

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PPG) PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)



THAÍS TEIXEIRA CARDOSO

OS SENTIDOS PRODUZIDOS E DISPUTADOS EM TORNO DO LUGAR DOS GÊNEROS NA POLÍTICA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

THAÍS TEIXEIRA CARDOSO

OS SENTIDOS PRODUZIDOS E DISPUTADOS EM TORNO DO LUGAR DOS GÊNEROS NA POLÍTICA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Currículo, práticas educativas e diferença.

Orientadora: Professora Dra. Núbia Regina Moreira.

C268s

Cardoso, Thaís Teixeira.

Os sentidos produzidos e disputados em torno do lugar dos gêneros na política curricular da educação quilombola. / Thaís Teixeira Cardoso, 2020 117f.

Orientador (a): Dra. Núbia Regina Moreira.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2020

Inclui referência F. 97 – 127.

1. Currículo. 2. Diretrizes curriculares - Gênero. 3. Educação Escolar Quilombola. I. Moreira, Núbia Regina. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa e Pós-Graduação em Educação. III. T.

CDD: 375

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890

UESB - Campus Vitória da Conquista - BA



A explosão não vai acontecer hoje. Ainda é muito cedo... ou tarde demais.

Não venho armado de verdades decisivas.

Minha consciência não é dotada de fulgurâncias essenciais. Entretanto, com toda a serenidade, penso que é bom que certas coisas sejam ditas.

Essas coisas, vou dizê-las, não gritá-las. Pois há muito tempo que o grito não faz mais parte de minha vida.

(Franz Fanon, 2008)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao universo que, de forma análoga ao curso de um rio, foi moldando me para que eu pudesse compreender acerca do meu lugar no mundo, perpassado, atravessado, perturbado pela docência, pelos atendimentos que realizei, pelos encontros e desencontros do próprio caminhar, tropeçar, atravessar, construir/descontruir. Apresentarei aqui alguns fios de gratidão que tecem delicadamente, minuciosamente o meu existir...

A Zildete Teixeira Bonfim Cardoso (mãe), pessoa de minha maior estima, respeito e amor... os meus mais sinceros agradecimentos, pedidos de desculpas, pelas horas a fio preocupada, debruçada, tensa com as lutas e batalhas percorridas até o presente momento, com você a minha vida tem brilho, você, o meu amor maior; e a Zilma Teixeira Bonfim (tia), por não poupar esforços para me auxiliar em todos os momentos de minha vida, sendo colo que acolhe, ouvido que escuta, força para prosseguir com fé e amor, mediante a tantas provações às quais o universo me aprouve destinar, delas, com toda a certeza, saí fortalecida porque existiam vocês, mulheres fortes, meus exemplos.

A *Núbia Regina Moreira*, minha orientadora, minha referência profissional e pessoal, meus olhos brilham ao te ver passar, falar, encantar... a dividir de forma tão brilhante seus conhecimentos e com tanta potência atravessar a minha existência, auxiliando-me a me entender, enquanto mulher negra, acerca de tudo o que me cerca e me atravessa enquanto Ser.

Agradeço às professoras(es) do Programa de Pós-graduação em Educação através das docentes: Nilma Margarida de Castro Crusoé, Cecília Conceição Moreira Soares e Sônia Maria Alves de Oliveira Reis que atravessaram o meu existir de uma forma única e avassaladora, contribuindo para que eu percebesse como poder construindo-me de uma forma ética, responsável, comprometida e, acima de ti humana.

Agradeço a minha banca, especificamente composta pelas docentes: *Ana Luiza Araújo Martins de Oliveira e Dinalva de Jesus Santana Macêdo* que abrilhantaram este momento através de suas contribuições significativas ao meu estudo, orientando-me acerca de como produzir um trabalho ético, comprometido com a sociedade e com uma democracia por vir, mais palpável e realista, mais

política pela sua própria natureza, menos romantizada, mais disputada, aberta, transitória e contingente.

Agradeço a todos os meus familiares, amigos e colegas do mestrado, em especial, às colegas da linha 2, que torceram e estiveram emanando boas vibrações para que eu seguisse firme em minha caminhada docente. Não citarei seus nomes aqui para não correr o risco de deixar alguma pessoa de fora, mesmo porque, já cindindo essa ideia, sempre algum outro ficará de fora.

Agradeço aos meus mais que amados, amigos e amigas, em especial, Gardênia Jardim e Jaqueline Salles, e aos discentes por terem comigo sonhado e compreendido algumas ausências em prol deste trabalho aqui referendado. Estendo este agradecimento a Fábio Félix Ferreira, por iluminar o meu caminhar com vibrações de cuidado, proteção e paz. É por vocês que eu seguirei essa caminhada enquanto meu propósito maior de vida.

A todas, todos, todes que, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu percorresse esse caminho. Muito obrigada!

RESUMO

CARDOSO, Thaís Teixeira Cardoso. OS SENTIDOS PRODUZIDOS E DISPUTADOS EM TORNO DO LUGAR DOS GÊNEROS NA POLÍTICA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA. 2020. 106f (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2020.

O estudo em questão apresenta como embasamento teórico-metodológico a Teoria do Discurso, tendo por base os registros teóricos de Ernesto Laclau (2011) e Chantau Mouffe (2003; 2005) que, por meio de um enfoque pós-estruturalista, possibilitou-nos pensar o campo da Política Curricular Educacional sob rasura, como: logocentrismo, ruptura com ideias, essencialismo e fundamentos estruturantes. Para tal, se propõe a investigar/tencionar os sentidos produzidos e disputados em torno dos gêneros na Política Curricular da Educação Escolar Quilombola através da análise de textos políticos relativos ao campo do currículo, especificamente voltados à Educação Escolar Quilombola, a saber: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012a), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (BRASIL, 2012b), Normas Complementares para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais voltadas à Educação Escolar Quilombola na Educação Básica no Sistema de Ensino do Estado da Bahia (BRASIL, 2013), Base Nacional Curricular Comum – BNCC ensino médio (BRASIL, 2018b). Esses textos políticos nada mais são do que articulações discursivas contingenciais, provisórias. Ao investigar os sentidos produzidos e disputados em torno dos gêneros, foi possível perceber que, nas Diretrizes Curriculares Nacionais, a discussão relativa aos gêneros não é tencionada na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, já no Ensino Médio aparece em duas ocasiões pontuais, na primeira aparição suscita o debate acerca dos temas "sexualidade, relações de gênero e diversidade sexual" no âmbito dos Projetos Políticos Pedagógicos; na segunda, propõe-se a "superação da violência de gênero". A Resolução nº 08/2012, além de reiterar alguns trechos do texto das Diretrizes supracitadas, acresce a discussão trazendo a palavra diversidade sexual como uma forma de superação de práticas violentas no âmbito escolar, e opera com uma substituição dos termos, passível de ser interpretada como pluralidade. O documento produzido no Estado da Bahia reitera, repete as mesmas informações do texto contido em âmbito nacional, deixando uma lacuna no que se refere às peculiaridades étnico/raciais e de gênero nesse local. A BNCC menciona em uma única ocasião a Educação Escolar Quilombola, mas não cita os documentos dela decorrentes. A noção de gênero aparece em parte do texto interpretada como diversidade, pluralismo, universalidade, desaparecendo qualquer menção à sexualidade, relações de gênero, de forma mais específica e clara. Observa-se que o cenário Político Educacional no Brasil se movimenta através do recrudescimento de uma onda conservadora que, por lutas hegemônicas, tenta assumir um lugar de poder/saber e decidir acerca dos conteúdos e pautas adequadas a serem discutidas, principalmente, no âmbito escolar. Esses movimentos travestem-se de universais, assumindo discursos, significantes vazios de compromisso com a infância/juventude e com a família que não dão conta de responder às discussões e realidades outras em disputa nesse jogo que é político por sua própria natureza. Logo, a disputa sempre fará parte de um horizonte político democrático por vir.

Palavras-chave: gênero. currículo. educação escolar quilombola.

ABSTRACT

The study in question presents the Theory of Discourse as a theoreticalmethodological basis, based on the theoretical records of Ernesto Laclau (2011) and Chantau Mouffe (2003; 2005), which, through a post-structuralist approach, enabled us to think about the field of Educational Curriculum Policy under erasure, break with ideas such as: logocentrism, essentialism and structural foundations. To this end, it proposes to investigate intend the meanings produced and disputed around the genres in the Quilombola School Education Curriculum Policy through the analysis of political texts related to the curriculum field specifically focused on Quilombola School Education specificity, namely: National Curricular Guidelines Quilombola School Education (BRASIL, 2012a); National Curricular Guidelines for Quilombola School Education in Basic Education (BRASIL, 2012b); Complementary Norms for the implementation of the National Curriculum Guidelines for Quilombola School Education in Basic Education in the Education System of the State of Bahia (BRASIL, 2013); National Common Curricular Base - BNCC secondary education (BRASIL, 2018a). These political texts are nothing more than contingent, provisional discursive articulations. investigating the meanings produced and disputed around genders, it was possible to perceive that in the National Curriculum Guidelines the discussion related to genders is not intended in Early Childhood Education and Elementary Education, in High School it appears on two specific occasions, in the first appearance it raises the debate on the themes "sexuality, gender relations and sexual diversity" within the scope of Political Pedagogical Projects; in the second, it is proposed to "overcome gender violence". Resolution No. 08/2012, in addition to reiterating some excerpts from the text of the aforementioned Guidelines, adds, the discussion bringing the word sexual diversity as a way to overcome violent practices in the school environment, and operates with a replacement of the terms, which can be interpreted as plurality. The document produced in the State of Bahia, reiterates, repeats the same information as the text contained at the national level, leaving a gap with respect to ethnic / racial and gender peculiarities in this location. BNCC mentions Quilombola School Education on a single occasion, but does not cite the resulting documents. The notion of gender appears in part of the text interpreted as diversity, pluralism, universality, with the disappearance of any mention of sexuality, gender relations, in a more specific and clear way. It is observed that the Educational Political scenario in Brazil moves through the resurgence of a conservative wave that, by hegemonic struggles, tries to assume a place of power knowledge and decide on the appropriate contents and guidelines to be discussed, mainly, in the school context. These movements are disguised as universals assuming speeches, as meaningless voids of commitment to childhood youth and the family that are unable to respond to discussions and other realities in dispute in this game that is political by its very nature. Therefore, the dispute will always be part of a democratic political horizon to come.

Keywords: gender. curriculum. quilombola school education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA Associação Brasileira de Antropologia

AIDS Síndrome da Imunodeficiência Adquirida

ANPED Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC Base Nacional Curricular Comum

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB Comissão da Educação Básica

CEE Conselho Estadual de Educação

CF Constituição Federal

CNE Conselho Nacional de Educação

CNPq Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONAE Conferência Nacional de Educação

DUDH Declaração Universal dos Direitos Humanos

EPEN Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste

ESH Escola Sem Homofobia

GEPPE Grupo de Estudos e Pesquisa em Práticas Educativas

HIV Vírus da Imunodeficiência Humana

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LGBTQ+ Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros e

Queer, Intersexual, Todas as outras orientações sexuais, identidades e

expressões de gênero

MEC Ministério da Educação

PCN Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE Plano Nacional de Educação

ONG Organização Não Governamental

SECAD Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEPPIR Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

UERJ Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UESB Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

SUMÁRIO

| CAPÍTULO I – PERCURSO DE INVESTIGAÇÃO | 10 |
|---|-------|
| 1.1 Problematização e delimitação da pesquisa | 10 |
| 1.2 Produções acadêmicas relacionadas aos descritores: gênero, currícu | lo e |
| quilombola | 21 |
| 1.3 Metodologia | 23 |
| CAPÍTULO II – CURRÍCULO NUMA PERSPECTIVA CULTURAL COMO ESPA | ۷ÇO- |
| TEMPO DE PRODUÇÃO DE SENTIDO E CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA | DO |
| DISCURSO ÀS POLÍTICAS DE CURRÍCULO EM UM ENFOQUE I | °ÓS- |
| ESTRUTURAL | 29 |
| 2.1 Currículo como espaço-tempo cultural: algumas reflexões | |
| 2.2 Contribuições da Teoria do Discurso aos estudos de currículo tendo por | base |
| uma abordagem pós-estruturalista | 41 |
| 2.3 A Política Curricular Educacional Escolar Quilombola em diálogo com a T | eoria |
| do Discurso | 58 |
| CAPÍTULO III - QUILOMBO E GÊNERO: CATEGORIAS SOCIAIS | DA |
| DIFERENÇA NO ÂMBITO DA POLÍTICA CURRICULAR DA EDUCA | ÇÃO |
| ESCOLAR QUILOMBOLA | 62 |
| 3.1 Breve contextualização histórica acerca do quilombo | 62 |
| 3.2 Gênero e o estudo das interseccionalidades: algumas articulações | 66 |
| 3.3 Gênero enquanto uma categoria de análise sob rasura | 69 |
| 3.4 Sentidos produzidos e disputados em torno dos gêneros no âmbito da Po | |
| Curricular da Educação Escolar Quilombola | |
| 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS | |
| REFERÊNCIAS | |

CAPÍTULO I - PERCURSO DE INVESTIGAÇÃO

1.1 PROBLEMATIZAÇÃO E DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

O presente estudo parte do desejo da pesquisadora em aprofundar o conhecimento acerca das Políticas Curriculares, estritamente voltadas à população quilombola, por meio de um aprofundamento teórico que envolve a análise de textos políticos, mais conhecidos como documentos oficiais, visando compreender o lugar dos gêneros no âmbito dessas políticas curriculares especificamente. Este anseio deriva inicialmente de uma trajetória profissional em Políticas Públicas de Assistência Social e Políticas Públicas de Educação junto às comunidades remanescentes de quilombos, localizadas no município de Bom Jesus da Lapa-BA e Riacho de Santana-BA; e aos desafios surgidos naquela ocasião para de fato legitimar o acesso à escola e a outras instituições e serviços que, de alguma forma, contribuíssem com o acesso às Políticas Públicas, alicerçadas ao campo dos Direitos Humanos previstos na Declaração Universal de Direitos Humanos – DUDH (1948) e Constituição Federativa da República Brasileira – CF (1988).

A caminhada profissional no campo das Políticas Públicas foi importante para compreender um pouco acerca das relações de gênero no âmbito das comunidades. Entretanto, sempre foi curioso observar que era muito comum os homens, em sua maioria, assumirem funções com maior representatividade política no âmbito das comunidades, a exemplo das lideranças comunitárias. Já as mulheres, em sua maioria, não exerciam funções de liderança, os papéis sociais desempenhados pelas mesmas consistiam basicamente em: cuidado do lar, da família e da comunidade e, quando em situação de trabalho, em profissões tidas como tipicamente "femininas": professora, costureira, cozinheira, entre outras, conforme, inclusive, aponta a literatura (FIABANI, 2012). Assim, observando o cotidiano dessas comunidades e sem ainda estabelecer uma análise mais aprofundada sobre as mesmas, mais aparentava que a divisão de tarefas naquele contexto parecia algo "natural" ao desenvolvimento sóciocomunitário local, reforçado historicamente pelas distinções meramente biológicas, o que se verifica na teoria, a exemplo, das discussões produzidas por Bourdieu (2012) em A dominação masculina. Ao voltar-me para uma leitura mais detida acerca desta questão, passou a chamar mais minha atenção refletir acerca das múltiplas possibilidades em se vivenciar os gêneros nestas comunidades sem necessariamente para isto estabelecer classificações ou padrões de gêneros determinados por uma lógica biológica ou culturalmente determinada.

É interessante observar que, para além da conformidade da orientação dos papéis de homens e mulheres, meninos e meninas, que se manifestavam nas comunidades quilombolas por mim visitadas e atendidas, já me eram sensíveis às críticas empreendidas pelas feministas negras acerca da visão hegemônica de uma experiência feminina. As experiências femininas são tanto plurais, quanto são as demandas vivenciadas pelas mulheres negras, indígenas, quilombolas, rurais, entre outras (CARNEIRO, 2003; COLLINS, 2019; MOREIRA, 2017, 2018).

Adentrar o mestrado me impeliu a uma busca incessante por um tema que fizesse sentido enquanto objeto de estudo para mim. Até então, eu acreditava piamente que a busca por estudar mais a fundo a população quilombola se devesse meramente à minha aproximação, devido à minha atuação enquanto Psicóloga, como também à minha condição de professora no Ensino Superior, interessada em dissertar acerca das questões sociocomunitárias. Entretanto, para a minha surpresa, não me dei conta dos conteúdos de ordem do inconsciente que me levariam pela via do desejo a referendar este estudo.

A priori nas primeiras incursões teóricas realizadas no grupo de estudos e pesquisa sobre Políticas Curriculares, que apresenta como embasamento teórico a teoria do discurso e as leituras pós-coloniais ¹, associadas aos momentos de orientações desta dissertação, fui me dando conta de perceber que havia uma busca por um empoderamento feminino e identitário meu, enquanto mulher negra.

Contudo, eu não me ajustava muito bem a esse discurso e, na medida em que lia, percebia que a busca por uma identidade unívoca e por uma sociedade igualitária, na realidade, deslegitimava a luta política e os agenciamentos existentes

٠,

¹ Através do grupo de estudos e pesquisa em Práticas Educativas (GEPPE/CNPq, linha de pesquisa em sociologia das políticas curriculares: uma leitura a partir da teoria do discurso), veiculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia foi possível aprofundar as leituras acerca da teoria do discurso e do pós-colonialismo com base nas pesquisas desenvolvidas por: Etelvina de Queiroz Santos (Práticas das políticas curriculares sobre as relações raciais no Instituto Federal Baiano, campus Guanambi, 2018); João Paulo Lopes dos Santos (Práticas curriculares e seus impactos na trajetória de escolarização de mulheres negras no Ensino Superior, 2019); Lady Daiana Oliveira da Silva (A luta política pela diversidade na disciplina Sociologia: relações étnico-sociais, 2019); e Sandra Meira Santos (O que se quer dizer quando se diz? Currículo para as relações étnico-raciais? Sentidos, discursos e lutas por significação em torno das relações raciais no GT 12 da ANPED, 2019).

nestas e noutras comunidades negras, e as afastava muito mais de uma suposta "democracia" que desliza para a insurgência de um campo político de possibilidades, cujas tentativas de fechamento são sempre contingenciais, provisórias (MOUFFE, 2003, 2005).

Na realidade, na medida em que eu me aprofundava por meio dos estudos teóricos, fui me deslocando do feminismo em si, *per si*, e me aproximando dos estudos de gênero, inclusive, desestabilizando a ideia de uma "essência" identitária feminina tão fortemente arraigada no cenário social. Nesse sentido, ao refletir acerca da minha própria vida, percebo o quanto os vieses históricos, sociais, políticos, culturais interferem nessa "construção" (se é que essa palavra é a mais adequada a ser aqui referendada), notadamente muito claramente demarcada no âmbito social por meio da família e da escola que operam sob uma lógica hegemônica heteronormativa.

Entendo hoje que fui conformada no lugar do feminino, do ser mulher e nos papéis socialmente generificados. Entretanto, o atravessamento teórico foi tão profundo que hoje não faz mais sentido trabalhar com uma ideia fixa e precisa de um gênero corporificado como feminino, uma vez que o deslocamento de si possibilita pensar o humano como uma coalizão aberta, atravessada por muitos vieses, o que é interessante para observar como as diferenças vão se interceptando, marcando a experiência de cada ser humano e, de maneira singular, permitindo que este negocie no percurso percorrido para ser o que verdadeiramente provisoriamente lhe cabe em cada espaço-tempo. Enquanto, construções/desconstruções no âmbito dessas comunidades atendidas, assistidas, algumas tão tradicionais e distantes das cidades, passa a chamar minha atenção acerca do lugar e sentido ocupado pelos gêneros nos textos políticos destinados à escolarização dessas populações, historicamente vulneráveis socioeconomicamente. É interessante observar. inclusive, o quanto essa população atribui e enaltece a escola enquanto principal agenciadora das identidades de seus aprendizes, o que me remete a uma dimensão permeada por jogos de poder complexos que nos convidam a refletir acerca das muitas diferenças que transitam nesse espaço escolar.

A partir do aprofundamento das leituras no grupo de pesquisa, comecei a compreender que, na medida em que as diferenças, *raça, classe, gênero,* são essencializadas, mais verticalizado será o poder, o que, em certa medida, reforça a construção de discursos de negação dos movimentos sociais contra-hegemônicos e

a luta pelo reconhecimento do currículo como um campo de disputas de sentidos que colabora por romper com a lógica essencialista, subvertendo a ideia de uma identidade fixa, unívoca, que se articula estrategicamente de forma inconclusa, plural e até subversiva. Por essa razão, visando respaldar esses argumentos, busquei subsídios teóricos através de autoras(es) do campo do gênero: Butler (1998, 2000, 2014, 2015, 2016), Haraway (2004), Kofes (1993), Louro (1997, 2008, 2013), Machado (2000), Rubin (2003), Scott (1995), entre outras/os; do currículo nas perspectivas pós-estruturalistas e pós-coloniais: Macedo (2005, 2006a, 2006b, 2007, 2008, 2009, 2013, 2016, 2017), Tomé (2018), Lopes (2002, 2004, 2011, 2015, 2018), Hall (1997, 2003, 2004, 2006), Bhabha (1998, 2013), Fanon (2008), Mignolo (2003); e da teoria do discurso: Laclau (2011), Lopes (2018), Macedo (2006a, 2017, 2016), Mouffe (2003, 2005), Oliveira (2013, 2018, 2019), entre outros/as.

Tendo por base os aportes teóricos supracitados, uma vez que abarco neste estudo os gêneros no âmbito especificamente quilombola, é necessário inicialmente colocar sob tensão a própria historiografia positivista, o mito da democracia racial e o reducionismo conceitual, rasurando qualquer ideia rígida de estrutura social para que, assim, seja possível entender o "quilombo" como objeto de disputa política estabelecida por estudos e definições jurídico-formais, perpassando através da história como um símbolo de resistência cultural, resistência política, aglutinado à militância em relação à luta política do movimento negro no Brasil. Logo, ter reconhecido o seu lugar na Constituição Federativa da República deste país evidencia os agenciamentos oportunizados por grupos que se diferenciavam entre si, mas que se aglutinaram politicamente para alicerçar direitos sobre a terra naquela ocasião (BRASIL, 2018a). Por essa razão, utilizo Bhabha (1998, 2013), Fanon (2008), Hall (1997, 2003, 2004, 2006) e Mignolo (2003), visando, a partir dos estudos pós-coloniais e pós-estruturalistas, rasurar o conceito de identidade e pensar o campo do currículo, tendo por base o espaço-tempo da cultura que é contingencial, transitório, impossível de ser determinado, encerrado e fixado pela lápide da tradição e do tempo. Reitero essa discussão ancorada na teoria do discurso, principalmente, nos trabalhos de Laclau (2011), Lopes (2018), Macedo (2006a, 2017, 2016) e Mouffe (2003; 2005) que me auxiliaram a pensar o campo do currículo, tendo como pano de fundo o pós-estruturalismo.

Nessa perspectiva, inexiste essência, fundamento pleno ou estrutura que possam, de alguma forma, fixar a identidade e subjetividade de um sujeito, ou o seu

processo de significar através do uso da linguagem. A sua identidade e subjetividade seria constituída por meio de relações contextuais, provisórias e contingenciais que acontecem a todo o momento, não sendo passível, portanto, de ser predefinida, predeterminada ou limitada; já no que se refere à linguagem, nenhum discurso possui um sentido pronto, acabado e final.

A própria cartografia da história do movimento quilombola é marcada por distintas interpretações que deslizam a qualquer tentativa de fixidez acerca do seu conceito que não se estabelece de maneira plena. As disputas políticas foram se estabelecendo através de diversos agenciamentos que foram produzindo deslocamentos no jogo da diferença entre algo que se supunha universal, naquele contexto de realidade, e algo que se supõe particular. Essas demandas foram interpretadas como pautas contingenciais por aquelas comunidades quilombolas, como legítimas naquela ocasião, a exemplo do seu reconhecimento identitário através das lutas pelo acesso a terra. Tendo por base Bhabha (1998), Hall (1997) e outros teóricos, a ideia de uma identidade estanque e indissolúvel será aqui rasurada e compreendida enquanto que deslocada por diferentes significações estabelecidas, enquanto pautas que determinados grupos elegem e entendem como legítimas para uma dada ocasião que sempre desliza a qualquer tentativa de definição ou fixidez (LACLAU, 2011; LOPES, 2018).

A exemplo da referida Constituição Federativa da República e dos documentos dela decorrentes, a organização do Sistema de Garantia de Direitos no âmbito da sociedade brasileira fora se configurando em uma realidade visando responder a determinadas demandas naquele período (BRASIL, 2004). Através da associação dessas políticas supracitadas e de outras, é possível realizar uma tentativa de articulação da teoria do discurso ao campo educacional, na medida em que esta, pela sua dimensão de intervenção social, possibilite repensar as intervenções desenvolvidas no campo do currículo, mais especificamente, dos atores sociais inseridos em diversos contextos sociais, a exemplo do escolar, deslizando a qualquer estrutura que tente garantir-lhes significação plena (LOPES, 2018). Cabe observar com critério, no campo das políticas curriculares, que a escola e a família têm sido frequentemente tomadas enquanto agenciadoras das identidades de homens, mulheres, meninos, meninas, crianças, adultos e idosos, pautada numa concepção de desempenho de papéis sociais tradicionalmente

generificados (AUAD, 2006; LOURO, 1997; MACEDO, 2007; PARAÍSO, 2018; RANNIERY; MACEDO, 2018).

A Constituição Federal de 1988² foi importante porque, entre outras questões, possibilitou ampliar a agenda de Direitos Humanos, abarcando, entre outros temas relevantes, as questões ligadas ao gênero e à sexualidade. Na década de 1990 e na primeira década dos anos 2000, houve um fortalecimento das lutas e das Políticas Públicas, no que diz respeito aos direitos das mulheres, crianças e adolescentes, população de lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, queer, intersexuais, todas as outras orientações sexuais, identidades e expressões de gêneros (LGBTIQ+) e outros segmentos sociais, a exemplo das populações quilombolas e indígenas.

Já no ano de 2013, observa-se, no Plano Nacional de Educação, crescer um ativismo de cunho religioso e laico, que não se encontra com um viés declaradamente religioso, a alcunha de um neologismo intitulado por "ideologia de gênero", "teoria de gênero" ou congênere, utilizado, segundo Junqueira (2018, p.451), como um "artefato retórico e persuasivo" que visa alterar o sentido dos estudos de gênero e dos movimentos feministas, vulgarizando a produção de conhecimento veiculado acerca dessa temática, tratando-a como ideológica em defesa da família, infância, juventude e da manutenção da hierarquia de gênero, o que causa pânico moral, fere direitos fundamentais e as políticas de igualdade de

_

² Oliveira e Oliveira (2018) apresenta alguns marcos importantes no campo dos Direitos Humanos no Brasil após a Constituição Federal (1988), aqui apenas foram selecionados os textos políticos cujos conteúdos, direta ou indiretamente, tratavam do gênero e sexualidade: em 1996, foi criado o Programa Nacional de Direitos Humanos I (PNDH I), este propunha uma legislação proibindo qualquer tipo de discriminação: desde àquelas ligadas a origem sexual, até a orientação sexual; em 2002, o Programa Nacional de Direitos Humanos II abarca o tema da orientação sexual, propondo garantir o direito à liberdade em relação à orientação sexual e o combate à discriminação, apoio a união civil entre pessoas do mesmo sexo, a mudança de registro no caso de pessoas transexuais e combate à violência a esta população; em 2003, foi elaborado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, trazendo, entre outros objetivos, a igualdade de gênero por meio do fortalecimento de ações de entendimento desta e do respeito e da tolerância.

Ao utilizar a plataforma governamental destinada à disposição de diversos materiais e documentos, observa-se que, ao consultar a aba relativa aos Planos e Programas relacionados ao campo dos Direitos Humanos Temáticos Brasil, nada consta em relação ao gênero/sexualidade, ficando uma lacuna no que se refere a essa discussão.

No caso da Educação Escolar, entre outros documentos, os principais Programas e Planos criados que, direta ou indiretamente, tratavam do gênero e sexualidade foram: em 2004, quando foi criado o Programa Brasil sem Homofobia, que apresenta, enquanto objetos, o combate à homofobia e o incentivo a projetos de promoção da cidadania homossexual, capacitação de profissionais, disseminação de informações e denúncia de situações de violência relativas a essa temática; em 2005, o Plano Nacional de Política para as Mulheres que, entre várias questões, conclama a adoção de um currículo escolar que inclua as questões de gênero; e em 2009, o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos LGBT, que visa garantir direitos de gênero e orientação sexual.

gênero, atuando em defesa de uma suposta "família natural" (JUNQUEIRA, 2018; LEITE, 2019).

Reiterando esse debate, assiste-se na atualidade a difusão de discursos conservadores através da propagação de um *slogan* "ideologia de gênero", objetivando-se, assim, tentar controlar a propagação de temas como o gênero e a sexualidade no âmbito escolar, principalmente, ao vincular a ideia de que estes temas não são considerados pertinentes/adequados à escola (LEITE, 2019; OLIVEIRA, 2019; PARAÍSO, 2018). No Brasil, observa-se o crescimento dos movimentos neoconservadores dentro do cenário político-discursivo fortemente demarcado por um fundamentalismo religioso que, *a priori* foi essencialmente católico e, posteriormente, dissipou-se por outras religiões, grupos e interesses outros, tendo por base uma lógica econômica neoliberal que sustenta a ideia de uma defesa da "família tradicional", da "proteção da infância e juventude" e do "controle e judicialização da atividade docente" ao "perseguir" e "tentar combater" "o fantasma da ideologia de gênero" (JUNQUEIRA, 2018; LEITE, 2019; OLIVEIRA, 2019).

As práticas normativas de gênero e sexualidade dificultam que a diferença se prolifere no território do currículo; dificultam que outros raciocínios, pensamentos, outras percepções e outras sensações sejam reconhecidas, autorizadas e ganhem espaço nos currículos escolares (PARAÍSO, 2018, p. 215).

Bento (2011), Junqueira (2018), Oliveira e Santos (2018) e Paraíso (2018) alertam-nos acerca do quanto a educação escolar tem assumido, no decurso do tempo, através de suas práticas pedagógicas, um papel tradicionalista e normativo que fixa em determinados lugares os papéis de gênero, reafirmando a subordinação feminina, o binarismo e a heterossexualidade, marginalizando àqueles outros que escapam ao enquadre dito "normativo", interpretados por esta instituição como "anormais ou desviantes" e acrescentam dizendo:

Não há dúvida que a educação escolar se tornou um dos principais mecanismos de reiteração de marcos normativos que definem, parafraseando Butler (2010), quais vidas serão reconhecidas como vidas e quais não serão (OLIVEIRA; SANTOS, 2018, p. 285).

Cabe entender que, da mesma forma que a escola possa contribuir, em uma certa medida, com a naturalização de determinados papéis, ela abre

possibilidade para que outros escapem, deslizem as suas normas, padrões (PARAÍSO, 2018; OLIVEIRA; SANTOS, 2018). A partir das primeiras escavações teóricas realizadas, até então neste estudo, foi sendo possível perceber como essas distinções, divisões eram produzidas, orquestradas como que "naturalmente" nesse contexto. A escola pode contribuir conformando-nos com uma visão que naturaliza o lugar do masculino e do feminino, essencializando as diferenças de gênero, o que chama a atenção para o que é ensinado e o que se pratica nesse espaço, uma vez que os papéis sociais e identitários podem parecer cristalizados e interferir diretamente no entendimento de qual é o lugar que um dado sujeito se proponha a ocupar no mundo e das disputas em torno do conhecimento considerado válido dentro desse âmbito escolar (MACEDO, 2007). Entretanto, a teoria do discurso destaca que, por intermédio de relações hegemônicas contingenciais e provisórias, o universal se ultraja como universal, mas sempre deixa lacunas para que muitos particulares escapem à sua aparente plenitude e "totalidade" sempre ilusória (LACLAU, 2011).

Assim, tendo por base a análise feita por Macedo (2007, p.47) a respeito do currículo escolar, ao analisar os livros didáticos de ciências, tem-se que: "[...] os corpos humanos são classificados em homem e mulher por intermédio de uma normalização que usa um aparato político próprio, do qual os discursos da biologia – transmitidos através do currículo escolar – são parte [...]". Nossa tentativa aqui é rasurar a ideia propalada de identidade e igualdade, cindindo-se, assim, as visões que estabelecem uma igualdade, justiça e inclusão social plena e estanque (MACEDO; BARREIROS, 2006; MACEDO, 2013; TOMÉ, 2018).

Com essas formulações iniciais e por meio das leituras orientadas, foi se configurando o interesse em compreender a Política Curricular da Educação Escolar Quilombola, a fim de interrogar/tencionar o lugar dos gêneros através de textos políticos curriculares. Enquanto texto político, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012a) foram criadas para que fosse garantido um ensino que respeitasse a realidade social, histórica, política, econômica e cultural desses povos, assegurando o ensino-aprendizagem em todas as etapas, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e a estruturação e desenvolvimento das escolas e de seus sujeitos a partir de uma pedagogia própria e de um currículo que contemplasse as especificidades da realidade histórica, política, econômica e sociocultural quilombola.

Estudar a diferença e a identidade dessas populações permite negociações nesse percurso e, sobretudo, uma ruptura com projetos conservadores, concretos e liberais, aproximando-se de uma proposta de multiculturalismo crítico³que reconstrua os sistemas em que as diferenças são construídas (MACEDO, 2006a). O multiculturalismo, interpretado como um movimento, pode encontrar no campo do currículo um espaço relevante de valorização da diversidade e diferença na medida em que colabore por desestabilizar culturas hegemônicas e práticas etnocêntricas (IVENICKI, 2018).

O diálogo intercultural é necessário quando se pensa em um currículo escolar que favoreça o reconhecimento da diferença, para tal, caberia propor mudanças epistemológicas, políticas e culturais profundas no campo educacional, transgredindo a racionalidade moderna, cindindo as dicotomias, desfocando os eurocentrismos e possibilitando que pensamentos de fronteiras ocupem outros espaços, com seus saberes, suas histórias e culturas (MACEDO; MACEDO, 2018).

As políticas curriculares usualmente são pensadas, questionadas pela via econômica, contemplando as decisões do Estado. Entretanto, é relevante uma análise das lutas hegemônicas, permitindo-se assim que emerjam vozes que usualmente se encontram em segundo plano: professores, alunos e comunidades subalternizadas como meros receptáculos de uma política pensada por outrem. Assim, embora possa ser compreensível que estruturas sociais ou econômicas existam, é fundamental deslocá-las, fragmentá-las para o campo de indecidibilidade, uma vez que os sujeitos, de acordo as suas posições, articulam as estruturas (MACEDO, 2009).

A sociedade, ao final do século XX, ao romper ideias sólidas sobre raça/etnia, gênero, sexualidade, classe e nacionalidade, permitiu descentralizar as visões acerca dos sujeitos. Observa-se um questionamento da identidade, seja ela pessoal, social e cultural; esta suposta "crise" abala as certezas e abre a possibilidade de transformação, o que permite problematizar a modernidade e introduzir uma visão de pós-modernidade que descentraliza as concepções fixas de identidade (HALL, 2003).

³ O multiculturalismo crítico possibilita reflexões acerca de como as diferenças e as identidades foram construídas historicamente. Conceber uma proposta multicultural crítica é pôr em contestação a cultura, estabelecendo, portanto, uma agenda multicultural para pensar o lugar da diferença que ponha em contestação os projetos conservadores, liberais (MACEDO, 2006a).

As tensões provocadas pelos debates étnico-raciais, de gêneros e sexualidades articuladas, ou, imbricadas às classes, reforçaram o aprofundamento das críticas aos valores modernos. O debate feminista pode ser considerado como o mais eloquente do momento por propor uma epistemologia e prática política. Nesse ínterim, observa-se que essas categorias não necessariamente relacionam-se entre si, já que os debates eram forjados separadamente, demonstrando disputas na produção do conhecimento e na condução política (SCOTT, 1995). Assistiu-se, nas duas últimas décadas, a presença marcante de estudos feministas mais insultuosos que, em sua maioria, dedicaram-se a interseccionar gênero e raça, raça aqui interpretada enquanto uma condição arbitrária e cultural. Entretanto, raramente tenham se dedicado a analisar conjuntamente raça, sexo/gênero e classe (HARAWAY, 2004).

Os estudos de gênero trazem essa categoria como uma possibilidade heurística, justamente por ampliar o foco de análise, fazendo-se emergir a história das mulheres através das relações estabelecidas no meio social e das relações de poder (SCOTT, 1995). Estes foram impactados no interior dos estudos feministas através de várias pesquisas, a exemplo de Butler (2015), e pelas teorias das interseccionalidades produzidas pelas feministas negras (COLLINS, 2017; CRENSHAW, 2002).

As interseccionalidades, ao apontar a interdependência das relações de poder de *raça*, *sexo* e *classe*, levam-nos ao entendimento de que a identidade é perpassada por muitos vieses que, em certa medida, repercutem nas experiências de vidas humanas. Crenshaw (2002) chama a atenção, nesse caso especificamente, para as experiências de "mulheres de cor", conforme grifo da própria autora, já que, historicamente falando, o foco em determinados grupos interpretados nessa ocasião, como "privilegiados", levou a uma análise distorcida do racismo e do sexismo, uma vez que acabou por fundamentar concepções de *raça* e *sexo* em experiências que representavam apenas um espectro de um fenômeno que é, por si só, muito mais complexo (CRENSHAW, 1989). Portanto, se a ideia aqui é traduzir a experiência negra, e, nesse caso em específico, dos gêneros de maneira ampla, há que se observar e reiterar o argumento de Crenshaw (2002), no sentido de repensar/reformular as demandas políticas que se propuseram a traduzir essas experiências.

Enquanto instrumento de luta política, as interseccionalidades de *raça, classe, gênero e sexualidade* se articulam através de paradigmas de opressão que se caracterizam por diferentes matrizes de dominação, nas quais essas interseccionalidades tem sua origem, seu desenvolvimento e inserção e, por essa razão, configura-se em uma "arma política" que nos possibilita pensar acerca das condições sociais nas quais o conhecimento é produzido e, principalmente, entender a importância de utilizar o conhecimento acerca do pensamento feminista negro para, inclusive, ampliar esse debate, pensando em outros projetos que envolvam justiça social (COLLINS, 2019).

É possível observar, já no final da década de noventa, o surgimento dessas categorias que revelam a variedade de diferenciações que se articulam ao gênero e ao social, contribuindo para ampliarmos ainda mais este debate. São compreendidas enquanto categorias de diferenciação e/ou interseccionalidades que se propagam no início do século vinte e um e empreendem, conforme Piscitelli (2008, p.268) "[...] conotações distintas no que se refere à conceitualização das diferenças, das maneiras como o poder opera e das margens de agência (*agency*) concedidos aos sujeitos em distintas abordagens teóricas [...]". Caberia, ainda, tencionar aqui a proposição de uma nova forma de agência pensada por meio de um currículo que possibilitasse olhar essas diferenças, como que culturalmente negociadas dentro de um espaço-tempo cujo fechamento é sempre provisório e contingencial, híbrido de sentidos e possibilidades (MACEDO, 2006b).

Por essa razão, justifica-se contemplar nesta pesquisa científica, ora ensejada, essas discussões na tentativa de traduzir os muitos sentidos do que podemos entender por noção de gênero, abrangendo relações de poder que se circunscrevem por meio de significados culturais que tentam ocultar a produção discursiva em torno do mesmo, naturalizando-a através de uma ideia do sexo enquanto pré-discursivo (BUTLER, 2015).

O uso conceitual e político do termo "gênero" justifica-se e duas condições merecem destaque, quando de sua utilização em relação ao termo "patriarcado⁴". Primeiro que, embora esses termos tenham distintas dimensões, eles

-

⁴ O termo "patriarcado" propugna uma estrutura e sentido fixo que conduz a uma presença da dominação masculina. O sentido deste termo está correlacionado a uma forma de dominação social ou de organização de uma determinada sociedade que não se limita a um momento histórico específico, mas aponta para uma forma de dominação e exploração muito presente em diversas sociedades e períodos que opera sob uma égide naturalizante que cristaliza as mais diversas formas

não são necessariamente opostos. Segundo que o termo "gênero" não pode simplesmente ser integrado ao termo "patriarcado". O estudo do gênero, enquanto "categoria", ainda que sob rasura, reflete uma não fixidez, não universaliza as relações, seja entre homens e mulheres, seja entre as mais diversas pessoas num sentido amplo, e permite entender que as relações são construídas e transformadas socialmente. Há o risco em enviesar o olhar quando se trata dessa temática, ora enxergando apenas a força da reprodução masculina, ora obscurecendo, pormenorizando e romantizando, de certa forma, este importante debate. As transformações sociais contemporâneas dos lugares ocupados pelos gêneros e as infinitas possibilidades de estes serem interpretados acabam por justificar "[...] a utilização do conceito de relações de gênero que não define, a priori, os sentidos das mudanças, e permite construir metodologicamente uma rede de sentidos, quer divergentes, convergentes ou contraditórios [...]." (MACHADO, 2000, p. 3).

É necessário colaborar com a "desnaturalização de gênero" por meio da criação de imbricadas redes de sentido da construção destes e de suas relações, estabelecendo uma agenda política que contribua com a ruptura da naturalização da diferença sexual e de uma suposta persistência hegemônica da dominação masculina. Entretanto, na medida em que essa "construção de gênero" possibilita desestabilizar as hierarquias e posições de dominância homem x mulher, também surgem, nesse cenário, movimentos de backlasch (contestação, negação), fortemente demarcados por posições ultraconservadoras. Essa agenda, demarcada por um construtivismo social e político, tencionaria a desigualdade de poder entre os gêneros, desnaturalizando-os nos mais diversos âmbitos da vida em sociedade (MACHADO, 2000).

Uma teoria feminista de gênero deveria se propor a analisar especificamente cada condição de opressão que não se preocupasse em estabelecer identidades de raça, sexo e classe meramente, mas se propusesse a desenvolver uma teoria da diferença racial que vise compreender as condições que produzem e reproduzem essas diferenças, por meio de um compromisso com a mudança social que seja transformadora e permita que sejam criados outros discursos dentro da própria teoria feminista, ou mesmo, fora deste âmbito, rupturas

de dominação masculina e, por essa razão, caberia cindir essa lógica, desnaturalizando a desigualdade de poder entre os gêneros por meio de um construtivismo social e político (MACHADO, 2000).

com subjetividades dominadoras e possibilite a emergência de outros sujeitos falantes (HARAWAY, 2004).

A recusa em tornar-se ou permanecer homem ou mulher marcado/a pelo gênero é, então, uma insistência eminentemente política em sair do pesadelo da muito-real narrativa imaginária de sexo e raça. Finalmente, e ironicamente, o poder político e explicativo da categoria "social" de gênero depende da historicização das categorias de sexo, carne, corpo, biologia, raça e natureza, de tal maneira que as oposições binárias universalizantes, que geraram o conceito de sistema de sexo/gênero num momento e num lugar particular na teoria feminista sejam implodidas em teorias da corporificação articuladas, diferenciadas, responsáveis, localizadas e com consequências, nas quais a natureza não mais seja imaginada e representada como recurso para a cultura ou o sexo para o gênero (HARAWAY, 2004, p. 46).

Gênero, portanto, poderia ser interpretado enquanto uma categoria da "alteridade" e da "diferença" que se estabelece enquanto uma política de contestação às teorias hegemônicas, imperializantes, dominadoras, e atua promovendo uma ruptura com a ideia de um sujeito unificado e coerente, colocando-o numa condição passível de desconstrução/reconstituição (HARAWAY, 2004). O conceito de desconstrução do gênero foi politizado pela teoria feminista, na medida em que a mesma tentou desnaturalizar o poder político, logo, a invenção feminista fez da desconstrução do gênero um conceito teórico, analítico e político importante de ser referendado (MACHADO, 2000).

1.2 PRODUÇÕES ACADÊMICAS RELACIONADAS AOS DESCRITORES: gênero, currículo e quilombola

O campo empírico nos impeliu a tarefa de conhecimento e aprofundamento acerca das produções científicas publicadas em torno desta temática. Esta começa a ganhar contornos mais visíveis a partir de leituras sobre políticas curriculares e o anseio em perceber em meio à população quilombola a tessitura das relações de gênero.

Ensejou-se, a priori, conhecer as produções científicas existentes acerca da temática: "os sentidos produzidos e disputados em torno do lugar dos gêneros na política curricular da Educação Escolar Quilombola". Para tal, os descritores: "gênero", "currículo", "quilombola" foram utilizados compreendendo apenas a

periodização 2012-2018, marco legal das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola, criadas em 2012, como definição do recorte temporal.

A primeira aproximação com as produções científicas a respeito da temática supracitada ocorrera através de uma pesquisa realizada no Catálogo de Teses e Dissertações, disponível no site da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, utilizando os descritores citados anteriormente, devidamente separados por vírgulas e respeitando a periodização estabelecida para este estudo. Na ocasião da busca, foram encontrados 41.771 trabalhos científicos. Ao realizar o refinamento da busca, utilizando aspas em todas as palavras, exigindo a presença das mesmas nas produções científicas, no período compreendido pelo presente estudo, não foram encontradas pesquisas que correlacionassem esses descritores. É importante enfatizar que há estudos sobre "currículo e quilombola", "currículo e gênero" e "gênero e quilombola". Observa-se assim, que esses estudos contemplam discussões de maneira mais ampla, entretanto, não abarcam a especificidade desta pesquisa ora ensejada.

Delineando a busca de produção científica em educação, fora realizada pesquisa no site da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, nos Grupos de Trabalho: GT: 12 – Currículo; GT: 21 – Educação e Relações Étnico-Raciais; e GT: 23 – Gênero, Sexualidade e Educação, no período compreendido entre 2012, 2013, 2015 e 2017, não sendo encontrados estudos científicos que correlacionassem os descritores acima delineados. Em relação às reuniões científicas regionais (2013, 2015, 2018) realizadas pela ANPED, nas regiões norte e nordeste, também não há trabalhos que correlacionassem os descritores supracitados.

Devido à escassez de estudos, justificou-se a busca através da ferramenta *Google acadêmico*, visando ampliar as possibilidades em se encontrar trabalhos científicos que correlacionassem os descritores acima. Encontrou-se um total de 13.000 produções científicas sem utilizar nenhum refinamento para estabelecê-la e, ao propor um refinamento com o critério tempo e a exigência destes descritores, seja no título ou compondo uma mesma frase, aparecem 2.780 produções que não se correlacionaram especificamente às palavras-chave previamente delineadas neste estudo em tela.

Diante desse quadro, orientamos nossa pesquisa para a interpretação de textos políticos. Portanto, o presente estudo tem por objetivo traduzir os sentidos produzidos e disputados em torno dos gêneros no tocante às Políticas Curriculares pensadas para a Educação Escolar Quilombola. Ensejou-se interpretar, por meio de textos políticos que compõem o nosso campo empírico, os significados dos gêneros no âmbito destas políticas. Para tal, foram problematizados, tencionados os contextos e as demandas que fizeram com que os gêneros "aparecessem" nesses documentos normativos, orientadores de uma Política Curricular Escolar Quilombola, desde o âmbito nacional ao local, considerando o município de Vitória da Conquista, Bahia.

1.3 METODOLOGIA

O presente estudo consiste em uma estratégia qualitativa de pesquisa que, por meio de um trabalho artesanal documental, propôs-se a tencionar o lugar/não-lugar dos gêneros na Política Curricular da Educação Escolar Quilombola. O campo curricular seria aqui interpretado, traduzido, lido através de textos políticos, uma vez que se propõe a discutir ações de cunho político, produzidas através de determinados sujeitos, num dado contexto, tendo por base uma agenda (DIAS, 2009). Acrescento a esta discussão a ideia de que todo texto político é uma tradução, o que nos permite olhar sob rasura qualquer prescrição curricular. Nesse sentido, com base em Lopes (2015; 2018), assumo a escolha de uma concepção de currículo enquanto proposição teórica que entende a prática como inserida na política.

[...] os textos desde documentos oficiais (ou não), as falas, as imagens, constituem práticas discursivas. Além disso, as opções teórico-estratégicas, por exemplo, ao selecionarmos os textos a serem investigados, ganham ênfase na medida em que há, sempre, um modo de acessar o discurso que nunca está dado e se constrói em ato, na investigação (DIAS; BORGES, 2018, p. 338).

Os textos políticos são formados por agentes públicos e privados que atuam na produção de significação para a própria educação, a exemplo da Base Nacional Curricular Comum (MACEDO, 2016). Caberia interpretar esses textos

políticos como documentos produzidos por determinados sujeitos que não se constituem em uma totalidade do pensamento político, dada a sua precariedade e contingência. Travestem-se de universal, mas são um particular. Portanto, assumimos aqui o compromisso com uma abordagem pós-estruturalista, tendo por base os aportes teóricos da Teoria do Discurso, na tentativa de tencionar os discursos produzidos e disputados em torno dos gêneros no âmbito das políticas curriculares destinadas à Educação Escolar Quilombola, rasurando com os princípios fundacionalistas, universalistas e essencialistas (DIAS; BORGES, 2018; LACLAU, 2011; LOPES, 2018).

O pós-estruturalismo é relevante para os estudos de gênero, já que este questiona a violência da normatividade e, para Butler (2016), o colapso da norma é inerente a sua construção, cabendo refletir com cuidado acerca da constituição dos sujeitos através de normas repetidas, produzidas e deslocadas, uma vez que essa produção perpassa por uma ontologia historicamente contingente. Portanto, muito embora a capacidade de "ser" sujeito dependa de normas, estas não atuariam de maneira determinista sobre estes.

Os esquemas normativos são interrompidos um pelo outro, emergem e desaparecem dependendo de operações mais amplas de poder, e com muita frequência se deparam com versões espectrais daquilo que alegam conhecer. Assim, há sujeitos que não são exatamente reconhecíveis como sujeitos e há vidas que não são reconhecidas como vidas (BUTLER, 2016, p. 17).

Como as tentativas de rejeição do outro não se constituem em uma eliminação radical deste, mas, uma possibilidade em renegociar constantemente sua presença através de relações hegemônicas de poder que estão acontecendo a todo momento, caberia propor, tendo por base a teoria do discurso, uma política da diferença na qual as vontades políticas e as demandas sociais fossem pensadas estrategicamente a partir da sua desconstrução, para tal, algumas condições lhe seriam necessárias: a plenitude e a universalidade jamais seriam alcançadas e nenhum sentido poderia lhe ser fixado pelo tempo ou pela tradição (LACLAU, 2011).

Entendemos que o currículo é um campo complexo, envolve disputas e negociações que colaboram com o estabelecimento de uma política da diferença, legitimando a criação de experiências interculturais no âmbito da escola que possibilita construir identificações de gênero (MACEDO, 2006a, 2009). A teoria

curricular é um campo político que, por articulações contingenciais hegemônicas, busca fixar determinados sentidos, neste caso, ao currículo escolar (MACEDO, 2016). O currículo, para Paraíso (2018), é sempre uma possibilidade, nesse sentido, acresce dizendo:

Essa possibilidade de um currículo é sempre uma invenção, uma criação, porque os possíveis em um currículo e na vida não estão dados para serem implementados; eles precisam ser buscados, cavados, inventados, feitos, experimentados, vivenciados. (PARAÍSO, 2018, p. 213).

Por mais que determinadas "normas" de gênero e sexualidade tentem "enquadrar", de certo modo, o currículo, "formatando-o", ele sempre escapa, desliza para o inesperado, o imprevisível, o contestado, o desordenado e o desordenamento (PARAÍSO, 2018). Torna-se necessário pensar, então, a relevância desse currículo nesse contexto escolar, compreendendo mais profundamente como os gêneros são interpretados, discutidos, através desses textos políticos produzidos para "nortear" a Educação Escolar Quilombola. Uma investigação científica que se proponha a tencionar os discursos que permeiam determinados documentos precisa assumir uma interpretação teórico-estratégica destes por meio do exercício da interpelação, ou seja, ao ler as Diretrizes Curriculares, ou mesmo, a BNCC, neste estudo em tela, coube desnaturalizar, romper com a ideia de qualquer fixação discursiva, uma vez que esta perpassa por uma radical contingência. Portanto, nada está sedimentado, muito embora seja também importante compreender o oposto disto, ou seja, também não há total liberdade na produção discursiva (DIAS; BORGES, 2018).

O caminho teórico-metodológico pelo qual este estudo foi atravessado, e acrescentaria, movimentado, construído/desconstruído, consistiu basicamente em: estudos pós-coloniais (BHABHA, 1998, 2013; HALL, 1997, 2003, 2004, 2006; FANON, 2008; MIGNOLO, 2003), feministas (BUTLER, 1998, 2000, 2014, 2015, 2016; HARAWAY, 2004; KOFES, 1993; LOURO, 1997, 2008, 2013; MACHADO, 2000; RUBIN, 2003; SCOTT, 1995) e de autoras(es) (LOPES; MACEDO, 2002, 2011; MACEDO, 2005, 2006a, 2006b, 2007, 2008, 2009, 2013, 2016, 2017; TOMÉ, 2018; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018; OLIVEIRA; SANTOS, 2018) que estudam o campo educacional pensando, mais especificamente, as políticas de currículo, tendo por base a Teoria do Discurso por meio das análises empreendidas por Ernesto Laclau (2011) e Chantau Mouffe (2003; 2005) que subsidiaram o processo

interpretativo-argumentativo dos textos políticos: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola através do Parecer do CNE/CEB nº 16/2012 (BRASIL, 2012a); a Resolução nº 08 de 20 de novembro de 2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (BRASIL, 2012b); a Resolução nº 68 de 30 de julho de 2013, que visou ao estabelecimento de normas complementares para que se implementasse as Diretrizes Curriculares Nacionais voltadas à Educação Escolar Quilombola na Educação Básica no Sistema de Ensino do Estado da Bahia (BRASIL, 2013); as Diretrizes Municipais para a Educação Escolar Quilombola em Vitória da Conquista; e a Base Nacional Curricular Comum – BNCC ensino médio (BRASIL, 2018b).

Visando entender esse complexo jogo político, outros documentos que circulam no cenário político educacional são apresentados no decurso desta pesquisa que, certamente, apresenta a ausência de muitos outros que poderiam contribuir com a discussão ora ensejada.

Todo texto político, do ponto de vista teórico-estratégico, é passível de tradução, e, por esse motivo, toda prescrição curricular perpassa por um vazio normativo, uma vez que não há plenitude, nem fundamento último. A plenitude de um sentido comum para o currículo inexiste, e este é sempre susceptível a disputas, por isso, ao refletir acerca do currículo, cabe, ao mesmo tempo, percebê-lo do ponto de vista teórico e político (LOPES, 2015). Assim, defendo, com base em Lopes (2015), uma teoria curricular que não normatize e prescreva determinados conteúdos curriculares, em detrimento de outros, ou assuma uma determinada política de identidade no âmbito escolar, mas que colabore por descontruir hegemonias, trabalhe com o imprevisto, com o contingencial, rompendo as certezas e reconsiderando possibilidades que outrora não foram contempladas, aceitas.

Assumir o uso teórico-estratégico da teoria do discurso, incorporando discussões pós-estruturalistas e pós-coloniais, seria propor uma forma de distanciamento às concepções particularistas pós-modernas, evitando se contrapor no campo do currículo aos estudos de caráter político, outrora apresentados, o que significaria propor uma "virada cultural" ao campo que não é a tônica do momento, como também, não significa que tenha deixado de ser relevante lutar por "bandeiras" que, no passado, foram estabelecidas, tais como: luta pela igualdade, foco no político, justiça social e desenvolvimento de uma agenda de transformação social, visando estabelecer relações de poder mais equitativas e justas. "Trata-se de

questionar as dicotomias existentes, entre os enfoques cultural e político, o simbólico e o material, as propostas e as práticas, as políticas e as práticas, entre teoria e política, estrutura e ação." (LACLAU, 2011, p. 9).

O principal caminho estabelecido para a concretização desta investigação consistiu em uma interpretação de base documental. A interpretação de documentos permitiu contextualizar o que estava sendo estudado, estabelecendo correlações mais profundas (ANDRÉ, 2008; AMADO, 2013), o que possibilitou a construção de novos sentidos e traduções da política em questão.

O nosso campo empírico consistiu basicamente em textos políticos relativos ao campo do *currículo*, especificamente voltados à Educação Escolar Quilombola, conforme já supracitado. Para tal, fora estabelecido como recorte temporal o ano de 2012, já que as Diretrizes Curriculares Nacionais destinadas a essa população em específico foram estabelecidas nesse ano, o que levou a um levantamento de dados relativos aos textos políticos que tratassem dessa temática especificamente, nos âmbitos: nacional, estadual e municipal.

Os textos políticos aqui contemplados e encontrados foram, no âmbito nacional: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012a), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (BRASIL, 2012b); no âmbito estadual: Normas Complementares para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais voltadas à Educação Escolar Quilombola na Educação Básica no Sistema de Ensino do Estado da Bahia (BRASIL, 2013); no âmbito municipal: Diretrizes Municipais para a Educação Escolar Quilombola em Vitória da Conquista, sendo importante mencionar que não existiu, até a ocasião na qual houve a realização desse levantamento empírico, um documento próprio municipal.

Apresento como acúmulo dessa discussão ora ensejada, a política curricular em vigor, por meio da Base Nacional Curricular Comum – BNCC ensino médio (BRASIL, 2018b) que tem impactado em todos os projetos curriculares das instituições de ensino no Brasil. A escolha do Ensino Médio estabeleceu-se após observarmos que as Diretrizes Curriculares não versam acerca dos gêneros em outras modalidades da Educação Escolar Quilombola. Além de apontar essa lacuna, coube-nos entender os sentidos produzidos e disputados em torno desse significante também na Base Nacional Curricular Comum nessa modalidade de

ensino, analisada desde as Diretrizes Curriculares, seja no âmbito Nacional, Estadual ou local.

Na ocasião desta investigação, buscou-se trabalhar com a noção de *gênero* nesses textos políticos, visando entender como ela aparecia no currículo voltado para a Educação Escolar Quilombola ora apresentado nos capítulos teórico-analíticos subsequentes.

O Capítulo I apresenta todo o percurso de investigação realizado neste estudo, perpassando pela problematização e delimitação da pesquisa; pelas produções acadêmicas relacionadas aos descritores: gênero, currículo e quilombola; e o percurso metodológico, no qual o marco temporal é apresentado e os textos políticos a serem trabalhados são delineados ainda que brevemente. Esses textos foram discutidos, lidos e debatidos nos capítulos subsequentes que se apresentam, enquanto teórico-analíticos. Nesse momento, também é empreendido o esforço em justificar a escolha da teoria do discurso, enquanto método utilizado cujos aportes teóricos se coadunam com a teoria pós-estruturalista, cindindo-se, assim, com qualquer fundamento, essência ou plenitude.

O Capítulo II discute o currículo numa perspectiva cultural como espaçotempo de produção de sentido. Para tal, apresenta algumas contribuições da teoria do discurso às políticas de currículo, tendo por base uma perspectiva pósestruturalista. Este capítulo de cunho teórico-analítico tem por objetivo contribuir com a reflexão acerca da política curricular compreendida por meio do espaço-tempo de produção cultural, sempre passível de negociações e disputas, como, também, possibilita-nos refletir acerca das principais implicações da teoria do discurso, tendo por base o pensamento de Ernesto Laclau (2011) e Chantau Mouffe (2003; 2005) nessas políticas de currículo, perpassando por alguns conceitos relevantes, tais como: emancipação, diferença, tradução, antagonismo e hegemonia. Este capítulo é subdividido em três subcapítulos: currículo como espaço-tempo cultural: algumas reflexões; contribuições da Teoria do Discurso aos estudos de currículo, tendo por base uma abordagem pós-estruturalista; e a Política Curricular Educacional Escolar Quilombola em diálogo com a Teoria do Discurso.

O Capítulo III apresenta o quilombo em um breve percurso histórico e o gênero enquanto categorias sociais da diferença que, enquanto interseccionalidades, atravessam a Política Curricular da Educação Escolar Quilombola. O objetivo deste capítulo é apresentar um breve percurso histórico do

quilombo para, posteriormente, pensá-lo como uma categoria social da diferença, acrescendo as possibilidades interpretativas dos gêneros no âmbito da Política Curricular da Educação Escolar Quilombola, na tentativa de tencionar os sentidos produzidos e disputados em torno desse significante no contexto dessa política. Este capítulo está subdividido em quatro subcapítulos: breve contextualização histórica acerca do quilombo; gênero e o estudo das interseccionalidades: algumas articulações; gênero enquanto uma categoria de análise sob rasura; e os sentidos produzidos e disputados em torno dos gêneros no âmbito da Política Curricular da Educação Escolar Quilombola.

CAPÍTULO II – CURRÍCULO NUMA PERSPECTIVA CULTURAL COMO ESPAÇO TEMPO DE PRODUÇÃO DE SENTIDO E CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DO DISCURSO ÀS POLÍTICAS DE CURRÍCULO EM UM ENFOQUE PÓSESTRUTURAL

O "além" não é nem um novo horizonte, nem um abandono do passado. Inícios e fins podem ser os mitos de sustentação dos anos no meio do século, mas, neste fin de siècle, encontramo-nos no momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão. (BHABHA, 1998, p. 18).

[...] escrevo sobre um "vir a ser", procurando enfatizar a imprevisibilidade da interpretação de qualquer texto. A leitura pretendida aqui nunca se efetivará plenamente [...]. (LOPES, 2018, p. 133).

O "além" se propõe como um movimento exploratório insurgente que desliza a qualquer tentativa de fixidez, determinismo ou essência e se configura em um espaço de aquisição do poder "ex-cêntrico" no qual haja a interação entre sujeitos que negociam seus valores comunitários ou culturais através dos interstícios em um espaço-tempo que acolhe a diferença por meio de um hibridismo cultural⁵ (BHABHA, 1998).

Este capítulo teórico-analítico tem por objetivos contribuir com a reflexão do currículo como que perpassado/atravessado pela cultura, neste caso, em específico, do currículo escolar pensado e tencionado como um espaço-tempo de fronteira no qual diversos sujeitos interagem e negociam suas diferenças (MACEDO, 2006a); como, também, possibilita-nos refletir sobre as implicações da teoria do discurso, tendo por base o pensamento de Ernesto Laclau (2011) e Chantau Mouffe (2003; 2005) nessas políticas de currículo, perpassando por alguns de seus conceitos mais relevantes ao estudo em tela, a exemplo de algumas noções com as quais trabalharemos ao longo deste texto acerca de alguns de seus pressupostos, tais como: emancipação, diferença, tradução, antagonismo e hegemonia.

Ainda que Laclau não tenha se debruçado acerca da educação enquanto temática maior do ponto de vista teórico sua produção se reverberou no plano político, acadêmico, ontológico, epistemológico, categorial e prático e se dissipou em

Híbrido cultural como uma prática ambivalente que envolve o mesmo e o outro num jogo de poder no qual não haja vitoriosos nem perdedores definitivos. As fronteiras culturais seriam fluidas e as diferenças seriam negociadas (MACEDO, 2006a).

⁵ Hibridismo enquanto mistura cultural, mestiçagem interpretado por Hall enquanto "impureza" cultural, "a forma como o novo entra no mundo" (HALL, 2003, p.19).

relevante sua contribuição vários países sendo ao âmbito educacional, principalmente porque: rearticulou a dimensão educativa da ação política; compreendeu o sujeito como "sujeito da falta" por meio da leitura psicanalítica e deu ênfase as práticas discursivas e aos significantes que permeavam o âmbito educacional⁶ (BURGOS, 2018).

Visando colaborar com essas e outras questões que perpassam a vida em sociedade, assim como a ciência, o estudo da Teoria do Discurso seria uma possibilidade de caminho a ser percorrido nas pesquisas de Políticas de currículo que, ao desestabilizar as certezas por meio de um enfoque pós-estruturalista, apresenta algumas dimensões que lhe são caracteristicamente peculiares, tais como: provisoriedade, precariedade e contingência, o que pressupõe uma ruptura com o logocentrismo, essencialismo e com fundamentos estruturantes, conforme apontado por vários autores (LOPES; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018; MACEDO, 2006a, 2009; OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013).

Neste capítulo, interessa-nos compreender, por meio da Teoria do Discurso, como são produzidas e disputadas as significações da Política Curricular, neste caso em específico, destinada à escolarização da população quilombola. Essa discussão faz-se necessária, uma vez que se assiste na atualidade brasileira uma série de disputas e antagonismos em torno dos significantes "qualidade da educação" e "diversidade", principalmente no âmbito das Diretrizes Curriculares, seja no âmbito nacional, estadual ou municipal, da Base Nacional Curricular Comum e dos demais documentos dela decorrentes.

O currículo ora apresentado poderia ser interpretado como uma produção de cultura, na medida em que diferentes sujeitos disputam por meio de lutas sociais acerca da produção de seu significado, seja no âmbito escolar, que é um espaço privilegiado de poder, ou mesmo, fora desse contexto. Esse campo curricular é complexo, contestado e debatido por diferentes teóricos que o disputam e, por essa razão, Lopes e Macedo (2011) sugerem que o currículo seja pensado como uma produção cultural. Logo, a forma como cada sujeito constrói o seu mundo perpassa por esse campo. Portanto, não caberia aqui pensá-lo a partir da seleção de determinados conteúdos ou seleção de determinadas culturas (LOPES; MACEDO,

⁶ Embora seja reconhecida internacionalmente a contribuição da teoria do discurso, a pesquisa educacional e curricular, enquanto uma teoria política, encontrou alguns intervenientes, principalmente para se constituir enquanto uma teoria de currículo discursiva e por dar foco a dimensões instáveis da linguagem (BURGOS, 2018).

2011). Assim como, também, não caberia estabelecer aqui distinções entre o currículo formal e o vivido, uma vez que sujeitos culturais diversos atuam na produção de currículos através de relações de poder nas quais as diferenças são sempre negociadas (MACEDO, 2006a).

2.1 CURRÍCULO COMO ESPAÇO-TEMPO CULTURAL: algumas reflexões

As discussões sobre currículo possuem um forte acento em estudos póscríticos e operam com o conceito de currículo como *espaço-tempo* cultural, envolvendo os processos de hibridismos, capitalismo global e local em intercâmbio que demarca uma importante correlação política e econômica ao campo. Entretanto, Macedo (2006b) nos aponta, com base em Pinar (2016), a relevância da contribuição dos estudos críticos que acrescem à categoria conhecimento a conceptualização da cultura, sendo bastante pertinente, naquela ocasião e contexto, quando se interrogava acerca da validade/credibilidade do conhecimento. Essa categoria operou com a lógica de que o conhecimento perpassado pela escola deveria ser revisto para formar outras identidades a partir daqueles grupos considerados "minoritários".

Interroga-se aqui como o currículo foi pensado, organizado, quais os conteúdos foram selecionados como mais relevantes e a partir de quais influências e através de quais relações de poder foram subjacentes a esta prática (MACEDO, 2006b). Considerando que o currículo é um espaço-tempo de cultura, conforme aponta Macedo (2006b), é necessário interrogar desde a sua conceptualização, perpassando por leituras que apontem como essa cultura repercute no currículo.

São muitas as possibilidades de conceptualização da cultura, podendo ser aqui compreendida como um campo de luta em torno do significado que lhe é socialmente atribuído. Enquanto campo, esta se origina a partir de diferentes *lócus* de enunciação, produzida por grupos sociais que diferem entre si, e em posições que ocupam de poder. Logo, esta reflete jogos de poder. Assim sendo, os estudos culturais dedicam-se a compreender o entrecruzamento entre cultura, significação, identidades e poder, desconstruindo o processo de naturalização do mundo cultural e social (SILVA, 2017).

[...] a despeito de falar em práticas de significação, cultura, identidade, as preocupações da teorização política (e crítica) ainda informam os debates sobre currículo. Entendo que essa aproximação tem dificultado a compreensão da dinâmica do currículo como cultura e prejudicado a análise da diferença no interior do espaço-tempo da escola e do currículo (MACEDO, 2006a, p. 287).

Entendendo que a cultura está interligada a esse campo curricular, seria relevante destacar que determinados padrões culturais, considerados legítimos historicamente, foram deslocados com o advento da globalização econômica, dos fluxos migratórios, fim da guerra fria, que, atrelados aos movimentos sociais, a exemplo dos marcadores de gênero, étnicos, entre outros, desestabilizaram a ideia de uma cultura hegemônica, abrindo precedente para se pensar uma sociedade na qual o multiculturalismo fizesse parte (LOPES; MACEDO, 2011).

Essa condição híbrida não seria nem um retorno ao passado nem a continuidade do presente, mas a possibilidade de tradução como uma estratégia de sobrevivência por meio do ato de viver nas fronteiras. Confere uma descoberta de um "novo no mundo" que reinscreve ou redescreve o retorno insurgente daquele que, na condição de migrante ou "minoritário", assume um "novo" discurso da tradução cultural, marcado pela performatividade, lançando as sementes do intraduzível (BHABHA, 1998). A tradução cultural, para Bhabha (1998, p. 314), "[...] dessacraliza as pressuposições transparentes da supremacia cultural e, nesse próprio ato, exige uma especificidade contextual, uma diferenciação histórica no interior das posições "minoritárias" [...]."

Ao abarcar uma proposta multicultural curricular, seria necessário colaborar com a desconstrução de discursos hegemônicos, contemplando as hibridizações identitárias, compreendendo-as como fluídas, não passíveis de determinação ou conformismos, e, principalmente, possibilitar aos sujeitos educacionais perceberem-se enquanto sujeitos políticos que possuem uma determinada história de vida permeada por diferentes contextos culturais (IVENICKI, 2018).

Macedo (2015) enfatiza que refletir acerca do multiculturalismo, da interculturalidade fomenta a construção de diálogos entre currículo, educação escolar quilombola, diversidade, cultura, identidade e diferença, possibilitando-nos tencionar as práticas pedagógicas centradas no racismo, promovendo uma ruptura com a unificação das identidades e o congelamento das diferenças no âmbito

escolar. Caberia, portanto, gestar propostas educacionais mais condizentes com a realidade sociocultural da população, neste caso, quilombola, lembrando que a diferença e a identidade são produzidas através de sistemas de significação entremeados pelo poder.

A identidade enquanto categoria é mobilizada quando se pensa nesse currículo multicultural, através de diferentes marcadores: etnia, gênero, raça, entre outros, que se aglutinam, visando construir identidades plurais que reclamam por um lugar no âmbito do currículo e do espaço educacional. Entretanto, na medida em que essa categoria vai se estabelecendo, ela abre um precedente para se pensar a categoria diferença. Seria interessante, então, propor forma uma multiculturalismo crítico que, por meio de hibridismos, possibilite pensar as identidades como provisórias, transitórias e circunscritas a contextos culturais, sociais е políticos. Portanto, estas seriam construídas/reconstruídas permanentemente (IVENICKI, 2018).

Os discursos de identidade possuem raízes nos níveis de formação social: político, econômico, social, cultural, e são assumidos estrategicamente, por essa razão, as identidades são compreendidas enquanto situações na medida em que são negociadas, como diria Hall (2003):

Ao mesmo tempo, em um movimento que parece paradoxal, enfoca sempre o jogo da diferença, a différance, a natureza intrinsecamente hibridizada de toda identidade e das identidades diaspóricas em especial. O paradoxo se desfaz quando se entende que a identidade é um lugar que se assume, uma costura de posição e contexto, e não uma essência ou substância, a ser examinada. (HALL, 2003, p. 15).

Ao estudar a experiência da diáspora entre os povos do Caribe, compreendendo-a enquanto uma "concepção binária da diferença", Bhabha (1998) coloca em exame a identidade cultural como uma questão conceitual, epistemológica e empírica, relevante para se pensar o quanto o essencialismo, enquanto uma unidade, indivisibilidade, fora, provavelmente, fixado, desde o nascimento e constitutivo do eu mais interior de um povo que, com a migração, seja pela pobreza, subdesenvolvimento, falta de oportunidades, causou a sua dispersão, deixando a esperança de um retorno redentor para o "local de origem" que, na realidade, foi um mito fundador que moldou o imaginário coletivo de nação. Entretanto, as origens não unívocas são diversas, o que requer trabalhar com a

noção de différance num movimento que desliza a qualquer tentativa de fixidez, conformismo ou binarismo. "Sempre há o "deslize" inevitável do significado na semiose aberta de uma cultura, enquanto aquilo que parece fixo continua a ser dialogicamente reapropriado [...]." (HALL, 2003, p. 33). Caberia, então, pensar as identidades como inscritas em relações de poder construídas pela diferença.

Observa-se que o mundo social, no final do século XX, entrou em um processo de mudança estrutural que transformou as sociedades modernas. Houve uma ruptura com a ideia de um sujeito unificado, deslocando-o de si mesmo, produzindo-se, assim, um abalo que trouxera dúvidas e incertezas. Os elementos culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade fragmentaramse. A crise de identidade se instalou na medida em que houve o deslocamento do sujeito, isso porque este deslocou-se do seu mundo social e cultural, como, também, de si mesmo. Não há substituições, quando esses deslocamentos se sucedem, há uma variedade de centros de poder, ou seja, "[...] a sociedade não é, [...] um todo unificado e bem delimitado [...]. Ela está constantemente sendo descentrada ou deslocada por forças fora de si mesma [...]." (HALL, 2006, p.17). Em meio a processos de civilização e colonização, é importante assumirmos o compromisso com os direitos do outro, reconhecendo como necessária a defesa política de um lugar da enunciação num entre-lugar, onde escolhas, decisões são tomadas num espaço-tempo subversivo cuja tradução/negociação não se conclui, não se encerra (BHABHA, 1998).

As noções de etnicidade, classe, raça, religião, sexualidade e gênero, segundo Butler (2016), concebem um dado sujeito, compreendido por uma lógica liberal e multicultural como pertencendo a um determinado tipo de identidade cultural que se estabelece de várias formas, seja individual ou coletivamente determinada. Estes podem ser representados na legislação reclamando um reconhecimento cultural e institucional que não sabemos se é suficiente para representá-lo e reconhecê-lo como tal.

Interrogar uma cidadania é complexo por não haver um sujeito individual ou social dado. O sujeito é constituído e reconstituído no decurso da sua interação social em um movimento de troca e, para que ele se estabeleça como um sujeito, precisará se diferenciar do outro e arcar com as consequências dessa escolha que não se estabelece necessariamente de maneira tranquila, como salienta Butler (2016, p.203), pois "[...] a diferença não apenas condiciona de antemão a afirmação

da identidade, mas prova, como resultado, ser mais fundamental que a identidade [...]".

Caberia, portanto, pensar esse sujeito fragmentado mediante a sua identidade cultural, compreendida, aqui, como identidade nacional, uma vez que a globalização produziu impactos significativos na vida em sociedade. Entretanto, embora o sujeito não carregue consigo uma herança de uma identidade nacional, este a adquire através de um sistema de representação cultural. Logo, o sujeito não se porta meramente como um cidadão, ele participa da criação de uma comunidade imaginada — *nação* através da propagação de uma cultura nacional que, por meio de um discurso nacionalista, vai tecendo a construção de identidades de forma difusa entre o passado e o futuro, ora enaltecendo o passado, seus valores e vitórias, ora reafirmando a pureza racial, através de determinadas identidades étnicas que acirram a competição com outras nações — capitalismo global (HALL, 2006).

As fronteiras da nação são marcadas por uma dupla temporalidade: pedagógica e performativa. A pedagógica seria o processo de constituição identitária, historicamente estabelecido, e a performática seria justamente a perda dessa identidade por meio do processo de significação da identidade cultural, ambas se articulam agnosticamente (BHABHA, 1998). A educação surgiria a partir desse movimento narrativo duplo entre o pedagógico e o performático, o primeiro como espaço-tempo de repetição inscrito numa temporalidade continuísta historicamente determinada, o segundo inscrito numa outra temporalidade que nega o passado. Entre as temporalidades: pedagógico e performativo, surge uma zona de ambivalência, traduzida como espaço-tempo liminar na qual é possível pensar um outro cultural por meio da construção de temporalidades disjuntivas (MACEDO, 2006a). Observando que "[...] rever o problema do espaço global a partir da perspectiva pós-colonial é remover o local da diferença cultural do espaço da pluralidade demográfica para as negociações fronteiriças da tradução cultural [...]", conforme nos alerta Bhabha (1998, p. 306).

Assumir uma identidade ou imagem política exige rasurar os limites e condições da espetacularidade através da inscrição da alteridade (BHABHA, 1998). Para tal, é necessário compreender como a construção de identidades hegemônicas foi se estabelecendo, observando, com critério, os mecanismos políticos e ideológicos do colonialismo. Estes foram perpassados, sobretudo, através da linguagem, aproximando a cultura do colonizador do cotidiano do colonizado,

"civilizando-o", o que o distanciou da sua cultura de origem e fortaleceu a valorização da cultura europeia, pormenorizando-o (FANON, 2008). "Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será [...]." (FANON, 2008, p.34).

Ao citar o processo de colonização cultural e político pelo qual a Índia passou, Bhabha (1998) chama a atenção para a colonização dos saberes dos sistemas locais pelos sistemas globais hegemônicos e alerta para o fato de que a dominação cultural e econômica, perpetrada por esses grupos hegemônicos, não é capaz de destruir os sistemas culturais locais. Portanto, nenhuma dominação, por maior que possa parecer ser, é completa, assim como não é possível deixar de, em alguma medida, ser dominado. O colonialismo é uma realidade, assim como a diferença também o é.

A ambivalência da situação colonial foi identificada por Bhabha, em 1994, como o espaço onde a hegemonia metropolitana fora minada. Fomentar a um discurso crítico da humanidade através do poder ético, visando pensar a escala global a partir de "grupos minoritários, marginais e sem direitos", é necessário para destacar, não tão somente as marcas físicas e psíquicas que os deslocamentos provocados pela globalização deixaram nesses corpos deslocados, como, também, abrir novas perspectivas discursivas de justiça simbólica para esses grupos, permitindo-os falar, a partir desse lugar (BHABHA, 2013).

Mignolo (2003) interessou-se por deslocar formas hegemônicas de conhecimento discutindo acerca da colonialidade do poder e, ao interrogar-se a respeito dos projetos globais e das histórias locais, enfatizou que a diferença colonial seria basicamente o espaço onde a colonialidade do poder atua, enquanto espaço físico e imaginário que se estabelece no confronto entre histórias locais que inventam ou implementam projetos globais e estes projetos são forçados a serem adaptados, integrados, ou mesmo, rejeitados, ignorados. O autor acresce, ainda, que "[...] o pensamento liminar é mais do que uma enunciação híbrida. É uma enunciação fraturada em situações dialógicas com a cosmologia territorial e hegemônica [...]." (MIGNOLO, 2003, p.11).

Os espaços culturais liminares localizados nas clivagens da *nação*, considerados como *entre-lugares*, resultam na formação de identidades híbridas. Os processos que envolvem hibridismos culturais deslocam, ressignificam e desfiguram

as histórias e tradições que se mantinham estáveis, o que exige o estabelecimento de novas formas de autoridade. Interessa, aqui, compreender como vai se estabelecendo esse terceiro espaço como superfície relacional, um *entre-lugar* onde são articuladas decisões ético-políticas, formando uma condição humana que possibilita alicerçar novos direitos através de um discurso ético (BHABHA, 1998; 2013).

Macedo (2006b) entende que a diferença cultural não demarca necessariamente a ideia de conteúdos que se opõem ou de tradições antagônicas culturais, mas que essa diferença seja capturada em *espaços-tempos liminares* que são estabelecidos na fronteira, envolvendo negociações, traduções que abrem espaço para muitas formas de "tradições culturais" que refletem formas distintas de viver.

O currículo poderia assim ser conceituado como um *espaço-tempo* cultural no qual sujeitos diversos se relacionam entre si, independentemente de seus pertencimentos, em um determinado *espaço-tempo* que possui especificidades necessárias de serem compreendidas no âmbito escolar e, também, fora dele, não estabelecendo aqui discussões que fragmentem o entendimento do currículo formal ou vivido, uma vez que nos interessa compreender as relações de poder intrínsecas a esse cotidiano de produção cultural no âmbito escolar (MACEDO, 2006b).

A questão da cultura é complexa, plural e exige a ruptura da ideia de diversidade cultural enquanto objeto epistemológico do pensamento contemporâneo. Logo, cindimos a lógica do diverso deslocando-a para a diferença cultural, a partir da criação de espaços culturais híbridos. É na fronteira, "[...] *entre-lugares*, que novas subjetividades (individuais ou coletivas) se constituirão e, a partir destas, novos signos de identidade serão estabelecidos [...]." (BHABHA, 1998, p.20).

A cultura é um elemento chave de transformação e mudanças na vida local e no cotidiano vívido. Esta produz deslocamentos e desorganizações que atravessam, inclusive, o universo mental e as imagens incorpóreas, permitindo-nos acessar outros povos, outros locais e outros modos de viver, utilizando-se, também, de novas tecnologias culturais de estilo de vida que penetram em nosso imaginário, sendo praticamente impossível desconsiderá-la (HALL, 1997).

Os valores culturais ou, por assim dizer, comunitários, conforme nos aponta Bhabha (1998), são negociados a partir das experiências intersubjetivas e coletivas de nação, seja por sobreposição ou deslocamento de domínios da

diferença. Logo, o que excede a soma das "partes" da diferença nos interessa, a exemplo da *raça/classe/gênero*. A articulação social da diferença está acontecendo a todo o momento e envolve negociações nesse percurso, o que nos exige cuidado com leituras que reduzem a discussão da cultura fixada a partir da tradição.

Se a cultura pode ser entendida como um processo de significação e a política é entendida a partir das disputas de poder hegemônico de significação, logo, não há como separar estes conceitos, uma vez que partimos do pressuposto de que o currículo seja uma produção cultural marcada por negociações entre vários discursos culturais, seja de dominação/resistência, que acontecem a todo momento. Deriva daí a importância de estudos como este, que contribuem para divulgar outras formas de significarmos o campo do currículo, sobretudo, através da luta política, refutando-se, assim, as concepções que o projetam a um futuro "transcendente" e "imanente" (LOPES; MACEDO, 2009).

As concepções do que vem a ser entendido como currículo foram se modificando com o decurso do tempo, devido às mudanças no contexto social e nas finalidades educacionais. Nesse sentido, o *conhecimento* sempre foi um assunto debatido, discutido ao longo de sua história. O conhecimento pode ser significado a partir de ao menos quatro perspectivas do campo curricular: *acadêmica, instrumental, progressista e crítica* que não dão conta de encerrar o debate em torno deste tema (LOPES; MACEDO, 2011). Os embates em torno do mesmo se estabeleceram por não haver consenso em relação a essas perspectivas e a outros conceitos que embasam os discursos políticos, econômicos e sociais que veiculamos. A disputa vai ser estabelecida através do uso da palavra e do significado teórico e prático utilizado para se estabelecer uma relação com o meio (LACLAU, 2011; LOPES; MACEDO, 2011).

O currículo precisa ser pensado por outro viés para além da seleção de conteúdo ou seleção de cultura. Como produção cultural, insere-se nas lutas pelos distintos significados atribuídos pelo ser humano ao mundo em que vive. Esta é a luta pela produção de significado que não se estabelece fora da escola ao se legitimar que tipo de conhecimento é considerado legítimo, da mesma forma que não é uma parte da cultura que é transferida para esse contexto escolar (LOPES; MACEDO, 2011).

[...] não cabe falar em disputa pela seleção de conteúdo, mas disputas na produção de significados na escola. Essa disputa não é restrita a escola, mas vincula-se a todo processo social que tem a escola como um *lócus* de poder importante, mas que não se limita a ele e como tal só pode ser compreendido em outra concepção de cultura. (LOPES; MACEDO, 2011, p.93).

Faz-se imprescindível redefini-lo, interrogando acerca dos seus muitos sentidos perpassados pela cultura através de um *espaço-tempo* que não pode ser passível de determinação e que seja enunciado por sujeitos que o estabeleçam. Não haverá boas escolas se não houver lugar para a diferença. Sendo, então, necessário questionarmos a centralidade das discussões de currículo no ensino meramente (MACEDO, 2013). Hall (2003) enfatiza, ainda, a necessidade de formular estratégias culturais que façam a diferença e desloquem as estruturas sociais de poder.

Uma teoria curricular, segundo Macedo (2013), deve assumir o compromisso com uma perspectiva desconstrutiva, na medida em que, através de deslocamentos, rompa com a lógica dos discursos que pretendem essencializar a diferença, torná-la una. É necessário questionar, refletir, desconfiar de discursos teóricos e políticos que argumentem a favor da igualdade social e econômica e advoguem a educação como reduzida ao reconhecimento da diferença.

A educação e o currículo precisam estar imbricados com a diferença e as conquistas dos grupos sociais que lutam por representação no âmbito público. Com o estabelecimento do movimento Escola Sem Partido⁷, por exemplo, está sendo produzido deslocamento no jogo político que exclui a diferença e aumenta o controle sobre a mesma e, por esse motivo, a luta política deve ser constante na tentativa de diminuir o controle e deixar emergir o sentido de sua exclusão (MACEDO, 2017).

A realidade não se modifica meramente pelo uso da razão ou pelo respeito do homem em si/per si. Reconhecer a existência através da liberdade de ser, esse é o grande desafio do homem. O passado se foi e não voltará. Entretanto, a desalienação do homem ocorrerá quando este se recusar a aceitar o seu cotidiano como acabado, definitivo. "É através de uma tentativa de retomada de si e de

_

⁷ O Projeto de Lei nº 867 consiste basicamente em uma articulação de estudantes e pais que entendem que nas escolas brasileiras em todos os seus níveis educacionais, seja do ensino básico ao ensino superior, esteja havendo contaminação político-ideológica e, por esse motivo, defendem uma "neutralidade do professor", quando atuar em sala de aula. Já a Base Educacional Escolar Comum (BNCC) (2014, 2015, 2016) consiste em um documento produzido a partir do Plano Nacional de Educação, visando a construção de uma base curricular comum para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem em todas as escolas do país (MACEDO, 2017).

despojamento, é pela tensão permanente de sua liberdade que os homens podem criar as condições de existência ideais em um mundo humano." (FANON, 2008, p.191).

Há finalmente a necessidade de desenvolvermos uma descolonização intelectual, sugerindo-nos refletir acerca das formas hegemônicas de produção do conhecimento. Para tal, faz-se imprescindível articular novos *loci* de enunciação. Nesse sentido, cabe-nos refletir com criticidade as configurações históricas, abrindo espaço para perceber o estabelecimento de novos *loci* de enunciação através da força e criatividade de saberes, entendidos por Mignolo (2003) como "subalternizados" historicamente durante a colonização do planeta em um processo que construiu a modernidade.

O mundo está historicamente organizado em dicotomias, o nosso desafio é pensar a partir desses conceitos dicotômicos, isto é, desenvolver o pensamento liminar no qual o interior e o exterior são pensados a partir da fronteira, não como entidades separadas, mas dentro de um *continuum* que se constitui em um novo imaginário. O "novo", acresce Bhabha (2003), seria um ato insurgente de tradução cultural.

O ato de tradução cultural seria estabelecido em um lugar-tempo no qual se desestabilize a ideia de uma cultura global completa e definitiva, e permita que outros sistemas culturais locais redesenhem o global; estaria aí estabelecida a função performática da educação e do currículo: criar lugares-tempo híbridos de sentido que através de novos agenciamentos negocie com a diferença (MACEDO, 2006a).

A identidade cultural precisaria ser estabelecida em um espaço cultural liminar no qual um currículo da diferença seja pensado através da relação universal x particular em que cada identidade cultural deixe escapar "muitos outros". O universal é contingencial, não se completa e será sempre passível de ser redefinido, rearticulado, negociando demandas particulares, o que permitiria negociar na prática (LACLAU, 2011; MACEDO, 2006a).

Laclau (2011) chama a atenção para o fato de que nenhuma identidade puramente diferencial e distinta é passível de se constituir sem ter o outro como uma referência. Assim sendo, uma identidade se constituiria por pluralismos e diferenças culturais. Afirmar a existência de uma identidade diferencial pura e plena seria trabalhar com uma lógica da diferença similar ao *apartheid*. Ao contrário disso, as

lutas hegemônicas estabelecidas por diversos grupos serão sempre precárias e contingentes, não levarão à vitória ou à derrota que possa estabelecer algum fundamento para uma identidade plena destes, como não há possibilidade de uma autenticidade cultural se estabelecer. A ideia de hibridização passou a ser interessante na medida em que apontou para a busca de um essencialismo estratégico, entretanto, compreendendo-o como limitante, transitório, contingente.

Ao partir do pressuposto de que toda identidade seja diferente, há que se considerar que a identidade só é uma identidade porque existe diferença e esta se estabelece em um sistema diferencial no qual o seu contexto não é passível de ser limitado devido ao pluralismo dessas diferenças. As identidades diferenciais são incomensuráveis e a universalidade é um resultado dessa incompletude na qual demandas equivalenciais articulam-se transitoriamente através de significantes vazios e, por isso, nenhum fundamento universal lhe é válido, uma vez que os contextos não são passíveis de saturação, são sempre lugares vazios contestáveis, incompletos (LACLAU, 2011).

É por meio dessas articulações hegemônicas que o currículo pode ser "lido", "interpretado", enquanto um campo discursivo marcado pela indecidibilidade, abrindo precedente para ser pensado como campo de possibilidades e impossibilidades marcado por discursos singulares. O seu sentido não é totalmente apreensível, capturado. Há sempre um excesso de sentido que excede e, por essa razão, determinadas enunciações serão passíveis de um fechamento sempre provisório, contingencial. Portanto, a política curricular poderia ser entendida como travestida por lutas hegemônicas que tentam fixar determinadas enunciações por meio do preenchimento de significantes que, através de sujeitos que ocupam posições variadas, articulam-se formando uma cadeia de equivalentes que, por sua vez, associa-se a outras cadeias (LACLAU, 2011; MACEDO; FRANGELLA, 2008).

Uma política que se pretenda verdadeiramente democrática apresentará como ponto de partida a diferença e os particularismos através de um caráter universalizante, por meio de uma lógica equivalencial hegemônica transitória na qual a sociedade, por sua natureza plural e fragmentada, cuja identidade é hibridizada e aberta, possibilite a construção de uma nova política. "Finalmente, tudo isso equivale a dizer que o particular só pode se realizar se mantiver continuamente aberta e continuamente redefinir – sua relação com o universal [...]." (LACLAU, 2011, p. 105).

É importante lembrar que a plenitude da sociedade não é atingível porque a identidade dos agentes políticos é um horizonte de possibilidades abertas no qual as diferenças estão dispersas em processos contraditórios de contextualização e recontextualização (LACLAU, 2011).

Não estou meramente aqui-e-agora, selado na coisitude. Sou a favor de outro lugar e de outra coisa. Exijo que se leve em conta minha atividade negadora na medida em que persigo algo mais do que a vida, na medida em que de fato batalho pela criação de um mundo humano – que é um mundo de reconhecimentos recíprocos.

Eu deveria lembrar-me constantemente de que o verdadeiro salto consiste em introduzir a invenção dentro da existência.

No mundo em que viajo, estou continuamente a criar-me. E é passando além da hipótese histórica, instrumental, que iniciarei meu ciclo de liberdade. (FANON, 2008, p. 181, 189, 190).

Existir nos interstícios culturais é não aspirar a nenhum limite ou modo específico ou essencial de ser e estar no mundo. É atuar nos entre-lugares como zona de fronteira que possibilita a invenção criativa do eu no mundo. A emergência dos interstícios é uma negociação agonística complexa que desliza a qualquer tentativa de fechamento, não é aqui nem lá, passado ou presente, é a própria indecidibilidade que é a sua possibilidade (BHABHA, 1998).

2.2 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DO DISCURSO AOS ESTUDOS DE CURRÍCULO TENDO POR BASE UMA ABORDAGEM PÓS-ESTRUTURALISTA

A (in)definição conceitual, marcada pela ambiguidade e vagueza com as quais a análise da teoria do discurso se constitui, permite que outros elementos que escapam à fixação hegemônica sejam captados. Logo, os seus conceitos perpassam por uma fluidez e por uma definição sempre contingente, aberta, provisória, o que não significa, em absoluto, menor rigor científico (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013; SALES, 2018). Entretanto, entende-se que o excesso de objetividade e certezas prejudicam o processo teórico criativo (SALES, 2018). Caberia, portanto, propor, nessa ocasião, uma análise consistente de pesquisa através de uma abordagem pós-estruturalista⁸ por este ser um campo muito vasto

⁸ Pós-estruturalismo foi um movimento complexo iniciado na década de 60, no âmbito da filosofia, que se estendeu a outras áreas do conhecimento científico, assumindo a impossibilidade de entender o conhecimento a partir de quaisquer critérios que tentam validá-lo como verdade. Portanto, promove

que possibilita, por meio de um aprofundamento teórico e analítico, desenvolver uma estratégia de pesquisa em educação o consistente, produtiva e também que seja viável (OLIVEIRA; OLIVEIRA, MESQUITA, 2013).

Vale acrescer que o pós-estruturalismo possibilita compreender não a estrutura de uma sociedade, mas o seu devir (LEMOS, 2018), possibilitando, inclusive, questionar o que os movimentos teóricos que possuem uma base fundamentalista autorizam, excluem ou privam de direitos. Estaria aí a relevância em se compreender o aparato conceitual do poder, na tentativa de negociar os seus termos (BUTLER, 1998).

Na teoria proposta por Laclau (2011) há alguns percursos necessários para se estabelecer o conceito de discurso enquanto uma categoria teórica, não descritiva ou empírica, que visa compreender como os sentidos são produzidos e disputados através de regras nas quais um determinado fenômeno "[...] encontra seu lugar no mundo social e num conjunto de discursos articulados entre si num determinado fenômeno específico [...]." (BURITY, 2014, p.67). Primeiramente, a sua incursão teórica perpassa pela construção da política como ontologia do social, marcada por uma historicidade, por contingências, por uma dimensão de indeterminação e por uma falta constitutiva que rasura qualquer tentativa de estabelecimento de uma identidade, estrutura ou sistematização (BURITY, 2014).

O discurso enquanto termo está usualmente associado a duas características: discurso como ativação de um recurso linguístico, a exemplo da fala, do uso da linguagem para comunicar, seja por meio de uma fala estruturada ou de intervenção numa determinada coletividade através de um pronunciamento, comunicado etc. Já o segundo uso aparece no século XX no âmbito das ciências no campo da linguística. Portanto, seja como comunicação no contexto da vida em sociedade ou como contexto de regras de produção de sentido, para Laclau (1995), "[...] o conceito de discurso vai ser introduzido numa reflexão sobre a política para dar conta, inicialmente, do lugar que a questão do sentido precisa ter numa reflexão sobre a ação social [...]." (apud BURITY, 2014, p.61).

algumas rupturas com: a verdade, as posições de defesa, o factível, o definitivo. A mudança está em seu âmago. Logo, o caos é potente por possibilitar o desvelamento da diferença. (BURITY, 2014). ⁹Lembrando que a teoria do discurso destaca que a interpretação de um texto, como este aqui, "construído/reconstruído", é imprevisível, uma vez que há uma cadeia de significantes que envolvem aquele que lê em um dado contexto que lhe é peculiar. Como o sentido nos significantes flutuam a compreensão plena de um significado de um texto não é passível de plenitude porque os contextos são precários e as identificações dos sujeitos são incompletas (LOPES, 2018).

Visando compreender um pouco do contexto histórico no qual essa teoria fora referendada, faz-se necessário contextualizar brevemente essa discussão, trazendo o contexto político da primeira metade da década de noventa, uma vez que este foi marcado por mudanças políticas importantes, a exemplo da Guerra Fria, interpretada como a última manifestação iluminista na qual ideologias opostas: "capitalismo x "socialismo" se estabeleceram, enquanto projetos de emancipação humana.

Nesse sentido, vários particularismos – étnicos, nacionais, raciais e sexuais, posicionaram-se contra ideologias totalizantes que se pretendiam universais naquela ocasião (LACLAU, 2011). O campo educacional, nessa década, foi marcado por rupturas com essas tradições de grandes narrativas que se travestiam de universais, sobretudo, a partir do surgimento de correntes teóricas de cunho pós-moderno, pós-estruturalista e pós-crítica em um contexto em que os movimentos, demandas e identidades outras (gênero e sexualidade, étnico-raciais, classe, religiosa, entre outras) escapavam a qualquer tentativa de definição, fundamento ou essência (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013).

A emancipação fez parte desse imaginário político e foi organizada a partir de seis dimensões diferentes: dimensão dicotômica, holística, de transparência, da preexistência, da fundação e racionalista. O que se verifica é que essas dimensões não correspondiam a um todo unificado que apresentasse uma estrutura que lhe fosse subjacente. Portanto, há uma potência nesses impasses cujas incompatibilidades lógicas possibilitam que novos discursos, que se pretendem libertadores, surjam no jogo da diferença. A relação entre particularidade e universalidade se dá num terreno movediço: instável e indecidível (LACLAU, 2011).

O universal, enquanto categoria, precisa ser pensando como um lugar permanente de disputa política, aberto, contingente, contestado. Qualquer tentativa de atribuir uma universalidade abrangente, que perpasse por uma noção totalizadora, produzirá exclusão. Cabe entender o universal por meio de um instrumento filosófico no qual os conflitos de poder serão sempre passíveis de negociação e disputa política (BUTLER, 1998).

É como diria Laclau (2011),

^[...] se o universal resulta de uma divisão constitutiva em que a negação de uma identidade particular transforma esta no símbolo da

identidade e plenitude como tais, então temos que concluir que: a) o universal não tem nenhum conteúdo próprio, mas é uma plenitude ausente, ou melhor, o significante de plenitude em si, da própria ideia de plenitude; b) o universal só pode surgir do particular, pois apenas a negação de um conteúdo *particular* transforma este no símbolo de universalidade que o transcende; c) como, no entanto, o universal, tomado em si mesmo é um significante vazio, qual conteúdo particular o simbolizará, é algo que não pode ser determinado por uma análise do particular em si, nem do universal em si. A relação entre os dois depende do contexto do antagonismo, e é, no sentido do termo uma operação hegemônica. (LACLAU, 2011, p. 40-41).

Uma relação hegemônica só é possível porque existem antagonismos, estes constituem uma cadeia de equivalência entre particulares os quais assumem uma dada representatividade que possibilite transcender aos particularismos em nome de um universal que se estabelece de forma contingencial e transitória. O que é interessante de se observar aqui é a possibilidade de negociar com a diferença por meio de atos políticos, possibilitando aos sujeitos construírem uma política da diferença (MACEDO, 2006a). Laclau (2011, p. 60) acredita que a política da diferença "[...] implica dar continuidade à diferença mantendo-se sempre uma referência ao *outro*; a rejeição do outro não é eliminação radical, mas uma renegociação constante das formas de sua presença [...]".

Os sujeitos se constituem através da ação, que é sempre política (LOPES; OLIVEIRA, OLIVEIRA, 2018), e como diria Laclau (2011) e Mouffe (2003; 2005), o lugar destes é sempre passível de deslocamentos, já que a sua constituição identitária é falida, não existe uma estrutura que lhe seja plena, fixa (BURGOS, 2018).

Assim, o sujeito pleno – desalinhado, emancipado, ilustrado ou consciente – não é pré-condição para a ação política, tal como identidades plenas (qualquer identidade) não só não se constituem como sequer são necessárias para as lutas políticas (e para o mundo, para a vida). O movimento em uma dada ação consiste na busca por preencher a falta da estrutura que constitui o sujeito. Assim, a ação de mudança (*agency*) é o horizonte da estrutura, o excesso de sentido (a heterogeneidade) que não pode ser simbolizado a não ser como lugar vazio. (LOPES; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018, p. 17).

Os atos de identificação constituem os sujeitos justamente porque qualquer tentativa de estruturá-los de forma plena falhou. Enquanto sujeito da falta, este é marcado por uma indecidibilidade radical, ou seja, ele sempre estará em um

terreno fluido, decidindo sobre alguma coisa, o que já colabora por romper com a ideia de uma identidade plena. Portanto, qualquer tentativa de representação é sempre uma tentativa de preencher os seus vazios impreenchíveis, é parcial, deslocada, sedimentada através de atos políticos de poder (LACLAU, 2011).

A capacidade de agir, compreendida como um modo de pensar peculiar aos sujeitos, é uma prerrogativa política porque a constituição destes é permeada por poder, o que justifica dizer que se o poder não cessa é justamente pelo fato de que esta constituição não é plena, é sujeição, é produção contínua, um processo de re-significação permanente. Lembrando sempre que a "construção" e regulação política do sujeito perpassará pela exclusão de um outro. Nesse sentido, Butler (1998), salienta que:

Tomar a construção do sujeito como uma problemática política não é a mesma coisa que acabar com o sujeito; desconstruir o sujeito não é negar ou jogar fora o conceito; ao contrário, a desconstrução implica somente que suspendemos todos os compromissos com aquilo a que o termo "o sujeito" se refere, e que examinamos as funções linguísticas a que ele serve na consolidação e ocultamento da autoridade. Desconstruir não é negar ou descartar, mas pôr em questão e, o que talvez seja mais importante, abrir um termo, como sujeito, a uma reutilização e uma redistribuição que anteriormente não estavam autorizadas. (BUTLER, 1998, p. 24).

Os sujeitos, através de articulações hegemônicas contingenciais, vão articulando essas estruturas por meio de atos de significação, na medida em que tenta preencher os vazios de uma falta constituinte, devido a uma estrutura deslocada. As tentativas de preenchimento serão os pontos nodais que tentam, na medida do possível, organizar a estrutura. Esse "preenchimento" será sempre contingente porque sempre surgirá um novo evento que não é simbolizável. As posições assumidas por esses sujeitos são significantes, flutuantes, estabelecidas em um espaço-tempo indecidível (MACEDO, 2009).

A teoria, baseada em ideias pós-estruturais, defende que as posições de sujeito são relacionais e não possuem nenhum significado transcendental, inclusive os determinados por estruturas sociais ou econômicas. Isso não significa que a estrutura não existe, mas apenas que ela não determina posições sociais. Defendo que essa abordagem não-determinística apresenta boas possibilidades para o estudo das políticas curriculares, permitindo fugir tanto da ideia de determinação estrutural quanto de concepções voluntaristas (MACEDO, 2009, p.89).

Essa teoria, quando pensada no campo curricular, possibilitará leituras em que não haverá uma compreensão plena acerca do seu significado, dado o contexto precário no qual são feitas, assim como da incompletude das identificações dos sujeitos que dela participem. Não é possível estabelecer suficientemente bem os sujeitos, significados, identidades e contextos, a fim de definir as muitas possibilidades de sentidos que uma dada leitura terá, mesmo porque a forma como cada um conhece é uma tradução (LOPES, 2018).

A realidade para Laclau (2011) é sempre constituída simbolicamente pelo sentido que lhe é dado. Não existe realidade na qual inexista um dado sentido. O sentido que constitui a realidade é produzido em sociedade, não sendo apenas um exercício mental, e nem se constitui enquanto uma intencionalidade. O discurso reúne diversos elementos diferentes entre si e, por essa relação, significados são produzidos, ou seja, um determinado sentido passaria a ser referendado. A significação seria o resultado de uma articulação entre significante e significado (BURITY, 2014).

Então, não há uma apreensão possível da realidade que não demande constitutivamente uma passagem pelo discurso, pelo sentido, pela inserção de fatos físicos, humanos, ou naturais, em sistemas de significação que situem e hierarquizem esses fatos no mundo, que se articulem ou disputem com outros a estabilização do ser dos objetos que descrevem e situam no mundo. Que os torne acontecimentos fortuitos, necessários, ameaçadores ou desejáveis, decisivos ou banais. Todos esses processos demandam necessariamente a passagem pelo discurso (BURITY, 2014, p. 65).

Os textos, mediante a teoria do discurso, mesmo quando se apresentam enquanto documentos oficiais, a exemplo de leis, são passíveis de tradução, muito embora haja a tentativa de que a sua interpretação esteja restrita a determinadas relações de poder, e essas leituras nunca serão totalmente absorvidas, na medida em que são interpretadas por um dado sujeito, cujos textos serão passíveis de serem lidos, ou não. Não há como capturar o mesmo sentido para todos os leitores. O ato de escrever não apresenta garantias ou determinações. Os textos curriculares apresentados enquanto propostas ou práticas são passíveis de serem compreendidos como textos e interpretados através do uso da linguagem. Enquanto

tais, estarão propensos a leituras e produzirão "[...] significados, sujeitos e identidades contextuais [...]." (LOPES, 2018, p.138).

Pensando nos efeitos políticos dos discursos, é necessário compreender o conceito de hegemonia no qual há uma busca por uma estabilidade ideológica do social através da fixação de um determinado processo de significação. Ao fomentar a busca por uma estabilidade ideológica, outras formas de significação estarão passíveis de exclusão nesse jogo político. O processo político de fixação de sentidos, através de traços discursivos, vai se estabelecendo mediante lutas de interesses sociais antagônicos no nível da significação, seja de forma emancipatória ou opressora, em um contexto discursivo e ideológico que não é fixo, nem predeterminado (SALES, 2018).

Como o sistema de significação estrutura-se em torno de um lugar vazio, no qual não seja possível produzir um objeto, os limites desse sistema serão sempre antagônicos, não havendo a possibilidade de estruturar sua significação, o que demarcaria o surgimento dos significantes vazios que nada mais são do que uma falta, interpretada como uma totalidade ausente. Haveria, portanto, um esvaziamento dos significantes particulares, passando no espaço equivalencial a ser o significante da plenitude comunitária ausente que constituirá uma relação hegemônica. "A presença dos significantes vazios – no sentido que temos definido, é a própria condição da hegemonia [...]." (LACLAU, 2011, p. 77).

Os significantes vazios poderiam ser pensados enquanto redes conceituais ou ideacionais nas quais uma série de articulações com significados transitam sem se fixarem, estabilizarem. Estes podem ser interpretados enquanto *loci* de atos de identificação, objetos de luta e disputa, visando ao seu preenchimento através de sentidos particulares. Toda tentativa de significação é sempre instável, flutuante e oscilante, desliza a qualquer investida de fechamento e, por meio da hegemonia, uma demanda aglutina uma série de demandas outras em um processo de universalização de um particular que não é capaz de esgotar as demandas outras (BURITY, 2014).

A relação hegemônica nada mais é do que uma formação discursiva que se constituiu num conjunto de discursos articulados, porém, heterogêneos. A formação discursiva seria um sistema de regras de produção de sentidos que, num dado momento, foi hegemonizada por um determinado discurso dentro de uma pluralidade, produzindo efeitos sobre os sujeitos. Nesse sentido, investigar os

fenômenos sociais implicaria entendê-los como construções discursivas políticas sobredeterminadas. A hegemonia seria a capacidade de representação de um particular que se ultraja como maior (BURITY, 2014).

A hegemonia dos valores e do discurso dominantes normalmente é produzida por meio de processos sociais cujos sentidos são velados ou manifestos. Cabe, então, entender como funcionam as práticas discursivas enquanto dispositivos desestabilizando a fixidez e a estabilidade dos discursos hegemônicos (SALES, 2018). Tendo por base essa teoria supracitada, o campo educacional, mais especificamente, das teorias curriculares, seria des-sedimentado, passível de ser lido por meio de um caráter contingencial da política, seja por uma dimensão conflituosa, ou indeterminada, o qual não se daria de forma precisa, ou racional, não teria um centro fundante, nem sujeitos conscientes e orientados para atuarem de uma determinada maneira. As decisões se dariam num terreno indecidível e não seriam definitivas, estanques (LOPES, 2018).

Partindo da ideia de transformação da sociedade por meio de uma construção discursiva num horizonte por vir, seria necessário tencionar as particularidades, esvaziando o sentido original dessas demandas, visando incorporar demandas outras que se originam de outras formas, mas que se reconheçam nessa particularidade. Nesse sentido, sujeitos coletivos articulam, através de práticas identificatórias, discursos contra-hegemônicos, entendendo que os lugares a serem ocupados na sociedade serão sempre espaços provisórios, contingentes, que descortinam as hegemonias e a ordem vigentes (BURITY, 2014).

2.3 A POLÍTICA CURRICULAR EDUCACIONAL ESCOLAR QUILOMBOLA EM DIÁLOGO COM A TEORIA DO DISCURSO

O estudo em tela abrange uma nova tendência de estudos, uma vez que contempla os estudos culturais e de gênero, possibilitando entender as relações de poder presentes no contexto escolar através de textos políticos. Os estudos da teoria do discurso, pós-coloniais e feministas propõem movimentos de contestação ao modelo eurocêntrico, o que nos permite suspeitar de discursos hegemônicos no campo do currículo, cuja temporalidade remete-nos a uma ideia de um passado que segue uma linha tênue e contínua no presente, perspectivando um futuro, sendo necessário, portanto, desmistificar, romper, interrogar acerca do seu significado que

não está passível de ser capturado, encerrado (TOMÉ; MACEDO, 2018). Nesse sentido, alguns textos políticos produzidos no âmbito da Política Educacional ampla e, especificamente, da Educação Escolar Quilombola serão lidos, traduzidos, rasurados e apresentados a seguir.

A Lei nº 9.394/96 estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Brasil. Este documento oficial apresenta os princípios e os objetivos da Educação, e convém salientar que, apenas com a promulgação da Lei 10.639/03, o seu texto base alterou-se, absorvendo a obrigatoriedade de inclusão no currículo escolar do ensino de "história e cultura afro-brasileira" em todo território nacional. É importante destacar, ainda, que, apenas no século XXI, essas discussões de cunho étnico-racial passaram a ganhar maior notoriedade na Educação. Esta lei é aqui mobilizada dada a sua relevância ao recorte étnico-racial pesquisado. Entretanto, conforme nos aponta a própria leitura do documento, reiterada pela leitura de outros pesquisadores, a exemplo de Macedo (2015), observa-se que a especificidade "quilombola" não é mencionada, necessariamente, nesse texto político que abarcaria de maneira abrangente este recorte supracitado.

Embora a Lei 10.639/03 não contemple a especificidade quilombola, esta se constituiu em um marco legal importante, uma vez que contribuiu com as discussões acerca da diversidade nas políticas educacionais, abrindo precedente para outros saberes e culturas, a exemplo da Educação Escolar Quilombola¹⁰. A partir desta lei foram criadas subsequentemente as secretarias: a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR (2003), que criou o Programa Brasil Quilombola; e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD-MEC (2004), que objetivou implementar a lei supracitada (BRASIL, 2009).

_

¹⁰ A Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004 instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e o Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 003/04 regulamenta a alteração prevista na Lei 10.639/03, ambos versam acerca do direito de acesso a uma cidadania mais responsável que resguarde o direito à história, cultura e identidade das populações afro-brasileiras e africanas, o que implicou diretamente nas políticas educacionais e nas estratégias pedagógicas desenvolvidas no âmbito escolar em suas diferentes modalidades de ensino (BRASIL, 2003, 2004).

É um marco importante a implementação da lei supracitada e das respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais que dela decorrem no sentido de reconhecer a luta política relativa ao combate ao racismo no âmbito da sociedade de maneira ampla, que nada mais é, do que o somatório das demandas do Movimento negro e de intelectuais acrescida a outros movimentos sociais. Portanto, reconhece-se que a instituição escolar é uma instituição social importante que pode colaborar com a construção de uma representação social afirmativa da população negra neste país, perpetuando-se assim, o respeito à diversidade para a formação dos cidadãos e cidadãs brasileiros (GOMES, 2008).

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade elaborou um documento no qual foram previstas orientações e ações para a implementação da Lei 10.639/03. Em seu bojo, propôs-se a discutir acerca do ensino voltado para a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Licenciaturas e Educação Quilombola (BRASIL, 2006).

A Conferência Nacional de Educação, realizada em maio de 2010, destacou em seu texto base "[...] a necessidade de superação das desigualdades sociais, do reconhecimento e respeito à diversidade [...]" (BRASIL, 2010, p.29), delegando às instituições escolares a necessidade de incluir de fato grupos historicamente segregados, a exemplo dos quilombolas. Esse documento exigiu a criação de uma legislação específica destinada a atender às necessidades dessa população que, inclusive, instituísse um Plano Nacional de Educação Quilombola¹¹. Macedo (2015) reitera a relevância dessa conferência salientando-a como um marco que instituiu a Educação Escolar Quilombola como uma forma própria, independente de educação, e separando-a da Educação do Campo.

Já a Resolução nº 04 de 13 de julho de 2010, ao definir as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, na sessão de nº VII, art. 41, trouxe, entre outras modalidades de educação, especificamente, a quilombola em seu bojo, argumentando que:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. (BRASIL, 2010, p. 13).

Essa resolução supracitada estabelece a Educação Escolar Quilombola como uma modalidade de educação. Posteriormente, em novembro de 2010, foi realizado em Brasília o I Seminário Nacional de Educação Quilombola,

peculiaridades dadas às condições de vida desse segmento populacional.

-

¹¹ O primeiro Seminário Nacional de Educação Quilombola, realizado em 2010, apresentou como tema: "territórios e territorialidade da Educação Quilombola", tendo por objetivo estabelecer as bases para a construção do Plano Nacional de Educação Quilombola, o que colaborou para, junto ao Conselho Nacional de Educação, construir as Diretrizes Nacionais da Educação Escolar quilombola, posteriormente em 2012 (BRASIL, 2010). Nesse sentido, a Resolução nº 07 de 14 de dezembro de 2010, ao fixar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de nove anos, abarcou também as especificidades da população quilombola, respeitando o ordenamento jurídico e as

apresentando, naquela ocasião, como principal objetivo "construir os alicerces do Plano Nacional de Educação Quilombola" e "subsidiar o Conselho Nacional de Educação – CNE na produção das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola", o que ensejou a organização de uma comissão responsável pela criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, aprovadas em 2012, abarcando em um documento próprio específico as peculiaridades da Educação Escolar destinada à população quilombola e, principalmente, assegurando as práticas socioculturais, políticas e econômicas desta no âmbito escolar, o que culminou na construção de instrumentos normativos destinados aos sistemas de ensino em suas mais diversas etapas e modalidades, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, através da Resolução nº 8 de 20 de novembro 2012.

Consolidar, por meio de diretrizes, a Educação Escolar Quilombola no âmbito nacional como resultado da luta política que já vinha sendo produzida em outros textos políticos destinados à educação, que já chamavam a atenção para essa modalidade educacional, foi importante, entre outros fatores, por: consolidar um vocabulário próprio que orienta as políticas e os debates na educação, trazendo essa peculiaridade educacional enquanto uma diferença que só reitera o que especifica a educação para as relações étnico-raciais, com base na Lei 10.639/03; fortalecer a assunção de leis específicas destinadas à escolarização dessa população; impactar nas práticas pedagógicas e formação docente; bem como, favorecer o aumento no interesse de discorrer sobre essa temática no cenário acadêmico (OLIVEIRA, 2013).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, ao discutir acerca das etapas e modalidades da Educação Escolar Quilombola, abarcaram momentos educativos peculiares à Educação Básica, a saber: Educação Infantil, compreendendo a creche e a pré-escola; o Ensino Fundamental obrigatório e não contributivo em nove anos; e o Ensino Médio com três anos em média de duração. Faz-se necessário acrescer outras modalidades para Ensino Médio, a saber: Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação a Distância (BRASIL, 2012a).¹²

-

A criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola através do parecer CNE/CEB, nº:16/12 aprovado em 05 de junho de 2012, colaborou com o processo de elaboração de uma legislação específica visando implementar uma Política Pública Educacional que

O processo histórico, notadamente construído pelas instituições jurídicas, midiáticas e acadêmicas, remeteu à sociedade uma ideia de que as comunidades remanescentes de quilombos fossem fruto de um passado já concluso que exigiu desses grupos sociais manifestações de diversas ordens, demarcando-se, assim, a sua existência, importância e o descaso público com a sua história, invisibilizando-a (MIRANDA, 2016).

O movimento que conduziu a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Curricular Quilombola reconheceu a necessidade de pôr em prática uma Educação Escolar Quilombola própria, abrangendo a realidade política, econômica e social das comunidades quilombolas (BRASIL, 2007, 2012).

Segundo os documentos, a Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais, localizadas dentro dos territórios quilombolas e, estes, por sua vez, entremeados por uma cultura peculiar, exige uma pedagogia própria que respeite suas características étnico/raciais e a formação do professor, contemplando os princípios constitucionais da Base Educacional Comum e dos parâmetros curriculares que orientam a Educação Básica Brasileira (BRASIL, 2010).

A Educação Brasileira foi moldada e construída através de uma relação de dominação na qual o civilizado seria o branco, e o primitivo, o negro, sustentando por séculos um sistema de diferenciação entre os membros da sociedade que contribuiu para a perpetuação de práticas racistas com valorização de um modelo cultural único e europeu que motivou toda produção curricular, voltada para a escola, e perpetuou durante muito tempo, nos mais diversos materiais didáticos, a pormenorização de outras culturas e contextos (SILVA, 2011). Embora se reconheça o avanço na implementação de Políticas Públicas de cunho étnico-racial no Brasil, observa-se com muita clareza a evidente tentativa de aniquilamento das diferenças étnico-raciais, por meio da propagação de uma cultura europeia na qual as marcas culturais: saberes, conhecimentos e tecnologias de outros povos, aparecem enquanto folclore no currículo escolar e nos materiais didáticos (SILVA, 2018b).

reconhecesse e valorizasse a intersecção política, histórica, social, educacional e econômica no âmbito das comunidades quilombolas. Nesse ínterim, foram criadas às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. O presente documento no título II – dos princípios da Educação Escolar Quilombola, art. nº 7, XX, destacará o reconhecimento das mulheres na constituição histórica das comunidades quilombolas e a necessidade de construir práticas educativas que possibilitem superar formas de violência racial e de gênero. É importante refletir que o descritor "gênero" aparecerá uma única vez neste documento.

Contudo, é válido salientar também que o currículo é impossível de ser capturado. "[...] Ele nos move... E para nenhum lugar [...]." (TOMÉ; MACEDO, 2018, p.12).

Observa-se historicamente que fora muito comum a defesa de políticas públicas progressistas que tinham em seu bojo o compromisso com a diminuição da desigualdade através do desenvolvimento de práticas que visassem ao estabelecimento de uma sociedade igualitária, justa e humana. Entretanto, caímos aqui na falácia que é pensar a igualdade sem refletir acerca da diferença. A igualdade, a identidade são fantasmas, de acordo o grifo das autoras supracitadas, uma vez que a justiça social e a inclusão não se configuram em uma realidade comum a todos e não resolvem a questão que não é passível de ser resolvível. Falar de diferença é abrir espaço para lacunas na identidade, é não encerrá-la, é reconhecer a pluralidade política desta. Assim sendo, é necessário perceber, através de pesquisas científicas, as disputas, entre os mais diversos grupos sociais, situadas em uma arena complexa de poder, conforme, inclusive, discutem os autores do campo (TOMÉ; MACEDO, 2018).

Se a noção de currículo com a qual trabalhamos o entende como texto, discurso, política e prática cultural em que o conhecimento e o poder são significados, sobretudo, a partir de negociações, diálogos, podendo criar indeterminações, instabilidades e flexibilidades, teremos que destacar que as Diretrizes traçadas pela Política Educacional nunca serão passíveis de serem meramente recebidas e implementadas. Esses textos políticos são propensos a interpretações, recriações e reconfigurações, quando do contexto da prática (BARREIROS, 2009).

O conhecimento construído pela escola e na escola constitui uma política curricular. Da mesma forma que toda política curricular é uma política cultural, uma vez que pressupõe a seleção de uma dada cultura. A produção cultural ocorre de forma conflituosa, sempre debatida, questionada, já que se trata da maneira como o mundo é entendido e organizado pelo ser humano. Nesse ínterim, é importante darmos conta de perceber que uma política curricular não é passível de ser subsumida em textos políticos, mas abarca tudo o que orbita em torno do corpo social da educação, está sempre em processo de vir a ser e sempre susceptível a variadas leituras e interpretações (LOPES, 2004). Enquanto política é produzida por sujeitos, mesmo nas ocasiões em que o Estado as assine e tem a capacidade de "[...] articular um conjunto de sentidos, hibridizando discursos circulantes, iterando

fragmentos de sentidos partilhados por sujeitos que se constituem nesse processo de articulação [...]." (MACEDO, 2011-2014, p.10).

A cultura é um elemento fundamental quando se pensa em estabelecer um currículo. Há autores, inclusive, que afirmam a centralidade na cultura surgida no cenário social em meados do século XX, a exemplo de Hall (1997), Bhabha (1998), entre outros. A nossa tarefa de pensar o campo do currículo a partir dos estudos culturais se complexifica. O espaço-tempo da cultura nos exige refletir acerca do espaço-tempo da política que envolve hibridismos entre as características globais do capitalismo e as especificidades locais (MACEDO, 2008-2018). Macedo salienta que:

Na medida em que a cultura deixe de ser encarada como objeto, a ideia de currículo como seleção de elementos das culturas produzidas fora da escola deixa de fazer sentido e torna-se possível tratar o currículo como um espaço-tempo de enunciação cultural (MACEDO, 2008-2018, p.11).

O desafio aqui seria o de não assumir a escolha de conteúdos e conhecimentos considerados válidos ao currículo, ou mesmo, de estabelecer o confronto entre culturas, escolher lados, mas criar possibilidades de se pensar o "entre", entender o currículo como um espaço-tempo de fronteira — espaço-tempo liminar, negociável e impossível de ser traduzido (BHABHA, 1998; MACEDO, 2006a).

Ao refletir a respeito da prática educativa, pensando de forma mais específica o campo do currículo, Streck (2012) realiza um passeio cuidadoso que revisita o contexto histórico, visando compreender o lugar do conhecimento nas práticas pedagógicas. Para tal, apresentou algumas tendências pedagógicas mais expressivas no Brasil, mostrando que o conhecimento foi mobilizado de distintas formas que respeitavam ao ethos do contexto social, e, por fim, propôs algumas sugestões a fim de suscitar o diálogo, no que diz respeito à produção de conhecimento nesse âmbito curricular: o deslocamento do quê para o como, o onde (desde onde) e o para quê por meio do desenvolvimento de uma prática pedagógica que reconheça a diversidade de contextos, realidades nas quais é possível atuar; o atravessamento ou apagamento de fronteiras que fomentem a articulação de saberes e práticas diversos em espaços criados para acolhê-las; do sujeito autônomo e da subjetividade para a intersubjetividade: partindo da ideia de que não

exista um sujeito pronto, acabado e universal, cabe o diálogo com as subjetividades e com os discursos que as engendram; *o desocultamento de saberes e de práticas da margem*: perceber a relação de troca, negociação, tensão nas quais as relações sociais se estabelecem, por meio do reconhecimento da diversidade de lugares, sujeitos e formas de se produzirem conhecimentos; e, por fim, os valores e sentido do humano: como nenhum conhecimento é totalmente neutro, é necessário pensar nos valores que os constituem.

No campo do currículo, surgem propostas curriculares que, muitas vezes, engendram a atuação de professores na escola por meio de políticas inclusivas que dão um colorido através da legitimação de uma marca que atribui um nome ao diferente, conformando-o dentro de um sistema de significação, ou seja, aquilo que está à margem precisa estar em ordem, o que Tomé (2018, p.23) compreende como "[...] uma rearticulação de elementos da tradição em outro contexto de disputa [...]". E, nesse ponto, acresce Bhabha (1998, p.23) "[...] desenvolver uma genealogia da maneira como as cores e não-cores funcionam é interessante para mim [...]". A diferença é acolhida no espaço intersticial, livre de hierarquias supostas ou impostas, conforme Bhabha (1998) nos aponta.

Esse "colorido" é claramente observável nos termos empregados nos textos políticos analisados nos quais as diferenças são apresentadas enquanto que plurais, perpassando por uma lógica equivalencial que normatiza e oculta as disputas e antagonismos que perpassam a realidade dessas e de outras populações. Gostaria, para exemplificar essa questão já supracitada, de chamar a atenção em relação ao trecho das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica que consiste em uma referência, orientação, "guia" para nortear as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, a fim de tencionar como as diferenças serão aqui apresentadas enquanto diversidade. Vale enfatizar que a pretensão aqui não é diminuir a importância da criação do referido documento que é resultado de uma arena complexa de poder e luta política, mas entender o sentido com o qual esta é retratada.

O Parecer CNE/CEB nº 16, aprovado em 05 de junho de 2012, destaca em seu texto base que a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola segue as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. No que diz respeito a essas diretrizes, tem-se:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua *diversidade* cultural. (BRASIL, 2012, p.42, grifo nosso).

Em se tratando do Brasil, as políticas multiculturais enfrentam o desafio ao trabalhar com políticas sociais, uma vez que se reproduz a ideia de que grupos étnicos não devem ser priorizados, mas sim toda a população. Esse termo polissêmico "multicultural" encontra-se associado a projetos contra-hegemônicos e emancipatórios, como, também, a formas de regular e controlar a diferença. O grande risco é reduzir a diferença à diversidade, fixando-a e distorcendo-a (MACEDO, 2006b, 2007). O que fica claro quando esses textos políticos supracitados se estabelecem é a busca por legitimação, visando estabelecer a garantia de direitos, demarcando um lugar no sistema de significação, conforme aponta Tomé (2018).

Desestabilizar essencialismos os possibilita trabalhar com а negociação/tradução em que são articulados elementos contraditórios antagônicos que ultrapassa as bases oposicionais tradicionalistas e constrói um objeto político híbrido que não existe com um sentido naturalista. As prioridades políticas – povo, comunidade, luta de classes, diferenças de gêneros, entre outros, (poderia pôr em acréscimo, a própria noção de comunidade quilombola – grifo nosso) estarão sempre em tensão histórica e filosófica, aponta Bhabha (1998). Portanto, sua identidade estará sob rasura e a diferença será articulada através de um terceiro espaço que se estabelece num entre-lugar que apresenta como ponto de articulação a tradução e a negociação dos domínios dessa diferença, o que diminui a probabilidade de ocorrência de polarizações e possibilita a emergência de outros caminhos e histórias.

O texto base das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola estabeleceu o conceito de quilombo, assumindo a ressemantização deste termo no decurso do tempo, perpassando por uma análise

de que os quilombos no Brasil possuem relativa semelhança com a diáspora africana, conforme se verifica no trecho a seguir (BRASIL, 2012):

Trata-se, portanto, de uma experiência da diáspora africana, ainda pouco conhecida no contexto da sociedade brasileira, de maneira geral, e na educação escolar, em específico. Os quilombos, todavia, não se perderam no passado. Eles se mantêm vivos, na atualidade, por meio da presença ativa das várias comunidades quilombolas existentes nas diferentes regiões do país. O direito a uma educação escolar que respeite e reconheça sua história, memória, tecnologias, territórios e conhecimentos tem sido uma das reivindicações históricas dessas comunidades e das organizações do movimento quilombola (BRASIL, 2012, p.05).

O documento formulado deixa evidente a luta dessas comunidades para demarcarem que elas existem. Nesse sentido, pressupõe-se, conforme se verifica no ordenamento jurídico, a exemplo do artigo 68, da Constituição Federativa da República Brasileira, as disputas que, inclusive, possibilitaram a formação de uma coletividade distinta entre si, porém articulada discursivamente, demarcando a luta pela terra, promovida por meio de agenciamentos políticos através de movimentos dos próprios quilombolas, de membros da sociedade e de representantes políticos e do campo do Direito (ABA, 1994; ARRUTI, 2008; BRASIL, 1988), o que culminou no estabelecimento da garantia de direitos em vários âmbitos, a exemplo das Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Quilombola que refletem o desejo dessa população em possuir um sistema de educação próprio que perpassasse pelo respeito e reconhecimento de sua historicidade e luta política que poderá nos remeter a uma ideia de uma constituição identitária unívoca que articula elementos da tradição e, inclusive, os estudos culturais estabelecidos por Bhabha (1998) tentam nos alertar justamente pelo risco desse jogo de poder aniquilar as diferenças.

A ideia de tradição desliza para a tradução na medida em que as populações foram migrando em busca de melhores condições de vida. As trocas culturais foram se estabelecendo e observou-se, por um lado, a busca por manter a identidade local daquele que imigrou, resguardando seus valores e costumes, e, por outro lado, o retorno originário à pátria que não mais ocorrerá. Portanto, constrói-se uma ideia de tradição imaginária, ou se assume a mistura de posições, costumes outros, distintos de sua "suposta vida original" (LEMOS, 2018).

É possível observar que o texto político proposto pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC) Ensino Médio é um exemplo da reificação da diferença,

uma vez que esta aparece travestida como diversidade, articulando elementos da tradição. Esse texto político não abarcou as Diretrizes Curriculares destinadas a atender às especificidades da Educação Escolar Quilombola, seja de maneira ampla ou mais específica. No texto de abertura da Introdução, na sessão que apresenta o tópico: Base Nacional Comum Curricular e Currículos, enfatiza que o currículo precisa ser organizado e adequar-se às diferentes modalidades de ensino e, dentre as modalidades apresentadas, está presente a Educação Escolar Quilombola. Entretanto, abre uma discussão acerca da Educação Indígena e apresenta, em notas de rodapé, resoluções e pareceres voltados a essa especificidade, nada versando acerca dos documentos destinados à Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2018b).

Atualmente se observa um recrudescimento de uma onda conservadora no Brasil alinhada ao processo de globalização neoliberal que tem se propagado, tendo o apoio de agências financeiras e educacionais internacionais objetivando a manutenção do controle social de toda produção curricular e materiais didáticos alinhados a um saber/poder que legitima uma determinada cultura e valores sociais em detrimento de outros valores, saberes e práticas. Nesse sentido, o contexto atual se redesenha por meio de antagonismos e disputas entre grupos que se aglutinam em torno da ideia de uma Base Comum Nacional travestida num "ideal democrático" que atua por meio de uma visão homogeneizadora e grupos que defendem a cidadania, a igualdade e as diferenças, e desvelam o caráter prescritivo, punitivo, normatizado e hegemônico com os quais esse texto político tem sido projetado no país, numa tentativa de silenciar as lutas e reivindicações de determinados grupos sociais, deslegitimando a luta política que é constante e não passível de ser subsumida em um projeto unificado e universalizante de sociedade (FAGUNDES; CARDOSO, 2019).

E por essa e outras razões, é imprescindível, segundo Macedo e Barreiros (2006), refletir acerca do risco em reificar a diferença, institucionalizando-a, através de práticas celebratórias, ou de propostas compensatórias, o que poderá produzir uma falsa impressão de um diálogo intercultural, que seria uma forma de concebê-la como diversidade (MACEDO; BARREIROS, 2006). Portanto, Louro (2013) alerta-nos para a necessidade de evitar o reducionismo teórico e político que apenas produz deslocamentos de poder, realocando os sujeitos em diferentes posições.

Hall (2003) nos chama a atenção para o jogo da diferença, alertando para o fato de que toda identidade é hibridizada e é uma costura de posição assumida num determinado contexto e lugar, não se constituindo como essência. É nesse sentido que:

A fronteira se torna um lugar a partir do qual algo começa a se fazer presente em um movimento não dissimular ao da articulação ambulante, ambivalente, do além que venho traçando: sempre e sempre de modo diferente, a ponte acompanha os caminhos morosos ou apressados dos homens para lá e para cá, de modo que eles possam alcançar outras margens [...], a ponte reúne enquanto passagem que atravessa (BHABHA, 1998, p.24).

A negociação na política curricular pode ser estabelecida através de articulações discursivas provisoriamente e contingencialmente. Estas se estabeleceriam visando apresentar demandas diversas curriculares se constituindo enquanto uma representação do currículo. Penso que essa articulação possa ser fomentadora de um currículo político, não entendido aqui enquanto projeto (LOPES, 2015).

As políticas curriculares destinadas à escolarização da população quilombola, enquanto textos políticos, foram aqui mobilizadas objetivando-se analisar as cadeias de sentidos produzidos e disputados, travestidos em antagonismos em torno da educação. Observa-se, por exemplo, que através de articulações hegemônicas o significante "qualidade da educação", "educação para todos" aparece enquanto um pressuposto universal que se aglutina às diferentes diferenças, como é possível verificar nos textos políticos: Diretrizes Curriculares e na Base Nacional Curricular Comum Ensino Médio. Este significante pode ser interpretado como um significante vazio, pois o seu preenchimento não é plausível, e há a ausência constitutiva de muitos outros, enquanto que particulares nesse cenário. Observa-se, ainda, que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola e os documentos dela decorrentes não aparecem após a publicação da base nem como tema transversal, acessório, ficando uma lacuna que, não necessariamente, garante sua "ausência constitutiva" (LACLAU, 2011).

A ideia de oferecer uma educação de qualidade para que todos os brasileiros tenham a mesma oportunidade aparece em muitos discursos conservadores na atualidade, no Brasil, sobretudo, sendo um significante vazio por

justamente não preencher todas as necessidades/desejos de todos os que participam desse jogo político (LOPES, 2016).

Essas aparentes contradições são relevantes para o jogo político no qual negociações vão acontecendo a todo o momento. Portanto, seria relevante entender as lutas pela significação desde as Diretrizes Curriculares até a Base Nacional Curricular Comum, enquanto uma articulação hegemônica contingente e precária que se estabelece através de determinados sujeitos políticos que tentam fixar um sentido único para o currículo através de um ponto nodal que seria "educação de qualidade para todos" (entre outros pontos nodais), aglutinando, em torno desta, diferentes demandas. Entretanto, o caráter antagônico do social não é passível de ser eliminado por constituir-se em um campo inerradicável e político por excelência. A tentativa de unificar, através da Base Nacional, ao apresentar-se enquanto uma totalidade, seria uma tentativa de aniquilamento/cancelamento das diferentes diferenças e, por isso, ela não é possível porque é basicamente um significante vazio (LACLAU, 2011; LOPES, 2016).

A produção da política de currículo, interpretada pela teoria do discurso, possibilita-nos tencionar a luta pelo estabelecimento de projetos hegemônicos, nesse campo, como uma arena complexa de disputas e negociações em torno de sua significação que transita por diferentes sentidos e projetos, sempre passíveis de disputa (DIAS; BORGES, 2018).

A BNCC, enquanto política curricular vigente no Brasil, apresenta-se, nessa ocasião, como "universal". Entretanto, esta é uma opção curricular que deixa de fora muitos "outros", num movimento antagônico que plaina num horizonte do indecidível que, por meio de disputas e conflitos, não apresenta uma garantia de ser absoluta, uma vez que está susceptível à tradução. Cabe compreender, portanto, que esses textos políticos supracitados são passíveis de serem interpretados dentro de um contexto específico de práticas discursivas nas quais os seus sentidos/significados são disputados através da luta política que se estabelece em relações de poder em um terreno fluido, aberto, contingente (LACLAU, 2011; LOPES, 2016).

Ao analisar a Base Nacional Curricular Comum Ensino Médio – BNCC (2018a), tendo por base as contribuições da teoria do discurso, esta poderia ser interpretada enquanto um universal que, por meio de um currículo comum acadêmico, estabelece uma oposição ao particular que seria, neste caso, o currículo

da diferença, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012a), da Resolução nº: 08 de 20 de novembro de 2012 (BRASIL, 2012b) e da Resolução nº 68 de 30 de julho de 2013 (BRASIL, 2013). Logo, seja adotando um currículo comum ou um currículo adaptado às diferenças, as identidades serão desestabilizadas e interpretadas enquanto inseridas em uma arena política que pressupõe disputas.

Isso é claramente passível de ser observado no campo da política curricular, quando nas escolas crescem os discursos de sujeitos cujas identidades sexuais e de gênero desestabilizam a hegemonia heteronormativa, produzindo tensões que ameaçam a sua formação discursiva dominante que se ultraja de universal, mas que não dá conta de se instituir plenamente e nem de ser passível de representar uma totalidade, visto que esta é contingente, precária, por justamente não dar conta de abarcar outros discursos, outras lógicas e outras diferenças (OLIVEIRA; SANTOS, 2018).

Cabe, portanto, entender que decisões políticas educacionais serão sempre marcadas por uma precariedade normativa, uma vez que são estabelecidas através de atos de poder negociados discursivamente que tentam fixar, ou mudar, determinados sentidos nas relações sociais. Entretanto, qualquer decisão sempre será provisória, uma escolha dentre outras possibilidades, ou seja, algo ficará de fora e, por isso, esta é sempre contingencial e precária (LOPES, 2018).

Nesse sentido, a teoria do discurso pode ser também considerada uma teoria da decisão política, bem como uma teoria que valoriza, e de certa forma prioriza, a dimensão política na constituição dos significados estáveis. Se o caos, o livre fluxo dos significantes, o diferir, a instabilidade e o vazio nos constituem, qualquer significado estável, qualquer estabilidade identitária só pode ser constituída politicamente, como decorrência de uma decisão política. Tal forma de interpretar, a meu ver, tem implicações importantes para a pesquisa em políticas de currículo (LOPES, 2018, p. 149).

As políticas curriculares, com base na teoria do discurso, são pensadas através de articulações hegemônicas. Para tanto, cinde a ideia de uma estrutura de base, compreendendo-a enquanto flutuante, deslizante, deslocada e constituída transitoriamente num plano do indecidível. É impossível tentar fixar seu sentido, já que as posições dos sujeitos flutuam através de significantes que não são passíveis de fechamento. "Como há muitas e contraditórias posições de sujeito possíveis, a

solução da crise da estrutura deslocada sempre envolve articulações hegemônicas contingentes [...]." (MACEDO, 2009, p.31).

Ao contrário do que se propõe na teoria política democrática dominante na atualidade, que não dá conta de compreender a relevância do antagonismo e do dissenso numa sociedade democrática, na medida em que propaga como "modelo" de boa sociedade aquela na qual os antagonismos e os adversários não mais existem, uma teoria que se proponha democrática ao tentar debruçar-se nesse "novo mundo" globalizado, pós-guerra fria, deve possibilitar distintas formas de se compreender os antagonismos por meio do desenvolvimento de um novo modelo "pluralista agonístico" que possibilite entender a construção de identidades políticas coletivas através dos antagonismos que essa variedade de relações sociais oportuniza. Lembrando que uma hegemonia política sempre se estabelece através de relações de poder de forma transitória, contingente. Nenhum domínio, por maior que possa parecer, é total. "Admitir a existência de relações de poder e a necessidade de transformá-las, enquanto se renuncia à ilusão de que poderíamos nos livrar completamente do poder, é a especificidade do projeto de democracia radical e plural [...]." (MOUFFE, 2003, p. 14).

Assumir uma teoria política democrática comprometida pressuporia percebê-la como um lugar de disputa política permanente e re-significação no qual os conflitos de poder surgem a todo o momento e são negociados. Propor um projeto político radical é colocar em questão os fundamentos, interrogar o estratagema de autoridade e a assunção do conceito totalizador universal que não dão conta de absorver todas as reinvindicações não antecipadas e inantecipáveis feitas sob o signo de "universal" (BUTLER, 1998).

Para que novas práticas democráticas surjam, é necessário propor uma nova teoria democrática que, por meio das lutas políticas e sociais presentes na atual conjuntura, favoreça ao estabelecimento de jogos políticos em que a tomada de decisão repouse em um horizonte cujo terreno é indecidível (LACLAU, 2011). O que se observa, nesse cenário, é o desenvolvimento de uma série de estratégias políticas que tentam, de alguma forma, invisibilizar o poder e camuflar o caráter contingencial de determinadas decisões por meio de uma "normatividade" travestida como universal e obrigatória. Entretanto, seria ingênuo não considerar a relação entre a política e o poder e o jogo político de fixar sentidos nas relações sociais que constituem transitoriamente. As opções políticas são articuladas contingencialmente, de forma conflituosa, não havendo estabilidade por não haver hegemonia totalizante (JUNQUEIRA, 2018; LACLAU, 2011; LOPES, 2018).

Nesse cenário político que se pretende democrático, o universal e o particular serão sempre assimétricos, instaurando-se aqui um paradoxo, uma vez que o universal não existe sem o particular, mas é incomensurável a este. Partindo do pressuposto de que o universal não tenha corpo e conteúdo, a democracia seria possível enquanto terreno no qual este seria representável através de significantes vazios, estabelecidos socialmente em um determinado contexto e tempo de forma contingente. Portanto, se diferença não é passível de ser constituída enquanto diferença, a interação democrática jamais será alcançável (LACLAU, 2011).

A diferença enquanto uma demanda reclama por meio do discurso a sua ausência constitutiva através de uma identidade cultural coletiva na qual a sua legitimação seria travestida pela garantia de direitos, demarcando-se, assim, um lugar no sistema de significação que não é passível de uma representatividade plena e, por essa razão, a tentativa de significá-la seria um significante vazio, dada a ausência de sua completude, de acordo apontam os registros teóricos de Laclau (2011) e Mouffe (2005; 2006), podendo ser acrescida a essa discussão a interpretação de Derrida (1991) da diferença como "différance", conforme salienta, Tomé (2018, p.23):

Esta noção não sendo uma palavra nem um conceito pode possuir, entre outros significados, o de não ser idêntico, ser outro, acontecendo o tempo todo entre o intervalo, distancia, espaçamento. Dito isso, a significação se forma no oco da diferença, no jogo de cheios e vazios do espaçamento da escritura. (TOMÉ, 2018, p.23).

Uma política verdadeiramente democrática, para Laclau (2011), seria compreendida através de uma sociedade na qual diferença e particularismos inscrevam uma pluralidade de lógicas equivalenciais que possibilitem construir novas esferas políticas por meio de uma universalização relativa, cujo caráter seja aberto e perpasse pela hibridização como um caminho no qual novas possibilidades político-hegemônicas possam ir constituindo-se em um terreno indecidível, marcado por articulações entre uma pluralidade de demandas. É importante lembrar que qualquer conteúdo particular é uma plenitude ausente e, por isso, interpretado enquanto relação hegemônica, nenhuma plenitude é plenamente alcançada. Portanto, "[...] uma sociedade democrática não é aquela em que o "melhor" conteúdo

domina sem contestação, mas aquela em que nada é alcançado de uma vez por todas e há sempre a possibilidade de questionamento [...]." (LACLAU, 2011, p. 150).

CAPÍTULO III – QUILOMBO E GÊNERO: CATEGORIAS SOCIAIS DA DIFERENÇA NO ÂMBITO DA POLÍTICA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

[...] se certas vidas não são qualificadas como vidas ou se, desde o começo, não são concebíveis como vidas de acordo com certos enquadramentos epistemológicos, então essas vidas nunca serão vividas nem perdidas no sentido pleno dessas palavras.
[...] O que é uma vida? O "ser" da vida é ele mesmo constituído por meios seletivos; como resultado, não podemos fazer referência a esse "ser" fora das operações de poder mediante os quais a vida é produzida. (BUTLER, 2016, p.13,14).

O objetivo deste capítulo é apresentar um breve percurso histórico do quilombo para, posteriormente, pensá-lo como uma categoria social da diferença, acrescendo a discussão de gênero, uma vez que este estudo perpassa por tencionar os sentidos produzidos e disputados em torno desse significante no âmbito da Política Curricular da Educação Escolar, destinada especificamente à população quilombola.

Portanto, é necessário compreender as diversas maneiras com as quais o gênero vai se intersectando com outras diferenças, a exemplo da *classe, raça/etnia*, e, também, como essas intersecções repercutem, vulnerabilizam determinadas vidas. O gênero interpretado como uma coalizão aberta será aqui apresentado enquanto uma categoria sob rasura para não esgotar as possibilidades de referi-lo, excluindo determinadas vidas desse jogo da diferença, inclusive, até a ideia de "construção" do gênero precisa ser também rasurada. Tendo sido tencionada essa categoria, não objetivando esgotar todas as possibilidades de discuti-la e problematizá-la, na última parte deste capítulo apresentaremos uma tentativa de interpretar, com base na teoria do discurso, os sentidos produzidos e disputados em torno dos gêneros no âmbito da Política Curricular da Educação Escolar Quilombola.

3.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA ACERCA DO QUILOMBO

A escravidão é antiga na humanidade, sendo seu início datado na América há cinco mil anos e, no Brasil, no século XVI, no período colonial, durando

mais de trezentos anos. Este período é notadamente marcado pela resistência dos trabalhadores à exploração escravista em busca de viver a sua vida de forma livre, para tal, muitos desistiram da própria vida, fugiram ou aquilombaram-se. O Quilombo demarcaria a luta de classes no período escravocrata brasileiro, em que, de um lado, teria o escravizado, lutando para romper com esse sistema de produção que aprisionava sua vida; e, de outro, a luta dos proprietários em manter o sistema escravista vivo e viril. Conforme seu crescimento estabelecia-se, maior era a repressão, na tentativa de exterminar qualquer possibilidade de uma sociedade livre se consolidar (FIABANI, 2012).

O período escravocrata brasileiro demarcaria a resistência dos negros à lógica escravista e a busca incessante por uma vida livre. Assim, entre tantas rotas de fuga utilizadas, o quilombo 13, ou mocambo, foi uma alternativa viável para que esses escravizados fugidos, e distantes dos seus "antigos proprietários", garantissem a subsistência em atividades agrícolas, pecuárias, pesqueiras e extrativistas junto às pessoas com vínculos consanguíneos ou por afinidades (FIABANI, 2012; SILVA, 2009).

A busca por coesão, seja através dos quilombos ou do próprio movimento antiescravista, foi demarcada pela autodefesa e proteção de uma identidade cultural e do sentido de (re)territorializar, mediante ao poder hegemônico colonial que, por sua natureza, é desterritorializador, o que, de acordo Haesbaert (2004), é muito comum em ocasião de diáspora. O conceito de diáspora apoia-se em uma concepção binária da diferença, porém operamos aqui com o conceito Derridiano de différance — não opera através de uma lógica entre opostos, não fixa um determinado significado, desliza a partir de repropriações estabelecidas dialogicamente (HALL, 2003).

Convém assinalar que o termo quilombo está passível de disputas desde o seu estabelecimento enquanto campo teórico, até mesmo, quando do

_

¹³ A palavra "mocambo" ou mukambu", na língua de várias partes da África Central, seja em kimbundu ou em kicongo, significava pau de fieira, um tipo de suporte com forquilha muito utilizado para erguer choupanas em acampamentos. Já a palavra kilombo também possui origem africana e seu uso foi adaptado para o português e significava uma forma de organização social e política muito presente na região do Congo-Angola (GOMES, 2015, p.10). Gomes destaca que, nos anos iniciais da colonização brasileira, foi muito difundido o uso da palavra "mocambo", já a palavra "quilombo" começaria a aparecer a partir do final do século XVII. No Brasil, o uso da palavra "quilombo" também representaria uma organização social, no entanto, essa forma de organização contemplaria contato com outros povos e culturas, demarcando uma realidade muito peculiar tipicamente brasileira (SOUZA, 2015).

de jurídico-organizacionais. concepções estabelecimento instrumentos As historicamente produzidas acerca do mesmo oscilam entre posições conservadoras e retrógradas, revelando-nos a presença de determinações políticas e de estruturalismo econômico que o direcionam, o que chama a atenção a respeito da luta política e de estratégias de resistência, visando acesso a direitos, estabelecida de forma conflituosa ou oscilante. A questão quilombola não é estanque, ela está em curso e se forma através do encontro de suas polissemias e dessemelhanças empíricas. As posições ocupadas são articuladas discursivamente, deslocando diferentes posições com o objetivo de cumprir determinadas demandas que a categoria entende como legítimas. Portanto, abre espaço para a coexistência de identidades, no sentido plural do termo (BRASIL, 2018a). Como diria Butler (2014):

[...] as categorias são historicamente formadas e ainda estão em processo. Então, a minha perspectiva é de que não é útil basear todas as demandas políticas de alguém em uma posição de identidade, mas faz sentido levantar, como uma questão política explícita, como as identidades foram formadas, e ainda são construídas e que lugar elas devem ter num espectro político mais amplo. (BUTLER, 2014, p.02).

Silva (2009) enfatiza ainda que o quilombo não foi apenas um local onde escravizados se refugiavam, mas uma organização de homens e mulheres que queriam viver a vida livremente. As lutas contra a hegemonia estabelecida pela escravidão não retratam de forma suficientemente plausível a importância da participação feminina. Entretanto, Werneck (2010, p. 80) salienta que essas lutas "[...] tiveram expressiva participação de mulheres em diferentes posições, especialmente a partir de sua capacidade de circulação entre diferentes grupos [...]".

Gennari (2011) cita a participação feminina no período escravocrata no desenvolvimento de diversas atividades, tais como: execução de ofícios em centros urbanos, como amas de leite, parceiras sexuais dos senhores, trabalhadora doméstica, no desenvolvimento de atividades agrícolas, atividades de comércio e prostituição. Nesse contexto, era mais incomum a fuga de mulheres aos quilombos e, como forma de resistência a esse sistema escravista, muitas se suicidavam, abortavam para impedir que seus filhos sofressem a violência diária sofrida por elas.

As mulheres eram "oprimidas", assim como os homens. Entretanto, é acrescida outra forma de violência, o abuso sexual, a condição de "reprodutora",

mutilações e estupros, ficando demarcado, inclusive, a exploração econômica destas por relações de domínio, controle e repressão (DAVIS, 2016). A mulher, pouco discutida nos documentos oficiais, é envolta em um silenciamento, demarcando ausência de sua representatividade social que denunciaria a perversão e/ou hipocrisia dessa sociedade. O corpo feminino estaria ligado à sua sexualidade com sentidos bem demarcados no tempo: no período escravocrata, como usufruto do senhor; no segundo momento, como reprodutora, auferindo ainda maiores ganhos a este referido senhor; e, quando da abolição da escravidão no Brasil, como travestida na imagem da "mulata sensual" (NASCIMENTO, 2014).

A figura feminina aparece nos quilombos em um quantitativo ainda pequeno, perto do número de homens presentes nesses espaços, e sua presença era demarcada quando essa mulher era raptada, ou fugia para os quilombos, o que favoreceu o surgimento da família poliândrica na qual uma mulher se relacionava com mais de um homem num mesmo quilombo, havendo a divisão sexual do trabalho em que, aos homens caberiam as funções produtivas e, às mulheres, a organização das famílias e de atividades dentro dos quilombos (GENNARI, 2011).

Araújo e Souza (2014) enfatizam ainda que, nos diferentes relatos encontrados acerca do quilombo no Brasil, a participação feminina, mesmo que pequena, existiu e, em algumas comunidades, as mulheres assumiram a liderança do grupo. No final da escravidão, a luta feminina continuou abarcando outros moldes de transformação social, demarcando um movimento social, político e representativo nesse cenário.

As primeiras discussões surgidas após o período supracitado situavam a luta por igualdade racial e, posteriormente, a emancipação da mulher negra, quilombola, enquanto sujeito nesse espaço. O seu reconhecimento seria uma forma de estabelecimento de uma identidade própria, construída em espaços de troca, reorganização e ressignificação que lutaria por romper com o racismo, machismo, capitalismo e a instituir uma condição humana (MENEZES; SILVA, 2015). Estabeleceremos aqui uma crítica à noção que possuímos de identidade, interrogando acerca de como a mesma se constituiu, as situações nas quais ela se afirma e sob quais condições, no caso das mulheres supracitadas. E, em se tratando do estabelecimento de alianças concentrando a união de várias identidades, faz-se útil entender o espectro político que as estabeleceu (BUTLER, 2014).

O feminismo produziu um significativo impacto na vida das mulheres que repercutiu em toda sociedade, uma vez que esse movimento fomentou uma crítica teórica às estruturas políticas e formas de organização social vigentes, colaborando, assim, para a construção de uma identidade plural, multifacetada, cindindo a ideia de uma identidade comum a homens e mulheres (HALL, 2006).

Já o pensamento feminista negro possibilitou uma transformação paradigmática, no que diz respeito às relações interpretadas naquele contexto como desiguais de poder, possibilitando ativar epistemologias nas quais o conhecimento acerca da realidade é questionável. Cabendo, portanto, compreender como o poder se organiza e funciona (COLLINS, 2019).

No caso da mulher negra e quilombola, as interseccionalidades *gênero, raça e classe* refletem bem a experiência de ser mulher quilombola, notadamente bem demarcada no tempo, sobretudo, no período colonial em que esta, enquanto agente político atuou por meio de estratégias discursivas, visando transformar socialmente a sua realidade (ARAÚJO; SOUZA, 2014). Alguns autores destacam, inclusive, a compreensão do atravessamento das condições políticas, econômicas e sociais na vida desta mulher (ARAÚJO; SOUZA, 2014; MENEZES; SILVA, 2015).

3.2 GÊNERO E O ESTUDO DAS INTERSECCIONALIDADES: algumas articulações

A trajetória histórica do pensamento feminista privilegiou a diferença sexual em detrimento às diferenças de *classe e raça*. A tensão frente a essa questão, para alguns seguimentos teóricos, seria relativa ao receio em se fragilizar a identidade de mulheres enquanto um pressuposto político importante a ser estudado, contemplado. Observa-se que, ao final dos anos oitenta, algumas estudiosas críticas acresceram outra diferença aos estudos de gênero, a exemplo de Joan Scoot, que se propõe a analisar conjuntamente *classe, raça e gênero*. Entretanto, não aprofundou o debate e acabou privilegiando, em seus estudos, a diferença sexual; de Judith Butler, que se concentrou na categoria *gênero e sexualidade*, muito embora tenha chamado a atenção para a relação *gênero, sexualidade e raça,* não aprofundou esse debate; de Haraway, que articulou *raça e gênero*, trazendo para o centro das discussões do pensamento feminista esse debate, além de nos alertar para o risco em se essencializar identidades,

subalternizando outras categorias, a exemplo da *raça, classe* em detrimento da centralidade nos estudos de *gênero* (PISCITELLI, 2008).

Ao refletir acerca desses essencialismos, os marcadores *classe*, *raça*, *gênero e sexualidade*, já supracitados, não podem ser analisados como categorias fixas, ou em oposição, mas, sim, como campos de práticas discursivas e materiais historicamente indeterminados, controversos. Portanto, as diferenciações sociais devem ser observadas por meio das suas inter-relações históricas e empíricas, evitando-se, assim, reducionismos e essencialismos (BRAH, 2006).

Os movimentos políticos ocorridos no decurso da década de noventa levaram a busca pelo estabelecimento de categorias analíticas que, permeadas pelo social, se propuseram, naquela ocasião, a estabelecer uma série de diferenciações articulando o gênero. Estas se subdividiram em: categorias de articulação e/ou interseccionalidades, que dividiu teóricas: ora escolhendo entre um e outro conceito, a exemplo de Crenshaw; ora utilizando ambos os conceitos, a exemplo de Brah (BRAH, 2006; CRENSHAW, 2002; PISCITELLI, 2008).

No caso de Crenshaw (2002), o campo das interseccionalidades consiste basicamente na interação de distintas formas de subordinação que não se sobrepõem mutuamente. Eixos de opressão variados fluem e confluem através de diversos fluxos que colaborariam por oprimir um dado sujeito. Essa perspectiva apresenta uma leitura sistêmica, estrutural na qual as interseccionalidades, como *gênero, raça, classe,* interagem por meio de sistemas de opressão, dominação e marginalização que determinariam a constituição identitária. Portanto, os sujeitos, de acordo com a leitura sistêmica, seriam carentes de agência¹⁴, que não seria negada, porém, precária (CRENSHAW, 2002; PISCITELLI, 2008).

As identidades sociais de homens e mulheres, tais como: classe, casta, raça, cor, etnia, religião, origem nacional e orientação sexual, são diferenças que repercutem na maneira como cada um desses grupos vivencia a discriminação. Entretanto, as mulheres estão mais propensas a vivenciar discriminações e outras violações de Direitos Humanos de uma maneira distinta da qual os homens vivem.

-

¹⁴Agência ou agency são possibilidades de que o sujeito dispõe para agir num dado contexto social mediado pelo elemento cultural. No caso da abordagem sistêmica, grupos subordinados atingidos por diversos sistemas de subordinação precisariam de empoderamento, uma vez que o poder é desigual e unilateral, enquanto que, na abordagem construcionista, nenhum poder é absoluto, diversas agências políticas se articulam por meio de categorias de diferenciação, sejam elas íntimas, recíprocas ou contraditórias, o que possibilitaria articular estratégias de mudanças (PISCITELLI, 2008).

Portanto, é necessário compreender as diversas maneiras com as quais o *gênero* se intersecta com outras identidades e como essas intersecções vulnerabilizam diferentes grupos de mulheres, étnicos ou raciais, entendendo que, ainda, é desconhecida toda a dimensão e complexidade que envolve a vulnerabilidade interseccional desses grupos supracitados que vivenciam experiências muito peculiares de discriminação.

Por esse motivo, sugere-se uma análise contextual na qual seja adotado um modelo provisório para mapear as múltiplas possibilidades identitárias femininas, identificando possíveis vulnerabilidades de gênero e/ou raciais que possam contribuir com a marginalização/discriminação e, consequentemente, a violação de direitos dessas mulheres (CRENSHAW, 2002), e colocaria, ainda, como acréscimo, desses gêneros.

A abordagem construcionista compreende a identidade como o resultado de uma prática que é sempre articulatória. Assim, *gênero, raça, classe* não atuariam de forma isolada, nem sobreposta, um se constituiria através do/pelo outro. Logo, não se constituem enquanto "variáveis independentes". Atuariam de forma articulada que, por meio de relações diversas, explorariam políticas de agências variadas, fomentando a construção de estratégias para se estabelecer mudanças (BRAH, 2006; PISCITELLI, 2008). Brah (2006) trabalha com a "diferença" enquanto categoria de análise, buscando compreender, principalmente, como "[...] determinados discursos sobre a diferença se constituem, são contestados, reproduzidos e (re)significados, pensando na diferença como experiência, como relação social, como subjetividade e como identidade [...]." (*apud* PISCITELLI, 2008, p. 269).

A diferença é constituída por meio de discursos estratégicos articulados politicamente. Ao refletir acerca da questão da "diferença" no feminismo, faz-se necessário nos darmos conta de que essa categoria está submersa em relações complexas de poder que envolvem um emaranhado de processos políticos, econômicos e ideológicos (BRAH, 2006). O signo "mulher" assume diferentes significados e contornos, "[...] seu fluxo semiótico assume significados específicos em discursos de diferentes "feminilidades" onde vem a simbolizar trajetórias, circunstâncias materiais e experiências culturais históricas particulares [...]." (BRAH, 2006, p. 341).

Partindo do pressuposto de que a diferença seja uma categoria de análise relevante, Brah (2006) sugere que esta possa ser passível de ser conceituada como: experiência, relação social, subjetividade e identidade. Diferença como experiência diz respeito à maneira como a realidade é construída através de processos de significação, seria um lugar viável para a formação do sujeito, na medida em que este possa dar sentido de forma simbólica ou narrada a sua própria vida. Como acresce Brah (2006, p. 361): "A atenção a esse ponto revela a experiência como um lugar de contestação: um espaço discursivo onde posições de sujeito e subjetividades diferentes e diferenciais são inscritas, reiteradas ou repudiadas [...]". Logo, o sujeito estará sempre susceptível a reformular a sua agência, uma vez que a interpretação acerca de que tudo que o cerca não é dada, e é sempre passível de mudança. Portanto, as histórias pessoais e coletivas serão sempre especificidades contingentes.

A diferença como relação social é organizada, constituída a partir de discursos econômicos, culturais, políticos e práticas institucionais. A sistematicidade na qual essas relações se estabelecem é sempre contingencial. Nela, as categorias diferenciais são historicamente articuladas por regimes de poder variados em macro e micro poder. Já a diferença como subjetividade possibilita uma ruptura com a ideia do Homem enquanto possuidor de uma essência, por meio do reconhecimento do discurso enquanto produzindo sujeitos. Para tal, a sua subjetividade será permeada por um inconsciente marcado por desejos e fantasias que não são passíveis de racionalidade ou controle, mas atuam em intercâmbio com o seu interior e o exterior, e a diferença como identidade seria marcada por experiências, subjetividades e relações sociais construídas culturalmente. Trata-se da maneira por meio da qual o mundo é significado através de experiências discursivas de poder, constituídas performativamente. "O conceito de diferença, então, se refere à variedade de maneiras como discursos específicos da diferença são constituídos, contestados, reproduzidos e resignificados [...]." (BRAH, 2006, p. 374).

Brah (2006), utilizando alternativamente a ideia de categorias de articulação e de interseccionalidades, rasura qualquer possibilidade de existência de um sujeito uno se estabelecer e possibilita refletir acerca de como a diferença é construída e significada precariamente através de discursos econômicos, políticos, culturais e institucionais em um determinado contexto, permeado por relações de poder sempre performáticas. Nesse sentido, Oliveira e Santos (2018) articulam a

teoria do discurso à perspectiva interseccional, partindo do argumento de que caberia analisar como os discursos sobre a diferença são construídos, elaborados, reproduzidos, interpelados e rearticulados, uma vez que estes interferem significativamente na maneira como um dado sujeito se relaciona consigo mesmo e com a realidade que o cerca (LACLAU, 2011).

Esses atravessamentos perpassam também a sexualidade institucionalizada socialmente num determinado contexto, envolvendo conflitos de interesses diversos e políticos. A sexualidade é um produto da atividade humana que não deve ser compreendida meramente como uma condição biológica ou psicológica. Torna-se relevante contextualizar esse debate socialmente construído para que seja desenvolvida uma discussão política do sexo mais palpável, realista e livre de categorias de pensamento que deturpam o seu real entendimento (RUBIN, 2003). Para tal, faz-se necessário compreender o *gênero* enquanto uma importante categoria de análise.

3.3 GÊNERO ENQUANTO UMA CATEGORIA DE ANÁLISE SOB RASURA

O gênero enquanto categoria de análise emerge ao final do século XX. Havia, até então, uma dificuldade em dialogar acerca deste termo como uma forma própria de refletir as relações sociais ou sexuais. Essa categoria se estabelece num momento de mudança quanto ao paradigma científico em um contexto de grande ebulição epistemológica e vai se constituindo a partir de proposições teóricas que colocam em xeque os essencialismos¹⁵, naturalismos e colaboram por afirmar que a realidade, tal qual ela é, está passível de interpretações/construções que são singulares e não, necessariamente, racionais (SCOTT, 1995).

Os estudos de gênero no Brasil foram tomando corpo, tendo por base discussões já produzidas fora deste país, que contribuíram com o entendimento de que a percepção entre feminino e masculino, mulher e homem seria uma construção social. Esses estudos ganharam maior notoriedade com o movimento feminista e são importantes, já que revelam o quanto as relações de gênero "produzidas" nessa

¹⁵ É necessário situarmos na presente ocasião o retorno dos essencialismos e naturalismos no campo das ciências sociais e humanas, sob a denominação ideologia de gênero, conforme é possível verificar através de textos políticos, a exemplo da Base Nacional Curricular Comum (2018b), como também, através de estudos realizados por autores, tais como: Lopes, Oliveira e Oliveira (2018); Macedo (2017); Macedo e Tomé (2018), Ranniery e Macedo (2018), Oliveira e Oliveira (2018), entre outros, que nos possibilitam problematizar os gêneros e as sexualidades.

sociedade podem favorecer a construções de desigualdades que naturalizam e cristalizam as concepções de mulher, menina, homem e menino, desvelando-se, assim, relações de poder (AUAD, 2006; LOURO, 1997).

O gênero, ainda no contexto da década de oitenta, poderia ser definido como uma forma de conhecimento da diferença de ordem sexual, e esse entendimento é sempre singular, não é facilmente produzido e não reflete meramente o cotidiano, mas, principalmente, como se tecem as relações sociais. Scott (1995) destaca que o gênero reflete a forma como a sociedade organiza as diferenças sexuais, ou seja, que tipo de conhecimento essa sociedade elege como significativo para a diferença corporal, sempre mediada pela cultura (KOFES, 1993).

Em se tratando da palavra "gênero", esta não pode ser definida e enquadrada gramaticalmente em seu sentido literal, uma vez que nem todas as possibilidades de referi-lo foram exploradas. Scott (1995) destaca que a gramática atribuirá formalmente o lugar do "masculino" e "feminino", entretanto, não abarcará àqueles "sem sexo", logo, propõe uma diferença socialmente produzida que classifica e separa em categorias. O termo "gênero" surge a partir do movimento feminista americano, extenuando as formas de diferenças sexuais estabelecidas socialmente em virtude de fatores biológicos, anatômicos, que contribuíram para tornar mais precários os estudos científicos, separando homens e mulheres (SCOTT, 1995).

Strathern (1988 apud KOFES, 1993, p.22) irá destacar que gênero é entendido como uma categoria que demarcaria uma diferença, ou seja, como se constituem as ideias produzidas socialmente das características que estabeleceram as diferenças entre masculino e feminino. Enfatiza, ainda, que o gênero seria produzido a partir das ideias que as pessoas tinham acerca do mesmo e de sua prática cotidiana.

As discussões de gênero não envolvem especificamente discussões do feminino em si e, por esse motivo, é muito importante que não seja estabelecido um lugar de oposição, já que o gênero é um "instrumento" que permite desvelar a diferença entre sujeitos, sejam eles homens, mulheres (KOFES, 1993).

Há práticas reguladoras que governam o gênero através de normas de inteligibilidade socialmente instituídas e mantidas. A identidade de uma dada pessoa seria estabelecida socialmente através de noções de coerência e continuidade em conformidade com uma dada cultura na qual os conceitos de sexo, gênero e

sexualidade seriam estabilizados. Estes seriam perturbados pela emergência cultural daquelas pessoas cujo gênero perpassa por uma incoerência ou descontinuidade que escapa às normas de gênero da inteligibilidade cultural. Nesse sentido, gênero inteligível mantém a coerência acerca desses conceitos, já àqueles que fogem à norma, enquanto descontínuos e incoerentes, serão proibidos, contestados e produzidos, denotando/denunciando que alguns tipos de "identidades" não serão passíveis de existirem (BUTLER, 1998).

Cabe à sociedade se permitir uma análise mais profunda que rompa com os conformismos biológicos construídos socialmente, visando estabelecer com mais critério políticas de raça e gênero que considerem, por exemplo, a sexualidade como um produto da atividade inerentemente humana que deve ser analisada do ponto de vista do seu entendimento histórico, social e político (RUBIN, 2003).

Entender o conceito de gênero possibilita ampliar o debate, no que se refere às tessituras de como essas relações se constroem historicamente, permitindo assumir novos contornos e dimensões na atualidade. Nesse sentido, fazse imprescindível propor um construtivismo social e político que permita romper com a naturalização da desigualdade de poder entre os gêneros em todos os espaços sociais onde a vida acontece (MACHADO, 2000).

Gostaria de utilizar a palavra categoria sob rasura para não cair na armadilha de tentar estabelecer uma unidade não-problematizada da noção de "mulheres" (no sentido plural), o que poderia remeter a uma ideia de uma identidade una que não dá conta de se sustentar no tempo e na complexidade que envolve esta análise. Tendo por base a discussão suscitada por Butler (2015), estabeleceremos uma breve distinção entre sexo e gênero aqui: o sexo aparenta ser discutido e entendido em termos biológicos, sendo o gênero entendido como socialmente construído.

Cindindo essa ideia, o gênero não seria um resultado causado pelo sexo e nem teria como este, uma fixidez, mas uma interpretação profusa do sexo. Logo, gênero não estaria preso à cultura e nem o sexo à natureza meramente, ele é um meio discursivo e cultural pelo qual a "natureza sexuada" é produzida e estabelecida como um discurso prévio anterior à cultura. Nesse sentido, o corpo é uma situação em que a cultura o inscreve à sua maneira sob uma dada interpretação (BUTLER, 2015).

O gênero só pode denotar uma unidade de experiência, de sexo, gênero e desejo, quando se entende que o sexo, em algum sentido, exige um gênero — sendo o gênero uma designação psíquica ou cultural do eu — e um desejo — sendo o desejo heterossexual e, portanto, diferenciando-se mediante uma relação de oposição ao outro gênero que ele deseja. A coerência ou a unidade internas de qualquer dos gêneros: homem ou mulher, exigem assim uma heterossexualidade estável e oposicional. Essa heterossexualidade institucional exige e produz, a um só tempo, a univocidade de cada um dos termos marcados pelo gênero que constituem o limite das possibilidades de gênero no interior do sistema de gênero binário oposicional (BUTLER, 2015, p. 52).

O paradigma naturalista reifica e racionaliza uma forma de heterossexualidade oposicional no qual o eu, considerado verdadeiro, é atravessado por uma continuidade causal entre sexo, gênero e desejo. Entretanto, o gênero é performativamente constituído, produzido e imposto por práticas reguladoras da coerência de gênero, mas essa ontologia é contingente. Como diria Butler (2015, p. 70), "[...] a própria noção de sujeito, só inteligível por meio de sua aparência de gênero, admite possibilidades excluídas à força pelas várias reificações do gênero constitutivas de suas ontologias contingentes [...]".

Admitir que para um dado sujeito existir precisa se diferenciar de um outro, implica em algumas consequências, tais como: formações outras de sujeito são excluídas na medida em que um sujeito se estabeleça enquanto tal, uma vez que este se diferenciará dos demais para constituir-se; para esse dado sujeito se constituir, ele terá que descartar dimensões suas que não se conformam ao que a norma do sujeito humano produz como diferença. Logo, a diferença é mais fundamental que a identidade, na medida em que essa condição é a sua legitimação, afirmação, questão essa passível de verificação à luz da teoria de Laclau (2011), reiterada aqui enquanto um argumento por Butler (2016).

Portanto, caberia tentar compreender como esse sujeito, que é sempre diferenciado, se constitui enquanto tal, pelo/através do poder (BUTLER, 1998, 2016). Partindo do pressuposto de que as relações de gênero estão organizadas de forma a produzirem relações desiguais, sob uma égide naturalizante, passa a se fazer necessário compreender as relações de poder que permeiam essa "construção" social, através de espaços sociais, a exemplo da escola, que poderá ser, ao mesmo tempo, palco de discriminações, separações, "emancipação" e mudança, o que

poderá legitimar a construção de uma política pública de reflexão sobre o masculino e sobre o feminino (AUAD, 2002).

A ciência escolar apresenta o sexo como um discurso que disciplina as diferenças de gênero e sexualidade. Mesmo partindo do pressuposto de que as identidades dos sujeitos sejam híbridas, flutuantes, é possível observar que, em alguns contextos, determinados posicionamentos fixam-na, remetendo a uma lógica estável, desconsiderando as flutuações de sentidos e os posicionamentos dos sujeitos que podem subverter essa lógica universalizante (MACEDO, 2007).

3.4 SENTIDOS PRODUZIDOS E DISPUTADOS EM TORNO DOS GÊNEROS NO ÂMBITO DA POLÍTICA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Problematizar o gênero no tocante à Política Curricular pensada para a Educação Escolar Quilombola é relevante, uma vez que é através dessa instituição que significados são produzidos e disputados em torno de demandas que revelam a tessitura das relações de gênero no âmbito dessa política curricular. Assim, entendendo que o currículo "constrói" identificações de gênero, faz-se útil entender essa "correlação" no campo dessa política. Para tanto, aqui apresentaremos os contextos e demandas que possibilitaram a insurgência dos Gêneros no âmbito da Política Curricular, por intermédio da BNCC ensino médio e da Política Curricular da Educação Escolar Quilombola por meio de suas diretrizes, resoluções.

A partir da proposição de debates, fomentados por meio da luta política que reclama por uma agenda especificamente voltada para a construção da igualdade de direitos, do crescimento da Comunidade LGBT e da maior proliferação de informações e acesso à mídia, cujos objetivos seriam desestabilizar os conformismos relativos à "naturalização da heterossexualidade" e trazer para o centro discussões relativas às temáticas: "diversidade sexual" e "equidade de gêneros", foi possível assinalar a contingência dos discursos produzidos e disputados em torno dos gêneros e sexualidades, seja no âmbito escolar, ou mesmo, fora dela, perpassado por influências de ordem política, histórica, econômica e ambiental que atravessam o cotidiano escolar de maneira ampla, e atuam hegemonizando o debate acerca da construção de identidades sexuais no âmbito escolar por meio da propagação de um discurso heterossexista e de uma

tentativa de normalização das sexualidades e dos papeis sociais tradicionalmente generificados (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MIRANDA, 2012).

Ao analisar as Políticas Públicas relativas à Educação no Brasil, é possível observar a perspectiva das relações sociais de gênero e tencionar debates acerca dos contextos nos quais essas relações são produzidas, disputadas, ficando evidente negociações nesse percurso que conduzem a mudanças, apresentadas através de reformas, planos, projetos, programas e ações implementados, seja pelo Estado ou pelos movimentos sociais que culminam em novas Políticas Públicas, ocupação de espaços na agenda pública e reconhecimento daqueles que nesse jogo político ficaram de fora. Esses interesses sociais, seja pelo Estado ou pelos movimentos sociais, ocorrem por meio de uma arena complexa, muitas vezes, sob tensão, conflito e contradição que operam na formulação dessas políticas e na produção de conhecimento no país. Grupos, a exemplo do movimento LGBT, negociam com o Estado e reclamam uma agenda de inclusão e debate relativos aos gêneros e às sexualidades nas políticas educacionais (VIANNA, 2012).

Fica evidente a construção de um discurso que se traveste de hegemônico e que, por intermédio de uma cadeia de equivalência, opera, principalmente, com quatro lógicas sociais em torno do ponto nodal "diversidade sexual na escola", articulando os discursos que circulam em torno do significante "diversidade sexual", quais sejam: "[...] a da educação inclusiva, a dos direitos humanos, a do reconhecimento das diferenças/identidades e a da orientação sexual na escola [...]." (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MIRANDA, 2012, p. 128). Cabendo, portanto, negociar os seus significados e interpretações possíveis, desconstruindo práticas e dinâmicas existentes através do desenvolvimento de uma maior consciência política de todos os atores envolvidos na dinâmica escolar (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MIRANDA, 2012). Para tal, caberia entender como a escola pode estar colaborando com a interpretação acerca dos gêneros e das sexualidades que por ela perpassam.

Gênero seria um significante passível de ser interpretado, enquanto uma "categoria" que aglutina muitas diferentes diferenças. Já a escola passa a ser um *lócus* importante no qual se expressam ideários divergentes e polarizados em torno do confronto da concepção e de valores acerca da expressão dos gêneros e das sexualidades (LEITE, 2019).

A escola, enquanto um espaço de fronteira, é, por sua própria natureza, complexa, híbrida e ambivalente, sendo um espaço que se re(constrói)

cotidianamente através de práticas de confronto, conflitos, tradições, relações de poder e interesses, seja dentro ou fora dela, produzindo cultura diariamente, sendo produto dela, cabendo a esta construir uma outra visão para as diferenças individuais e culturais, rearticulando e reescrevendo a prática educativa, através da constituição de novos sujeitos, "cujas identidades se constroem no deslizamento e na negociação" (BARREIROS, 2009, p.41). Teremos que ter muito cuidado com o uso da palavra construção, já que esta pode nos remeter a ideia de algo pronto e acabado, o que não é o caso. Derrida e Barreiros (2009) enfatizam que a identidade não se completa, não existe uma estrutura que lhe seja suficiente e, pelo seu caráter de incompletude, esta permanece na fronteira, no plano do indecidível.

Os sujeitos, de acordo com as contribuições de Laclau (2011) e Mouffe (2003; 2005) (mais especificamente da teoria do discurso), assumem muitas posições, seja dentro da escola, ou mesmo fora desta, através de seus discursos, o que nos possibita refletir acerca de suas questões identitárias, nunca isoladamente, mas assumindo práticas curriculares que as assimilem como desconstruídas continuamente, modificando-se também as posições assumidas no decurso do tempo (BARREIROS, 2009).

As políticas de currículo são articulações discursivas contingenciais, provisórias, enquanto articulação pressupõe o desenvolvimento de práticas entre vários elementos que modificarão suas identidades. Nesse sentido, o discurso se configura em uma tentativa de deter o fluxo das diferenças e se constituir em um centro. Logo, para a teoria do discurso, embasando-se nas contribuições de Laclau (2011) e Mouffe (2003; 2005), o discurso é uma prática articulatória que reúne palavras e ações e, por esse motivo, não é possível separar práticas discursivas de práticas não discursivas, o próprio discurso pode ser interpretado como uma prática (LACLAU, 2011; LOPES; MACEDO, 2011; SILVA, 2018a).

O currículo precisa ser pensado a partir do desenvolvimento de uma política centrada na diferença. Para tal, propomos um currículo emancipador, conforme grifo de Macedo, na medida em que fomente o diálogo entre as narrativas da modernidade e as contingências cotidianas (MACEDO, 2007). E acrescenta, dizendo: "Esse currículo emancipador, que dá sentido à educação como projeto, precisa apostar na negociação de sentidos entre as narrativas do Iluminismo e seus "outros culturais" com os quais também dialogamos diariamente [...]." (MACEDO, 2007, p.56). E, em se tratando do gênero no âmbito curricular, com base nas

concepções de Butler (2000), entendemos gênero como um mecanismo no qual as noções de masculino e feminino são produzidas e naturalizadas, conforme verificamos ao longo desta "construção". Assim sendo, o corpo seria circunscrito através de normas.

Ao propormos um currículo que construa uma política centrada na diferença, é necessário atentarmo-nos para o risco existente de reduzir a discussão da diferença à diversidade. Um currículo precisa produzir outras significações, ao mesmo tempo em que dialogue através da negociação de sentidos, com outros elementos culturais e narrativas produzidas num espaço-tempo de práticas negociadas na fronteira *entre-lugar* onde as identidades sejam forjadas, negociadas e alternativas políticas e teóricas se estabeleçam através da luta política (MACEDO, 2007). Como nos alerta Bhabha (1998):

O objetivo da diferença cultural é rearticular a soma do conhecimento a partir da perspectiva da posição de significação da minoria, que resiste à totalização – a repetição que não retornará como o mesmo, o menos-na-origem que resulta em estratégias políticas e discursivas nas quais acrescentar não soma, mas serve para perturbar o cálculo de poder e saber produzindo outros espaços de significação subalterna. (BHABHA, 1998, p.228).

É salutar perceber que não tão somente o lugar da diferença precisa ser pensado, debatido, contemplado nos currículos. É preciso avançar para além da aceitação, contemplação e o reconhecimento das ditas "diferenças". As diferenças de gênero e sexualidade, por exemplo, são construídas a partir de relações. Portanto, quando falamos de relações humanas, estamos falando de um palco de tensões, conflitos, dissensos, disputas e jogos de poder. Não basta, assim, reconhecer meramente a partir de movimentos teóricos e políticos as noções de centro, margem e fronteira. É preciso compreender que os corpos não são inertes, passivos e estáveis, pois estão circunscritos em relações de poder, logo, a diferença será sempre contingencial, relacional e provisória (LOURO, 2013).

Precisamos enfim, nos voltar para práticas que desestabilizem e desconstruam a naturalidade, a universalidade e a unidade do centro e que reafirmem o caráter construído, movente e plural de todas as posições. É possível então, que a história, o movimento e as mudanças nos pareçam menos ameaçadores (LOURO, 2013, p.53).

O movimento de fixação de identidades dificulta a redefinição das fronteiras, encontra amparo na biologização, embarreirando o surgimento da diferença. No espaço-tempo da escola, alunos e professores convivem com discursos que ventilam a dimensão biológica do corpo como protagonista, mas, também, possuem as suas próprias vivências corporais e pertencimentos, o que demarca a construção da identidade como incerta, duvidosa, e esses corpos, como marcados pela cultura que os circunscrevem, por esse motivo, a escola precisa ser definida como espaço-tempo de negociação (MACEDO, 2005).

A diferença é estabelecida por sujeitos, logo, ela não preexiste. Esta é estabelecida por um sujeito em relação a outro e acaba imprimindo marcas em alguns desses corpos. Essas marcas são legitimadas por saberes e políticas que, através de práticas sociais e pedagogias culturais, se legitimam momentaneamente. Portanto, cabe refletir acerca dessas inscrições, não naturalizando as diferenças. São inúmeras as possibilidades de viver os gêneros e as sexualidades, não cabe a nós educadores limitá-las (LOURO, 2008).

Se o caminho aqui percorrido remete-nos à lógica do estabelecimento de direitos e, mesmo tendo rasurado qualquer ideia progressista de sociedade que pormenoriza as discussões acerca da diferença reduzida à igualdade, ou diversidade, o mesmo esforço precisará ser feito em relação ao gênero enquanto categoria, uma vez que há inúmeras possibilidades interpretativas, quando do estabelecimento do seu conceito (BUTLER, 2015).

O gênero é uma complexidade cuja totalidade é permanentemente protelada, jamais plenamente exibida em qualquer conjuntura considerada. Uma coalizão aberta, portanto, afirmaria identidades alternativamente instituídas e abandonadas, segundo as propostas em curso; tratar-se-á de uma assembleia que permita múltiplas convergências e divergências, sem obediência a um *telos* normativo e definidor (BUTLER, 2015, p.42).

O estudo de gênero no campo currículo permite-nos compreender o lugar das relações entre homens e mulheres, em um dado contexto histórico e social, abrindo precedente para se discutir e refletir acerca do que essa referida sociedade construiu sobre os sexos, mais do que isso, este deveria se propor a analisar as múltiplas possibilidades em assumir masculinidades e feminilidades hierarquizadas através de complexas redes de poder, seja por instituições, discursos, códigos,

práticas, símbolos, entre outros. O gênero colabora com a constituição da "identidade" dos sujeitos, e, com base nos estudos feministas e culturais, essa referida identidade poderia ser compreendida como plural, múltipla, passível de transformação, mudanças, antagonismos e contradições. Assim sendo, não tão somente o gênero atua sobre as instituições, o que inclui as escolas, como é produto destas (LOURO, 1997).

A identidade vai se constituindo no interior de uma dada cultura a partir das relações sociais que ali se estabelecem por meio de práticas de significação, discursos e relações de poder, construídos num campo de disputas, conflitos, produção de sentidos e de significados (SANTOS, 2015). Nesse sentido, a escola é um local que produz diferenças, distinções e desigualdades e, através de seus discursos e práticas, produz identificações de *gênero, raça, classe*. Logo, a prática escolar é, por sua natureza, política, contingente, transformadora e subversiva. Portanto, é necessário desestabilizar os conformismos que naturalizam determinadas condutas nesse âmbito, interferindo em seus jogos de poder (LOURO, 1997).

Com base na concepção de gênero colocada acima e, em se tratando das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, é possível perceber que o referido texto apresenta, na sessão 5, o tópico: "sobre a educação escolar quilombola", e, na subseção 5.2, delineia "as etapas e modalidades da Educação Escolar Quilombola". Nessa subseção, as etapas educacionais são apresentadas e nelas enfatiza-se a valorização da identidade étnico-racial e da vivência sociocultural. Nas etapas Educação Infantil e no Ensino Fundamental, a noção de gênero não é tencionada, o que abre o questionamento acerca de como o sujeito se constitui a partir desse contexto escolar sem que seja problematizada as suas relações de gênero, uma vez que a escola colabora com essa "construção".

A noção de "gênero" aparece em duas ocasiões no texto. Em uma primeira aparição é mencionada quando a Educação Escolar Quilombola é pensada para o Ensino Médio, sendo passível de significação, como um tema a ser discutido através de debates nos projetos políticos pedagógicos, conforme expresso no documento: "Também deverão inserir debates, estudos e discussões sobre sexualidade, relações de gênero, diversidade sexual e religiosa, superação do racismo, da discriminação e do preconceito racial [...]." (BRASIL, 2012, p.30).

Já num segundo momento, é significada como um subtipo de violência, ao ser ilustrado no título II, acerca dos princípios da Educação Escolar Quilombola, tendo por base o art. 7º, inciso XX, e essa forma de interpretar, trabalhar com a noção de gênero se repete também na Resolução nº 08 de 20 de novembro de 2012, através do trecho disposto abaixo:

Reconhecimento do lugar social, cultural, político, econômico, educativo e ecológico ocupado pelas mulheres no processo histórico de organização das comunidades quilombolas e construção de práticas educativas que visem à superação de todas as formas de violência racial e de gênero. (BRASIL, 2012, p.63).

O documento supracitado apresenta no trecho disposto a noção de *gênero* especificamente voltada a situações de violência, centralizando a discussão no que se refere ao estabelecimento de uma identidade feminina no âmbito das comunidades quilombolas, sendo esta uma identificação entre muitas outras existentes e não contempladas no texto base, a exemplo da masculina, o que não significa que ela não exista ou não seja passível de ser determinada no contexto da prática, mas é relevante refletirmos as disputas que vão se estabelecendo em torno de demandas que a sociedade elege como legítimas provisoriamente, conforme formos verificando na teoria, a exemplo dos estudos de Lopes (2015), Macedo (2006, 2009), entre outros.

Ao se propor um currículo voltado para a Educação Escolar Quilombola, tendo por base o artigo 35, inciso VII, (2012b, p.14), a Resolução nº 08/2012 apresenta o seguinte texto: "[...] respeitar a diversidade sexual, superando práticas homofóbicas, lesbofóbicas, transfóbicas, machistas e sexistas nas escolas [...]". A noção de gênero é passível de ser traduzida, interpretada como "diversidade" que está aqui correlacionada ao gênero, podendo ser compreendida enquanto pluralidade, abrangendo uma discussão que perpassa pelo seu reconhecimento e por uma tolerância, respeito que, muitas vezes, se configura em uma tentativa de apagamento de suas diferenças e dos antagonismos que as perpassam, o que não significa que não seja importante tencionar a violência às quais esses grupos estão historicamente propensos, contudo, lembrando que, em uma luta política, a violência é uma realidade, passível de ser contestada, debatida, mas real (LACLAU, 2011). Portanto, há que se olhar, com critério, para essa questão, entendendo que qualquer

tentativa de enquadramento das diferenças que as reconcilie é um risco. Nesse sentido, Butler (2016, p.232) salienta que:

A questão é, na minha opinião, mais extrema e exige um tipo de análise capaz de colocar em xeque o enquadramento que silencia a pergunta de quem conta como "quem" – em outras palavras, a ação compulsória da norma ao circunscrever uma vida passível de luto. (BUTLER, 2016, p.232).

Os temas supramencionados são tratados usualmente de forma transversal no campo do *currículo*, sendo importante problematizá-los, interrogá-los, rasurando algumas concepções, tais como: cultura hegemônica, lógica binária homem x mulher, negro x branco (entre outras), da identidade enquanto estável, e da diferença reduzida à diversidade. Em se tratando da identidade, esta poderia ser entendida, segundo Hall (2004), como um *ato de poder* construída por meio da diferença, e não externa a ela.

Utilizo o termo "identidade" para significar o ponto de encontro, o ponto de *sutura*, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam "nos interpelar", nos falar ou nos convocar para que assumamos nos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode "falar". (HALL, 2004, p.111).

Todas as relações estabelecidas entre sujeitos são articuladas contingencialmente, acrescendo a essas discussões as concepções de Butler (2015), quando assumimos a posição estabelecida pela autora de que o sujeito é discursivamente construído.

Em se tratando especificamente da Bahia, o Decreto nº. 11.850/2009 instituiu a Política Estadual para Comunidades Remanescentes de Quilombos, assumindo a identificação, delimitação e titulação de suas terras. Vale registrar que, muito embora a Bahia tenha sido o terceiro estado do país a sugerir a elaboração das diretrizes curriculares destinadas à escolarização da população quilombola, apenas em 2013 que essas Diretrizes foram criadas (MACEDO, 2015; OLIVEIRA, 2013).

A Resolução nº 68 de 30 de julho de 2013¹6, ao estabelecer normas complementares como base para implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais voltadas à Educação Escolar Quilombola na Educação Básica no Sistema de Ensino do Estado da Bahia, ao apresentar com base na legislação geral e especial, e na Resolução CNE/CEB nº 08/2012, objetivos e princípios da Educação Escolar Quilombola que respeitou o texto base emitido através da resolução supracitada, mencionando "gênero" ou outra palavra congênere que suscitasse a alguma reflexão, interpretação relativa a gênero, conforme o documento nacional, em seu título II, ao tratar dos princípios gerais da Educação Escolar Quilombola, artigo 5, "[...] inciso XV: superação de toda e qualquer prática de sexismo, machismo, homofobia, lesbofobia e transfobia [...]"(BRASIL, 2013, p. 03,), e no inciso XIX repete o mesmo texto produzido nas Diretrizes Curriculares Nacionais, nada versando acerca das peculiaridades que envolvem a especificidade quilombola e das relações de gênero no estado da Bahia.

Ao tratar do currículo da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola, tendo por base o artigo 30, que versa acerca das etapas e modalidades da Educação Básica, respeitando as normativas estabelecidas para as Diretrizes Curriculares Nacionais, no inciso VII tem-se: "[...] respeitar a diversidade de gênero e sexual, superando, nas escolas, o machismo e as práticas sexistas: homofóbicas, lesbofóbicas, transfóbicas e outras [...]." (BRASIL, 2013, p. 10). A produção de identidades de gênero é marcada por uma profunda violência que, de acordo com Bento (2011, p. 555), possibilita-nos "[...] entender a homofobia enquanto uma prática e um valor que atravessa e organiza as relações sociais, distribui poder e regula comportamentos, inclusive, no espaço escolar [...]".

.

Oliveira (2013) e Macedo (2015) chama a atenção para o contexto que referendou esta construção das Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Quilombola no estado da Bahia em 2013, que resumidamente, constituiu-se em: 2009, foi estabelecido um pacto no qual por meio de um regime de colaboração entre os municípios, estados e união assumindo o compromisso em elaborar Políticas Públicas destinadas a atender as demandas educacionais quilombolas; 2009, foi realizado o I Fórum Baiano de Educação Quilombola que fomentava basicamente a construção de Políticas Públicas neste ínterim; 2010, foi realizado o II Fórum Baiano de Educação Quilombola que já fomentava, entre outras ações, a construção das Diretrizes no estado da Bahia, assim como ensejou a criação do Fórum Permanente de Educação Quilombola. Concomitante a esta caminhada, uma equipe constituiu-se afim de elaborar o texto base para subsidiar a construção das Diretrizes, para tal, esteve presente em: audiências públicas, fóruns baianos de educação quilombola, bem como, acompanhou os cursos de formação de professores para atuarem no âmbito das comunidades em respeito às suas peculiaridades, sobretudo, no que se refere a valorização da história e cultura africana e afrobrasileira e participou dos cursos de lideranças quilombolas realizados em várias regiões do estado.

O documento supracitado repete as informações dispostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, destinadas especificamente à Educação Escolar Quilombola. Portanto, em relação à noção de gênero, esta é passível de ser interpretada conforme análise já realizada neste texto: quando se reflete o gênero e a vulnerabilidade de determinados seguimentos populacionais mantém-se a questão voltada à violência de gênero da mulher especificamente, nada tratando da violência a outros gêneros. Reitera a discussão quanto ao respeito à diversidade de gênero por meio do diálogo e de uma gestão escolar democrática que estimule a formação continuada do docente através de uma educação igualitária, libertária, diversa e plural (CEE Nº 0045143-8/2013).

Ao fazer um contraponto com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) Ensino Médio, homologada pela Portaria nº 1.570 de 21 de dezembro de 2017, é possível perceber que o texto aprovado pela BNCC apresenta a noção de gênero através de um sentido implícito no qual as diferenças aparecem enquanto essencializadas, naturalizadas e interpretadas como diversidade, abrindo a possibilidade de serem entendidas de forma mais generificada, unívoca.

Em se tratando da palavra "gênero" em si, esta aparece cinquenta vezes no texto, fazendo menção a gêneros: discursivo, textual, artístico, literário, não-literário, musical, e, ao apresentar a área de ciências humanas e sociais aplicadas, enfatiza que "[...] os estudantes explorem diversos conhecimentos próprios das Ciências Humanas: noções de temporalidade, espacialidade e diversidade (de gênero, religião, tradições étnicas, etc.)[...]." (BRASIL, 2018b, p. 547).

A palavra que deixa implícita a noção de gênero passível de ser interpretada é diversidade, entendida em partes do texto como pluralidade, equidade e igualdade. Há uma evidente "preocupação" com a garantia dos Direitos Humanos, travestidos no direito à aprendizagem, na qual as diferenças seriam equiparadas à igualdade e à inclusão. Conforme salienta Frangella (2018), um currículo multicultural passa a ser a tônica do momento e as diferenças que, por sua vez, o constituem passam a serem assimiladas/"acolhidas", não sendo passíveis de "Nesse questionamento, discussão ou problematização. contexto homogeneização, se observa que questões como gênero, sexualidade, raça e etnia são ordenadas numa lógica conteudista e disciplinar [...]." (FRANGELLA, 2018, p.175).

As diferenças aparecem nesse documento supracitado enquanto essencializadas. As discussões acerca do gênero e sexualidade aparecem, quando apresenta as competências para a Educação Básica de maneira velada, e não aparecem quando correlaciona a base ao campo do currículo (BRASIL, 2018b). Em se tratando das competências da Educação Básica, o trecho abaixo não menciona diretamente o gênero em si, ficando uma lacuna no que se refere a sua complexa discussão. Entretanto, abre uma possibilidade em refletirmos acerca de como a noção de gênero, praticamente, sutilmente, aparece velada, silenciada, no texto:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (BRASIL, 2018b, p.09).

As possibilidades interpretativas do gênero não se exaurem no tempo e o corpo é uma construção discursiva, logo, a vida corpórea é um campo aberto de possibilidades, entretanto, é necessário subverter e deslocar noções naturalizadas e reificadas de gênero, como diria Butler (2015). Entendendo que, através do corpo, seja possível politicamente deslocar os domínios da diferença, subvertendo os fundamentos de uma normatividade que exclui, oportunizando a contestação de sentidos e, abrindo-se, assim, "[...] entre esses espaços da diferença – e por meio deles –, uma cultura da heterogeneidade, que se produz reconhecendo a singularidade e expandindo a multiplicidade [...]." (RANNIERY; MACEDO, 2018, p.36).

A atual conjuntura política brasileira revela-nos um crescimento dos movimentos conservadores que, articulados, produzem discursos binaristas e heteronormativos, os quais, historicamente naturalizados, engendram esforços para "[...] coibir ou proibir a produção de discursos acadêmicos educacionais e pedagógicos sobre gênero e sexualidade [...]." (LOPES; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018, p.09). A noção de gênero passa a ser vista como um "tabu", dificultando-se, assim, o entendimento acerca da distância entre os ditos modelos tradicionais e ideais de masculinidades/feminilidades e a ampla gama de experiências outras subjetivas construídas, seja na escola ou fora dela, no âmbito da sociedade (LOPES; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018).

As políticas de educação, desde a modernidade, tencionaram a normatização da sexualidade através de práticas baseadas numa moralidade, com ênfase no modelo biomédico e na heterossexualidade. Na década de 60, observa-se uma pequena mudança de olhar, trazendo a educação sexual para o debate, no entanto, com a ditadura militar, esses temas foram suprimidos do cenário escolar. Já na década de 70, outras demandas foram articuladas através da proposição de um discurso acerca da igualdade de gênero e diversidade sexual no âmbito das Políticas Públicas de Educação no Brasil. O fim da ditatura é notadamente bem demarcado com a emergência de novos movimentos sociais, a exemplo da homossexualidade e do movimento feminista. Na década de 80, assiste-se a um aumento nas articulações envolvendo a homossexualidade, que se propaga também na mídia televisiva, e, concomitante a isso, emerge no cenário social a descoberta do vírus da imunodeficiência adquirida — AIDS/HIV, propagando-se a ideia de que esta doença fosse propalada pelos homossexuais, o que desvelaria a homofobia que a sociedade engendrou.

Na década de 90, o cuidado com o corpo, visando evitar a propagação do vírus do HIV, ganha relevância nas ações e campanhas do Ministério de Saúde e Educação, através da adoção de projetos de educação em saúde e, por essa razão, a temática da educação/orientação sexual apareceu nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, o tema relações de gênero aparece articulado ao debate acerca dos papéis sexuais, limitado a discussões relativas à saúde: prevenção de doenças e gravidez precoce (JUNQUEIRA, 2018; MENEZES; SOUZA; BARROS; QUEIROZ; ASSUNÇÃO, 2018; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018a). São reconfigurados os movimentos sociais e surgem novas organizações não governamentais – ONG que se articulam hegemonicamente por meio de diversas redes que disputam, através de fóruns, plenárias e conselhos, autoridade para falar/tratar de temas como o gênero/sexualidade (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018a).

É importante situar essa discussão relativa ao recrudescimento dos movimentos conservadores no Brasil, principalmente após a criação do Projeto de Lei Escola sem Homofobia – ESH, em 2011¹⁷. Este se configurou como o resultado

¹⁷ Em 2004, o Ministério da Saúde, juntamente com o Conselho Nacional de Combate à Discriminação, cria o Brasil Sem Homofobia, basicamente constitui-se em um Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB – gays, lésbicas, travestis, transgêneros e bissexuais, e

de Promoção da Cidadania Homossexual, com o objetivo de promover a cidadania destes, a partir da

da articulação dos movimentos LGBTI (Lésbica, Gay, Bissexual, Transgêneros, Intersexual) e de organizações da sociedade civil com o MEC (Ministério da Educação) e causou uma polêmica na forma como foi propagado no cenário social e midiático. Interpretado como "kit gay" por determinados grupos, causou muita polêmica, uma vez que a ideia desses segmentos mais conservadores seria a de que a infância estaria sendo "desvirtuada" e "aliciada".

Assistiu-se, desde aquela ocasião, a um aumento significativo no número de projetos outros, associados a essa pauta, e a outras (movimento Escola Sem Partido, Estatuto da Família em debate, projeto de criminalização da homofobia paralisado, proposição de "cura gay" volta a aparecer, discussão sobre descriminalização do aborto "esvaziada"). No âmbito político, esses grupos, sobretudo, em sua maioria composto por religiosos, ventilaram discursos de "moral e bons costumes e proteção à família" que perduram até a atualidade (LEITE, 2019).

O período subsequente ao ano de 2010, principalmente os anos de 2013 e 2014, foram impactantes, uma vez que desaparece dos Planos: Nacional, Estadual e Municipal de Educação, as expressões "gênero" e "orientação sexual" (OLIVEIRA; OLVEIRA, 2018a), e emerge a expressão "ideologia de gênero", enquanto um artefato político que influenciou, inclusive, no resultado das eleições presidenciais no país.

Concomitante a essa ideologia, surgem movimentos sociais encampando uma ideia de vitimização da população LGBTI e de combate à homofobia, que, embora tenham sua relevância e possibilitem debates e reflexões, acabam de um certo modo, desprivilegiando as possibilidades de agenciamento dos sujeitos, assim como de afirmação de seus direitos e, por essa razão, faz-se necessário assumir um posicionamento político de afirmação dos direitos sexuais e dos direitos à livre expressão de gênero de crianças, adolescentes e jovens, enquanto um desafio a ser

equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas, respeitando a especificidade de cada um desses grupos populacionais (BRASIL, 2004, p. 11).

No dia 23 de novembro de 2010 foi realizado o Seminário Escola Sem Homofobia, promovido pelas Comissões: Legislação Participativa, Comissão de Direitos Humanos e Minorias e a Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados em Brasília, objetivando debater acerca da homofobia no âmbito escolar, uma vez que esse contexto é relevante para a construção e reprodução de práticas e valores sociais (BRASIL, 2010).

Estes, e outros marcos, foram relevantes no que se refere ás questões de gênero no Brasil e desvelam a luta política em torno deste significante. A banca desta dissertação, sugere ainda, que este contexto no qual surgem as demandas relativas ao gênero no espectro desta política curricular possa ser (re)discutido em outros estudos produzidos a partir desta dissertação como forma, inclusive, de registro e discussão relativa a esta história de lutas e, conforme apresentado por meio deste estudo, palco passível de disputas e antagonismos em sua atual conjuntura.

-

assumido no âmbito das políticas públicas destinadas a essa população (LEITE, 2019).

O Plano Nacional de Educação – PNE, instituído pela Lei 13.005, sancionado em 2014, apresenta uma preocupação maior com a universalização da educação e com a aprendizagem, articulando noções de performatividade e competências para o alcance estratégico de metas, suprimindo os termos "gênero" e "sexualidade" do seu texto base (BRASIL, 2014). Concomitante a esse documento, MENEZES *et al* (2018) chamam a atenção, ainda no ano de 2014, para os Projetos de Lei que propõem alterações na Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (Lei nº 9.394/96), a saber: PL 7.180/2014, que visa estipular proibições no que se refere à educação sexual, moral ou religiosa nas escolas, e o PL 1.859/2015, que apresenta o Escola sem Partido, proibindo a educação escolar de tratar de temas como: "ideologia de gênero", "gênero" ou "orientação sexual". De forma diametralmente oposta a esses projetos, um outro tramita na câmara, o PL 6.005/2016, propondo o Escola Livre por meio da livre expressão na qual, entre outros assuntos relevantes, possibilita discutir temas como: "orientação sexual", "identidade/expressão de gênero".

Fica muito evidente na atualidade a veiculação de determinadas práticas que "impõe" uma neutralidade ao ensino e, de alguma forma, "impeça" a realização de uma educação sexual na escola. Observa-se a veiculação no Brasil de vários projetos de lei, como os propostos e exemplificados acima, que tem por objetivo vetar o uso e a propagação de termos, como "gênero" "orientação sexual" "sexualidade", seja através da política curricular, de documentos oficiais, de materiais didáticos, do conhecimento produzido pelas ciências humanas e sociais acerca dessas temáticas supracitadas (OLIVEIRA, 2019; PARAÍSO, 2018).

Os termos "a teoria do gênero", "ideologia de gênero" ou congêneres são significantes vazios, interpretados na atual conjuntura como "neologismos" ou "sintagmas neológicos", tornando-se artefatos retóricos e persuasivos em torno dos quais se assiste a um ativismo religioso que reorganiza o seu discurso em torno destes, ditos "sintagmas", na tentativa de intervir na arena pública através do engendramento de novas estratégias políticas (JUNQUEIRA, 2018; LEITE, 2019; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018a). Observa-se, desde o cenário internacional, disputas hegemônicas pela produção discursiva que conduzem a reorganizações do discurso político por meio da tentativa de "[...] catalisar estratégias de poder que investem na

mobilização da ordem moral e no revigoramento de visões de mundo tradicionalista [...]." (JUNQUEIRA, 2018, p. 452). O campo educacional tem sido bombardeado por meio da obstrução de propostas inclusivas, antidiscriminatórias, plurais, laicas, de reconhecimento das diferenças e de uma formação cidadã pública.

Longe de ser um conceito científico ou uma categoria produzida no âmbito de uma teoria rigorosa, o sintagma neológico "teoria/ideologia do gender" é uma invenção que aflora enquanto componente de uma (re)configuração retórica mais ampla, expressão de um sistema de crenças e de um sistema de representação de matriz católica conservadora e tradicionalista, que, em diferentes graus e circunstâncias, pode ser acionado e vir a orientar, abalizar ou simplesmente compor, entre paráfrases e reformulações, enunciados produzidos ou reelaborados em diversos campos sociais (JUNQUEIRA, 2018, p. 487).

O cenário político educacional no Brasil tem sido permeado hegemonicamente por grupos conservadores, sobretudo, religiosos, que têm ampliado o escopo de suas ações visando proibir a veiculação e a abordagem de temas como o "gênero" e a "orientação sexual" nos materiais didáticos, nas formações e nas práticas docentes. Um exemplo apresentado por Leite (2019) foi a retirada do material didático do Projeto Escola Sem Homofobia, em 2011, e, posteriormente, em 2016, o Conselho Nacional de Educação fora reconfigurado e, por meio de ações de grupos empresariais e outros grupos da direita, as menções ao gênero e à orientação sexual foram retiradas do texto da Base Nacional Curricular Comum – BNCC, que viria a ser a versão oficial posteriormente.

Aglutinado a esse movimento, o Projeto Escola Sem Partido, por intermédio de uma articulação política desses mesmos grupos conservadores, tem roubado a cena, ganhando espaço e lugar na tentativa de coibir os discursos de professores que trabalham com "ideologia de gênero" no âmbito escolar através do incentivo para que os pais e alunos acompanhem o cotidiano escolar, inclusive, filmando as práticas docentes, denunciando e processando àqueles que se aventurarem a abordar as temáticas "gênero" e "sexualidade" já supracitadas, conforme reiteram os autores Oliveira e Oliveira (2018a) e Menezes et al (2018).

Em meio à marcha conservadora e reacionária que tem buscado hegemonia na sociedade brasileira, há que se pensar na radicalização estratégica das demandas por políticas educacionais em sexualidade e gênero. A curricularização de sexualidade e

gênero enquanto disciplina obrigatória, e não tema transversal, denota uma posição de organização de docentes interessados/as em legitimar essas dimensões como conhecimento escolar (MENEZES *et al*, 2018, p. 250).

Há um confronto hegemônico que se polariza em discursos que se antagonizam no campo da educação através de discursos, ora naturalizando as diferenças e os papéis sociais tradicionalmente generificados em masculinidades, feminilidades, relacionamento afetivo e sexual; ora por meio de discursos outros que tencionam a naturalização das diferenças, a cristalização desses papéis por meio da adoção de uma perspectiva pluralista. Nesse sentido, observa-se, no Brasil, a adoção de uma agenda conservadora na qual, por meio de disputas hegemônicas, os interesses pela adoção de um currículo mínimo na proposição de uma Base Nacional Curricular Comum redefiniria todo o formato dessa política curricular que suprimiria a menção ao gênero e à sexualidade (FRANGELLA, 2018; OLIVEIRA; OLVEIRA, 2018). Oliveira e Oliveira (2018a) apontam que não são os discursos e os movimentos articulados por uma onda conservadora de matriz religiosa que necessariamente causam preocupação, mas a tentativa destes em impor um determinado padrão ou religião para reger a vida em sociedade.

A formação em gênero e sexualidade, quando é apresentada na formação docente, não deve ser interpretada meramente como um silenciamento dessa discussão, mas como um lastro de violência, segregação, agressão, por desqualificar a produção discursiva acerca desse tema, ficando evidenciado o compromisso que essa sociedade assume com os direitos humanos, com a justiça social, como exercício político que atravessa a existência humana, cabendo, portanto, assumir um compromisso político estratégico nessa disputa política, a exemplo da adoção estratégica de grupos de estudos e pesquisas relativas a essas temáticas já supracitadas (MENEZES *et al*, 2018). Nesse sentido, Menezes *et al* (2018, p. 259) salientam que:

^[...] colocamo-nos sempre atentas/os às dinâmicas de desigualdades e buscamos construir um espaço de horizontalidade, em que as diferenças pudessem se colocar como um campo de possibilidades de trocas e transformações em relação às opressões e subordinações relativas ao gênero e à sexualidade — ambos entendidos em intersecção com outros marcadores sociais, tais como classe social e raça-etnia. (MENEZES et al., 2018, p. 259).

Cabe compreender nesse jogo da diferença que as pretensões normativas que perpassam as diferenças culturais e a vida em sociedade de maneira ampla não devem ser minadas. O que é necessário é julgar essas pretensões normativas no sentido de produzir novas formas de pensar a normatividade por meio de coalizões abertas, compreensivas que possibilitem avaliar o mundo em que vivemos, chamando a atenção para a relevância do antagonismo como uma estratégia política potente, dinâmica e produtiva (BUTLER, 2016).

A BNCC ensino médio, ao apresentar as competências gerais da Educação Básica, visa preparar uma mão de obra qualificada para o mercado de trabalho no qual a cultura e o conhecimento seriam alicerces para que o educando pudesse estabelecer uma relação mais genuína com o mundo do trabalho, conforme ilustrado no seguinte trecho:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriarse de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania (BRASIL, 2018b, p.09).

Lopes, Oliveira e Oliveira (2018) apontam que os projetos educacionais estão alinhados com a construção de um modelo educacional que esteja adaptado à lógica de mercado econômico global, regido por interesses de controle, produção e consumo. Entretanto, quer se deseje, ou não, a noção de gênero e a sexualidade fazem parte do cenário escolar, muito embora as instituições escolares modernas estejam se configurando e produzindo discursos que tentam padronizar os gêneros e regular a sexualidade.

Gostaria de interrogar, dentro desse contexto da Educação Escolar Quilombola, acerca do que se ensina e se entende por gênero, uma vez que ele aparece como "diversidade" nas Diretrizes Curriculares que é base ao se pensar um currículo voltado para essa população em específico. Para tal, faz-se necessário interrogarmo-nos, tendo por base os estudos de Butler (1998, 2000, 2014, 2015, 2016) a respeito da tessitura dessas relações de gênero, transpondo esses conceitos para o âmbito escolar, propondo, inclusive, colocar sob rasura o que se convencionou, pré-moldou, enquanto gênero, já que a perspectiva curricular aqui adotada o compreende como um produto da cultura, entendido a partir dos estudos

culturais (BHABHA, 1998, 2013; HALL, 1997, 2003, 2004, 2006; MIGNOLO, 2003) como uma arena complexa de poder, de fronteiras em que o lugar da diferença será sempre passível de negociação, tradução e deslocamento, o que nos possibilita questionar acerca da ideia que possuímos dos gêneros, subvertendo a lógica imposta, a ordem, a norma, a classificação de corpos e gêneros dentro do âmbito escolar (LOURO, 2013).

Portanto, não nos cabe identificar as diferenças de gêneros ou sexualidades classificando-as, rotulando-as. O que está em jogo é perceber como as diferenças são produzidas no interior de uma dada cultura, através de características intrínsecas a cada sociedade que, ao nomear as diferenças, possibilita a demarcação de uma fronteira (LOURO, 2013).

Os gêneros são necessários para a existência do sujeito e seu modo de existência é político por natureza. Nesse ínterim, Ranniery e Macedo (2018) enfatizam que:

[...] estamos apontando para modos de existência que deslocam discursos e significados da política e afetam, por consequência, a formação dos projetos políticos. Assumimos que as formas corporais, imaginativas e estéticas pelas quais a diferença prolifera provocam deslocamentos de sensibilidade, de modos de dizer e falar, de viver e de se fazer visível e, deste modo, transfiguram em formas de produzir política. Esses modos de existência tanto disputam o que a política pode ser quanto sinalizam que, por vezes, perde-se de vista como o próprio caráter da política está sendo disputado. (RANNIERY; MACEDO, 2018, p.27).

Um dos motivos pelos quais os gêneros são problematizados, interrogados no campo do currículo, é o simples fato de que eu só me constituo enquanto sujeito através de uma identificação com "o fantasma normativo do sexo" sem o qual eu não existo (BUTLER, 2000, p.112). O sexo para ser materializado estará centrado em práticas identificatórias que o regulem. A abjeção do sexo será sempre negada, o que consiste em um recurso importante para rearticular o que se entende por legítimo, inteligível (BUTLER, 2000).

Talvez muito mais que pensarmos em identificações, seja pertinente pensarmos em desindentificações, visando produzir rearticulações da contestação democrática. A formação do eu é articulada através de mecanismos normativizantes que asseguram as fronteiras do sexo através da imposição de citações e

aproximações do que se entende por feminino e masculino, o que poderia nos fazer pressupor na existência de uma lei simbólica do sexo (BUTLER, 2000).

No jogo da diferença, aquele que, em um dado momento, fora excluído poderá retornar à cena, perturbando, assombrando a ordem vigente, rearticulando essa matriz de inteligibilidade. Logo, a presença daqueles que, teoricamente, aparentemente, mantêm-se excluídos alerta-nos de que a luta política também se configura em um dispositivo discursivo que pode ceifar a diferença na medida em que tentar unificá-la. Pensando no cotidiano escolar, o espaço da diferença tem se modificado como um campo democrático de dissenso, antagonismos (RANNIERY; MACEDO, 2018). É como diria Butler (2015, p.37 apud RANNIERY; MACEDO 2018, p. 33):

Um campo que perturba, rearticula e desloca o que é ou pode ser reconhecível como política. Esses espaços de aparência – no sentido do aparecimento – tornam-se uma forma vital de habitabilidade da vida, pois "somente através de uma forma insistente de aparecer exatamente quando e onde somos apagados, a esfera da aparência se abre e se abre de novas maneiras. (BUTLER, 2015, p.37 apud RANNIERY; MACEDO, 2018, p. 33).

O cenário escolar, no decurso da modernidade, tem se configurado em um espaço de relevância, no que se refere à construção, reprodução, controle, e de "tensionamento" e deslocamento em relação aos modelos dominantes de gêneros e sexualidades. O tempo da infância nesses espaços encontra-se na atualidade cerceado de barreiras que tentam, de alguma forma, coibir a propagação de estudos e discussões acerca dos gêneros e sexualidades (LOPES; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018).

A política educacional brasileira pressupõe disputas de organizações e instituições no que se refere à produção de sentidos acerca do gênero e sexualidade, demarcando-se, assim, articulações e disputas hegemônicas que perpassam esse campo. Na atualidade, assiste-se ao fortalecimento de discursos neoconservadores que tem assumido um lugar de controle em relação à política sexual, muito fortemente veiculada no âmbito educacional, como, também, ao fortalecimento de discursos que se articulam em relação ao acesso a Direitos Humanos e cidadania no campo da sexualidade (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018a).

O contexto contemporâneo apresenta perspectivas políticas cada vez mais conservadoras com forte acento numa perspectiva cultural hegemônica e tradicionalista. Portanto, cabe suscitar espaços de problematização do currículo que perpassem por uma perspectiva multicultural deste, tornando possível o reconhecimento das diferenças, não as pormenorizando, cabendo, inclusive, fomentar, através de articulações políticas, reflexões e debates, acerca das identidades de gênero, desestabilizando propostas hegemônicas e monoculturais, operando com hibridizações identitárias e multiculturais (IVENICKI, 2018).

Atualmente os novos movimentos conservadores apresentam um diferencial: abertura para construir articulações com as lógicas de mercado, com a indústria midiática, com os discursos acadêmicos e científicos que possam, de alguma forma, aglutinarem-se aos seus objetivos, assumindo uma oposição a um "outro constitutivo" – movimentos feministas ou LGBTI em defesa de uma educação universal, uniforme. A propagação desses movimentos tem aumentado, sobretudo, por meio do uso da internet e do uso de estratégias de comunicação, visando atrair uma comunidade jovem por meio da modernização de seus discursos (JUNQUEIRA, 2018; OLIVEIRA, OLIVEIRA, 2018b).

O currículo escolar não pode privilegiar uma cultura em detrimento de outra e nem abarcar a relação entre culturas por uma perspectiva somatória, de dominação, ou mesmo, de resistência. Logo, é necessário negociar com a diferença, assumindo o entre-lugar, a zona de fronteira como possibilidade na qual nenhuma dessas perspectivas culturais seja suficientemente inteira e não haja vitoriosos nem derrotados. Ao assumirmos a escolha da adoção de um currículo que dialogue e negocie na prática com as diferenças, isso não significa deixar de perceber, observar as relações de poder que lhe subjazem, exige-nos negociar com outro em um lugar-tempo, passível de tradução das diferenças, percebendo que as estruturas de sentidos que lhe subjazem são contingenciais, transitórias, sendo impossível fechá-las em definitivo. Logo, não existe possibilidade de produzir nenhum consenso de forma definitiva, estanque. As demandas surgidas no cenário escolar articulam-se contingencialmente através de estratégias discursivas, criando pontos nodais, entretanto, esse arranjo hegemônico é sempre contingencial e precário (MACEDO; BARREIROS, 2006).

É trabalhar com a noção de gênero como uma possibilidade de implementação de uma democracia que plaina num horizonte infinito de

possibilidades e potência que nunca se esgota, nunca se completa, não se fecha, sempre está por vir (RANNIERY; MACEDO, 2018). A democracia por vir, nas palavras de Derrida, traduzidas, interpretadas através de Laclau (2011) envolve: uma indecidibilidade radical, uma vez que as articulações possuem caráter contingencial de relações que se dão em um horizonte aberto, totalmente desconstruído. Há uma significação política relevante nessa incompletude constitutiva, uma vez que esta possibilita a tomada de decisões. A política se dá em um tempo que está sempre deslocado, não é passível de consumação, ocorre através de uma pluralidade de atos democráticos, abertos, não passíveis de fechamento ou solidez no decurso do tempo, mesmo porque a consumação do tempo jamais ocorrerá (LACLAU, 2011).

Se forem abertas possibilidades em se trabalhar em uma democracia e, entendendo esta enquanto plural, faz-se necessário levar em consideração que o consenso será o resultado de uma hegemonia que é sempre provisória, uma vez que esta pressupõe alguma forma de exclusão. Entender o poder através de uma discussão racional pura é uma ilusão que coloca em risco, inclusive, a ideia de uma suposta "democracia". Portanto, com base nas discussões produzidas por Mouffe (2003; 2005), assumimos aqui o compromisso com uma abordagem agonística, na tentativa de subverter com a naturalização das fronteiras e com a essencialização das identidades, em uma sociedade que se diz democrática, para que as diferenças possam se estabelecer em um lugar passível de disputas e negociações em um horizonte que vislumbre uma democracia por vir (LACLAU, 2011; MOUFFE, 2005).

4 CONSIDERAÇÕES AINDA QUE NÃO FINAIS...

Nesta dissertação buscamos analisar os sentidos produzidos e disputados em torno dos gêneros no âmbito da Política Curricular da Educação Escolar Quilombola. Para tal, fizemos um percurso teórico através de autores do campo do currículo, dos estudos culturais, do gênero e da teoria do discurso, com base na abordagem pós-estruturalista que nos possibilitou pensar fora das estruturas a vida em sociedade, rasurando com ideias universalizantes, essencialistas e fundamentalistas, para que, assim, o campo da Política Curricular não fosse pensado por um viés meramente crítico, prescritivo, ou que garantisse uma perspectiva romantizada de sociedade e de futuro igualitário, harmônico, equitativo e imanente. Ao cindir essas "estabilidades" e romper com a ideia de uma identidade plena, ficou mais claro perceber as disputas de poder que perpassam a vida em sociedade de maneira ampla e atravessam a Política Curricular, ficando evidente, inclusive, o quanto as interseccionalidades repercutem numa possível construção de gênero. Gênero este interpretado, com base em Butler (1998, 2000, 2014, 2015, 2016), como uma categoria passível de rasura que plaina num horizonte indecidível por meio do qual várias vidas serão passíveis de reconhecimento e legitimidade, e outras tantas vidas não o serão.

Ao refletir por meio dessa análise, baseada em textos políticos curriculares, foi necessário tencionar o debate no sentido de se compreender que um texto curricular é sempre um texto susceptível a muitas interpretações, recriações, sentidos, traduções que perpassam por negociações realizadas através de um complexo jogo político, inclusive de quem o assina, e acerca da sua pretensão de se constituir em um discurso hegemônico que opere com uma determinada lógica universal, mas que, na realidade, deixa escapar muitos outros particulares que não estão ali e nunca estarão.

O antagonismo seria um espaço político de muitas possibilidades, portanto, não existe totalidade, fundamento ou plenitude que garanta um "lugar", mesmo porque sempre algum outro ficará de fora. Não há possibilidade de incluir todas as demandas de todos os sujeitos e a disputa perpassa pela vida em sociedade e não há mal algum nisso, muito pelo contrário, perceber a condição de lutar e disputar é legítimo em qualquer sociedade, assim como é legítimo entender que não existe nenhuma solução ou projeto que resolva o que não é passível de ser

resolvível, estanque ou absoluto. As pessoas mudam e a realidade que nos rodeia também se modifica e, por esse motivo, não existe projeto que dê conta de estabelecer soluções harmoniosas para todas as necessidades e atravessamentos que perpassam a vida em uma sociedade.

É importante compreender que todo texto político perpassa por um vazio normativo porque a sua plenitude é impossível, sempre disputada, por meio de um jogo político, que, em muitas ocasiões, se estabelece com violência e força, desvelando a luta por significação. Logo, a disputa é inerente a uma vida em sociedade.

O cenário escolar, na atual conjuntura Política Educacional Brasileira, é perpassado por movimentos neoconservadores e pentecostais que disputam o lugar de autoridade acerca de quais conteúdos e temáticas serão passíveis de serem assimiladas no âmbito escolar, o que ficou muito evidente com os resultados deste estudo que mostram as lacunas existentes e, também, da minha tentativa, na condição de pesquisadora, em encontrar a noção de gênero ou algum termo congênere que pudesse suprir a sua ausência constitutiva, ficando notório o vazio proposital pelo qual os termos "sexualidade, gênero, sexo" basicamente não aparecem. Estes são substituídos pelas palavras "diversidade, pluralidade, igualdade" que não dão conta, e nem é esta a intenção de provocar debates mais consistentes em torno desse significante "gênero" e de tudo que dele decorre.

Observa-se também que, com o incremento da proposição de uma Base Nacional Curricular Comum, a ideia de unificar distintas realidades de diversos grupos populacionais, através do argumento e defesa da adoção de uma educação de qualidade para todos, é um significante vazio que não dá conta de aglutinar toda a gama de demandas dos mais diversos grupos sociais, dentre eles, os quilombolas, em suas especificidades educacionais, respeitando o recorte étnico-racial, a realidade local com todas as suas peculiaridades culturais, políticas, econômicas, históricas e sociais. Contudo, a proposição da Base aparece hegemonizando toda produção curricular e mais aparenta ser uma norma que um texto político passível de contestação e susceptível a mudanças, o que pode, em certa medida, enfraquecer a luta política de determinados grupos sociais considerados historicamente como minorias sociais, a exemplo dos quilombolas, indígenas, comunidade LGBT, mulheres, entre tantos outros.

As disputas atuais polarizam-se por meio de blocos antagônicos que, muitas vezes, chamam mais a atenção pela luta política que estabelecem por meio de significantes vazios, como aprendizagem, qualidade da educação, entre outros, que propriamente a possibilidade de outros grupos perceberem a força política que eles possuem. Os discursos que possuem a pretensão de hegemonizar o currículo educacional aparecem na forma de uma preocupação com os Direitos Humanos, infanto-juvenis, de proteção à família, como que perpassado por valores sociais inerentes ao desenvolvimento humano, considerado ideal e adequado, que exclui muitos outros nesse cenário e que, inclusive, se utiliza de um aparato tecnológico sofisticado para ventilar suas ideias, articulando demandas outras através de uma cadeia de equivalência para estabelecer a sua hegemonia.

Os gêneros, os quilombolas e muitas outras diferenças não estão no currículo tal qual talvez nós gostaríamos que estivessem, uma vez que as articulações contingenciais entre diversos grupos que aí se aglutinam em torno desses significantes não serão todos eles passíveis de representação dentro dessas ditas categorias de diferença, assim como dentro das diferenças há muitos vazios constitutivos e não há como se estabelecer uma identidade que seja plena e última. Observa-se o incremento de uma pauta cultural, especificamente de grupos sociais historicamente legitimados e favorecidos, apresentados ainda nos dias atuais como padrão normativo perpassado por uma heterossexualidade e uma branquitude cujos valores alicerçam-se em uma cultura de base europeia na qual estes são propagados como norma, padrão vigente e veiculados como ideal. Entretanto, muitos outros ficam de fora desse dito padrão. Embora a forma como esses grupos sociais atuem seja de uma aparente dominação e, muitas vezes, tenha de fato desenvolvido um lugar de domínio sobre outros grupos populacionais, a exemplo do que ocorrera quando do colonialismo, nenhuma dominação é total, assim como a diferença também não é o é, e, nesse sentido, cabe-nos abrir novas perspectivas discursivas de justiça simbólica para esses grupos outros, permitindo-os falar, a partir dos lugares que estes ocupam (BHABHA, 2013).

Dessa forma, entender o currículo como uma produção de cultura é abrir espaço para negociar com as diferenças, com variados discursos culturais, sejam eles de dominação/resistência, que acontecem a todo momento e, por essa razão, a luta política seja tão importante, justamente por nos possibilitar diminuir o controle e deixar emergir o sentido de sua exclusão. É na emergência dos interstícios que essa

negociação agonística ocorrerá de forma complexa, deslizando a qualquer tentativa de fixação, definição, fechamento, não é passado ou presente, aqui ou lá, a própria indecidibilidade apresenta a sua possibilidade e potência num lugar-tempo devir.

Os sujeitos reclamam por uma falta que não é preenchível e nem poderia sê-la, uma vez que é no próprio ato de identificação, por meio de significantes vazios, que estes darão sentido às próprias vidas e necessidades, não havendo possibilidade de viver uma vida tranquila, sem disputas, lutas, ou até mesmo, violência. A potência de vida estaria exatamente aí na possibilidade de lutar através de articulações hegemônicas contingenciais por aquilo que se acredita num determinado tempo e contexto que é sempre precário, faltoso, que escapa por entre os dedos, e que, portanto, imprime a necessidade de implicar-se com projetos sociais mais responsáveis e menos utópicos, entendendo que estes servirão a um determinado contexto, lugar e pessoas, mas que não, necessariamente, servirá a outras realidades e contextos. Sempre serão transitórios, contingentes e precários.

Uma sociedade democrática se estabelece num terreno indecidível e esta é sempre marcada por pluralismos que já nos mostram a precariedade que é tentar significá-la tendo por base algum fundamento no qual tenha a pretensão de ser universal; e esta é a grande ferramenta para que uma democracia por vir possa se dar em um terreno fluido, no qual várias diferenças transitem e disputem a hegemonia do poder.

Portanto, qualquer pretensa estabilidade identitária só poderá vir a se constituir politicamente de forma transitória, cindida, na qual instabilidades e vazios perpassem essa constituição em que o fluxo de significantes seja livre e até caótico, e estabelecido por meio de decisões políticas. Essa compreensão deve perpassar através de quaisquer políticas de currículo, entendendo que a identidade seja uma costura de posição que se assume de maneira transitória por meio de atos de identificação que não se consolidam, não se encerram ou se solidificam.

REFERÊNCIAS

AMADO, João. **Manuel de investigação qualitativa em educação**. Portugal: Universidade de Coimbra, 2013.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da Prática escolar**. 15. ed. Campinas. São Paulo: Papirus, 2008.

ARAÚJO, Klariene Andrielly; SOUZA, Patrícia Borba de. **A mulher quilombola**: da invisibilidade à necessidade por novas perspectivas sociais e econômicas. Florianópolis: CONPEDI, 2014. Disponível em: http://publicadireito.com.br/artigos/?cod=e0433ffcc 207263b. Acesso em: 15 set.

2017.

ARRUTI, José Maurício. Quilombos. *In*: PINHO, Osmundo Araújo; SANSONE, Lívio. **Raça**: novas perspectivas antropológicas. Associação Brasileira de Antropologia. Salvador: EDUFBA, 2008.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA. **Documento do grupo de trabalho sobre Comunidades Negras Rurais**. Rio de Janeiro: ABA, 1994. Disponível em:

http://www.abant.org.br/conteudo/005COMISSOESGTS/quilombos/DocQuilombosAB A_1a.pdf. Acesso em: 20 set. 2017.

AUAD, Daniela. Educação para a democracia e coeducação: apontamento a partir da categoria gênero. **Revista USP**, São Paulo, n. 56, p. 136-143, dez. /fev. 2002-2003. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/33814. Acesso em: 10 jun. 2019.

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos**: relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006.

BARREIROS, Débora Raquel Alves. **Todos iguais...Todos diferentes... Problematizando os discursos que constituem a prática curricular da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ).** 2009. 232f. Tese (doutorado em educação). UERJ, Rio de Janeiro, 2009.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, Aug. 2011. Disponível em: http://www.

scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104026X2011000200016&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 dez. 2019. http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200016.

BHABHA, Homi. **Nuevas minorias, nuevos derechos.** Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2013.

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

BORDIEU, Pierre. A dominação masculina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Caderno Pagu**, n. 26, p.329-365, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30396.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. **Brasil sem Homofobia**: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e de promoção da cidadania homossexual. Conselho Nacional de Combate à Discriminação, Brasília: DF, 2004b. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/ publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf. Acesso em: 20 dez. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 867/2015**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015. Disponível em:

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=286B1 B87D7AF413244ADA930E17D364D.proposicoesWeb1?codteor=1317168&filename =Avulso+-PL+867/2015>. Acesso em: 20 dez. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: atos das disposições constitucionais transitórias. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2007. Disponível em: https://quilombos.files.wordpress.com/2007/12/artigos-68-215-e-216.pdf. Acesso em: 20 set. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 11.850 de 23 de novembro de 2009**. Disponível em: https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/820305/decreto-11850-09. Acesso em: 15 dez. 2019.

BRASIL. **Decreto nº. 6040 de 7 de fevereiro de 2007**. Brasília: DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em: 15 set. 2017.

BRASIL. Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_10639_09012003.pdf. Acesso em: 20 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base – versão ensino médio. Ministério da Educação: Brasília, 2018b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio _embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Pesquisa Educacional**. DataEscolaBrasil. 2010. Disponível em: http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/. Acesso em: 08 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016.** Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/reso510.pdf. Acesso em: 08 set. 2017.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. **Quilombos e Quilombolas**: indicadores e propostas de monitoramento de políticas / elaboração de Juliana Mota de Siqueira

Documento eletrônico. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018a, 51 p.
 Disponível em: https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/568> Acesso em: 23 jul. 2019.

BRASIL. **Orientações e ações para a Educação das relações étnico-raciais**. Brasília: DF, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments /orientacoes etnicoraciais.pdf. Acesso em: 20 set. 2017.

BRASIL. Parecer CNE/CEB Nº 8 de 20 de novembro de 2012. Brasília: DF. Disponível em: http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares. Acesso em: 20 set. 2017.

BRASIL. Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana. Brasília: DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option =com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192. Acesso em: 20 set. 2017.

BRASIL. Política Nacional de Assistência Social – PNAS, aprovada pelo Conselho Nacional de Assistência Social por intermédio da Resolução nº 145, de 15 de outubro de 2004. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 out. 2004. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004 .pdf. Acesso em: 04 jun. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 68 de 30 de julho de 2013**. Disponível em: file:///D:/Downloads/resolucao-n-68-diretrizes-educacionais-quilombola.pdf. Acesso em: 08 set. 2017.

BRASIL. **Seminário Escola sem Homofobia**. Brasília: DF, 2010. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/comissoes/comissoespermanentes/clp/documentos/notas-taquigraficas/copy_of_notas-taquigraficas/2010/23.11.2010-escola-sem-homofobia. Acesso em: 20 dez. 2019.

BURGOS, Rosa Nidia Buenfil. Uma herança teórica em disputa: Laclau e a educação no México. *In*: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A.R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. **A teoria do discurso na pesquisa em educação.** Recife: UFPE, 2018.

BURITY, Jonildo Albuquerque. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia em Ernesto Laclau. *In*: MENDONÇA, D.; RODRIGUES, L. P. (orgs.). **Pós-estruturalismo e a teoria do discurso**: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. *In*: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo Educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte, 2000.

BUTLER, Judith. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do "pósmodernismo". **Cadernos Pagu**, n.11, p.11-42, 1998. Disponível em: https://

periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8634457. Acesso em: 10 dez. 2019.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra**: quando a vida é passível de luto? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

BUTLER. Judith. A filósofa que rejeita classificações. *In*: **Entrevista à Revista CULT**, 2014. Disponível em: https://www.geledes.org.br/a-filosofa-que-rejeita-classificacoes/. Acesso em: 19 jun. 2019.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estud. av.**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 117-133, Dec. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103 40142003000300008&Ing=en&nrm=iso. Acesso em: 10 ago. 2019. http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142003000300008.

COLLINS, Patrícia Hill. **Pensamento feminista negro**. São Paulo: Boitempo editorial, 2019.

COLLINS, Patrícia Hill. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. **Parágrafo: Revista Científica de Comunicação Social da FIAM-FAAM**, v. 5, n. 1, p. 6–17. Disponível em: http://revistaseletronicas.fiamfaam.br/index. php/recicofi/article/view/559. Acesso em: 29 jun. 2019.

CRENSHAW, Kimberlé Williams. **Demarginalizing the intersection of race and sex**; a black feminist critique of discrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. University of Chicago Legal Forum, pp. 139-167, 1989.

CRENSHAW, Kimberlé Williams. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext& pid=S0104026X2002000100011&Ing=en&nrm=iso. Acesso em: 10 ago. 2019. http://dx. doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100011.

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

DIAS, Rosanne Evangelista. Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006). 2009. 248f. Tese (Doutorado em Educação). UERJ, Rio de Janeiro, 2009.

DIAS, Rosanne Evangelista; BORGES, Verônica. Por uma educação/aprendizagem ao longo da vida: traços discursivos nas políticas curriculares. *In*: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A.R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. **A teoria do discurso na pesquisa em educação.** Recife: UFPE, 2018.

FAGUNDES, Heldina Pereira Pinto; CARDOSO, Berta Leni Costa. Quinze anos de implementação da Lei 10.639/2003: desafios e tensões no contexto da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 9, n. 3, p. 59-86, jul/set, 2019. Disponível em: file:///D:/Downloads/918-Texto%20do%20artigo-1856-3-10-20190702.pdf. Acesso em: 10 maio 2020.

FANON, Franz. Pele negra, máscaras brancas. Salvador: EDUFBA, 2008.

FIABANI, Aldemir. **Mato, palhoça e pilão**: o quilombo da escravidão às comunidades remanescentes. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Do silêncio e seus sons: "diferenças" na Base Nacional Comum Curricular. *In*: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A.R. de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. **Os gêneros da escola e o (im) possível silenciamento da diferença no currículo.** Recife: Ed. UFPE, 2018.

GENNARI, Emílio. **Em busca da liberdade**: traços das lutas escravas no Brasil. São Paulo: Expressão popular, 2011.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial**: por um projeto educativo emancipatório. In: Retratos da escola. Brasília: v.2, n.2-3, p.95-108, jan. /dez.2008. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/127 Acesso em: 10 abr. 2019.

GOMES, Flávio dos Santos. **Mocambos e quilombos**: uma história do campesinato negro no Brasil. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: do fim dos territórios à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/ educacaoerealidade/article/view/71361. Acesso em: 10 jan. 2019.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de janeiro: DP&A, 2006.

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

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2004. p.103-133.

HARAWAY, Donna. "Gênero" para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 22, p. 201-246, jun. 2004. Disponível em: http://www.

scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010483332004000100009&Ing=en&nrm =iso. Acesso em: 05 abr. 2018.

IVENICKI, Ana. Currículo multicultural e identidades de gênero na escola: dando voz à diferença. *In*: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A.R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. **Os gêneros da escola e o (im) possível silenciamento da diferença no currículo**. Recife: Ed. UFPE, 2018.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da "ideologia de gênero": a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Psicologia Política**, v. 18, n. 43, p. 449-502, 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php? script=sci_arttext&pid=S1519549X2018000300004&Ing=pt&nrm=iso. Acesso em: 11 jan. 2020.

KOFES, Suely. Categorias analíticas e empíricas: gênero e mulher; disjunções, conjunções e mediações. **Cadernos Pagu**: de Trajetórias e Sentimentos, Núcleo Pagu Unicamp, n. 1, 1993. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1678. Acesso em: 10 abr. 2018.

LACLAU, Ernesto. Emancipação e Diferença. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LEITE, Vanessa. "Em defesa das crianças e da família": Refletindo sobre discursos acionados por atores religiosos "conservadores" em controvérsias públicas envolvendo gênero e sexualidade. **Sex., Salud Soc.**, Rio de Janeiro, n. 32, p. 119-142, ago. 2019. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198464872019000200119&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 dez. 2019. Epub Sep 09, 2019.http://dx.doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2019.32.07.a.

LEMOS, Guilherme Augusto Rezende. Notas sobre as bases do pensamento "pós": a subjetividade como problema. *In*: MACEDO, Elizabeth; TOMÉ, Claudia. **Currículo e diferença**: afetações em movimento. Editora CRV: Curitiba, 2018.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, ago. 2004. Disponível em: http://www.scielo

.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782004000200009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 jul. 2019. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000200009.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa. *In*: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A.R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. **A teoria do discurso na pesquisa em educação.** Recife: UFPE, 2018.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, v. 21, n. 45, p. 445-466, 2015. Disponível em:

http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/ view/4581. Acesso em: 10 jun. 2019.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. *In*: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A.R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. A teoria do discurso na pesquisa em Educação: possibilidades teórico-estratégicas. *In*: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A.R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. **A teoria do discurso na pesquisa em educação.** Recife: UFPE, 2018a.

LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A.R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. Gênero e sexualidade na educação brasileira: tensões, deslocamentos e horizontes. *In*: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A.R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. **Os gêneros da escola e o (im) possível silenciamento da diferença no currículo.** Recife: Ed. UFPE, 2018b.

LOURO, Guacira Lopes. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/ a03v19n2.pdf. Acesso em: 10 abr. 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MACEDO, Dinalva de Jesus Santana. Educação em Comunidades Quilombolas do Território de Identidade do Velho Chico/BA: indagações acerca do diálogo entre as escolas e as comunidades locais. 2015. 215f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2015.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p.507-524, abr. Jun., 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00507.pdf. Acesso em: 05 maio 2019.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, v. 32, n. 2, p. 45-68, 2016. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/macedo.pdf. Acesso em: 05 maio 2019.

MACEDO, Elizabeth. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o caso dos PCN. **Educação & Sociedade**, v.106, p.23-43, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/ pdf/es/v30n106/v30n106a05.pdf. Acesso em: 10 jun. 2018.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 32 maio/ago. 2006b. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/ v11n32/a07v11n32.pdf. Acesso em: 20 ago. 2018.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 716-737, Dec. 2013. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742012000300004 &Ing=en&nrm=iso. Acesso em: 10 jan. 2019. http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012 000300004.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo, cultura e diferença**: o caso da multieducação com ênfase nas ciências. Universidade do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2008-2011. Disponível em: http://www.curriculo-uerj.pro.br/imagens/pdfproj/curriculo__5.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo, identidade e diferença**: articulações em torno das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Universidade do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2011-2014. Disponível em: http://www.curriculo-uerj.pro.br/imagens /pdfProj/curriculo___14.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.

MACEDO, Elizabeth. Esse corpo das Ciências é o meu? *In*: MARANDINO, M. *et al.* (org.). **Ensino de Biologia**: conhecimentos e valores em disputa. Niterói: Eduff, 2005. p.131-140.

MACEDO, Elizabeth. Por uma política da diferença. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, v. 36, n128, mai/ago. 2016, p.327-356, 2006a. Disponível em: http://www.scielo.br/

scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742006000200004&Ing=en&nrm=iso. Acesso em: 10 jul. 2018. http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742006000200004.

MACEDO, Elizabeth. Um discurso sobre gênero no currículo de Ciências. **Educação e Realidade**. v. 32, n.1, jan/jun 2007. P.45-58. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/index. php/educacaoerealidade/article/view/6659. Acesso em: 20 ago. 2018.

MACEDO, Elizabeth; BARREIROS, Débora Raquel Alves. Pensando a diferença nos currículos. *In*: XIII ENDIPE, 2006, Recife. **Educação, questões pedagógicas e processos formativos**: compromisso com a inclusão social. Recife: editora da UFPE, 2006. v. 1. p. 1-12.

MACEDO, Elizabeth; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam? *In*: MACEDO, Elizabeth; MACEDO, Roberto Sidnei; AMORIM, Antônio Carlos. **Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam?** Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2008.

MACEDO, Elizabeth; TOMÉ, Claudia. **Currículo e diferença**: afetações em movimento. Editora CRV: Curitiba, 2018.

MACEDO, Janine Couto Cruz; MACEDO, Dinalva de Jesus Santana. Educação, currículo e a descolonização do saber: desafios postos para as escolas. **São Cristóvão**, Sergipe, Brasil, v. 11, n. 27, p. 301-312, out. /dez. 2018. Disponível em: https://seer.ufs.br/index.php/revtee/ article/view/9387. Acesso em: 20 dez. 2019.

MACHADO, Lia Zanotta. **Perspectivas em confronto**: relações de gênero ou patriarcado contemporâneo? Série Antropologia. UNB: Brasília, 2000. Disponível em: http://www.

compromissoeatitude.org.br/wpcontent/uploads/2012/08/MACHADO_ Genero Patriarcado2000.pdf. Acesso em: 05 abr. 2018.

MENEZES, Jaileila de Araújo; SILVA, Roseane Amorim da. **Ser mulher nas comunidades quilombolas**: vivências relacionadas a família e ao trabalho. Salvador: EDUNEB, 2015. Disponível em: http://www.uneb.br/enlacando sexualidades / files/2012/05/Ficha Catalografica1.pdf. Acesso em: 10 set. 2017.

MENEZES, Jaileila de Araújo; SOUZA, Leyllyanne Bezerra de; BARROS, Suelen Duarte de; QUEIROZ, Dayse Maria de Albuquerque; ASSUNÇÃO, Isaac de Souza. Direitos sexuais e direitos reprodutivos na formação docente. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A.R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. Os gêneros da escola e o (im) possível silenciamento da diferença no currículo. Recife: Ed. UFPE, 2018.

MIGNOLO, Walter, D. **Histórias locais/projetos globais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Dilemas do reconhecimento: a escola quilombola "que vi de perto". **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.I.], v. 8, n. 18, p. 68-89, fev. 2016. ISSN 2177-2770. Disponível em: http://abpnrevista.org.br/ revista/index.php/revistaabpn1/article/view/43. Acesso em: 09 out. 2017.

MOREIRA, Nubia Regina. **A organização das feministas no Brasil.** Edições UESB, 2018.

MOREIRA, Nubia Regina. A política do feminismo negro e a questão da identidadediferença. *In*: Hélio Alexandre da Silva. (org.). **Sob os olhos da crítica**: reflexões sobre democracia, capitalismo e movimentos sociais. Macapá: UNIFAP, 2017, v. 1, p. 327-347.

MOUFFE, Chantal. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 1, n.3, p. 11-26, out. 2003. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br /index.php/politica/article/viewFile/2015/1763. Acesso em: 10 abr. 2019.

MOUFFE, Chantal. Por um modelo agonístico de democracia. Traduzido por Pablo Sanges Ghuetti. **Revista de Sociologia e Política**: dossiê Democracias e Autoritarismos, n. 25, Curitiba: UFPR, nov. /2005, p. 11-23. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/rsp/ article/view/7071/5043. Acesso em: 10 abr. 2019.

NASCIMENTO, Elisa Narkin. **Guerreiras de natureza**: mulher negra, religiosidade e ambiente. São Paulo: Selo negro, 2014, p.49-63.

OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Apresentação do Dossiê "Gênero e sexualidade: lutas no currículo em tempos de novos mapas políticos e culturais". **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 24, n. 51, p. 3-7, maio/ago. 2019. Disponível em: https://www.abdcurriculo.com. br/post/dossi%C3%AA-g%C3%AAnero-e-sexualidade-lutas-no-curr%C3%ADculo-em-tempos-de-novos-mapas-pol%C3%ADticos-e-culturais-1. Acesso em: 25 dez. 2019.

OLIVEIRA, Anna Luiza A. R.; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. Novas tentativas de controle moral da educação: conflitos sobre gênero e sexualidade no currículo e na formação docente. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, RS, v. 22, n. 1, p. 16-25, jan. /mar. 2018a. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2018. 221.02/60746116. Acesso em: 15 dez. 2018.

OLIVEIRA, Anna Luiza A. R.; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. Políticas de gênero e sexualidade na educação brasileira: crise hegemônica e novos eixos de disputa. *In*: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A.R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. **Os gêneros da escola e o (im) possível silenciamento da diferença no currículo**. Recife: Ed. UFPE, 2018b.

OLIVEIRA, Anna Luiza A. R.; SANTOS, Júlio César de Oliveira. Hegemonia e interseccionalidades na análise de estratégias discursivas e dinâmicas de subjetivação entre estudantes gays de periferia. *In*: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A.R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. **A teoria do discurso na pesquisa em educação.** Recife: UFPE, 2018.

OLIVEIRA, Anna Luiza; OLIVEIRA, Aurenéa; MIRANDA, Marcelo. Os estudos sobre gênero e diversidade sexual e as proposições da pedagogia queer para constituição de contextos escolares emancipatórios. **Revista Educação em Questão**, v. 44, n. 30, p. 110-138, 2012. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4083/3350. Acesso em 10 mai. 2020.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson; OLIVEIRA, Anna Luiza; MESQUITA, Rui Gomes de. A teoria do discurso de Laclau e Mouffe e a pesquisa em educação. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p.1327-1349, dez. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script =sci_arttext&pid=S217562362013000400017&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 dez. 2019. https://doi.org/10.1590/S2175-62362013000400017.

OLIVEIRA, Suely Noronha de. **Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar quilombola:** o caso da Bahia e o contexto nacional. 2013. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidades, 1948. Disponível em: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/ UDHR _Translations/por.pdf. Acesso em: 20 de set. 2017.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, gênero e heterotopias em tempos do *slogan* "ideologia de gênero". *In*: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A.R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. **Os gêneros da escola e o (im) possível silenciamento da diferença no currículo**. Recife: Ed. UFPE, 2018.

PINAR, William. **Estudos curriculares**: ensaios selecionados. São Paulo: Cortez, 2016.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 263-274. jul./dez. 2008. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=703/70311249015. Acesso em: 10 dez. 2019.

RANNIERY, Thiago; MACEDO, Elizabeth. Políticas do vivível: diferença, teoria e democracia por vir. *In*: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A.R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. **Os gêneros da escola e o (im) possível silenciamento da diferença no currículo.** Recife: Ed. UFPE, 2018.

RUBIN, Gayle. Pensando sobre sexo: notas para uma teoria radical da política da sexualidade. **Cadernos Pagu**, Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero Pagu, n. 21, p. 1-88, 2003. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1229/rubin _pensando_o_sexo.pdf?seq. Acesso em: 10 maio 2018.

SALES, Ronaldo. Hegemonia e pesquisa social: implicações teórico-metodológicas da Teoria Política do Discurso. *In*: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A.R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. **A teoria do discurso na pesquisa em educação.** Recife: UFPE, 2018.

SANTOS, Etelvina de Queiroz. **Práticas das políticas curriculares sobre as relações étnico-raciais no instituto federal baiano - campus Guanambi**. 2018. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação). UESB, Vitória da Conquista, 2018.

SANTOS, Gabriela Maria dos. **Discursos sobre gênero na proposta curricular do município de João Pessoa-PB.** 2015. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRJ. Rio de Janeiro, 2015.

SANTOS, João Paulo Lopes dos. **Práticas curriculares e seus impactos na trajetória de escolarização de mulheres negras no ensino superior.** 2018. 239f. Dissertação (Mestrado em Educação). UESB, Vitória da Conquista, 2018.

SANTOS, Sandra Meira. **O que se quer dizer quando se diz "currículo para as relações étnico-raciais"**: sentidos, discursos e lutas por significação em torno das relações raciais no GT 12 da ANPEd. 2019. 215f. Dissertação (Mestrado em Educação). UESB, Vitória da Conquista, 2019.

SCOTT, Joan Wallace. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul/dez. 1995, pp. 71-99. Disponível em: http://www. seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721. Acesso em: 05 abr. 2018.

SILVA, Elson Alves da. A educação diferenciada para o fortalecimento da identidade quilombola: estudo nas comunidades remanescentes de quilombos do Vale do Ribeira. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2011. Disponível em: https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10305?mode=full. Acesso em: 15 ago. 2017.

SILVA, Joseane Maia Santos. Comunidades quilombolas, suas lutas, sonhos e utopias. **Revista Palmares** - Cultura Afro-brasileira. A FCP chega aos 21 anos - Tempo de cidadania e diversidade. Ano V, n. 5, ago. 2009. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/sites /000/2/download/artigo-cqlutassu.pdf. Acesso em: 10 jun. 2017.

SILVA, Lady Daiana Oliveira da. A luta política pela diversidade na disciplina Sociologia: relações étnico-raciais. 2018. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação). UESB, Vitória da Conquista, 2018a.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educ. rev.**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 123-150, jun., 2018b. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602018000300123 &lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 ago. 2020. http://dx.doi.org/10. 1590/0104-4060.58097.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 10. reimp. Belo Horizonte: Editora autêntica, 2017.

SOUZA, Shirley Pimentel de. **Educação Escolar Quilombola**: As pedagogias quilombolas na construção curricular. Salvador, UFBA: 2015. Disponível em: https://repositorio.ufba.br

/ri/bitstream/ri/21077/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Shirley%20Pimentel%20 de%20Souza.pdf. Acesso em: 15 set. 2017.

STRECK, Danilo. Qual conhecimento que importa? Desafios para o currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 8-24, set/dez 2012. Disponível em: http://www.curriculo semfronteiras.org/vol12iss3articles/streck.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

TOMÉ, Claudia. Tudo é possível ali: afirmar o nome no jogo, gramaticar currículo. *In*: TOMÉ, Claudia; MACEDO, Elizabeth. **Currículo e diferença**: afetações em movimento. Editora CRV: Curitiba, 2018.

VIANNA, Claudia. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 127-143, ago./dez. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/pp/v23n2/a09v23n2. Acesso em: 10 abr. 2019.

WERNECK, Jurema. Nossos passos vêm de longe! Movimento de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. *In*: WERNECK, Jurema (org.). **Mulheres negras:** um olhar sobre as lutas sociais e as políticas públicas no Brasil. Rio de Janeiro: Criola, 2010.