

CURRÍCULOS, COTIDIANO(S) E INTERSECCIONALIDADE: por um currículo- (r)existência

CURRICULUMS, EVERYDAY (S) AND INTERSECTIONALITY: for a curriculum- (r)existence

Wenderson Oliveira¹

Isabel Sabino²

Resumo: Somos sujeitos marcados/marcadas ao nascer. Raça, gênero e classe social são as primeiras inscrições em nossos corpos históricos dispostos no mundo. A escola deixa suas marcas nos corpos e nos currículos cotidianos que lá são presentes, e suas marcas nem sempre são possíveis de apagar. Como ressignificar? Neste trabalho propomos a discussão sobre currículos escolares tecidos na cotidianidade partindo da ferramenta analítica interseccionalidade. Cunhada por feministas negras, a interseccionalidade visa compreender relações estabelecidas entre raça, gênero e classe no que tange pensar as opressões contra grupos minoritários. Entendemos que os currículos tecidos nos cotidianos, compostos por muitas mãos, são fontes de resistência às opressões, porque apresentam lugares de fala e micropolíticas de existência. Por isso, propomos, a partir da ferramenta interseccionalidade, entender as práticas curriculares cotidianas como currículos-(r)existência, na tentativa de romper com a colonialidade e fazer uma vida escolar mais justa e comprometida com a emancipação social.

Palavras-chave: Currículos. Interseccionalidade. Cotidiano Escolar.

Abstract: We are marked subjects at birth. Race, gender and social class are the first inscriptions on our historical bodies in the world. The school leaves its marks on the bodies and daily curriculums that are present there, and its marks are not always possible to erase. How to reframe? In this work we propose the discussion about school curricula woven in everyday life starting from the intersectional analytical tool. Coined by black feminists, intersectionality aims to understand relationships established between race, gender and class in terms of thinking about oppressions against minority groups. We understand that the curricula woven in everyday life, composed by many hands, are sources of resistance to oppression, because they present places of speech and micropolitics of existence. Therefore, we propose, based on the intersectionality tool, to understand everyday curricular practices as curricula- (r)existence, in an attempt to break with coloniality and make a school life more just and committed to social emancipation.

Keywords: Curriculums. Intersectionality. School life.

*A minha pele preta, é meu manto de coragem
Impulsiona o movimento
Envaidece a viadagem, vai desce,
Desce a viadagem!*

*Sempre borralheira com um que de chinerella
Eu saio de salto alto, maquiada na favela
Mas, se liga macho, presta muita atenção*

¹ Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Professor efetivo da Secretaria Municipal de Educação do município de Sobral/CE, atuando como Professor de Artes na Educação em Tempo Integral (Laboratório de Artes/Educação Musical). E-mail: wendoliveira@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3507-4475>.

² Professora associada da UECE, vinculada ao Curso de Pedagogia e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado). Vice-presidente Nordeste da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd (2015-2019). Líder do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS). Coordena o Observatório sobre Desenvolvimento Profissional e Inovação Pedagógica, iniciativa apoiada pelo OBEDUC/CAPES. E-mail: isabelinhasabino@yahoo.com.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1799-0963>.

Senta e observa a sua destruição

*Que eu sou uma bixa loka, preta favelada
Quicando eu vou passar e ninguém mais vai dar risada!
E se tu for esperto, pode logo perceber
Que eu já não de brincadeira, eu vou botar é pra fuder!*

*Que's bixistranha, insandecida
Arrombada, pervertida
Elas tomba, fecha, causa
Elas é muita lacração...*

[Bixa Preta - Linn da Quebrada]

Há algum tempo temos tentado caminhar pelas complexas estradas que levam a questionar as epistemologias hegemônicas erguidas na/pela Modernidade. Essas estradas percorridas até aqui nos provocam desdobramentos infinitos, principalmente quando começamos a acionar os sentidos que estão além da tradicionalidade da visão. Nosso movimento é de (re)significá-los, valorizando, igualmente, a experiência de nossos ouvidos, de nosso olfato, paladar e de nossas mãos e pés – pisamos e sentimos os solos e as geografias, tateamos as coisas e interpretamos suas tessituras.

Tentamos nos emaranhar pelas vielas do cotidiano das escolas, abrindo espaço para a descolonização dos saberes, das práticas, das imagens, dos sons e dos movimentos dos seus corpos e objetos pelo cosmo. Assim, cada vez que nos propomos a discutir os atravessamentos nas escolas e na Educação, temos a esperança de um mundo mais bonito, como nos ensina Paulo Freire, e ao mesmo tempo buscar uma equidade e justiça social, num esforço contínuo de ouvir as vozes sufragadas pela Ciência Moderna – afinal, ela mesma elegeu quem pode ou não pode falar, valorizando e subalternizando saberes. E como nos ensina Djamilia Ribeiro, esse é o momento de romper com “a epistemologia dominante e de fazer o debate sobre identidades pensando o modo pelo qual o poder instituído articula essas identidades de modo a oprimir e retificá-las” (RIBEIRO, 2019, p.89).

Escolhemos, intencionalmente, iniciar este texto com as palavras da *arti(vi)sta* Linn da Quebrada, nome artístico de Linna Pereira, mulher travesti negra, nascida na periferia da capital paulista. Vamos tentar caminhar por encruzilhadas analíticas que pedem deslocamentos contínuos em nossas posturas como pesquisadoras. Logo, inscritas no projeto descolonizador, faz-se necessário apresentar desobediências epistêmicas (MIGNOLO, 2008) que abrem espaço para discutir novas epistemologias, novas formas de *pensarfazer*³ arte, de escrever nossos textos e de produzir conhecimento.

Nossa escrita com os cotidianos escolares procura estar atenta a todos os movimentos que florescem neles. Tal como aprendemos com Nilda Alves (2008), mergulhar é preciso e necessário! E ao mergulhar nas tramas, nos deparamos com as várias escolas dentro da escola e os vários sentidos e significados que elas apresentam. Do mesmo modo, percebemos as inscrições de diversos códigos, muitas vezes invisíveis, que montam o cenário dessas tramas cotidianas e seus fluxos infinitos – que dentro da ideia de repetitividade do comum, dissimulam as insurreições que modificam os códigos oficiais e, muitas vezes, enfraquece-os.

As professoras Nilda Alves e Regina Leite Garcia nos alertavam, no início da década de 2000, sobre os perigos de uma escola unívoca, pensada pela ótica que parte de um paradigma reducionista, “que ignora tudo o que se passa e se cria nesse espaço/tempo de aprender e ensinar, de relação de subjetividades, de encontros e desencontros, de socialização” (ALVES; GARCIA, 2000, p.7). Assim, tentamos fazer com que nossos sentidos se ampliem para tentar compreender as complexidades envolvidas nos fluxos contínuos e nas redes de saberes (ALVES, 2008) tecidas nesses (des)encontros entre professoras, professores, alunos e alunas, gestão escolar e todas as pessoas trabalhadoras em educação.

3 Estética de escrita que aprendemos com Nilda Alves, em uma tentativa de romper as dicotomias erguidas na Modernidade ao separar ações que, em nosso modo de entender, parecem indissociáveis.

É pretensão, mas necessário! Pretensão porque cada olhar que lançamos a esses movimentos mostra a face de nossa colonialidade. Mesmo que tentemos fugir dessa lógica, entendemos que somos colonizados e, com muito esforço, fazemos movimentos para não nos tornarmos os próximos colonizadores. Por outro lado, é necessário em razão de quando pensamos explicar os outros, mostramos que “estamos sempre em busca de nós mesmos, de nossas histórias de vida, de nossos lugares, tanto como *alunosalunas* que fomos quanto como *professoresprofessoras* que somos” (FERRAÇO, 2003, p.158).

Nossa intenção com este artigo é requerer lugares de fala e de escuta que são escamoteados pela premissa histórica que relata a formação do Brasil advinda da miscigenação entre povos brancos, negros e indígenas, tal qual podemos observar na teoria da democracia racial de Gilberto Freyre, em *Casa Grande & Senzala*, publicado no ano de 1933. Assim, tentamos pensar as trajetórias ancestrais que cruzaram o Atlântico, numa tentativa de romper os silêncios históricos e honrar memórias, encruzilhando gênero, raça, sexualidade e classe.

Lançamos mão de nosso *ofó*⁴ como força ancestral que nos permite pensar estratégias de resistência nos cotidianos escolares. Entendemos os cotidianos de nossas escolas como potências criadoras, lugar que “efetivamente se faz uma política educativa” (ALVES; GARCIA, 2000, p.10). É no cotidiano da escola que se vive os múltiplos atravessamentos educativos que nos (trans)formam, que deslocam nossos conceitos pré-estabelecidos e questionam nossos lugares geográfico-territoriais e sociais.

Assim, de modo especial, voltamos olhares para as práticas curriculares cotidianas, entendendo que, para além dos documentos prescritivos que ditam o que deve ser ensinado e o que deve ser aprendido, os currículos tecidos nos cotidianos são ações insurgentes que comunicam as vivências dos corpos que no cotidiano se fazem presentes. Inês Barbosa de Oliveira (2016) nos ensina que ao

[...] falar em currículo como criação cotidiana pressupõe, entre outras coisas, que as diferentes formas de tecer conhecimentos – que estão na base de diferentes modos de agir, mesmo que jamais de modo linear – dialogam permanentemente umas com as outras, dando origem a resultados tão diversos quanto provisórios. Assim, nos diferentes e múltiplos momentos de suas vidas pessoais e profissionais, em virtude do acionamento de umas ou outras de suas subjetividades, em relação com outras diferentes e plurais redes de conhecimentos e sujeitos que habitam, fisicamente ou não, os cotidianos das escolas, o *praticantespensantes* das escolas criam currículos únicos, inéditos, “irrepetíveis”, alternativas aos problemas e dificuldades que enfrentam, ao que não lhes agrada ou contempla, ao já existente e ao já sabido, contrariamente ao que supõem as perspectivas hegemônicas de compreensão dos currículos escolares, que os compreendem como um eterno reproduzir daquilo que foi previsto e prescrito (OLIVEIRA, 2016, p.98).

Partimos dessa concepção epistemológica para pensar as práticas curriculares tecidas nos cotidianos de nossas escolas, entendendo que a efemeridade das ações é microfísica de resistência aos dispositivos de poder, que assujeita corpos e insiste em manter a uniformidade das ações pedagógicas e dos modos que o conhecimento é acessado. Para nossa discussão, faz-se necessário cartografar nossos lugares geográficos e sociais, ao mesmo tempo em que nosso entendimento faz perceber que eles são transitórios e plurais.

Ao assumirmos nosso lugar, geográfico e social, pedimos licença para nos apresentarmos: Somos dois autores – que estão utilizando um termo generificado no masculino para nos identificarmos a quem nos lê. Nosso lugar social parte de um autor negro, gay, cisgênero, vindo de uma realidade econômica baixa e que hoje é regularmente matriculado num curso de Doutorado em Educação e sua orientadora, cisgênero, branca, heterossexual, vinda do interior do Ceará para a capital com o sonho de ser

⁴Na tradição do Candomblé, *ofó*, de origem yorubá, é o encantamento por meio das palavras, que pode expressar-se por meio de versos ou cantigas. Numa tradução literal, *ofó* significa *força da palavra* e é utilizado para bendizer pessoas, despertar o poder das folhas e proteger contra as forças do mal.

pesquisadora. Duas histórias de vida aparentemente dessemelhantes, mas que se unem com um propósito de provocar fendas nos sistemas que insistem em tentar dominar as políticas escolares e suas maneiras de existência.

Nosso lugar geográfico é o estado do Ceará⁵, apesar de nossas reflexões perpassarem nossas andanças epistemológicas pelo Brasil. Nossa proposta neste nesse diálogo escrito é pensar os currículos escolares como potências criadoras e emancipadoras, movimentos que fazem com que sujeitos considerados diferentes se sintam representados dentro das várias escolas que seguem existindo dentro da escola, como mencionamos acima. Pensar sobre as diferenças é considerar o conjunto de opressões que indivíduos que fogem do padrão cisgênero, heterossexual, branco e de classes abastadas vivem. No período histórico-político em que vivemos, sobretudo pós-eleições de 2018⁶, torna-se urgente questionar os discursos homogeneizantes e pretensamente hegemônicos.

Mas, observar e escrever junto a essa multiplicidade de ideias e subjetividades nos encontros em um espaço tão efusivo como a escola, nos exige uma postura de pensarmos que o conhecimento não se constrói de forma linear e hierarquicamente (ALVES; GARCIA, 2016). Longe disso, acreditamos que o conhecimento seja tecido por meio de processos complexos que inserem os sujeitos todos em uma rede que pertence a variados *espaçostempos* e que se encontram do lado de dentro e do lado de fora das escolas, como nos ensina Nilda Alves (2008; 2016). Essa sensibilidade epistemológica nos permite enxergar “o espaço/tempo do conhecimento criado no cotidiano como insubstituível no que se refere, sobretudo, aos conhecimentos da prática” (ALVES; GARCIA, 2016, p.13). E essa percepção nos faz caminhar em sentido oposto às propostas oficiais, que tendem a querer uniformizar as ações, mesmo que essas ações não caibam, por infinitos motivos, dentro dessa roupagem.

Nossa lente analítica para pensar com os currículos é a interseccionalidade, uma ferramenta nos permite uma “instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado” (AKOTIRENE, 2019, p.19). Ao pensar o currículo pelas lentes da interseccionalidade, entendemos que podemos analisar de modo microscópico as operações do poder nas práticas educativas dentro de sala de aula, que são inflamadas pela visão eurocentrada, brancocêntrica e cis-heterossexual.

Nossa intenção não é apontar a escola como vilã nos processos de exclusão de corpos considerados desviantes, pelo contrário, nos apoiamos em Carla Akotirene para dizer que “o conhecimento deve ir além das demarcações fixadas por linhas imaginárias de território e gênero, mas enlanguescendo-se” (AKOTIRENE, 2019). E assim, nossa intenção é tentar escrever novas histórias a partir de outras perspectivas. Desse modo, conseguimos invocar estratégias para romper os silenciamentos dos corpos, conseguimos propor currículos preocupados com a emancipação, que levem em consideração as políticas das diferenças e as diversas existências nos cotidianos escolares.

2. BIXA LOUCA, PRETA, FAVELADA: AS ENCRUZILHADAS DA INTERSECCIONALIDADE

Podemos entender, a partir de Carla Akotirene (2019), que a interseccionalidade é uma sensibilidade analítica que nos permite compreender as relações estabelecidas pelo poder em vias

⁵ Devemos pontuar que ao pensarmos em propostas que falam em diferenças, e se pretendemos discutir políticas de emancipação social, não podemos deixar de lembrar a mulher travesti Dandara dos Santos, que foi brutalmente espancada e assassinada em 15 de fevereiro de 2017, em Fortaleza, na capital do estado. Dandara, presente! O Estado do Ceará ocupa, atualmente, a quinta colocação dos estados que mais matam pessoas LGBTQIA+ no Brasil, segundo o Relatório Homofobia Mata. Esse relatório é realizado anualmente por algumas associações LGBTQIA+. Este documento do ano de 2018 que citamos é uma parceria entre o Grupo Pela Vida (RJ), a Coordenadoria Especial de Diversidade Sexual do Rio de Janeiro (Prefeitura do Rio de Janeiro) e do Grupo Gay de Alagoas. O endereço é: <https://homofobiamata.files.wordpress.com/2019/10/relatorio.2018-3.pdf> Acesso em 22/01/2020.

⁶As eleições de 2018 foram marcadas por várias declarações falsas a respeito de temas que envolviam a escola e os currículos. Um dos ataques à educação brasileira se materializou em declarações odiosas a Paulo Freire, patrono da educação brasileira, acusado de doutrinação marxista/esquerdista em seu método de ensino. Outro episódio a ser destacado é a suposta distribuição de mamadeiras distribuídas no governo petista cujos bicos eram de pênis de plástico. Também não poderemos deixar de mencionar a famigerada *ideologia de gênero* e o *kit gay*, que consideramos parte do sucesso de campanha da atual Presidência da República.

estruturantes na sociedade colonializada – manifestadas, principalmente, na classe, no gênero (e desdobramos para a sexualidade) e na raça. O termo foi pensado por mulheres feministas negras, cuja posição apontava a inobservância para as discussões de raça pelas feministas brancas e a discussão de gênero pelo movimento negro.

Fernando Pocahy (2011) salienta que

Com a proposta da articulação de categorias relacionadas às formas de dominação e desigualdade social, essas feministas acionaram enfrentamentos táticos à hegemonia branca no interior da luta das mulheres, revelando o caráter produtivo do poder, bem como de conjuntos de produções discursivas que definem as relações sociais, mesmo em sua posição dita periférica ou minoritária (POCAHY, 2011, p.20).

O movimento feminista nos Estados Unidos, em linhas gerais, se constitui na busca de direitos equilaterais entre homens e mulheres, emerge para reconhecer as mulheres (brancas) como indivíduos. Essas reivindicações resultaram na chamada Primeira Onda do Feminismo, que se caracteriza como um conjunto de intensas ações para que as mulheres tivessem direitos iguais em cidadania, como direito à educação, à posse de bens e propriedades e ao divórcio. O paroxismo desses movimentos foi o sufrágio feminino. É necessário lembrar que somente as mulheres brancas participavam dessas ações.

As mulheres negras, em situação de desvantagem, eram atravessadas pelas barreiras da raça e do gênero, uma vez que, “tanto para o regime escravista quanto para o movimento sufragista, caracterizados por uma visão racializada de sociedade, elas não eram consideradas pessoas, portanto, não eram mulheres” (OLIVEIRA, 2017, p.64). A autora ainda pontua que, segundo as feministas brancas, defender o direito de voto de pessoas negras era rebaixar a condição da branca que elas carregavam consigo, igualando-as à posição de pessoas anteriormente escravizadas. “É em nome de um direito racializado que as sufragistas brancas vão lutar” (Idem, p.65).

A luta contra o regime escravista não era uma luta contra o racismo e, por isso mesmo, os movimentos que mais tarde lutariam pelo direito das mulheres brancas negariam às mulheres negras o *status* de pessoa, o que dificultaria enormemente o acesso a um sistema formal de educação, o direito à propriedade e à herança, o direito sobre os filhos, entre outros (OLIVEIRA, 2017, p.67).

Assim sendo, as mulheres negras não participavam da pauta nos discursos oficiais feministas e, por conseguinte, eram vítimas não somente do cisheteropatriarcado⁷ que as designavam à condição de *Outro* (KILOMBA, 2019), como também eram vítimas do racismo por parte das mulheres brancas, ainda centralizadas na superioridade da raça branca sobre as demais. Como nos mostra Grada Kilomba, a racialização de mulheres negras operou como uma máscara de silenciamento, que faz parte de um projeto colonial europeu que estendeu suas ações práticas pelas Américas e em África.

A boca é um órgão muito especial. Ela simboliza a fala e a enunciação. No âmbito do racismo, a boca se torna o órgão da opressão por excelência, representando o que as/os brancas/os querem - e precisam - controlar e, conseqüentemente o órgão que, historicamente, tem sido severamente censurado.

Nesse cenário específico, a boca também é uma metáfora para a posse. Fantasia-se que o *sujeito negro* quer possuir algo que pertence ao senhor *branco*: os frutos, a cana-de-açúcar e os grãos de cacau. Ela ou ele querem *comê-los*, devorá-los, desapropriando assim o senhor de seus bens. Embora a plantação e seus frutos, de fato, pertençam

⁷Cisgeneridade pode ser entendida como a identidade de gênero que corresponde ao gênero que é atribuído no nascimento, um termo oposto à transgeneridade. Ex.: Homens cisgênero se identificam como homens e, no seu nascimento, foi designado como homem. Heterossexualidade é a atração sexual ou afetiva por indivíduos de sexo oposto. O Patriarcado é um sistema social no qual homens mantêm concentrado o poder, mantendo posições de privilégio. Juntos, podemos entender cisheteropatriarcado como um sistema político-social no qual a heterossexualidade e a cisgeneridade são hegemônicas, mantendo domínio sobre outros gêneros e orientações sexuais.

“moralmente” à/ao colonizada/o, o colonizador interpreta esse fato perversamente, invertendo-o numa narrativa que lê tal fato como roubo. “Estamos levando o que é Delas/es”, torna-se “Elas/es estão tomando o que é Nosso”. Estamos lidando aqui com um processo de *negação*, no qual o senhor nega seu projeto de colonização e impõe à/ao colonizada/o. É justamente esse momento – no qual o *sujeito* afirma algo sobre a/o “*Outra/o*” que se recusa a reconhecer em si próprio – que caracteriza o mecanismo de defesa do ego (KILOMBA, 2019, p.34).

As palavras da autora conseguem apresentar o cenário das pessoas negras nas plantações de engenho e, ao olhar o retrovisor da história dos direitos femininos, percebemos que, mesmo com outros nomes e em outras situações, há uma evidente negação desses direitos às mulheres negras. Sojourner Truth (1797-1883), abolicionista afro-estadunidense e nascida escrava, profere no ano de 1851 um discurso inquietador durante a Convenção dos Direitos das Mulheres de Ohio⁸. Alguns dos homens presentes na convenção que diziam que mulheres, por serem delicadas, precisavam ser protegidas ao invés de emancipadas. Em suas palavras, Truth, denuncia a diferença de tratamentos entre as mulheres brancas e negras, já que ela diz que jamais um homem a ajudou, zelou ou a protegeu durante a vida. Com a pergunta: “*E não sou eu uma mulher?*”, Truth desassossega as pessoas presentes mostrando que o machismo e o racismo juntos a colocam na condição de *Outro*, em um processo contínuo de assujeitamento do corpo e de sua subjetividade.

A partir daí, as mulheres negras começam a reivindicar seus lugares e expõem a matriz cisheteropatriarcal demonstrada no machismo de homens negros, ao se esquecerem da contribuição de mulheres negras no processo de sufrágio e abolicionismo; e das mulheres brancas, que reforçavam o lugar ocupado por uma mulher branca, que não leva em consideração a pele negra. As mulheres brancas lutavam pelo sufrágio feminino ao mesmo tempo em que colocavam a mulher negra na condição de serva, afinal de contas, as mulheres negras eram (e são) as empregadas domésticas, as babás, as zeladoras, as cozinheiras, as subalternas. E, afinal, pode uma subalterna falar?

Para pensar uma possível resposta para a provocação que fazemos, recorreremos à Kimberlé Crenshaw (2002) ao entender que

A associação de sistemas múltiplos de subordinação tem sido descrita de vários modos: discriminação composta, cargas múltiplas, ou como dupla ou tripla discriminação. A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (CRENSHAW, 2002, p.177).

Intensa como os raios e ventos de Oyá⁹, a interseccionalidade como instrumentalidade de *pensarfazer* ciência, visa reposicionar lugares de poder na cosmovisão acadêmica. Em diálogo com epistemologias subalternizadas, a interseccionalidade visa questionar os apagamentos e silenciamentos impostos aos corpos negros femininos, pobres, lésbicos, transexuais, bichas pretas e todas as Outras que desafiam a grafia de uma história unilateral e unívoca. “A interseccionalidade é a autoridade intelectual de todas as mulheres que um dia foram interrompidas” (AKOTIRENE, 2019, p.114).

Antes subalternizadas e silenciadas, as mulheres negras lançam mão da interseccionalidade como ferramenta analítica para denunciar velhas opressões e propor novas práticas que levem em consideração as diferenças geográficas e sociais, responsáveis pelas cadeias de opressão. A interseccionalidade trata com justeza as vítimas contínuas das opressões, pois se movimenta como

⁸O discurso de Sojourner Truth foi registrado por Frances Gage (1808-1884), uma feminista e abolicionista branca. É possível acessar os registros do discurso de Sojourner Truth em <https://www.feminist.com/resources/artspeech/genwom/sojour.htm> Acesso em 07/02/2020.

⁹Oyá é um orixá africano cultuada em Nigéria e no Brasil e representa o fogo e o elemento ar, também com domínio sobre os raios.

potência e voz ativa. Como sororidade reparadora e não redentora, a interseccionalidade trata de redes de saberes, ela nos mostra que todas as oprimidas podem entrelaçar os fios de seus conhecimentos a outros tantos e montar suas resistências nos cotidianos vividos em múltiplos espaços.

A interseccionalidade, ao resgatar o saber ancestral, alcança as perspectivas não-acadêmicas de pessoas subalternizadas, dialoga com elas, aponta caminhos e permite tessituras diversas. Ao mesmo tempo em que descoloniza a Ciência, ensina e, ao ensinar, as memórias perdidas no Atlântico são valorizadas, refuta a ideia de neutralidade epistemológica, racializa as pessoas e as localiza, rompe postulados de silêncios e desautoriza poderes (RIBEIRO, 2019). É por essa lente analítica que iremos pensar os currículos neste trabalho.

3. IMPULSIONANDO O MOVIMENTO: SOBRE CURRÍCULOS-(R)EXISTÊNCIA E INTERSECCIONALIDADE(S)

As estradas que costumamos seguir nos levam a compreender que os currículos escolares são tecidos nos cotidianos a partir das vivências e intensos movimentos que alunas, alunos, professores e professoras, gestoras, gestores e todas as outras pessoas envolvidas na educação escolar realizam *dentrofora* desses espaços formativos. Acreditamos, partindo de Oliveira (2012), que há uma indissociabilidade entre teoria e prática, reflexão e ação, que faz com que o pensamento curricular seja circular, não hierárquico e que, muitas vezes, desobedece ao caráter normativo do texto que monta as diretrizes que devem ser abordadas. Inês Barbosa de Oliveira pensa esses movimentos como currículos *pensadospraticados*, que podemos entender como

Criação cotidiana dos *praticantespensantes* do cotidiano escolar, por meio de processos circulares em que se enredam conhecimentos, valores, crenças e convicções que habitam diferentes instâncias sociais, diferentes sujeitos individuais e sociais em interação (OLIVEIRA, 2016, p.98).

Os currículos *pensadospraticados*, como rompimento epistemológico com o que é considerado homogeneizador, hierárquico e concebido verticalmente, apresenta-nos uma dilatação de nossos sentidos: fazemos currículo com os (nossos) corpos presentes no cotidiano escolar, que são atravessados por meio de múltiplas configurações, pontos, rizomas. Fios desconectados que se conectam em disparates, sem nenhuma explicação lógica, nem linearidade, mas, formados por complexas redes nas quais se criam e inventam os conhecimentos.

Não há vida fora do cotidiano e não há currículo que consiga estar longe dessas linhas tensoras que nos tiram estabilidades e nos exigem passos mais largos para pensar a escola além de seus muros e de suas oficialidades. Nilda Alves (2016) nos ensina que o pensamento pedagógico de professoras e professores está em permanente movimento, com articulação em muitos enredos, como os que estão nas igrejas que elas frequentam, nos batuques de tambores das matrizes afro-indígena-brasileiras, nas famílias, dentro do transporte público, nos *outdoors* e em todos os lugares possíveis onde suas andanças permitem ir.

Ao observar os currículos *pensadospraticados* podemos entender que a circularidade de seus processos parte, mesmo que sem intenção, das memórias ancestrais. No *xirê*¹⁰ de orixá, o círculo é de extrema importância, porque mostra que há participação de todas as pessoas, ninguém sabe onde começa e onde termina e nem quem puxa a roda, apenas que o equilíbrio só é mantido com a presença de todas as pessoas. O *Toré* indígena junta seus cantos à circularidade e são nessas formas circulares que o saber, louvação e agradecimento são realizados. São também nas formas circulares que entendemos que nossos conhecimentos são tecidos, são tecidos como em redes (ALVES, 2008), como defendemos ao longo do texto.

E, ao levarmos em consideração a feitura de nossas redes cotidianas nos inúmeros lugares que frequentamos e nas várias pessoas que nos atravessaram no decorrer de nossa vida vivida, entenderemos que nossos corpos foram marcados. Nessas marcas, carregamos as estruturas sociais raciais, de gênero, sexuais, econômicas territoriais, que se entropõe em nossos saberes. Aproximamo-nos da

¹⁰Xirê é uma palavra em idioma Yorubá e significa roda ou dança, na função de evocação de Orixás.

interseccionalidade por considerar que esta ferramenta dialoga em concomitância com as perspectivas que adotamos ao falar de currículos. Entendemos que, entrecruzadas, “podemos estabelecer relações outras para pensar modos de vidas inventivos, que escapam das normatizações, dos padrões e dos enquadramentos” (OLIVEIRA; FERRARI, 2018, p.22).

Apoiados nessas perspectivas, recusamos um currículo neutro, por entender que a neutralidade é disfarçada. Com quais disfarces? Aprendemos com Djamila Ribeiro (2019) que identidade e poder funcionam juntos e sujeitos brancos frequentemente não se percebem como pessoas marcadas. Os dispositivos de poder (FOUCAULT, 2014) articulam identidades e elas articulam as desigualdades. Ao não se perceberem como marcadas e racializadas, pessoas brancas insistem na ideia de universalidade e coletividade de corpos em suas *práticas políticas* identitárias, cujas formações, conforme aponta a autora, foram erguidas na colonialidade.

Ao falarmos sobre interseccionalidade e sobre currículo, não podemos nos furtar de falar sobre poder. “O poder, para exercer-se nesses mecanismos sutis, é obrigado a formar, organizar e pôr em circulação um saber, ou melhor, aparelhos de saber” (FOUCAULT, 2014, p.289). O poder para se conservar vivo e aceito, “não pesa só como uma força que diz não, mas de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso”. Com intencionalidade e bem diretivo, o poder deve ser considerado como uma “rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir” (FOUCAULT, 2014, p.245).

O poder, por meio das redes, cria nos currículos que são compartilhados verticalmente nas escolas, a pretensa intenção de unificar saberes, e se preocupa, obviamente, em manter as rígidas estruturas sociais. A branquitude¹¹, como metodologia de operação do poder cisheteropatriarcal branco, impede as pessoas de reconhecerem seus privilégios, estabelecendo uma espécie de pacto, como menciona Maria Aparecida Silva Bento (2002), que tem por linha mestra o cuidado em preservar, isentar e proteger os interesses do grupo branco (e estendemos para o cisgênero e o heterossexual).

Epistemologias negras e epistemologias indígenas, mesmo após a aprovação da Lei nº 10.639, alterada pela Lei nº 11.645/08¹², são propositalmente esquecidas ou alocadas em não-lugares, com o intuito de escamotear sua presença em nossos currículos. Desse modo, falamos sem falar, ou seja, deixamos o assunto raça para datas específicas, como 13 de maio (Abolição da Escravatura) ou 20 de Novembro (Consciência Negra). É nesse momento que as pessoas índio/negras são convidadas às falas, para falar de si mesmas, como as pessoas negras ou indígenas não pudessem falar sobre outros assuntos ou sua intelectualidade estivesse ligada, automaticamente, em sua raça. Nas memórias escolares que resgatamos para escrever este texto, recordamos de várias situações nas quais pessoas negras ou indígenas (e suas identidades) estiveram presentes nos *espaçostempos* escolares apenas em datas comemorativas, no restante do ano letivo, os fluxos estavam mais preocupados em narrar aventuras dos colonizadores, suas problematizações e contribuições.

Pensar/fazer epistemologias que partam das discussões sobre raça, gênero (sexualidade) e classe e todo o conjunto de opressões presentes nesses cruzamentos identitários curriculares é tentar avançar

¹¹Podemos entender a branquitude como um sistema de privilégios sociais, subjetivos e objetivos que se referem à identidade racial branca. É construída socialmente por meio de lugares simbólicos que sujeitos brancos ocupam (SCHUCMAN, 2012) para desempenharem papéis no poder, que estão carregados de signos que os diferenciam de outras pessoas de outras raças e etnias. Segundo Liv Sovik, “*ser branco exige pele clara, feições europeias, cabelo liso; ser branco no Brasil é uma função social e implica desempenhar um papel que carrega em si uma certa autoridade ou respeito automático, permitindo trânsito, eliminando barreiras. Ser branco não exclui ter sangue negro*” (SOVIK, 2004, p.366). Complementando com Lia Schucman, “*a branquitude é entendida como uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade. Portanto, para se entender a branquitude é importante entender de que forma se constroem as estruturas de poder concretas em que as desigualdades raciais se ancoram*” (SCHUCMAN, 2012, p.23).

¹²A Lei 11.645/2008 que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”.

em propostas para agir em sala de aula, caminhando para diminuir as desigualdades sociais. Acreditamos nisso porque acreditamos que a escola pública é o lugar da diversidade. Nela vemos negros, mulheres, deficientes e, em sua maioria, pobres.

Ao entendermos os currículos tecidos nos cotidianos escolares como potências, veremos que, com uma matriz interseccional, eles ganharão mais força, porque estarão comprometidos com uma transformação social, que leve em consideração opressões que precisam ser combatidas. Aulas que anteriormente estavam focadas a partir de um olhar homogeneizador para o colonizador, transformam-se em resistências ativas contra as violências. Logo, nossa proposta ao juntar duas metodologias é pensar um currículo-(r)existência.

Em nossa visão, os currículos-(r)existência partem das tessituras cotidianas e envolvem um comprometimento direto com a transformação social, um comprometimento direto ao combate às opressões estruturais, que assujeita, principalmente, os corpos dispostos no chão de nossas escolas. Ao questionar lugares, o currículo-(r)existência ouve a voz das multiplicidades, das diferenças, ele propõe que a diferença seja o ponto de partida para uma escola mais bonita. Se antes as pesquisas voltavam seus olhares para falar sobre o poder que a escola conduz nos corpos lá presentes, agora, tentamos fender sistemas ao lançar um novo olhar que questiona o colonizador e abre caminhos aos sufragados pela colonialidade.

Um currículo-(r)existência se preocupa com as diferenças, não as reduz, mas as evidências, evidenciar como forma de manifesto. Ao se *pensarfazer* com muitos corpos, mãos, braços e forças, cada membro desse tear é respeitado, valorizado e acolhido. Os ventos de Oyá inspiram os movimentos contínuos para metamorfosear aquilo que parece permanente e estático. Os muitos currículos produzidos pelas pessoas que estão na escola são fontes caudalosas de existências e resistências, por isso nomeamo-los de currículos-(r)existência, um neologismo indispensável que aproxima nossas práticas de nossas teorias.

Se um número de pessoas caminha para a oficialidade, tentando repetir de modo fiel as organizações governamentais excludentes, outras tantas pessoas encontram nas redes de saberes forças necessárias para quebrar hegemonias. A interseccionalidade, como ferramenta analítica e ancestral, oferece nutrientes aos currículos-(r)existência tecidos nos cotidianos rebeldes e transgressores, abre caminhos para diálogos outros que se envolvam com a subversão das identidades pré-determinadas pelo poder. Semelhante às águas do Atlântico, a interseccionalidade banha corpos envolvidos com a inventividade, que buscam a todo instante sobreviver por meio de suas micropolíticas éticas e suas insistências em produzir saberes curriculares resistentes.

A interseccionalidade, ao ser *pensadapraticada* nos *saberesfazeres* curriculares, impulsiona movimentos que articulam diferenças e diversidades, colocando-as como protagonistas na educação. Testemunhas de uma História, como nos diz Sueli Carneiro (1995), as pessoas racializadas, buscam, por meio da organização coletiva circular (e curricular), uma “luta política cotidiana contra o racismo e a discriminação racial [e] forjam propostas de emancipação social e de resgate da dignidade de todo o povo negro deste país” (CARNEIRO, 1995, p.552).

Instrumento analítico importante, a interseccionalidade faz movimentos para deslocar a visão oficial, questionando-a, propondo alternativas para fugir do aparato colonial, mesmo que a oficialidade imponha restrições. Ao agir como reflexão teórico-metodológica-epistemológica, a interseccionalidade descortina os movimentos sutis das ações práticas tecidas com os múltiplos fios, que são alternativas curriculares à norma. Por isso deságua no que chamamos em nosso texto de currículos-(r)existência. Defendem experiências corpóreas que não se consegue saber a origem, mas, se consegue compreender as transformações.

QUICANDO NÓS PASSAMOS E CALAMOS OS RISOS: VAMOS TENTAR TERMINAR...

Dizemos, com muita tranquilidade, que tentaremos terminar. Tentativas são arriscadas e assertivas porque elas abrem possibilidades para muitas estradas e outras tantas discussões que nos levam a

mergulhar cada vez mais dentro de um estudo e de suas literaturas. Entendemos que o currículo escolar não é isolado, ele sofre atravessamentos de diversos movimentos e se desloca constantemente para adequar-se ao cotidiano escolar.

Ao tentarmos aproximar a ferramenta analítica interseccionalidade com os currículos escolares fazemos um movimento que tenta questionar aquilo que é desenhado como normal, belo, socialmente aceitável e considerado intelectual. Ao entender que os currículos são tecidos na cotidianidade, preparamos o terreno para a fertilidade de ações que rasgam a oficialidade imposta pelo poder, que assujeita corpos, nega experiências e silencia subjetividades e suas vozes. Como autoridade intelectual, a interseccionalidade nos currículos *pensadospraticados* são águas oceânicas dispostas a narrar histórias do povo sem História.

Iniciamos nosso texto com a *arti(vi)sta* Linn da Quebrada com a intenção de provocar em quem nos lê uma inquietação: Como pessoas pesquisadoras podem, em um texto acadêmico, apresentar palavras que não correspondem à uma intelectualidade? Sim, nossa intenção é incomodar! Escrevemos o texto e ao mesmo tempo dialogamos, fugimos dos enfadonhos jargões que fazem de nossos textos distantes de nossas práticas. Como acreditamos em *práticaspolíticas* humanas, demonstramos nossa humanidade na disposição de palavras que se comuniquem de modo direto, um tanto satírico e cheio de compromisso com uma militância.

Fazemos de nossos currículos resistências de nossas existências, por isso o nomeamos como currículos-(r)existência. Acreditamos em um currículo comprometido com a transformação social e com a decolonialidade. Os currículos-(r)existência são nossos quilombos, nossos refúgios seguros e cheios de embates, lugar no qual podemos existir, coexistir e resistir. O racismo, a homofobia, o sexismo, as desigualdades econômicas e o patriarcado, juntos, montam cadeias de opressões nefastas, que matam simbolicamente (e assassinam com mais de 80 tiros a sangue frio) corpos sujeitados ao fracasso dentro de um sistema social genocida.

Como nos diz Carlos Eduardo Ferraço, “os sujeitos cotidianos, a cada dia, inventam-se e, ao se inventarem, inventam a escola” (FERRAÇO, 2007, p.92). Em suas invenções, as marcas do açoite ainda pesam, mas a esperança numa vida mais bonita faz a paisagem transmutar. Os currículos escolares são potências inventivas, engendradas em tantas redes que não conseguimos sequer saber seu início, seu meio e seu final. Ao assumirmos essa postura curricular com essa lente analítica, mostramos as feridas coloniais e tentamos estancar o sangue ancestral que ainda jorra de nossas veias. Processo dolorido, entretanto, extremamente necessário!

Racismo, machismo e capital são irmãos que andam de mãos dadas e materializam em práticas e processos educacionais, fato este que exige esforço constante para reforçar as lutas por justiça social nas escolas. A articulação entre essas opressões resulta em efeitos violentos, principalmente para mulheres negras, como nos diz Lélia Gonzales (1984). E quando pensamos mulheres, pensamos em construção social e não em sua genitália. Lélia é uma intelectual negra ímpar, é a primeira que nos mostra os cruzamentos identitários e suas faces perversas materializadas plasticamente pelo/no poder.

Um currículo-(r)existência ao utilizar os fios teóricos da interseccionalidade como rede analítica, banha de águas balsâmicas as ferocidades com que ancestrais foram tratadas/tratados. Não só questiona, mas dá pistas a alternativas outras, desafiam as estruturas de lugar do sistema cisheteropatriarcal branco, e assumem as consequências. Linn da Quebrada nos oferece uma quebra de paradigmas, não somente por sua linguagem, mas por sua bravura. É brava (e não raivosa) quando encruzilha seu corpo com as matrizes de assujeitamento. É professora ao nos ensinar as pedagogias inscritas na carne, na vida entre os dentes.

Um currículo-(r)existência foge às normas e controle, subverte os códigos compartilhados universalmente, porque mostra que nenhum poder pode tudo, mostra que saberes subalternos existem e seguem resistindo. Potente, um currículo-(r)existência é pedagogia das ruas, das comunidades, das vidas sem esperança e das esperanças da vida. É metafórico e só se comunica nas entrelinhas. É furtivo, foge ao menor sinal de aprisionamento. É zeloso, porque acalenta as micropolíticas de vida e de existência. É crítico, porque age com rapidez ao apontar aquilo que faz chorar.

Um currículo-(r)existência só existe quando várias mãos calejadas o fazem. Tecido em redes, utiliza dos teares ancestrais que portam consigo linhas caras e raras, feitas com o material mais humano que possamos encontrar. Só existe quando o luto se transforma em verbo e as palavras em navalhas capazes de cortar o ar. Não se dobra, sempre atento e minucioso, um currículo-(r)existência penetra os mais inóspitos lugares na escola. Idiossincrático, funciona em redes movimentadas no *dentrofora* dos *espaçostempos* da educação escolar.

Como nos diz Carla Akotirene: “cruzar o Atlântico nem sempre encerra a travessia” (AKOTIRENE, 2019, p.111). Abrimos espaço pra novas vozes (outrora silenciadas). A interseccionalidade devolve a autoridade. Marielle Franco, se hoje estivesse viva, poderia nos ensinar os conceitos práticos de nossas teorias. Em sua memória este texto foi desenvolvido, porque uma vertente sororidade é escrever palavras de agradecimento às irmãs que o tempo não pode apagar. Certamente, como nos ensinou Crenshaw (2002), a lista de irmãs crescerá quando mulheres do mundo entrelaçarem os fios das vidas vividas nos cotidianos às teias dos direitos humanos. Pedimos licença à autora: a lista de irmãs e irmãos crescerá quando pessoas comprometidas com a transformação da educação e com a boniteza da escola entrelaçarem os fios de suas vidas às vidas vividas nos cotidianos e nas teias curriculares, que, mesmo ameaçadas, insistem em fazer dos cotidianos potências que podem. Existamos, resistamos! Que nossos currículos (r)existam!

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). *A invenção da escola a cada dia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP et Alíii, 2008.
- ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. *O sentido da escola*. 6ªed. Petrópolis: DP et Alíi, 2016.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. *Pactos Narcísicos no Racismo: Branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Aprendizagem da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.
- CARNEIRO, Sueli. Gênero, Raça e Ascensão Social. *Revista Estudos Feministas*, v.3, n.2, 1995.
- CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. *Revista Estudos Feministas*. Ano 10, nº1, p.171-188. Florianópolis, 2002.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Método: Pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo Ferração. Pesquisa com o cotidiano. *Educação & Sociedade*, vol.23, n.98, pp.73-95, 2007.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 28ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, 1984.
- KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação: Episódios de racismo cotidiano*. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF: Dossiê: Literatura, língua e identidade*, n.34, p.287-324, 2008. Disponível em: <http://www.cadernosdeletras.uff.br/joomla/images/stories/edicoes/34/traducao.pdf>. Acesso em 31/01/2020.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos *pensadospraticados*. *Revista e-curriculum*, v.8, n.2, ago, 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *O currículo como criação cotidiana*. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2016.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. *O diabo em forma de gente: (re)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017.

OLIVEIRA, Danilo Araújo de.; FERRARI, Anderson. Interseccionalidade, gênero, sexualidade e raça: os desafios e as potencialidades na invenção de outros currículos. *Revista Diversidade e Educação*, v. 6, n. 1, Jan-Jun, p. 21-29, 2018.

POCAHY, Fernando Altair. Interseccionalidade e educação: cartografias de uma prática-conceito feminista. *Textura*, nº23, p.18-30, jan/jul, 2011.

RIBEIRO, Djamila. *Lugar de Fala*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

SCHUCMAN, Lia Vainer. *Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana*. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

Sovik, Liv. *Aqui ninguém é branco: hegemonia branca no Brasil*. In: Ware, Vron. (Org.), *Branquidade, identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

Recebido em: 15 de fevereiro de 2020

Aceito em: 29 de março de 2020

Publicado em: 25 de abril de 2020