

## Gênero, “raça” e educação: em defesa de uma abordagem decolonial do currículo escolar e das práticas pedagógicas

Vagner Matias do Prado<sup>1</sup>  
Cássio Rodrigues Faria<sup>2</sup>

### Resumo

O discurso falocêntrico ainda é muito vivo na sociedade brasileira. Essa vividez é um dos reflexos dos processos históricos, sociais e culturais, em que os diferentes corpos se encontram, regulados em uma matriz de poder masculina/heterossexual/reprodutiva/branca/cristã que produz desigualdades. Dessa forma, este artigo tem como objetivo problematizar as relações entre currículo escolar, gênero e “raça” a partir da perspectiva decolonial. Para isso, e inspirados no método ensaístico, analisamos os estudos de autores e autoras que relacionam o currículo, a colonialidade do poder e a construção do gênero como produção de uma sociedade que reitera valores excludentes. Entendemos que as práticas escolares precisam contextualizar a realidade que vivenciamos e, sobretudo, tensionar processos histórico, social e cultural que constroem e regulam as diferentes subjetividades. Apontamos como caminho a decolonização do currículo escolar e o investimento em discussões que interseccionem a categoria de análise social “gênero” com os marcadores de diferenças de “raça”, classe e sexualidade.

**Palavras-chave:** estudos decoloniais, “raça”, gênero, currículo escolar.

## Gender, “race”, and education: in defense of a decolonial approach to the school curriculum and pedagogical practices

### Abstract

The phallogocentric discourse is still very alive in Brazilian society. This vividness is one of the reflections of historical, social, and cultural processes, in which different bodies meet, regulated in a matrix of male/heterosexual/reproductive/white/Christian power that produces inequalities. Thus, this article aims to problematize the relationships between the school curriculum, gender, and 'race' from a decolonial perspective. To do so, and inspired by the essayistic method, we analyze the studies of authors who relate the curriculum, the coloniality of power, and the construction of gender as the production of a society that reaffirms exclusionary values. We understand that school practices need to contextualize the reality we experience and, above all, tension historical, social, and cultural processes that construct and regulate different subjectivities. We point to the decolonization of the school curriculum and investment in discussions that intersect the social analysis category of 'gender' with markers of differences in 'race', class, and sexuality as a way forward.

**Keywords:** decolonial studies, race, gender, school curriculum.

---

## Introdução

A educação demanda o fortalecimento de estratégias pedagógicas que valorizem as diferenças entre os/as sujeitos/as e fomentem o desenvolvimento de suas subjetividades. Apesar

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação Unesp; Pós-Doutorado em Educação Unicamp; Docente da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia; E-mail: [vagner.prado@ufu.br](mailto:vagner.prado@ufu.br).

<sup>2</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Graduado em Pedagogia; Professor e Analista Pedagógico da Rede Municipal de Educação da Cidade de Uberlândia/MG; E-mail: [carodfa@hotmail.com](mailto:carodfa@hotmail.com).

das políticas públicas em andamento, ainda encontramos discursos conservadores que silenciam discussões pertinentes ao trabalho escolar, que visa formar cidadãos críticos.

Assim, a escola tem a responsabilidade de mediar programas de estudos que abordem as desigualdades existentes entre as pessoas, gerando novos conhecimentos capazes de desconstruir o machismo, o racismo e outras desigualdades socioculturais. Portanto, a prática pedagógica deve ser autêntica e séria em promover uma ação direta e objetiva para desconstruir estruturas que promovem desigualdades, conforme afirma Paulo Freire (2005, p. 23):

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.

Nesse sentido, a escola deve buscar ser autêntica em suas práticas pedagógicas, visando a construção de processos que considerem os anseios por uma sociedade mais justa e equitativa. Nesse sentido, é papel da escola propor caminhos para que diferentes corpos possam compreender-se como sujeitos/as capazes de interagir com o mundo e torná-lo um lugar em que todos/as tenham os mesmos direitos, oportunidades e reconhecimento, além de respeitar e entender as subjetividades que se estabelecem nas individualidades e nas coletividades.

Desse modo, fazendo esse papel, cada célula escolar assume uma postura que pode promover mudanças significativas nos processos históricos, sociais e culturais, pois compreendemos que há:

De um lado, a compreensão mecanicista da história que reduz a consciência a puro reflexo da materialidade, e de outro, o subjetivismo idealista, que hipertrofia o papel da consciência no acontecer histórico. Nem somos, mulheres e homens, seres simplesmente determinados nem tampouco livres de condicionamentos genéticos, culturais, sociais, históricos, de classe, de gênero, que nos marcam e a que nos achamos referidos (FREIRE, 2005, p. 99).

Desse modo, estamos em um processo constante de desenvolvimento e nossa subjetividade “borbulha” em meio aos processos que nos constituem enquanto sujeitos/as históricos, sociais e culturais que estão fortemente entrelaçados às dominações de poder. Assim, se faz preciso tensionar esse cenário, partindo das problematizações que cercam a dinâmica de naturalização, dominação e segregação de diferentes corpos que são considerados como abjetos,

ou seja, “é algo pelo que alguém sente horror ou repulsa como se fosse poluidor ou impuro, a ponto de ser o contato com isso temido como contaminador e nauseante” (MISKOLCI, 2020, p. 44). Tarefa essa que necessita incorporar-se nas diretrizes curriculares da escola.

Nesse sentido, as discussões sobre as relações de gênero e “raça” precisam estar presentes nas práticas pedagógicas e nos currículos escolares, pois nelas podemos encontrar outras problemáticas relacionadas a questões como classe, cultura, religião, etnia, política, nacionalidade e sexualidade. Quando reforçamos a necessidade de elencar possíveis intervenções na dinâmica escolar sobre as relações de gênero, principalmente no currículo, queremos reforçar que “o currículo é, entre outras coisas, um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero” (SILVA, 2017, p. 97).

Assim, nada é mais oportuno do que entendermos o currículo escolar como uma ferramenta importante na produção de conhecimentos que coloquem como objeto de estudo o gênero interseccionado com “raça” e suas “identidades”. Para isso, precisamos retomar esforços para que os currículos escolares possam assumir uma função de aprimorar as ciências humanas como parte integrante nos estudos em sala de aula.

Este artigo busca contribuir para a desconstrução de uma educação sexista e conservadora presente na cultura brasileira, através da (re)significação do trabalho escolar e da atenção às abordagens de gênero nas salas de aula. A partir da perspectiva decolonial, problematiza-se a relação entre currículo escolar, gênero e “raça”, buscando caminhos para a desestruturação das relações hegemônicas, sexistas e racistas presentes no ensino. É importante a construção de um currículo dinâmico e que promova a conexão dos saberes nas diferentes áreas do conhecimento, evitando assim a articulação de poderes e saberes que promovam desigualdades.

### **Sobre os processos (des)construtivos do gênero: entre “identidades fixas” e fluidez subjetiva**

Não podemos negar os processos sociais e culturais que persistem em classificar e distinguir os diferentes corpos. Essa maneira de atribuir significados e, também, grosso modo, estabelecer regras e padrões sobre as diferentes subjetividades são práticas recorrentes na

contemporaneidade, recheadas de paradigmas que alimentam constantemente a discriminação e o preconceito.

Assim, consideramos pertinente compreender o que de fato é o termo gênero, principalmente quando alinhamos nessa ordem as formas de poder heterossexista/machista que querem, a todo custo, nomear, classificar, homogeneizar, restringir e capturar subjetividades a partir de padrões que limitam as diferenças e singularidades humana. Assim entendemos o gênero como:

(...) uma estrutura social. Não é uma expressão da biologia, nem uma dicotomia fixa na vida ou no caráter humano. É um padrão em nossos arranjos sociais, e as atividades do cotidiano são formadas por esse padrão. O gênero é uma estrutura social de um tipo particular- envolve uma relação específica com os corpos (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 47).

Nesse sentido, arranjos sociais e culturais constroem o gênero, limitando essa construção de acordo com as diferenças biológicas. Esse padrão, além de perpetuar ações segregativas, promovem a dicotomia classificatória entre as pessoas pautadas, predominantemente, nas diferenças anatômicas e sexuais. Essa perspectiva é assim discutida por Judith Butler (2021, p. 25-26):

O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. Resulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual “a natureza sexuada” ou “um sexo natural” é produzido e estabelecido como “pré-discursivo”, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura.

Diante do exposto, pensar a construção do gênero fora do contexto social e cultural se tornou uma impossibilidade, pois o discurso empreendido nas relações entre os gêneros, forçadamente constituídos em uma matriz masculina/heterossexual/reprodutiva/branca/cristã, não legitima as diferentes expressões de vida que são subversivas a essa matriz.

A abordagem desse sistema de pensamento sobre o gênero parte, primeiramente, pelas concepções biológicas abarcando, dentre outros segmentos, as relações e a função que cada gênero deve assumir dentro da sociedade. Desse modo, o que somos ou aquilo que almejamos

ser é resultado de discursos que são produzidos a todo instante, seja pela ideologia preconizada no seio familiar por gerações ou até mesmo pelas políticas sociais conservadoras que são implementadas e influenciam o desenvolvimento da noção de “identidade”, pois:

podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder (SILVA, 2000, p. 96-97).

A identidade como processo contínuo do desenvolvimento humano sofre constantes interferências através do discurso condicionado para inscrever as representações do gênero em uma visão binária. Essa visão dicotômica da identidade de gênero, muitas vezes está enriquecida de uma linguagem masculinista em que as subjetividades contraditórias a esse discurso constituem uma forma irrepresentável e fora do imaginável.

Assim, a identidade de gênero, numa visão equivocada e fora da realidade, entendida simplesmente pela “relação entre masculino e feminino não pode ser representada numa economia signifiante em que o masculino constitua o círculo fechado do signifiante e do significado” (BUTLER, 2021, p. 33). Essa dicotomia entre masculino e feminino promove uma estreita compreensão do que é gênero e seu significado parte de “ficções reguladoras que consolidam e naturalizam regimes de poder convergentes de opressão masculina e heterossexista” (BUTLER, 2021, p. 70) e essas opressões condicionam o saber sobre o gênero pautado em uma abordagem do sujeito masculino/heterossexual no centro dessas relações.

Diante do exposto, entendemos que seja imprescindível pensar além dessas construções do gênero correlacionado exclusivamente com o masculino. O seu significado está na possibilidade de entendermos que as relações de poder promovem essa distorção de sua compreensão mais ampla, pois o que de fato importa nessas discussões é a necessidade de quebrar paradigmas conservadores e promover uma abordagem mais ampla sobre o entendimento da (re)produção do gênero e seus ligamentos interseccionais com as diferenças sociais e culturais que são produzidas nessa matriz unilateral e falocêntrica.

Portanto, as instituições escolares podem executar em suas práticas uma análise mais abrangente sobre o conceito analítico de gênero na sociedade, tendo como foco, questionar e duvidar de construções discursivas que impactam nos processos de subjetivação e que se

interseccionem com classe, “raça”, sexualidade, cultura, identidade, valores, costumes, crenças, tradições e outras. Essa possibilidade de abordar a temática sobre gênero na escola pode fornecer subsídios para repensar a prática escolar e fabricar mecanismos que permitam tensionar, de forma crítica, as realidades social e cultural que estamos inseridos na contemporaneidade.

### Gênero e “raça”: em defesa de uma perspectiva decolonial para o currículo escolar

Segundo Miguel Arroyo (2013), o currículo escolar é um documento que estrutura a função da escola, carregando em seu conteúdo uma configuração política do poder. Essa configuração se expressa em seus conteúdos, diretrizes e normas, estabelecendo o controle sobre o trabalho docente e o desempenho dos educandos a partir da aquisição de certas “competências”.

Ao partir do princípio sobre a definição de currículo escolar atribuída por Arroyo (2013), Guacira Lopes Louro (2014, p. 88), reforça que os “currículos, regulamentos, instrumentos de avaliação e ordenamento dividem, hierarquizam, subordinam, legitimam ou desqualificam os sujeitos”. Logo, o currículo escolar é um lugar de disputa como também um lugar que produz e reitera relações de poder.

Nesse sentido, a partir de uma análise mais profunda do currículo, partindo das teorias críticas e pós-críticas, Tomaz Tadeu da Silva define que

o currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2017, p. 150).

Diante disso, o currículo escolar é um artefato histórico e social inscrito em relações de poder que produzem desigualdades ou estratégias de enfrentamento. É necessário olhar atentamente seus conteúdos, normas e estruturas que reproduzem ideais hegemônicos e dominância sociocultural. Tais estruturas se alimentam de perspectivas de subjugação do “outro” por meio de diferentes estratégias de colonização de subjetividades.

Ao longo da história, os padrões de dominância e poder oriundos dos processos de colonização concorrem para nos posicionar nos diferentes espaços sociais e a escola pode ser uma das instituições atinentes a esses regimes de verdade. Dessa forma, é preciso compreender que os estudos decoloniais no âmbito escolar podem contribuir para (re)construção de subjetividades, tomando os/as sujeitos/as como agentes históricos, sociais e culturais. Entendemos que somos caracterizados por diferenças de classe, de “raça”, de gênero, de sexualidade, de nacionalidade, e outras e, numa sociedade que domina os corpos e excluem os considerados abjetos, o quadro das diferenças se acentua, pois:

(...) somos sempre diferentes e estamos sempre negociando diferentes tipos de differences — de gênero, sexualidade, classe. Trata-se também do fato de que esses antagonismos se recusam a ser alinhados; simplesmente não se reduzem um ao outro, se recusam a se aglutinar em torno de um eixo único de diferenciação. Estamos constantemente em negociação, não com um único conjunto de oposições que nos situe sempre na mesma relação com os outros, mas com uma série de posições diferentes. Cada uma delas tem para nós o seu ponto de profunda identificação subjetiva. Essa é a questão mais difícil da proliferação no campo das identidades e antagonismos: elas frequentemente se deslocam entre si (HALL, 2003, p. 346).

Essas diferenças oriundas das distintas formas de representações social e cultural dos sujeitos, precisam ser discutidas de um modo mais abrangente, objetivo e incisivo nos currículos e práticas escolares. Entendemos que “identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são os resultados de atos de criação linguística” (SILVA, 2000, p. 76). Desse modo, elas são produzidas através do discurso, inclusive escolares, e, como ato linguístico, a identidade e a diferença são produções construídas pela sociedade, ou seja:

Elas não são criaturas do mundo natural, ou de um mundo transcendental, mas do mundo social e cultural. Somos nós que a fabricamos no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais (SILVA, 2000, p. 76).

Pensando nessa problemática, entendemos que as diferenças que são produzidas muitas vezes estão subordinadas pela interseção do falocentrismo e do racismo, enraizadas em concepções de poder que menosprezam alguns grupos humanos. Não raro, observamos com certa frequência comportamentos de ódio racista, misógino, homofóbico, transfóbico, e outros, que reforçam os pressupostos de que estamos inseridos em um sistema social e cultural que:

(...) devido à hegemonia branca, masculina, heterossexual e cristã, têm sido nomeados e nomeadas como diferentes aqueles e aquelas que não compartilham desses atributos. A atribuição da diferença é sempre historicamente contingente - ela é dependente de uma situação e de um momento particulares (LOURO, 2014, p. 53-54).

Assim, como afirmou Guacira Lopes Louro (2014), a produção da diferença é um processo histórico que depende de situações e momentos diversos, o que implica que a (re)construção dos gêneros se relaciona com outras formas de desenvolvimento das subjetividades. Esse ponto de vista também é compartilhado por Judith Butler (2021, p. 21):

(...) o gênero estabelece intersecções com modalidades raciais, classistas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas. Resulta que se tornou impossível separar a noção de “gênero” das intersecções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida.

Nesse sentido, precisamos entender que não se pode questionar os mecanismos de desigualdade de gênero sem levar em consideração as relações que se firmam entre os/as sujeitos/as inseridos/as em um sistema que promove e acentua as diferenças. A forma de representação dos posicionamentos dos corpos por meio dos regimes de verdade instituídos pelo gênero na sociedade, nos leva a pensar que existe a necessidade também de refletir sobre o conceito para além dos mecanismos de análise em torno da representação da mulher na sociedade, conforme ressalta Cláudia Vianna (2020, p. 19):

Hoje, sabe-se que não é possível pensar numa área do conhecimento cuja categoria de análise seja a mulher. A defesa do uso do conceito de gênero, acompanhando o debate internacional, passou a adquirir caráter relacional e a abarcar a definição e a estruturação das relações sociais, englobando as dimensões de classe, raça, etnia e geração na procura de apreensão das distintas formas de desigualdade.

Assim, a produção das desigualdades entre os sujeitos parte também das relações de gênero e precisamos retomar essas discussões dentro das instituições escolares, articulando os estudos sobre as representações sociais e culturais do gênero nas sociedades e suas implicações nas questões que emergem sobre as desigualdades que são produzidas também por questões como classe, “raça” e sexualidade. Esse caminho ancora-se nos estudos relacionados a interseccionalidade que pretende investigar como as

(...) relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas (COLLINS; BILGE, 2020, p. 16).

Dessa forma, um caminho possível para que os/as professores/as possam fazer essa correlação está na possibilidade de estabelecer a intersecção dos saberes com o processo histórico da formação das sociedades vigentes. Precisamos reconhecer que o sistema de colonização europeia, como o nosso, trouxe uma bagagem cultural em que predominava as relações de poder na subjugação dos povos colonizados, pois

A expansão colonial europeia foi conduzida por homens europeus heterossexuais. Aonde quer que chegassem, traziam consigo os seus preconceitos culturais e formavam estruturas hierárquicas de desigualdade sexual, de gênero, de classe e raciais. Deste modo, no “capitalismo histórico” – entendido como “sistema hierárquico” ou “estrutura heterogênea” – o processo de incorporação periférica na acumulação incessante de capital foi sendo constituído por, e enredado com, hierarquias e discursos homofóbicos, sexistas e racistas (GROSFOGUEL, 2009, p. 66-67).

A partir das considerações postas podemos observar que desde a colonização e a imposição de valores culturais e sociais, os colonizadores europeus traziam um sistema de dominação patriarcal falocêntrico, cujo resultado é a formação de desigualdades, sejam elas culturais, sociais ou econômicas. Essas imposições partiam, inicialmente, entre as relações de gênero, mas também se aplicavam com maior relevância quando eram associadas a outras formas de representação dos indivíduos dentro da sociedade, principalmente na ideia de “raça”, como afirma Aníbal Quijano (2005, p. 18):

Em torno da nova ideia de raça, foram redefinindo-se e reconfigurando-se todas as formas e instâncias prévias de dominação, em primeiro lugar entre os sexos. Assim, no modelo de ordem social, patriarcal, vertical e autoritária, do qual os conquistadores ibéricos eram portadores, todo homem era, por definição, superior a toda mulher. Mas a partir da imposição e legitimação da ideia de raça, toda mulher de raça superior tornou-se imediatamente superior, por definição, a todo homem de raça inferior. Desse modo, a colonialidade das relações entre sexos se reconfigurou em dependência da colonialidade das relações entre raças. E isso se associou à produção de novas identidades históricas e geoculturais originárias do novo padrão de poder: “brancos”, “índios”, “negros”, “mestiços”.

Nessa perspectiva surgem as diferenças entre os indivíduos pautadas em suas origens, ou seja, na identidade histórica e social dos/as sujeitos/as enquanto membros participativos na formação das sociedades vigentes e essa escala de subordinação fica evidente, também, na correlação entre gênero e “raça”. Essas representações, embora estipuladas desde o processo de colonização da América Latina, se encontram vivas e presentes na atualidade pois “ninguém escapa às hierarquias de classe, sexuais, de gênero, espirituais, linguísticas, geográficas e raciais do “sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno” (GROSFOGUEL, 2009, p. 45).

Ao pensarmos sobre a “matriz de poder colonial” que envolve o domínio e a exploração humana nos campos político-social, abarcando as dimensões econômicas, das relações étnico-raciais, de gênero e de sexualidade aprofundadas na (re)construção de conhecimentos (QUIJANO, 2005) continuamos perpetuando na contemporaneidade a dominação/exploração europeia/euro-americana sob os povos não europeus (GROSFOGUEL, 2009). Essa constatação nos leva a considerar a importância de tensionar os saberes europeus/americanos e sua superioridade no intuito de valorizar os saberes subalternos, historicamente minimizadas, silenciados e negligenciados. Assim, Ramón Grosfoguel (2009, p. 71), ressalta:

Acredito que a análise do sistema-mundo precisa descolonizar a sua epistemologia, levando a sério o lado subalterno da diferença colonial: o lado da periferia, dos trabalhadores, das mulheres, dos indivíduos racializados/colonizados, dos homossexuais/lésbicas e dos movimentos anti-sistêmicos que participam do processo de produção do conhecimento.

Historicamente, o colonialismo se caracterizou pelo domínio do território, da política, da cultura, da religião das sociedades não europeias a partir de uma visão eurocêntrica. Na atualidade, pós-colonialismo, observamos a colonialidade que nos permite perceber a “continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial” (GROSFOGUEL, 2009, p. 55).

Logo, Ramón Grosfoguel (2009) define a colonialidade a partir das “situações coloniais” que são as práticas de opressão/exploração acometidas aos sujeitos/as no campo econômico, cultural, político, sexual, étnico-racial sob a forte influência dos grupos étnico-raciais dominantes, pessoas brancas/europeias/euro-americanas, ou seja, o norte global. Dessa forma, a colonialidade associada ao poder dos grupos dominantes do norte global caracteriza o

mundo colonial/moderno que estamos inseridos e para uma possível intervenção seria “repensar o mundo colonial/moderno a partir da diferença colonial, obriga-nos a considerar com maior seriedade as estratégias ideológicas-simbólicas, bem como a cultura colonial/racista do mundo colonial moderno” (GROSFOGUEL, 2009, p. 58).

Uma “decolonização” dos conhecimentos com vistas à superação do eurocentrismo presente no mundo moderno requer incorporar os saberes subalternos, sua história, sua cultura, seus valores aos processos de produção de conhecimento. A percepção do mundo, bem como suas perspectivas, deve ir além dos valores dominantes da cultura do norte global, valorizando os/as sujeitos/as subalternizados pela colonialidade do poder euro-americano (GROSFOGUEL, 2009).

Nesse sentido, o currículo escolar deve assumir a intersecção entre classe, “raça” e gênero para decolonizar padrões de dominação eurocêntrica. Discussões sobre gênero podem surgir durante as práticas pedagógicas e nas discussões sobre racismo, onde a mulher negra se torna a mais vulnerável. Assim, compreendemos que existe a necessidade de atrelar às discussões sobre as relações de gênero com o racismo, sendo esses dois objetos de análise interseccionais, conforme anuncia bell hooks (2015, p. 207):

Como grupo, as mulheres negras estão em uma posição incomum nesta sociedade, pois não só estamos coletivamente na parte inferior da escada do trabalho, mas nossa condição social geral é inferior à de qualquer outro grupo. Ocupando essa posição, suportamos o fardo da opressão machista, racista e classista. Ao mesmo tempo, somos o grupo que não foi socializado para assumir o papel de explorador/opressor, no sentido de que não nos permitem ter qualquer “outro” não institucionalizado que possamos explorar ou oprimir. (As crianças não representam um outro institucionalizado, embora possam ser oprimidas pelos pais). As mulheres brancas e os homens negros têm as duas condições. Podem agir como opressores ou ser oprimidos. Os homens negros podem ser vitimados pelo racismo, mas o sexismo lhes permite atuar como exploradores e opressores das mulheres.

Ao ampliarmos as argumentações da autora, podemos também acrescentar a essa lista de opressores/as e oprimidos/as, as mulheres transgêneras, vulneráveis também pela dissidência de gênero e, muitas vezes, invisibilizadas pela sociedade. Pensando nisso, Viviane Vergueiro (2016, p. 259) reforça que “todos corpos e gêneros têm uma história, e a binaridade como uma normatividade sociocultural eurocêntrica define e restringe os destinos de muitos deles pelo mundo”.

Diante do exposto, o currículo escolar, sendo instrumento para delinear as práticas escolares, necessita incorporar-se em bases epistemológicas que favoreçam questionamentos sobre a colonialidade do poder que engloba a dinâmica intrínseca nas relações entre classe, “raça”, gênero e sexualidade. Nesse sentido, entendemos o currículo escolar como um documento carregado de possibilidades para se discutir temas emergentes que culminam na formação da cidadania, na valorização das diferenças, no desenvolvimento do pensamento crítico sobre a cultura do domínio sobre os corpos, pois o currículo:

(...) está e deve estar submetido inexoravelmente a uma disputa aberta e permanente, precisa ser discutido publicamente, sem restrições, pela simples razão de que, ainda que partamos do fato incontestável da reprodução, o projeto para a escolarização sempre exige opções, uma poda na cultura codificada (SACRISTÁN, 1999, p. 157).

A desconstrução de uma cultura eurocêntrica e a modulação do conhecimento empírico são necessárias para a desconstrução das desigualdades nas relações de classe, “raça” e gênero no currículo escolar e nas práticas pedagógicas dos/as professores/as. Desse modo, a escola possui compromisso de desvelar o conhecimento e “sulear” os processos de “poda na cultura codificada”, como afirma Sacristán (1999).

O currículo precisa estabelecer coerência e promover intervenções para desconstruir normas e estruturas, carregados de valores conservadores, machistas, eurocêntricos, hegemônicos e politizados que produzem desigualdades, pois é um artefato construído pelos sujeitos históricos e sociais (SILVA, 2017). Dessa forma, para a autonomia dos corpos e desenvolvimento das subjetividades, o currículo escolar precisa se abrir para análises pós-críticas, pós-estruturalistas e decoloniais que contemplem as tensões sobre a colonialidade do poder e das relações entre os gêneros implicadas em um contexto mais amplo.

Como afirmou Cláudia Vianna (2020), não é possível falar de gênero sem entendê-lo como relação social e cultural que se articula com classe, “raça”, etnia e geração. Portanto, o currículo escolar na perspectiva decolonial questiona a desigualdade de gênero, “raça” e classe, valoriza “o diferente”, estimula o pensamento crítico e promove diálogo, contribuindo para o desenvolvimento de novos conhecimentos e valores que valorizam as diferenças.

## Considerações finais

Falar sobre gênero e “raça” é um desafio. Desafio esse que não se limita apenas a questionar os valores machistas, patriarcais, heterossexistas, racistas, mas de colocar na prática ações que possam contribuir para minimizar o alto índice de feminicídio, homofobia, transfobia e racismo, discursos que atentam para segregar, desvalorizar, incapacitar e ferir a integridade das pessoas.

Notamos que esses discursos reacenderam o conservadorismo racista/machista/heterossexista na sociedade brasileira, principalmente nos veículos midiáticos, promovendo ações segregativas e discriminatórias, escondendo-se em um imaginário “direito de liberdade de expressão”, para massificar atos discursivos deliberativos que desorientam e promovem o fortalecimento da indiferença sobre os grupos considerados subalternos. Violentar corpos e submetê-los à necropolítica (MBEMBE, 2018) é genocídio e não pode ser confundido com “liberdade de expressão”!

É nesse cenário que nos fortalecemos nessa discussão sobre a implementação de ações pedagógicas que favoreçam o pensar crítico sobre o rumo que a humanidade, de forma geral, se arrisca ao assumir valores conservadores e puramente classicistas, machistas e racistas. Diante do exposto, quando retomamos o conceito de gênero e abordamos como sendo difícil o seu entendimento em meio a uma cultura que tende a fortalecer o binarismo entre masculino e feminino como fator preponderante, queremos reforçar o quanto necessitamos de (re)pensar nossas ações educativas, para que possamos valorizar o ser humano em sua integridade.

Entretanto, se tornou pertinente reforçar que o gênero é uma construção social e cultural, oriunda de uma forte relação de poder masculinista para fabricar os corpos generificados, normalizando-os a partir da heterossexualidade compulsória (BUTLER, 2021). Nesse sentido, as diferentes subjetividades que se desenvolvem são o reflexo do quanto somos heterogêneos e é preciso compreender que o poder falocêntrico pautado na superioridade masculina/heterossexual, embora muito presente na cultura da sociedade brasileira, também está expresso no campo escolar.

Assim, a prática do diálogo aberto, tensionando essas discussões no chão da escola, são importantes para educar e capacitar as pessoas para se relacionarem com um universo de subjetividades heterogêneas. Entendemos ser importante compreender que o currículo escolar

pode ser uma ferramenta de regulação e de poder, principalmente quando falamos do currículo oculto que é “constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem de forma implícita para as aprendizagens sociais” (SILVA, 2017, p. 78).

Diante do exposto, é necessária a interpelação dos mecanismos que podem fazer do currículo um dispositivo de regulação, dominação, conformismo, obediência e individualismo (SILVA, 2017). Por outro lado, o currículo oculto pode limitar o desenvolvimento das pessoas ao reproduzir paradigmas falocêntricos e racistas, e por isso é necessário desconstruí-los. O currículo pode ter diferentes finalidades e deve valorizar os saberes subalternos como forma de superar a ordem do poder hegemônico promovendo uma “política da diferença, o reconhecimento de quem é diferente para transformar a cultura hegemônica” (MISKOLCI, 2020, p. 52).

Nesse sentido, a cultura opressiva masculina, racista e heterossexista presente na sociedade brasileira tem suas raízes na colonização europeia e nos princípios segregativos de gênero, “raça”, classe e crenças trazidos pelos colonizadores. É importante ressaltar que a história da formação da cultura brasileira não pode ser desconsiderada ao se compreender as desigualdades existentes atualmente.

Desse modo, quando recorremos a possibilidade de analisar as relações de gênero em uma perspectiva decolonial pensamos contribuir para uma desconstrução de discursos eurocêntricos. Ao pensarmos sobre as práticas escolares, propomos uma abordagem mais ampla, defendendo a categoria analítica de gênero em intersecção com outros marcadores sociais de diferenças, tais como “raça”, classe, sexualidade e outras.

A perspectiva decolonial nas práticas pedagógicas é importante para desarticular as estruturas de poder que enobrecem a figura do homem branco, viril, heterossexual, cristão e ativo sobre corpos subalternizados. O currículo escolar deve ser dinâmico e promover a conexão dos saberes em diferentes áreas do conhecimento para facilitar essas intersecções.

Assim, o currículo escolar se caracteriza como um artefato para nortear possíveis intervenções que tanto almejamos ao falar sobre gênero, “raça”, classe e sexualidade na escola e, também, para a promoção da ruptura do modelo de construção do sujeito heterossexual, cisgênero, branco e eurocêntrico. Essas (re)produções se direcionam ao longo da história e podem ser problematizadas através dos estudos decoloniais, pautados mutuamente pela

interseccionalidade dos saberes com foco na problematização crítica e formação de valores humanos que são indispensáveis para o convívio em sociedade, respeito e valorização das diferenças.

Portanto, a instituição escolar precisa incorporar práticas em que as temáticas gênero e “raça” sejam implementadas de forma eficiente e que contemple a possibilidade de valorizar às diferenças. O caminho inicial para uma possível transformação é “ao invés de ensinar e reproduzir a experiência da abjeção, o processo de aprendizado pode ser de ressignificação do estranho, do anormal como veículo de mudança social e abertura para o futuro (MISKOLCI, 2020, p. 70).

Daí surge a necessidade de decolonizar o currículo escolar, pois é necessário que ele seja “multicultural que não separe questões do conhecimento, cultura e estética de questões de poder, política e interpretação” (SILVA, 2017, p. 128). Nesse sentido, torna-se necessário adentrar na criticidade sobre os valores impressos no currículo escolar que estejam de acordo com uma política de valorização das diferenças e tensionamento dos discursos que tendem a valorizar os conhecimentos euro-americanos ligados a normalização do gênero e da “raça”.

## Referências

- ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução de Renato Aguiar. 21. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.
- COLLINS, P. H.; BILGE, S. *Interseccionalidade*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.
- CONNELL, R.; PEARSE, R. *Gênero: uma perspectiva global compreendendo o gênero da esfera pessoal à política no mundo contemporâneo*. São Paulo: nVersos, 2015.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- GROSFUGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Periferia*. v. 1, n. 2, p. 41-91, jul./dez. 2009.
- HALL, S. *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HOOKS, B. *Mulheres Negras: moldando a teoria feminista*. Revista Brasileira de Ciências Políticas. Brasília, n. 16, p. 193-210, jan./abr. 2015.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 16 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

MBEMBE, A. *Necropolítica*. São Paulo: n-1 Edições, 2018.

MISKOLCI, R. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

QUIJANO, A. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. *Revista Estudos Avançados*. n. 19, p. 9-31, 2005.

QUIJANO, A. *Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina*. Disponível em: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_QUIJANO.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf). Acesso em: 02 jul. 2022.

SACRISTÁN, J. G. *Poderes instáveis em Educação*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

SILVA, T. T. D. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SILVA, T. T. D. *A produção social da identidade e da diferença*. In: SILVA, T. T. *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

VERGUEIRO, V. *Pensando a cisgeneridade como crítica decolonial*. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/mg3c9/pdf/messeder-9788523218669-14.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2022.

VIANNA, C. *Políticas de educação, gênero e diversidade sexual breve história de lutas, danos e resistências*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

Recebido em: 24 ago. 2022

Aceito em: 17 maio 2023