de uma pedagogia feminista é falar de interseccionalidade” (MARTÍNEZ,

2017, p. 85) e de uma “[...] luta contínua para superar nosso sexismo, classismo, racismo, colonialismo, homofobia” (ORTEGA, 2018, p. 96).

Esclareço que as fases curriculares apontadas não determinam a superação das outras fases, pois cada uma segue presente no debate com maior ou menor protagonismo. O debate mobilizado por uma educação não sexista, por exemplo, ao colocar esta variável no centro, minimiza a importância de debates que definem a violência como um produto em que classe, raça e sexualidade se expressam simultaneamente. O que enfatizo é que o sexismo e o gênero, ao estarem no centro do debate, subordinam diferentes variáveis de opressão experimentadas por mulheres. Outras, reatualizando conteúdos definidos por termos modernos, ainda que para os problemas modernos já não existam soluções modernas (SOUSA SANTOS, 2010).

Observo a interseccionalidade a partir deste lugar, já que se transformou no conceito teórico mais utilizado para falar de desigualdades múltiplas (VIVEROS, 2016). O que destaco não evita a pergunta em torno do porquê tem sido desta forma, conectando-me às experiências vividas e às relações feministas que nos permitiram ser as feministas que somos hoje. Voltarei a esta discussão no final desta seção, já que antes esclarecerei por que o sexismo e o gênero são conceitos modernos, subvertendo a potencialidade da interseccionalidade.

O protagonismo do gênero – e “o moderno” que representa –, expõe a habilidade desenvolvida para pensar categoricamente, o que se mostra central para o debate entre o CP e a PF. Apesar de ampliar a compreensão da violência que habita na fase em que gênero, classe, raça, sexualidade são citados como imprescindíveis para produzir conhecimentos, o gênero continua produzindo Colonialidade. Uma explicação para o que aponto diz respeito à conquista de Abya Yala, que impôs um sistema de relação entre homens e mulheres à maneira do conquistador, instalando um sistema único de opressão da mulher (HERNÁNDEZ, 2018) e apagando experiências. Outras, vinculadas às comunidades onde mulheres e homens exerciam o poder de outra forma.

A respeito disso, esclareço que em algumas sociedades pré-coloniais de Abya Yala, a mulher era o centro. Nada era sagrado sem sua benção. Além disso, acrescento a existência de lógicas de reciprocidade nas quais a atual exploração capitalista não era um horizonte. Quando o feminismo resiste e se opõe às características impostas às mulheres (inscrição no privado, papel reprodutivo, passiva, entre outras), omite que existiram

relações entre homens e mulheres que se expressaram sob outras condições<sup>4</sup>. A partir disso, é possível pensar que a atual luta feminista se revolta em relação a um sistema de representação e significação da realidade produzido pela conquista, e não com os termos apagados por esta e que existiam nas relações Outras, isto é, o faz com termos modernos alçados como aspiração universal.

Defendo que este último deve estar presente na análise interseccional, pois, ainda que tente superar a análise fragmentária, se não conseguir visualizar como opera a hierarquia, suas contribuições se diluem. Nas sociedades hierárquicas, o poder é um privilégio exercido muitas vezes de forma naturalizada, o que permite que nos grupos subalternos também existam hierarquias, sendo o gênero – como revisei – um marcador de seu fortalecimento. Assim, quando se fala em interseccionalidade, aparecem mulheres diversas, o que não assegura interações relacionais simétricas. Por exemplo, o gênero ocidental continua explicando a violência homem/mulher indígena, encaixando-as em relações culturais específicas, apenas produzidas entre indígenas ou pessoas negras, o que propicia uma ideia de atraso em função de uma cultura considerada mais machista (CUMES, 2009).

Acrescento que embora a interseccionalidade visibilize sujeitas omitidas pela Modernidade, “[...] ver a violência enquanto se está presa em sua lógica, não estimula alguém a resistir a ela” (LUGONES, 2005, p. 69). Lugones faz uma crítica a Crenshaw, que cunhou o conceito de interseccionalidade. Este conceito dá visibilidade à mulher negra em um marco legal que não se questiona e assim reafirma a falsa universalização, pois sua “aparição” se dá sob os marcos eurocentrados da lei<sup>5</sup>. Cabe dizer que o conhecimento legal junto ao conhecimento científico são o suporte da linha que separa Modernidade de Colonialidade. Na zona moderna – de regulação/emancipação – se articula o binômio legal/ilegal, cuja coerção deriva a zona colonial – de apropriação/violência – ao sujeito *alegal*, ou aquele que é irrelevante em todas suas formas (SOUSA SANTOS, 2010); ou seja, não se trata de ilegalidade, mas da *alegalidade* que se oculta. Isto é pior do que ser

---

<sup>4</sup> Não pretendo mobilizar uma visão romântica a respeito destas relações Outras, apenas destaco que a conquista ocultou experiências, favorecendo – como expressei – a universalização do imaginário feminista à violência contra a mulher.

<sup>5</sup> A crítica de Lugones é mais bem compreendida ao relacioná-la com a diferença entre Feminismo da Igualdade e da Diferença. O primeiro deseja igualar em direitos os homens e as mulheres; o segundo, criar um mundo a partir das mulheres, portanto a sua pretensão não é se integrar, nem validar os produtos elaborados por homens. O marco legal é androcêntrico, portanto, Crenshaw reativa o dilema Wollstonecraft, que sintetiza o que acabo de apresentar. Destaco que este dilema em seus termos mais convencionais está longe de questionar o racismo, que Crenshaw, sim, o faz. Para além disso, Lugones põe em jogo que se deve transitar a partir de uma etapa compreensiva (interseccionalidade) para uma etapa de ação (Fusão).

ilegal, pois, em um território sem lei, concede-se ao mais “forte” um poder de veto sobre a vida e sustento do mais “fraco” (SOUSA SANTOS, 2018).

O veto a que me refiro se expressa em uma interseccionalidade que neutraliza o racismo e transita em direções diversas e contraditórias. Uma delas é que, ao ser promovida fundamentalmente a partir de vozes femininas, a preponderância do gênero subordina outros eixos de desigualdade. Desta forma, colocá-lo no centro delimita a violência em termos feministas ocidentais, o que não permite compreender que existe uma relação entre as situações sociais das mulheres brancas e as situações das mulheres de cor (LUGONES, 2005, p. 66). Lugones ilumina como o pensamento categórico produz opressão, pois “Gênero e raça, por exemplo, não se atravessam como categorias de opressão separadas e separáveis. Ao contrário, a opressão de gênero e da raça afetam as pessoas sem nenhuma possibilidade de separação” (LUGONES, 2005, p. 69). Dito de outra maneira e situado no exemplo: o sexismo opera como veto dos termos periféricos associados ao racismo.

Outra direção é a que se refere a um uso da interseccionalidade associada a uma tradição alheia ao conceito de gênero. O que aponto insiste na desagregação das análises, deixando tudo da mesma forma e eliminando a possibilidade de se pensar em relação e de ver como se estabeleceram os protagonismos e as periferias em diferentes contextos, para equilibrá-los. Esse equilíbrio não pode negar as formas em que o colonialismo se reatualiza, uma vez que sua trajetória demanda inflexões. Com efeito, uma crítica recorrente à interseccionalidade é a sua lógica aditiva, que trata de modo equivalente diferentes categorias sociais, isto é, equipara-as como se a violência contra uma mulher branca fosse igual a de uma mulher racializada. Desta forma, destaco que é possível compreender a importância de unir essas variáveis nas análises, porém, caso não se atente às suas diferenças, tudo permanece igual. Os afetos, um conceito recorrente da PF, esclarecem esta ideia.

Para a PF, os afetos “[...] fazem parte de uma ética feminista do acompanhamento, do caminhar lado a lado, de transitar as dores e nos fazermos cúmplices de nossos desejos” (KOROL, 2007, p. 20). No entanto, há um processo de generização que naturalizou processos coloniais que construíram todas as mulheres como afetivas. Essa ideia produzida de cima para baixo, ou a partir do dominante ao subordinado, apaga a desigualdade, gerando respostas paradoxais. Neste sentido, Cumes descreve que “existem mulheres indígenas e negras que acham que é melhor ter atos de bondade e de amor para perdoar ‘ações ofensivas’, com a intenção de não romper com as construções coletivas” (CUMES, 2017, p. 515), questão que entendo ter a função de permitir que “[...] o futuro impeça que a crueldade do agora seja questionada” (BERLAND, 2012, p. 112).

O perdão da ofensa, como indicado por Cumes, é funcional à trama colonial, pois propicia o silenciamento da voz racializada. Isto também pode ser visto como branqueamento, já que estas mulheres sentem mais afeto pela construção coletiva do que pela sua própria voz, que não é um produto das relações simétricas, mas do eurocentrismo. Este nutre as interações sociais hierárquicas que se concentram em proteger o projeto da Modernidade, e que ocultam, vale afirmar, a Colonialidade e os danos experimentados pelos sujeitos, saberes e demandas que são submetidos a essa zona. Desta forma, a trama coletiva protege uma ideia de falsa igualdade entre mulheres que, por meio do silêncio de algumas, põe em xeque um caráter otimista dos vínculos, que são mantidos para aliviar o peso, mesmo que as condições de vínculo não se transformem (BERLAND, 2012). Se tais condições não mudam, para além do marco dos afetos, conserva-se uma versão restrita da realidade, que serve para que as vozes ocidentais sejam mais relevantes do que as não ocidentais.

Dito isto, a respeito da interseccionalidade destaco que: 1) permite uma entrada à zona moderna que não desmonta a zona colonial, ao não questionar amplamente a coerção da primeira sobre a segunda. Os afetos são um exemplo disso. 2) Não se trata somente de articular teoricamente categorias sociais, mas também de construir condições simétricas de encontro entre elas, que devem considerar as diferenças entre sistemas de desigualdades e os contextos que as produziram; 3) o currículo da PF deve transcender um discurso teórico que, na prática, reativa relações coloniais, e para isso é necessário se desprender do pensamento ocidental que limita seu caráter crítico.

A respeito do caráter crítico, pontuarei que os movimentos sociais se caracterizaram por “[...] usar de modo contra-hegemônico e para fins contra-hegemônicos instrumentos ou conceitos hegemônicos” (SOUZA SANTOS, 2010, p. 16). No entanto, o uso desses conceitos foi possível “[...] dentro de um horizonte de possibilidades que originariamente não é o seu” (SOUZA SANTOS, 2010, p. 16). Assim, são introduzidos em um debate sem discutir os termos hegemônicos, como observado em uma interseccionalidade feminista antirracista que não reconhece as relações entre pessoas, comunidades e com a natureza que a conquista apagou e transformou. Esta falta de reconhecimento revela um ser feminista que não se interroga por que somos as feministas que somos, uma vez que não se compreende – como reviso através do gênero, a interseccionalidade e sua relação com os afetos – como produtora de Colonialidade ou do que é invisibilizado em nossas relações.

Nesta linha reflexiva, reanimo a importância de propor um currículo crítico feminista que “[...] talvez já não se trate simplesmente dos ‘olhos do ocidente’, mas de como esse ocidente está dentro e reconfigura constante e globalmente os termos de raça e

gênero” (MOHANTY, 2008, p. 432). A respeito disso, acrescento sexualidade, classe e os afetos de agrado ou desagradado que a globalidade do seu projeto produz.

## **CONCLUSÕES (OU CONSIDERAÇÕES PARA PENSAR UM CURRÍCULO FEMINISTA DECOLONIAL)**

Foi discutido até aqui que a violência epistêmica moderno/colonial mobiliza análises que utilizam a tradição ocidental como nivelador compreensivo universal. Desta forma, foi evidenciado que o CP e a PF coincidem em discursos e práticas que expõem que o fim do colonialismo político não significou o fim do colonialismo nas mentalidades e subjetividades, definindo que as relações ainda ocorram de cima para baixo, isto é, omitindo as relações de dominação/subordinação que sustentam este fluxo e que amparam os limites curriculares revisados.

Isto foi exemplificado, na primeira parte, através de práticas que reproduzem e se co-constituem sob a matriz do poder moderno/colonial. A respeito disso, foi destacada uma análise fragmentada que omite o relacional e transforma a diferença em hierarquia, para revelar que a seleção dos conteúdos do CP é acrítica em relação ao racismo/classismo que a organiza. Ainda, na segunda parte, vinculando-o a algumas fases de desenvolvimento curricular feminista, destacou-se o uso hegemônico do gênero e da interseccionalidade para alertar a respeito de uma crítica que ainda é restrita, dada a existência de imaginários que reatualizam o colonial no nosso presente. Dito de outra forma: a transformação da cultura não é tal se sobrevivem as diferenças que inferiorizam o conhecimento e as experiências vividas não ocidentais. Vale reiterar que é vital transcender esse limite, visto que reforça a subalternidade de comunidades racializadas.

Por meio deste trajeto, conclui-se que a superação do colonial deve considerar as dimensões epistêmicas, políticas e institucionais, relacionando-as com diferentes categorias sociais. Focar em somente um destes âmbitos enfraquece uma perspectiva ampla da opressão racista/classista que tem sido mobilizada, como foi revisado, pela importância que a Modernidade atribuiu ao gênero e ao sexo. A partir deste lugar e para responder à pergunta que formulei no início, sugiro algumas considerações para pensar em um currículo feminista decolonial:

1) Habilitar uma perspectiva relacional entre os desenvolvimentos do pensamento eurocêntrico e de epistemes Outras, isto é, apostar na transdisciplinaridade, de forma que sejam reveladas possibilidades de co-presença que superem a coerção e, portanto, as hierarquias cognitivas. Uma análise que inclua as vozes de baixo, vinculadas a conteúdos não ocidentais, confere pertinência e coerência do currículo às demandas sociais, políticas



e culturais que confrontam o epistemicídio moderno – o que é bom para todxs, ou as lutas anticapitalistas pela defesa dos territórios não nos afetam? É um caminho proveitoso colocar em questão, como temas curriculares, as verdades eurocêntricas, o tempo moderno como produtor de atraso, as relações hierárquicas produzidas pela colônia e a produtividade capitalista.

2) Incorporar os saberes descartados no currículo educativo, questão que surge a partir da análise do que é difundido e do que é apagado em todas as disciplinas. Desta forma, considerar os impactos da matriz de poder colonial na vida que vivemos, inscrevendo-a na análise dos conteúdos curriculares; pôr em circulação conceitos levantados pelas lutas latino-americanas; superar os limites dos conhecimentos que produzem Colonialidade, como o científico e o legal, encorajam outras formas de ser e estar no planeta, portanto, são caminhos sugeridos.

3) Utilizar a interseccionalidade como enfoque de análise. Neste sentido, sugiro reforçar um caráter dialógico curricular que se distancie da equivalência entre categorias sociais e sistemas de desigualdade, favorecendo a construção de condições simétricas de encontro entre diferenças. Nesta questão, adquire importância a escuta dx subalternx – conforme Sousa Santos (2010) –, pois confronta a incompletude do saber, o que amplia os marcos restritos de compreensão da realidade. Isto equilibra relações assimétricas, favorece decisões coletivas em torno do tempo das ações, reforçando que se defenda a igualdade quando a diferença inferioriza, e que se valorize a diferença quando a igualdade apaga trajetórias particulares e resistências à cultura dominante. Esta escuta amplia a imaginação política com ideias Outras e favorece que a denúncia do racismo/classismo seja considerada como contribuição à mudança, facilitando que a aliança seja um campo concreto de ação. Neste sentido, dar espaço aos saberes feministas subalternos, indígenas, afrodescendentes, do campo e populares possibilita deslocar as análises fragmentárias, assim como o racismo e o classismo que as alimentam, dado o caráter relacional que movimentam. Acrescento que a interseccionalidade é um pensamento complexo que desafia políticas públicas, cujo caráter identitário descartam o caráter múltiplo e relacional da violência. Tais políticas incidem nas práticas educativas que, ao simplificar as abordagens e os estudos da realidade, omitem experiências nas quais o racismo, o sexismo, o classismo e a homofobia se expressam simultaneamente.

4) Enfatizar a crítica ao capitalismo/neoliberalismo, já que a crise ecológico-planetária produzida por estes é de abordagem urgente. Isto deve se relacionar aos desenvolvimentos teórico/políticos das lutas indígenas, negras, do campo e populares. Assim, descentraliza-se o poder, que adquire formas específicas através dos limites da



crítica eurocentrada, proposta por Sousa Santos e descrita no texto. Com isto me refiro a um exercício dialético que confronte conceitos como socialismo, direitos humanos, democracia, desenvolvimento de Bem Viver, dignidade e território, para revelar o que ocultam os primeiros para excluir os últimos. O que aponto, a título de exemplo, e que também inclui outros conceitos mencionados, como crescimento, eficiência, certificação, empreendimento, entre outros, fratura paradoxos jurídicos e institucionais que habitam a universalidade dos direitos, de forma que é preciso questionar se os princípios que os regem são válidos para todos os contextos e histórias.

O que elenco é amplíssimo, complexo e estreito ao mesmo tempo, pois destaco que a reflexão deve ser coletiva e deve se esforçar para pluralizar os imaginários através da incorporação dos saberes descartados. Neste trajeto, existem ações urgentes e concretas que possibilitam a existência deste currículo Outro, entre as que destaco: 1) formação/autoformação nos temas propostos, não apenas para docentes, como também para educadores populares, ativistas, artistas<sup>6</sup>, acadêmicxs; 2) planejamentos que, usados de modo contra-hegemônico, problematizem e interconectem o que as distintas linguagens e práticas disciplinares ocultam como eixo de desenvolvimento de habilidades de análise, síntese, avaliação e criação; 3) didáticas orientadas para vivenciar possibilidades que transformem as condições impostas pela reatualização colonial, sustentando transposições didáticas vinculadas às experiências vividas, no relacional, na reciprocidade, na responsabilidade territorial, que evidenciem como temos feito parte da superação e também da conservação da matriz de poder colonial; 4) metodologias que destaquem a dimensão colonial que vive na sociedade e nas pessoas, que potencializem encontros simétricos com as diferenças nos ambientes educacionais e para além deles, que valorizem o silêncio para escutar o que não é escutado, bem como propiciem pôr à disposição os privilégios a partir das ideias que não antecedem as relações estabelecidas; 5) revisão de materiais educativos, a fim de evitar toda forma de racismo, classismo, sexismo, homofobia, omissão de conflitos e exigências históricas, entre outros, destacando as vozes racializadas com a finalidade de não encaixá-las em demandas de corte meramente cultural, que apagam a experiência colonial.

Tudo isto se transforma em um desafio à imaginação política dos objetivos, conteúdos e atividades que mobilizamos para transformar a realidade a partir do currículo. Neste sentido, uma análise decolonial poderia resultar em novas perspectivas de abordagem, cujo caráter crítico reconheça e questione os termos hegemônicos,

---

<sup>6</sup> União de arte e ativismo no sentido da mudança e da transformação. Esta é uma energia que transcende os espaços da universidade e dos museus para se colocarem nos espaços sociais.

mesmo quando tenham sido levantados por grupos subalternos. Vincular este exercício à reatualização colonial que define o *quê*, *como* e *para quê* do debate, estimula pensar, entre outras coisas, por que o CP e a PF seguem produzindo Colonialidade; por que são defendidas algumas demandas e não outras e por que e como nos tornamos as feministas que somos.

## REFERÊNCIAS

BERLANT, L. Optimismo Cruel. Tradução de Nattie Golubov. **Debate Feminista**, v. 45, p. 107-135, 2012.

CRABTREE, R.; SAPP, D.; LICONA, A. (ed.). **Feminist Pedagogy**: Looking Back to Move Forward. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2009.

CRENSHAW, K. Cartografiando los márgenes. Interseccionalidad, políticas, identitarias y violencia contra las mujeres de color. Tradução de Raquel (Lucas) Platero e Javier Sáez. In: PLATERO, R. (ed.). **Intersecciones**: cuerpos y sexualidades en la encrucijada. Temas Contemporáneos. Barcelona: Bella Tierra, 2012.

CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (ed.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CUMES, A. Mujeres indígenas, patriarcado y colonialismo: un desafío a la segregación comprensiva de las formas de dominio. **Anuario Hojas de Warmi**, n. 17, p. 1-16, 2012.

CARIÑO, C.; CUMES, A.; CURIEL, O.; GARZÓN, M. T.; MENDOZA, B.; OCHOA, K.; LONDOÑO, A. Pensar, Sentir y Hacer Pedagogías Feministas Descoloniales. Diálogos y Puntadas. In: WALSH, C. (ed.). **Pedagogías Decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. t. 2. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2017. (Serie Pensamiento Decolonial).

ESCOBAR, A. **El final del salvaje**. Naturaleza, cultura y política en la antropología contemporánea. Bogotá: CEREC, 1999.

ESCOBAR, A. **La invención del Tercer Mundo**. Caracas: Fundación Editorial El perro y la rana, 2007.

ESCOBAR, A. **Territorios de diferencia**: Lugar, movimiento, vidas, redes. Tradução de Eduardo Restrepo. Popayán: Envió editores, 2017.

FANON, F. **Piel negra, máscaras blancas**. Madrid: Akal, 2009.

FASSIN, E. La democracia sexual y el choque de civilizaciones. **Revista Mora**, v. 18, n. 1, p. 1-10, 2012.

GIMENO SACRISTÁN, J. Reformas educativas y reforma del currículo: anotaciones a partir de la experiencia española. In: WARDE, M. (org.). **Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

HERNÁNDEZ, I. Colonialidad feminista, sociosexual y aportes lesbofeministas antirracistas descoloniales. **Nomadías**, n. 24, p. 67-87, 2018.

HERNÁNDEZ, I. Trascender la diferencia colonial. Otras miradas sobre extractivismo. In: JARA, A. E (comp.). **Mujeres en defensa del Territorio**. Reflexiones de mujeres frente al extractivismo. Valparaíso: Heinrich Böll, 2018.

INGOLD, T. **Being Alive: Essays on Movement, Knowledge and Description**. New York: Routledge, 2011.

KOROL, C. Feminismos populares. Las brujas necesarias en tiempos del cólera. **Revista Nueva Sociedad**, n. 265, p. 142-152, set./out. 2016

KOROL, C. **Hacia una Pedagogía Feminista: Géneros y educación popular**. Buenos Aires: El Colectivo, 2007.

LUGONES, M. Multiculturalismo radical y feminismo de las mujeres de color. Tradução de Joaquín Rodríguez. **Revista Internacional de Filosofía Política**, n. 25, p. 61-76, 2007.

LUGONES, M. Colonialidad y género. **Revista Tabula Rasa**, n. 9, jul./dez. 2008.

MARTÍNEZ, I.; RAMÍREZ, G. Des-patriarcalizar y Des-colonizar la educación. Experiencias para una formación Feminista del profesorado. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)**, v. 6, n. 2, p. 81-95, 2017.

MENA, M. I. La ilustración de las personas afrocolombianas en los textos escolares para enseñar historia. **Revista de Historia del Caribe**, Barranquilla, n. 15, p. 105-122, 2009.

MOHANTY, C. Bajo los ojos de occidente: academia feminista y discursos coloniales. In: SUAREZ, L.; HERNÁNDEZ, R. **Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes**. Madrid: Cátedra, 2008.

NUSSBAUM, M. **Sin fines de lucro**. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Buenos Aires: Katz, 2010.

ORTEGA, E. Señas para una Educación Feminista. **Nomadías**. n. 25, p. 91-100, jul. 2018.

PARPART, J. ¿Quién es la otra? Una crítica feminista posmoderna de la teoría y la práctica de “mujer y desarrollo”. **Debate Feminista**, v. 13, p. 327-356, 1996.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, globalización y democracia. **Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Nuevo León**, ano 4, n. 7-8, set./abr. 2002.

SCOTT, J. Género: ¿Todavía una categoría útil para el análisis?. **La manzana de la discordia**, v. 6, n. 1, p. 95-101, 2011.

SOUSA SANTOS, B. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Montevideo: Trilce, 2010.

SOUSA SANTOS, B. **Democracia y Transformación**. Cidade do México: Siglo XXI, 2017.

SODRÉ, M. **Reinventando a educação: Diversidade, Descolonização e Redes**. Petrópolis: Vozes, 2012.

VIVEROS, M. La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. **Debate Feminista**, v. 52, p. 1-110, out. 2016.

Recebido em: 01 out. 2021

Aceito em: 21 jan. 2022