

Demandas Raciais no Brasil e Política Curricular

Cassandra Pontes
Elizabeth Macedo

Resumo

Neste texto, partimos da noção de currículo como enunciação para definir política curricular como articulação em torno do poder de significar, que fixa sentidos preferenciais provisórios em formações históricas e culturais muito específicas. Dialogamos com autores pós-coloniais, especialmente H. Bhabha e S. Hall, e com a teoria pós-estrutural do discurso formulada por E. Laclau e C. Mouffe. Nosso foco é a análise das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, promulgadas em 2004. Interessa-nos, mais especificamente, a análise dos movimentos históricos que constituíram o que passa a se denominar identidade afrodescendente. Destacamos, em relação às Diretrizes em análise, o fato de que tais identidades são, em diferentes momentos, reificadas pela utilização de estratégias de fixação identitária.

Palavras-chave: política de currículo; identidade étnico-racial; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Racial demands in Brazil and curriculum policy

Abstract

In this paper, curriculum is conceived as enunciation and curriculum policy considered as a process of articulation around the power of signifying whereby some preferential meanings are fixed, defining provisional positionalities in very specific historical and cultural formations. Theoretically,

it is based on post-colonial authors, such as H. Bhabha and S. Hall, as well as on the post-structural theory of discourse formulated by E. Laclau e C. Mouffe. The authors analyze the *National Curriculum Guidelines for the Ethnic-racial Relations and for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture*, enacted in 2004. The analysis focuses on understanding the historical production of what has been called Afro-Brazilian identity. Considering the Guidelines, the authors argue that these identities are, many times, reified by strategies that aim to fix them.

Keywords: curriculum policy; ethnic-racial identity; National Curriculum Guidelines for the ethnic-racial relations and for the teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture.

Introdução

No âmbito das discussões do Grupo de Pesquisa “Currículo, cultura e diferença”¹, temos definido currículo como um ato de enunciação que acontece num espaço discursivo em que os sentidos não têm unidade ou fixidez primordial, podendo, portanto, ser traduzidos de muitas formas. Nas palavras de Bhabha (1998), um terceiro espaço marcado pela ambivalência. Como toda enunciação, o currículo reitera traços de sentidos supostamente partilhados, como “estratégia de representação da autoridade” (p.65), sem que seus sentidos sejam transparentes ou miméticos. É obrigado a negociar, de forma agonística e incompleta, seus sentidos com o outro e, portanto, é sempre híbrido. Híbrida objetos impossíveis que criamos por intermédio de uma pretensa diferenciação. Conhecimentos acumulados, culturas vividas, expectativas de futuro – todos eles também híbridos em sua própria constituição – são nomeados como entidades controláveis. No entanto, nessa zona de fronteira, tudo o que existe são, como define Appadurai (2001), fluxos culturais que vamos estancando e criando coisas às quais atribuímos esses nomes. O currículo é o diferimento, a fuga, a *différence*. Institui sentidos provisórios ao articular tradição – a

¹ www.curriculo-uerj.pro.br

dimensão pedagógica – a um projeto que, com sua mera existência, nega o já dito (Bhabha, 1998). É, portanto, político.

Tomando tal sentido de currículo, talvez nem fosse necessário definir política curricular, na medida em que ela é o próprio existir do currículo como enunciação. Ainda assim, temos nomeado política curricular a articulação em torno do poder de significar que fixa sentidos preferenciais provisórios em formações históricas e culturais muito específicas (Hall, 2003). Trata-se de um processo contingente relacionado a disputas contínuas por hegemonizar sentidos, mas que não controla todas as possibilidades de dizer. No campo da política curricular, isso implica desconstruir a noção de política como aquilo que é gestado no nível do Estado ou até de organizações supraestatais para assumir a ideia de que a política é aquela produção/restrição de sentidos que se dá em diferentes e múltiplos espaços-tempos.

O modelo do ciclo de políticas de S. Ball (e seus colaboradores, Bowe e Gold, 1992) tem, nas últimas duas décadas, sido muito utilizado no campo do currículo para integrar às concepções estadocêntricas de política aquilo que ocorre no interior das escolas e das salas de aula. Tal modelo tem caráter apenas heurístico e se baseia na identificação de contextos de políticas que se articulam num ciclo contínuo. O *contexto de influência* consiste em “momentos” de construção de discursos políticos e de negociação/disputa entre grupos de interesse pela definição dos ideais e das finalidades da educação. Essas disputas envolvem discursos globais e locais do mercado, de agências multilaterais, de partidos políticos, de grupos representativos, de comunidades epistêmicas. O *contexto de produção de textos políticos* é o momento de sistematização dos acordos estabelecidos entre os diferentes grupos de interesse, normalmente expressando uma linguagem do interesse público mais geral (Mainardes, 2006, p. 52). A intenção é que os textos políticos possam fixar sentidos, entretanto, as múltiplas releituras e reinterpretções na prática ultrapassam as fronteiras do prescritivo. É no *contexto da prática* que as políticas curriculares não são simplesmente implementadas, mas recontextualizadas. É na sala de aula que os discursos políticos dos

textos são recriados pela negociação/disputa entre professores e alunos. É no cotidiano escolar que se poderá avaliar se a política influenciou mudanças de atitudes nos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Além desses contextos mais diretamente relacionados à produção propriamente dita das políticas, Ball define dois outros contextos que têm a ver com seus impactos. Preocupado com os efeitos da política para lidar com padrões de desigualdade e injustiça, Ball defende a análise dos impactos de primeira ordem e de segunda ordem produzidos no contexto da prática e constituindo o *contexto dos efeitos* da política, nem sempre previstos ou desejados no contexto de produção do texto político. Os impactos de primeira ordem referem-se às mudanças evidentes na prática e/ou estrutura de instâncias mais amplas ou locais. Os impactos de segunda ordem dizem respeito às mudanças nos padrões de justiça e desigualdade. Por fim, o *contexto da estratégia política* é um componente fundamental da pesquisa e do trabalho daqueles que Foucault (1979) denomina “intelectuais específicos”, para identificar atividades sociais e políticas necessárias para lidar com as desigualdades (re)produzidas pela política.

É a articulação entre esses cinco contextos que garante, no modelo de Ball e seus colaboradores, o princípio de que qualquer determinação estrutural é incapaz de controlar a ação dos sujeitos. Ainda que um inegável avanço no estudo das políticas curriculares, esse modelo, por sua pretensão apenas heurística, não dá conta da articulação entre processos de reprodução e produção de sentidos que ocorrem em cada um dos contextos. Com isso, não poucas vezes, a reprodução é lida como pregnant no contexto de influência e a produção no contexto da prática, mantendo a ideia bipolar de que existiria uma determinação estrutural e possibilidades de fuga dessa mesma determinação. Tal ideia é desenvolvida com os conceitos de currículo como discurso e como texto. No primeiro, o foco seria nas determinações e, no segundo, na agência dos sujeitos no sentido da criação. O caráter bipolar do modelo é claramente visível nas análises de políticas específicas do próprio autor, a maioria centrada no contexto de influência e destacando as determinações estruturais sobre as políticas educacionais. Ao mesmo

tempo, nos muito menos numerosos estudos em que o contexto da prática ganha relevo, a ação dos sujeitos na escola é descrita como uma reação que impede a determinação total.

Entendemos que, apesar da enorme importância dos estudos de Ball no sentido de destacar que as políticas não são sobredeterminadas, a articulação entre estrutura e agência que eles permitem ainda é insuficiente para a análise das políticas curriculares. Isso porque, ao pressupor a estrutura social como algo estável, as posições de sujeito seriam por ela determinadas, dificultando o entendimento da ação desses sujeitos na produção de sentidos ainda não dados. Por outro lado, temos avaliado que modelos que esfacelam a estrutura por completo acabam por cair num otimismo voluntarista, como se tudo fosse possível aos sujeitos, como se sua ação estivesse liberta de quaisquer constrangimentos. Tem sido, portanto, na tentativa de superar as limitações de modelos que ora valorizam a estrutura ora destacam a ação dos sujeitos que temos trazido elementos da teoria do discurso de E. Laclau e C. Mouffe (1987), inicialmente formulada no livro *Hegemonia e Estratégia Socialista* e desenvolvido em outras obras (LACLAU, 1996; LACLAU, 2008).

Tal teoria pressupõe a existência de uma estrutura, mas a entendem como descentrada e, portanto, continuamente deslocada. Sem fechamento, a estrutura se torna um espaço de indecidibilidade, porque não há regras estruturais que permitam qualquer decisão. Torna-se, também, incapaz de definir posições de sujeitos. Toda estrutura deslocada é apenas diferencial e, nela, não há nenhum fundamento estruturador. Diferentemente de posturas pós-modernas relativistas, Laclau e Mouffe operam com a ideia de que tal estrutura é, no entanto, atravessada por cadeias de equivalência, capazes de centrá-la provisoriamente e viabilizar a produção de sentidos particulares.

Interessa-nos, para os limites deste texto, entender a construção dessas cadeias de equivalência em sua relação com o aparecimento do sujeito. Para tanto, é importante salientar que a equivalência não pode ter nenhum sentido essencial, ou seja, ela não se dá porque os

elementos diferenciais do sistema partilham um algo positivo comum que os aproxima. Ela é antes o partilhar de uma falta, de uma diferença radical em relação a um elemento externo ao sistema que lhe serve como exterior constitutivo. É o exterior constitutivo que gera uma cadeia de equivalência entre os elementos diferenciais do sistema, ele mesmo, no entanto, produzido pela expansão dessa mesma cadeia. As lógicas da diferença e da equivalência são os principais mecanismos que garantem a sistematicidade contingente de qualquer estrutura e guardam entre si uma relação de indecidibilidade: o fechamento contingente da estrutura faz com que apenas um entre os sentidos possíveis seja construído, mas não há regras na própria estrutura que determinem o porquê dessa “escolha”. É exatamente aí que, segundo Laclau (1996), aparece o sujeito como o lócus da decisão tomada no espaço indecidível da estrutura. O fechamento contingente da estrutura exige decisão e é essa decisão que constitui as subjetividades concretas.

Assim, as subjetividades concretas não são, como postulam as políticas identitárias, estabelecidas por nenhum princípio estrutural ou pelo partilhamento de algo positivo em comum. Nesse sentido, não há identidades plenamente constituídas, posto que elas são sempre relacionadas a uma estrutura deslocada marcada por uma espécie de falta estrutural. Elas são produzidas nos atos criativos que definem os discursos particulares ou que conferem sistematicidade provisória à estrutura social. Envolve, portanto, uma ação política que não é tomada por sujeitos constituídos, mas que é o próprio movimento de constituição dos sujeitos. Considerando nosso foco, neste texto, as recentes políticas nacionais de educação das relações étnico-raciais, em que reivindicações históricas de grupos dos movimentos negros tiveram enorme influência, será preciso pensar a constituição desses grupos não como identidades positivas, mas a partir de demandas não atendidas que criam cadeias de equivalências, produzindo, a um só tempo, uma estruturação contingente do social e os sujeitos.

Mais especificamente, abordaremos, neste artigo, o que Ball (1994) denominaria o contexto de influência política do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e

para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que regulamentam a alteração da Lei 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – estabelecida pela Lei 10.639/2003, sobre a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos dos ensinos fundamental e médio. Embora as diretrizes tenham sido instituídas pela Resolução CNE/CP 001/2004, consideraremos apenas o texto do Parecer CNE/CP 003/2004, que fundamenta as referidas Diretrizes Curriculares. Esse texto enuncia as demandas educacionais da população afrodescendente; determina princípios para orientar o fazer pedagógico; defende o combate ao racismo e a discriminações. Trata-se de um texto marcado pela ideia de ação afirmativa, remetendo a reparações por danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos por descendentes de africanos negros e ao reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade desses grupos.

É inegável que esse texto curricular corresponde a uma conquista dos movimentos negros pela enunciação de suas demandas histórico-culturais, na luta pela superação de uma forte hegemonia branca. Ao legitimar os sentidos de suas lutas, constitui outra totalidade (contingente) – o negro. No texto do parecer, são destacadas as lutas desses movimentos como grupos representativos das demandas da população negra², com citações às diferentes políticas de combate ao racismo e à discriminação racial a partir da Constituição de 1988. Mas quem são esses sujeitos – movimentos negros – é ainda também uma disputa. No caso do parecer, uma das respostas possíveis aponta para aqueles militantes e grupos dos movimentos negros que foram consultados, por meio de questionários, para a elaboração do Parecer. Para além desses sujeitos, no entanto, o parecer enuncia uma série de demandas específicas, produzidas em disputas contingentes que se dão em contextos próprios e que cumpre entender. A despeito de, no parecer, essas demandas serem apresentadas como demandas de sujeitos constituídos a priori, nossa leitura se movimentará no terreno

² Demandas de sujeitos que se identificam como negros por uma escolha política e de sujeitos que sofrem discriminação racial pela ascendência africana.

pós-estrutural definido por Laclau e Mouffe (1987) e, portanto, somente fará referência a movimentos negros como identificações provisórias produzidas no momento em que a lógica equivalencial aproxima demandas diferentes.

Identidade e demandas das populações afrodescendentes

Como qualquer política curricular, a produção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana envolveu um conjunto de articulações políticas no sentido de hegemonizar posições na esfera pública. Esse movimento em busca de hegemonia foi levado a cabo por diferentes atores sociais que se constituíram no processo mesmo de criar estratégias para que suas demandas fossem atendidas. Atores que, embora denominados genericamente de movimentos negros ou simplesmente negros, possuem identidades híbridas que, de forma alguma, podem ser reduzidas ao estereótipo, mesmo que as finalidades dessa redução sejam a de criar vínculos com vistas a reivindicações de direitos. Isso a que chamamos de movimentos negros ou de negros envolve antigas disputas por hegemonia em diferentes contextos e entenderemos que os sentidos disputados constituem um contexto de influência para as Diretrizes. Sentidos de liberdade no pós-abolição. Sentidos que reconheçam as desigualdades, ao invés de encobri-las sob o manto do mito da democracia racial. Sentidos que reconheçam a autoridade dos negros em representar suas próprias demandas nos espaços-tempo de decisão política. Sentidos que desacreditem regimes de verdade racistas. Sentidos que legitimem as reivindicações dos negros nos projetos de educação e de sociedade. Trazer de volta ao debate questões já discutidas, definidas e fixadas implica lidar com discursos que buscam domesticar por constrangimentos, ridicularizações, culpabilizações, as demandas por (re)discussão, (re)interrogação e (re)escrita da “verdade”.

O estudo de Fischer (2007) sobre as desigualdades da cidade do Rio de Janeiro na primeira metade do século XX, como resultado de

políticas específicas que privilegiavam determinados grupos dominantes, relata um episódio que expõe a tensão entre as tentativas discursivas do governo Vargas para fixar a retórica da inclusão social com sinais de progresso urbano e a presença de sujeitos “sem serviços públicos, títulos de propriedade ou lugar nos ambiciosos projetos de urbanização [...] sua mera presença ameaçava a muito alardeada civilidade e progresso [...]” (Fischer, 2007, p. 419). Trata-se da solicitação de interferência do presidente Getúlio Vargas na ameaça de despejo judicial que os moradores da favela Santo Antônio sofreram devido às políticas de saúde pública. O pedido, encaminhado por meio de uma carta endereçada ao presidente Getúlio Vargas, em 1934, abaixo-assinada por 73 nomes³, representando 300 moradores da favela Santo Antônio, foi ridicularizado com a seguinte explicação no processo: “sem resposta por falta de endereço certo” (Fischer, 2007, p. 420). A demanda pelo direito a endereço legal continuou insatisfeita porque as autoridades não reconheciam sua legitimidade, mantendo aqueles sujeitos nos limites da “quase-cidadania” (FISCHER, 2007).

A autora afirma que os moradores de Santo Antônio não foram os únicos a enviarem cartas a Vargas com demandas equivalentemente comuns (miséria, moradia ilegal, baixa escolaridade, trabalho mal remunerado, exclusão dos benefícios sociais do governo Vargas), ressaltando que a maioria dos habitantes das favelas cariocas era composta por pessoas negras. Fischer (2007) identificou inúmeros casos que acarretaram “protestos dos moradores das comunidades e a mobilização política de vereadores e até de deputados federais” (p. 430) que levavam a satisfação parcial e isolada das demandas na maioria das situações: a moradia permanecia ilegal, mas a permanência era tolerada por tempo indeterminado e sem garantia de direitos de cidadania.

Segundo Laclau (2008), as demandas sociais surgem quando determinado problema vivenciado por um grupo de pessoas não é solucionado pelas autoridades responsáveis. E, quando essas demandas permanecem insatisfeitas por muito tempo, a acumulação de diferentes

³ Fischer (2007) argumenta que, desses 73 nomes, apenas 11 eram assinados por pessoas diferentes.

demandas e a incapacidade do sistema institucional para atendê-las colaboram para o estabelecimento de uma relação equivalencial entre elas. Essas demandas passam a perceber o que elas têm equivalentemente em comum e tendem a transitar de uma simples petição às autoridades locais para a organização articulatória de exigências para a solução de seus problemas. Essas Laclau (2008) classifica como *demandas populares* que, através de sua articulação equivalencial, constituem uma subjetividade social mais ampla. Entretanto, identifica as demandas, satisfeitas ou não, que permanecem isoladas do processo equivalencial inscritas em uma totalidade diferencial como *demandas democráticas*.

Ao longo do século XX, as demandas dos negros brasileiros transitaram do pedido para solução de problemas isolados para a exigência de explicações políticas mais amplas para o combate ao racismo. Tais exigências não correspondem a meros esforços de reivindicações coerentes, mas a um movimento estratégico mais complexo de negociação entre demandas diferenciais e contraditórias dos afrodescendentes para a definição e enunciação das demandas equivalenciais. No Rio de Janeiro, logo após a abolição da escravatura, o motim localizado de marinheiros negros contra castigos corporais que sofriam na Marinha do Brasil, mais conhecido como Revolta da Chibata, surpreendeu a sociedade da época “pela descoberta repentina, ameaçadora e trágica de que, na Marinha de Guerra, ainda se castigavam homens como se fossem escravos. Uma verdadeira contradição com o novo espírito do homem republicano, cidadão e civilizado, em voga na *belle époque* carioca de então” (Nascimento, 2007, p. 285). E, embora os castigos na Marinha fossem regulamentados com limites por Lei, frequentemente, esses limites eram ultrapassados e os exageros na punição eram considerados desumanos. Este problema era vivenciado por uma maioria de oficiais negros, chefiados por uma elite branca, até que foi denunciado através dessa revolta armada, em 1910.

Quase todos os marinheiros envolvidos naquele movimento foram mortos, presos ou expulsos da Marinha, dificultando práticas articulatórias com outras demandas pelos mesmos agentes políticos e

em outros espaços-tempos. E embora seja contada, por vezes, como simplesmente uma revolta de trabalhadores insatisfeitos, Nascimento (2007) argumenta que a imprensa da época retratou o ocorrido reproduzindo os discursos racistas daquela sociedade, denunciando que não foi um movimento separado da questão racial:

Foram esses mesmos signos [racistas] que apareceram nos jornais da grande imprensa e nas revistas da época, revelando o olhar de homens letrados em relação aos trabalhadores negros. O jogo retórico das unidades semânticas — representantes das categorias de cor — e os traços sutis das charges das folhas da imprensa demonstraram um sistema de classificação racial que inferiorizava o indivíduo quanto mais sua cor se aproximava da negra (NASCIMENTO, 2007, p. 310).

Daí um motim isolado, ocorrido há mais de cem anos, ser lembrado e recontado pelas mobilizações políticas mais amplas da atualidade como um fato marcante na história do país e, especificamente, da luta dos negros no Brasil. As demandas dos movimentos negros para o combate ao racismo passam pela necessidade de ver as práticas e as histórias de luta dos negros no Brasil serem recontadas nos currículos escolares, não por uma temporalidade continuísta que visa construir uma totalidade unificada — o povo brasileiro, utilizando-se de estratégias discursivas como o mito da democracia racial⁴. Mas por uma temporalidade performática que permite a enunciação da diferença, cujo surgimento não pode ser impedido pelo poder hegemônico, assim como não pode aniquilar as possibilidades de articulação de elementos diferenciais. Ambivalentemente, entretanto, muitas estratégias políticas educacionais, econômicas e sociais têm procurado fundar outro vínculo

⁴ Por vezes, o mito da democracia racial foi utilizado como justificativa para menosprezar as demandas dos negros no Brasil, censurando qualquer manifestação antirracista como um radicalismo sem propósito ou equivocado, na tentativa de silenciar as vozes das diferenças e de deslegitimar suas demandas como inadequadas em um país de harmonia racial, como o Brasil.

hegemônico: o combate ao racismo e a toda prática discriminatória como questão universal.

Para Bhabha (1998), a nação imaginada é marcada por uma temporalidade continuísta, baseada na história/tradição, tendendo para uma totalização homogeneizante e para a construção social de um povo como uma presença histórica a priori (p. 209); e por uma temporalidade performática que introduz na coesão um elemento perturbador, que pode desestabilizar “o significado do povo como homogêneo” no presente enunciativo (p. 209). *Uma vez que a liminaridade do espaço-nação é estabelecida e que sua “diferença” é transformada de fronteira “exterior” para sua finitude “interior”, a ameaça de diferença cultural não é mais um problema do “outro” povo. Torna-se uma questão da alteridade do povo-como-um* (p. 213). Sendo a nação construída na tensão entre essas temporalidades disjuntivas, cria-se uma zona de ambivalência temporal, um entre-tempo discursivo que possibilita a enunciação da diferença cultural, de uma nação dividida. Ou seja, a temporalidade do entre-lugar possibilita a enunciação de uma cultura múltipla, marcada por histórias heterogêneas contingentes e discursos de minorias pelo atendimento de suas demandas diferenciais.

Se a temporalidade continuísta garante a homogeneidade na medida em que faz referência a um passado comum, a sempre necessária ação performática permite que os subalternos intervenham no processo de significação e alterem representações dominantes. Ou seja, na concepção de Bhabha, a nação jamais conseguiu ou conseguirá banir a diferença, uma vez que as contranarrativas irrompem no nível performático (MACEDO, 2006a, p. 331).

Bhabha (1998) argumenta que a ação política é centrada na negociação, sempre agonística, entre temporalidades históricas contingentes. Sendo assim, propõe uma agência preocupada com a “articulação estratégica dos saberes de diferentes grupos culturais sem que isso implique a contestação de singularidade da diferença”

(Macedo, 2006a, p. 354). Nesse sentido, a agência é um processo intersubjetivo de desconstrução repetitiva, de articulação de elementos diferenciais a partir de uma vontade política solidária, negociando a autoridade subalterna por uma estratégia que pretende transformar a ordem “estabelecida”. O agente torna possível a articulação de lutas sociais contingentes, criando “objetivos de luta híbridos” (Macedo, 2006b, p. 110). Tal articulação nunca vencerá a tensão entre os elementos diferenciais, mas é necessário romper com compreensões dualistas a fim de reconhecer o caráter híbrido dessas negociações temporárias mobilizadas por uma vontade política solidária contingente.

Enquanto a *lógica da articulação* reconhece a contingência das negociações e pactos políticos, a *lógica da fixação* (Laclau e Mouffe, 1987) nega a zona de ambivalência por determinações apriorísticas em prol do reconhecimento discursivo de uma estrutura estável. Domingues (2007) indica um período de isolamento político das demandas dos negros no Brasil, sem a solidariedade da direita ou da esquerda marxista, ilustrado pela justificativa do Partido Comunista Brasileiro ao opor-se a um projeto de lei antidiscriminatório, apresentado pelo Senador Hamilton Nogueira à Assembleia Nacional Constituinte, em 1946:

Colocado em votação, o Partido Comunista Brasileiro (PCB) se opôs ao projeto, alegando que a lei iria “restringir o conceito amplo de democracia” (Nascimento, 1978). Para o PCB, as reivindicações específicas dos negros eram um equívoco, pois dividiam a luta dos trabalhadores e, por conseguinte, represavam a marcha da revolução socialista no país. Como resultado, o movimento negro ficou praticamente abandonado por décadas, inclusive pelos setores políticos mais progressistas (p. 110).

No final da década de 1970, os movimentos negros e socialistas tinham um inimigo equivalentemente em comum – o capitalismo. Os discursos antirracistas passaram a denunciar o capitalismo como “o sistema que alimentava e se beneficiava do racismo; assim, só com a

derrubada desse sistema e a consequente construção de uma sociedade igualitária era possível superar o racismo” (Domingues, 2007, p. 112). Assim, a articulação entre as demandas de raça e de classe organizou as relações sociais entre elas pela fixação de sentidos parciais que alteraram seus conteúdos particulares, mas não de forma completa. A equivalência não pretende eliminar a diferença, “se a particularidade dessas demandas desaparece tampouco há fundamento para a equivalência” (Laclau, 2008, p. 105; tradução livre), uma vez que foi estabelecida pela frustração das mesmas. Existe uma tensão insolúvel entre a universalidade do discurso equivalencial e as demandas particulares dos grupos culturais imersos no mesmo sistema discursivo. Entretanto, não existe totalização sem exclusão, sem a separação das identidades entre sua natureza diferencial e seus laços equivalenciais. A diferença não deixa de operar na equivalência, num paradoxo de ser o fundamento de ligação entre demandas frustradas em uma relação de tensão (LACLAU, 2008).

As práticas articulatórias entre as demandas de classe e dos negros contribuíram para a construção de objetivos de luta hibridizados, numa vontade política solidária, vaga e imprecisa. Para Laclau (2008), o nível mais alto de mobilização política é caracterizado pela unificação de diferentes demandas em sistemas estáveis de significação. Nessa perspectiva, a constituição do grupo cultural se dá na ultrapassagem dos limites do antagonismo entre demandas diferenciais isoladas e da solidariedade superficial para a unificação das demandas particulares. Acredito que esta era a intenção das ações do Movimento Negro Unificado (MNU), fundado em 1978.

Concordamos com Laclau e Mouffe (1987) que tais práticas articulatórias modificam as demandas diferenciais, estrategicamente, colocadas em relação equivalencial e que a totalidade resultante dessa articulação corresponde ao que denominam *discurso*. Essa intenção unificadora para estabelecer um discurso de combate ao racismo não significa a exclusão das posições diferenciais articulados à totalidade

inventada⁵. Nesse sentido, toda diferença é relacional e perturbam a lógica da fixação. Por exemplo, demandas de mulheres negras mantidas em posição diferencial, mas articulada ao discurso de combate ao racismo. Tal formação discursiva é instável e temporária, sempre ameaçada pela contingência das práticas articulatórias que a constituem e continuamente restaurada por estratégias insistentes de enunciação dos sentidos da sua totalização hegemônica inalcançável. Pois “se a contingência e a articulação são possíveis é porque nenhuma formação discursiva é uma totalidade suturada, e porque, portanto, a fixação dos elementos em momentos nunca é completa” (LACLAU E MOUFFE, 1987, p. 179; tradução livre).

Até o fim da escravidão, os militantes negros agiam quase sempre de forma clandestina como um movimento emancipacionista, conhecido como quilombagem, muito antes do movimento liberal abolicionista (MOURA, 1989). Pela ausência de espaços de diálogo e de negociação com a classe senhorial e o Estado, as ações dos escravos caracterizavam-se por atos violentos e criminosos⁶. As demandas por liberdade dos escravos e o regime escravocrata são dois elementos discursivos de conteúdos opostos, sem nenhuma possibilidade de compartilharem sentidos ou de estabelecerem princípios comuns de convivência e diálogo políticos. Nessa relação antagonônica, um elemento nega o outro, mas precisa do outro para constituir-se como tal em produções de sentido precárias. A presença de um discurso antagonônico impede a constituição plena do discurso antagonizado.

[...] o ponto fundamental para o entendimento da relação antagonônica é que essa ocorre entre um “exterior constitutivo” que ameaça a existência de um “interior”. Em outras palavras: uma formação discursiva tem bloqueada

⁵ A essas posições que se mantêm diferenciais, mas articuladas a outras demandas, Laclau e Mouffe (1987) chamam *momentos*. E chamam *elementos* toda diferença que não se articula discursivamente, mantendo-se isolada pela lógica essencialista.

⁶ As práticas articulatórias nos quilombos são expressas pelo refúgio a outros excluídos e marginalizados da sociedade da época (MOURA, 1989).

sua expansão de sentidos pela presença de seu corte antagônico (MENDONÇA, 2002b, p. 7; mimeo).

A questão da contingência histórica das práticas articulatórias e dos discursos por elas produzidos podem ser observados na análise de Gonçalves (1998) sobre o período pós-abolição, em que destaca três dimensões dos movimentos negros brasileiros: “nos anos 20, evocam a raça, nos anos 40, a tradição afro-brasileira e, finalmente, nos anos 70, a cultura negra” (p. 35). Para o autor, o contexto político da primeira dimensão caracterizava-se pela aquisição recente de cidadania para os negros e pela influência de um projeto cultural liberal. As ações localizadas dos movimentos negros iniciou uma luta de combate à discriminação racial, denunciando as injustiças⁷ contra a população afro-brasileira como um problema de racismo e reivindicando igualdade de oportunidades e combate a discriminação racial. O contexto da segunda dimensão era caracterizado pelo esforço de reorganização dos movimentos negros, desestabilizados pelo autoritarismo da ditadura de Getúlio Vargas (1937-1945) e por forte repressão política a qualquer movimento contestatório, reduzidos à clandestinidade política. Nesse momento, inicia-se uma mobilização que ultrapassa os localismos em busca da afirmação étnica pela referência à tradição, diante da persistência dos estereótipos negativos e da marginalização dos negros na sociedade, sendo que a implantação da ditadura militar, em 1964, foi um golpe nas tentativas de ressurgimento das mobilizações negras, acusadas de “criar um problema que não existia – o racismo no Brasil” (Domingues, 2007, p. 111). A terceira dimensão se configura em outro momento de reorganização política dos movimentos negros, fortemente marcada pela fundação do MNU, cuja estratégia para seu fortalecimento político consistia no objetivo de articular “a luta do negro com a de todos os oprimidos da sociedade” (p. 114), tentando unificar todas as demandas antirracistas em escala nacional de consolidação simbólica e

⁷ No que diz respeito ao trabalho, moradia, saúde, educação e a regimes de “segregação racial” em algumas cidades brasileiras, impedindo o acesso de pessoas negras a determinados espaços públicos, como cinemas, restaurantes, orfanatos, instituições religiosas e até mesmo escolas e praças públicas (DOMINGUES, 2007).

construindo um discurso totalizador. Eis as reivindicações do MNU apresentadas no Programa de Ação de 1982 (Domingues, 2007): desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação dos movimentos negros em movimentos de massas; alianças das lutas de raça e classe; organização para combate a violência policial; organização em sindicatos e partidos políticos; luta pela inclusão de conteúdos sobre a História da África e dos negros o Brasil nos currículos escolares; e busca pelo apoio internacional no combate ao racismo no país.

O MNU passou a revisar fatos históricos para reinscrevê-los, repetidamente, sob uma ótica de reconhecimento e valorização da população afrodescendente; a esvaziar o significante “negro” de sentidos pejorativos e a preenchê-lo com o orgulho racial; e a promover uma identidade negra “africanizada” pelo resgate das raízes ancestrais que definem, por exemplo, um padrão de beleza e religiões africanas. Com Laclau e Mouffe, compreendemos que as ações do MNU para instituição de uma identidade negra total e um movimento social homogêneo se configuram como estratégia política de articulação de demandas e resultante discurso homogeneizado no campo da intencionalidade. Uma vez que, os diferentes grupos de interesse e de não interesse da população afro-brasileira não têm suas particularidades excluídas completamente em prol de uma unificação.

As práticas articulatórias das diferentes demandas constituem uma cadeia de equivalência contra o exterior que as constitui — o racismo e as desigualdades dele provenientes. Cada uma das demandas raciais dos negros é diferente em suas particularidades e, ambivalentemente, são equivalentes entre si na oposição comum ao racismo. Para Laclau (2008), isso possibilita que uma dessas demandas assuma o poder de representação das demais como um significante vazio de toda a cadeia. Se ele não for esvaziado de sentidos diferenciais, não poderá assumir a posição de representação como hegemonia provisória, sendo que as reivindicações das diferentes demandas enunciadas por negros não correspondem a uma relação antagônica, como nas mobilizações quilombolas. A relação dos movimentos negros com um Estado

democrático corresponde à noção de agonismo, defendida por Laclau e Mouffe. No agonismo, a disputa não é entre inimigos sem diálogo, mas entre adversários que compartilham a mesma base de regras claramente definidas e aceitas, um universal mínimo que orienta as negociações de disputa discursiva.

Embora defendamos que a formação discursiva se dá por meio de práticas articulatórias intersubjetivas, não existe um sujeito fundador, mas diferentes posições de sujeitos deslizantes em processos constantes de (des)identificação. Nesse sentido, a discussão sobre *reconversão cultural intencional*⁸ de Garcia Canclíni (2001) interessa-nos a fim de analisar situações cruciais nas quais o sujeito desloca seus códigos culturais em prol de sua sobrevivência (Tauk Santos apud Silva, 2010). Concordamos que tal reconversão se dá em momentos de impasse, oscilando entre duas ou mais decisões tensas *indecidíveis* (Derrida, 2001). Argumentamos que não se trata de um deslocamento total e permanente, mas um processo dinâmico, contínuo e contingente, expressando as marcas da hibridação cultural que não é isto nem aquilo, mas isto e aquilo nas incertezas dos deslizamentos discursivos em processos de (des)identificação. Assim, as posições diferenciais de sujeito e a agência política são discursivamente pensadas e inventadas nos entre-lugares identitários, nos processos de identificação como uma profunda “indecidibilidade” cultural (FANON, 1969 apud BHABHA, 1998, p. 217).

Jacques Derrida (2001) propõe a discussão dessas marcas pré-inscritas que tentam capturar os sujeitos em sistemas de nomeação desenvolvendo a ideia de *desistimento*. É a desistência do sujeito das marcas dessa temporalidade continuísta e fixadora, que conduz a uma desestabilização, a processos de desidentificação de qualquer posicionamento apriorístico. Bhabha (1998) defende que a ação política é centrada na negociação, sempre agonística, entre temporalidades históricas contingentes. Sendo assim, a agência política se configura como um processo intersubjetivo de desconstrução repetitiva dos

⁸ Diferente da reconversão espontânea, que Garcia Canclíni define como resultado de processos não planejados e imprevistos.

discursos continuístas e de articulação de momentos diferenciais a partir de uma vontade política solidária, negociando a autoridade subalterna por uma estratégia que pretende transformar a ordem “estabelecida”. Nesse sentido, cada processo de identificação implica processos de desidentificação cultural. A identificação nunca é completa ou total, mas movimentos contingentes de reafirmação do mesmo em relação mutável ao diferente e não em oposição a ele. O que difere a identidade é aquilo a partir do qual a identidade é anunciada, desejada, pré-nomeada (DERRIDA, 2001). Mesmo que negando as marcas da identificação, não se abre mão de recorrer ao que é inscrito no sujeito e fora dele – o rastro arquivante, a marca. “Se temos a impressão de poder não levá-la em consideração, esquecendo-a, apagando-a, rasurando-a ou fazendo-lhe objeções, então já confirmamos, pode-se dizer até assinamos embaixo (e portanto arquivamos) algum ‘recalque’ ou alguma ‘repressão’” (DERRIDA, 1995 apud MAJOR, 2002).

É na negociação agonística com-a-diferença que as marcas das identificações cristalizadas são desconstruídas. Ambivalentemente, também é na prática articulatória de negociação de elementos em momentos diferenciais que estratégias políticas são organizadas para fixar marcas de uma totalidade contingente, exaustivamente repetida a fim de garantir ao máximo o espaço-tempo de sua autoridade enquanto presença. As práticas articulatórias das demandas da população afrodescendente pela disputa de enunciação das suas reivindicações vêm utilizando estratégias de fixação de marcas de identificação enquanto um grupo cultural particular. Reconhecendo o campo do currículo como um espaço-tempo de fronteira cultural para enunciação de sentidos, influenciaram o contexto de produção de políticas educacionais no Brasil a partir da década dos anos de 1980.

Naquele período, o movimento negro passou a intervir amiúde no terreno educacional, com proposições fundadas na revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos; na capacitação de professores para desenvolver uma pedagogia inter-étnica; na reavaliação do papel do negro na história do Brasil e, por fim, erigiu-se a

bandeira da inclusão do ensino da história da África nos currículos escolares (DOMINGUES, 2007, p. 115).

A importância da contingência histórica para compreender a agência é fundamentada na preocupação de explicar contradições fora de uma narrativa continuísta de acontecimentos, revisando conteúdos, reinscrevendo a história de grupos subalternizados e enunciando seus elementos diferenciais. Nesse sentido, os movimentos negros viram na educação e na mudança curricular a possibilidade de uma agência performática, sendo que as ações performáticas visando alterar as representações dominantes dos negros e das suas histórias no currículo escolar, de forma estereotipada e discriminatória, tiveram sua primeira grande conquista, em nível nacional, com a aprovação de um texto de lei que traduz suas demandas específicas: a Lei 10.639/2003, que alterou a LDB/1996, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos da educação básica, e as Diretrizes que a regulamentam. No entanto, isso não garante o término de suas lutas diferenciais.

Mendonça (2002a) argumenta que alguns movimentos sociais possuem o sonho ingênuo de que a publicação de uma lei assegura determinado direito particular (p. 56). Para o autor, o *status* universalizante da lei “pode servir ainda para conformar movimentos sociais e tal acomodação é uma das causas do contínuo processo de dominação a que estão submetidas as tão conhecidas ‘minorias’” (p. 57). Entretanto, as diferentes manifestações localizadas para o acompanhamento da implementação dessa política curricular, interrogando e negociando para conhecer lacunas e intencionalidades, demonstram que a agência não se conforma diante do estabelecimento de uma lei, mas busca a construção de novos sentidos no contexto da prática política curricular. Busca fixar, mesmo que temporariamente, mudanças nas práticas cotidianas da escola e no imaginário social mais amplo como efeitos dessa política, para além do prescritivo. Permanece empenhada em desenvolver estratégias políticas para introduzir a incerteza, a ambivalência, o ruído e a dúvida para combater estratégias discursivas essencializadas do racismo.

Tal política curricular propõe uma reeducação das relações étnico-raciais a fim de que os sujeitos envolvidos com o cotidiano escolar interroguem a repetição de discursos como “ela é uma negra bonita”; as representações de personagens negros em livros, novelas, filmes, programas de humor, charges, desenhos animados, revistas em quadrinhos; porcentagens de bonecas, lideranças governamentais e atendentes de lojas negros; as palavras usadas para fazer referência a uma pessoa negra; os sentidos da escravatura de negros no Brasil; práticas discriminatórias na atualidade; etc. E, embora compartilhem das expectativas pelos efeitos de segunda ordem dessa política curricular – diminuição de práticas racistas no interior da escola e na sociedade mais ampla e mudanças nos padrões de acesso e permanência da população negra na escola – julgamos que alguns discursos que interpretam a identidade negra de forma fixada (essencializada pela história) comprometem a promoção da igualdade e o reconhecimento da diferença cultural enquanto tal. Tais discursos são (re)produzidos no texto do Parecer CNE/CP 003/2004, conforme destacaremos.

O esforço dos movimentos negros, reproduzidos no texto da política, para construir a identidade do negro brasileiro a partir da valorização das origens africanas (música, dança, culinária, nomes, roupas, religiões, padrões de beleza) colabora com a fixação de identidades em sistemas classificatórios totalizadores que tentam aniquilar contingências identitárias e históricas não classificáveis e perturbadoras. Os elementos que atrapalham o fechamento de classes de coisas por ocuparem entrelugares e entretempos são “banidos ou pressionados para se manter dentro das fronteiras simbólicas estabelecidas pelas culturas” (Macedo e Frangella, 2007, p. 5). Mesmo reconhecendo a multiplicidade de etnias e hibridações culturais da população brasileira, o Parecer CNE/CP 003/2004 essencializa a categoria raça identificando uma origem histórica totalizada.

Nessa perspectiva, [o Parecer] propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de

seu pertencimento étnico-racial – **descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos** – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (Parecer CNE/CP 003/2004, p. 2; grifos nossos).

Associado ao discurso da diversidade, o texto político também enuncia discursos de fixação de identidades em sistemas de classificação binários. Por vezes, as relações étnico-raciais defendidas no documento considerando diferentes grupos identitários são reduzidas a uma relação bipolarizada entre negros e brancos como demandas hegemônicas em disputa. Defende-se, por exemplo, que um dos objetivos desse documento é contribuir para “fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra” (Parecer CNE/CP 003/2004, p. 7).

Entendemos que a luta deve apontar no sentido de reinserir na política o sujeito cindido, pois não há identidades essenciais, estáveis e, no caso em análise, de genealogia puramente africana, europeia, asiática ou indígena. As identidades não são formadas a partir de uma natureza racial imutável, de uma necessidade histórica que as totalizam ou de uma relação binária com a diferença do Outro que ignora hibridismos.

O que está em questão é a natureza performativa das identidades diferenciais: a regulação e negociação daqueles espaços que estão continuamente, contingencialmente, se abrindo, retraçando as fronteiras, expondo os limites de qualquer alegação de um signo singular ou autônomo de diferença – seja ele classe, gênero ou raça. Tais atribuições de diferenças sociais – onde a diferença não é nem o Um nem o Outro, mas algo além, intervalar – encontram sua agência em uma forma de um “futuro” em que o passado não é originário, em que o presente não é simplesmente transitório. Trata-se, se me permitem levar adiante o argumento, de um futuro intersticial, que emerge no entre-meio entre as exigências do passado e as

necessidades do presente (BHABHA, 1998, p. 301; grifos do autor).

Também a ideia de que a situação de injustiça social vivenciada pelo negro hoje é pura e simplesmente herança da escravidão, de políticas de branqueamento e de políticas de manutenção de privilégios exclusivos a grupos hegemônicos, no período pós-abolição, presente no parecer, opera no sentido de ampliar a desigualdade que busca reverter. Trata-se de um discurso inscrito na temporalidade pedagógica, cumulativa, que ignora a estratégia não linear da temporalidade performática. É no processo de cisão entre essas temporalidades disjuntivas que o grupo identitário constitui-se como homogêneo e consensual, apoiando-se em um passado aparentemente comum a todos, e como heterogêneo e desigual no presente enunciativo, marcado na repetição do signo identitário. A tentativa do Movimento Negro Unificado de totalizar as demandas dos negros a partir de uma raiz histórica comum, lidando com o presente como herança do passado, é desestabilizada pela introdução da temporalidade do entre-lugar enunciativo, da contingência histórica. *A finitude da nação [grupo] enfatiza a impossibilidade de tal totalidade expressiva com sua aliança entre um presente pleno e a visibilidade eterna de um passado* (BHABHA, 1998, p. 213).

O presente do negro não foi construído de forma linear, mas diferentes interrupções e lacunas na história perturbam certezas auto-generadoras da produção identitária de um grupo. O discurso da herança produzido nessa política reinscreve, ambivalentemente, tanto o colonizador quanto o colonizado. E colabora com a fixação do discurso das “três raças originárias da nação brasileira”, baseado numa história comum e progressista. E, mesmo sendo interrogado pela agência surgida na contingência histórica, não podemos ignorar ou menosprezar o discurso da democracia racial como um discurso extremamente poderoso. Mas sua intenção totalizadora sempre será perturbada pela contingência histórica e sua autoridade discursiva sempre será interrogada pelas práticas articulatórias da agência intersubjetiva.

Referências

Appadurai, Arjun. La modernidad desbordada: dimensiones culturales de la globalización. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2001.

BALL, S. Educational reform: a critical and post structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BHABHA, Homi K. O local da cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações

étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC, [s.d.]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>.

_____. Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. Tempo. Revista do Departamento de História da UFF, v. 12, p. 113-136, 2007.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

Hall, Stuart. Da diáspora: Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

Laclau, Ernesto & Mouffe, Chantal. Hegemonia y estratégia socialista. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1987.

Laclau, Ernesto. Emancipación y diferencia. Buenos Aires: Difel, 1996.

LACLAU, Ernesto. La razón populista. 1ª ed. 3ª reimp. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica, 2008.

MACEDO, Elizabeth e FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Currículo e cultura: deslizamentos e hibridizações. Trabalho encomendado. ^a REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – ANPED, 2007.

MACEDO, Elizabeth. Currículo, cultura e diferença: o caso da multieducação com ênfase nas ciências. Projeto de Pesquisa. Rio de Janeiro: UERJ, 2008.

MACEDO, Elizabeth. Por uma política da diferença. Cadernos de Pesquisa. 36, n.128, p. 327-356, mai./ago, 2006a.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. Currículo Sem Fronteiras.v.6, n.2, p. 98-113, jul./dez, 2006b. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/macedo.htm>. Acesso em: 19 jan. 2011.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação & Sociedade. v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr, 2006.

MENDONÇA, Daniel de. Para além da lei. Revista de Ciências Sociais. A. 2, n. 1, p. 55-68, jun, 2002a.

MENDONÇA, Daniel de. A Dupla Impossibilidade de Objetivação do Social: Considerações a partir da Teoria do Discurso. In: 3º ENCONTRO NACIONAL DA ABCP – Associação Brasileira de Ciência Política, 2002b (mimeo).

NASCIMENTO, Álvaro Pereira do. Um reduto negro: cor e cidadania na Armada (1870-1910). In: CUNHA, Olívia Maria Gomes da e GOMES, Flávio dos Santos. Quase-cidadão: histórias e antropologias da pós-emancipação no Brasil. Rio de Janeiro: FGV editora, 2007, p. 283-331.

SILVA, João Paulo da. Hibridização cultural, turismo rural e desenvolvimento local no engenho itamatimir, em Pernambuco.2010. 123f. Dissertação – Curso de Mestrado em Extensão Rural e Desenvolvimento Local, Departamento de Educação, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife.

TAUK SANTOS, M. S. Receptores Imaginados: os sentidos do popular. In: XVII ENCONTRO DA COMPÓS. São Paulo. ... São Paulo: UNIP, 2008 apud SILVA, João Paulo da. *Hibridização cultural, turismo rural e desenvolvimento local no engenho itamatimir, em Pernambuco*.2010. 123f. Dissertação – Curso de Mestrado em Extensão Rural e Desenvolvimento Local, Departamento de Educação, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife.

Cassandra Pontes é Graduada em Pedagogia e Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), onde é Doutoranda em Educação. Atualmente, é Professora Substituta da Faculdade de Educação da UERJ e do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UF RJ) e Tutora à Distância da disciplina Currículo na Universidade Aberta do Brasil (UAB/UERJ).

E-mail: cassandra_marina@yahoo.com.br

Elizabeth Macedo é Doutora em Educação pela UNICAMP e é professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. É pesquisadora do CNPq e Procientista da UERJ/FAPERJ. Atualmente coordena o grupo de pesquisa *Currículo, Cultura e Diferença*.

E-mail: bethmacedo@pobox.com

Recebido em outubro de 2010

Aceito em janeiro de 2011