



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPG**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – PPGEN**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**



**ANA CRISTINA DOS SANTOS SILVA**

**SENTIDOS E DISCURSOS DA POLÍTICA CURRICULAR PARA A  
EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO - RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA  
NA REDE MUNICIPAL DE BRUMADO NO PERÍODO DE 2012-2020**

**VITÓRIA DA CONQUISTA – BA**

**2021**

**ANA CRISTINA DOS SANTOS SILVA**

**SENTIDOS E DISCURSOS DA POLÍTICA CURRICULAR PARA A  
EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO - RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA  
NA REDE MUNICIPAL DE BRUMADO NO PERÍODO DE 2012-2020**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de concentração: Ensino na Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. Benedito G. Eugenio

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

2021

S578s

Silva, Ana Cristina dos Santos.

Sentidos e discursos da política curricular para a educação das relações étnico-raciais na educação básica na Rede Municipal de Brumado no período de 2012 - 2020. / Ana Cristina dos Santos Silva, 2021.

104f. il.

Orientador (a): Dr. Benedito G. Eugenio

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2021.

Inclui referência F. 95 – 101.

1. Política curricular. 2. Discursos e sentidos. 3. Relações étnico-raciais. I. Eugenio, Benedito G. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino- PPGEn. III. T.

CDD 372.19

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

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Sentidos e discursos da política curricular para a educação das relações étnico-raciais na educação básica na rede municipal de Brumado no período de 2012-2020**

**Autora: Ana Cristina dos Santos Silva**

**Orientador: Prof. Dr. Benedito G. Eugenio**

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por Ana Cristina dos Santos Silva e aprovada pela Comissão Avaliadora.

Data: 19 /2/2021

**COMISSÃO AVALIADORA**



Prof. Dr. Benedito G. Eugenio (Orientador)



Profa. Dra. Iris Verena S. de Oliveira (UNEB)



Prof. Dr. José Valdir J. de Santana (UESB)

## AGRADECIMENTOS

*“ E é tão bonito quando a gente entende  
Que a gente é tanta gente  
Onde quer que a gente vá  
E é tão bonito quando a gente sente  
Que nunca está sozinho  
Por mais que pense estar...” (Gonzaguinha)*

Gratidão a Deus, pelo amor e cuidado constante.

Ao meu professor, orientador e amigo, Dr. Benedito Gonçalves Eugenio, pela generosidade em compartilhar seus conhecimentos, por não me deixar sozinha, pela amizade, por ser esse exemplo de educador. Gratidão a Deus por sua existência. Que Ele o proteja e guarde.

A Kleber Chaves, pelo incentivo diário, por não soltar a minha mão, pelo carinho, amorosidade e cuidado constante.

À Prefeitura Municipal de Brumado, por meio da Secretaria Municipal de Educação, pela liberação da minha licença.

*“Eu tenho uma espécie de dever, de dever de sonhar de sonhar sempre, pois sendo mais que do que um espectador de mim mesmo, eu tenho que ter o melhor espetáculo que posso. E assim me construo a ouro e sedas, em salas supostas, invento palco, cenário para viver o meu sonho entre luzes brandas e músicas invisíveis”. (Fernando Pessoa)*

À professora Dra. Iris Verena Oliveira e ao professor Dr. José Valdir Santana, por gentilmente aceitarem o convite para a banca de qualificação e defesa, sem os quais não seria possível aprimorar a pesquisa. Gratidão pelas contribuições e por me permitir sonhar.

*“O que somos, pensamos e vivemos, é na verdade um misto de todas as experiências acumuladas e (re)elaboradas. Somos por extensão um emaranhado vivo de histórias.” (Gabriel Chalita).*

Gratidão a todas as amigas e amigos que tive o prazer da convivência durante todo o mestrado, guardarei cada uma e cada um meu coração. Represento todos e todas aqui, através de Viviane, Andiará, Lana, Miquéias, Flávia, Danilo, Márcia Mendes, Márcia Xavier, Helenice, Hanneli, Ruth, Adriana e Geane.

Dedico esse estudo aos meus avós, em especial a meu pai (avô), pelo amor incondicional.

À minha mãe, que não mediu esforços para que eu me tornasse uma mulher forte.

Ao meu filho, por me inspirar diuturnamente.

A toda minha família pelo incentivo e cuidado.

A todas as amigas e amigos que torceram por mim, aos quais represento aqui, através da amiga/irmã, Jesseni Porto, que incansavelmente me fez acreditar que eu poderia ser mais do que sonhei.

Por fim, dedico a todas as mulheres e homens negros desse país que não tiveram a chance de sonhar.

## RESUMO

Esta dissertação apresenta os resultados de uma pesquisa sobre a política curricular para a educação das relações étnico-raciais no município de Brumado. Para tanto, buscamos respostas para a seguinte questão: Quais os sentidos e discursos de educação para as relações étnico-raciais são expressos no currículo da Educação Básica na rede municipal de Brumado no período 2013-2020? Os objetivos da pesquisa são: Analisar os sentidos e discursos de educação para as relações étnico-raciais presentes nos documentos curriculares do município de Brumado; Identificar os sentidos de educação para as relações étnico-raciais nos planos de gestão do executivo municipal no período 2013-2020. O recorte temporal contemplou as últimas duas gestões dos prefeitos eleitos na cidade, Aguiberto Lima Dias (2013/2016) e Eduardo Lima Vasconcelos (2017/2020), ambos pertencentes a mesma base político partidária. O recorte temporal se justifica pelo longo período em que a cidade é governada pelo mesmo grupo. A base teórica da pesquisa fundamentou-se nas contribuições da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe. Emprega ainda o método do Ciclo de Políticas de Stephen Ball. Os dados foram construídos por meio da análise dos seguintes documentos: planos de governo, plano de curso da secretaria municipal de educação e o plano municipal de educação. A dissertação está organizada no formato multipaper. Os resultados assinalam que o município de Brumado ainda não efetivou ações concretas para a educação das relações étnico raciais no município, em atendimento a Lei 11.645/08, mesmo decorridos dezessete anos após a promulgação da 10.639/03. Os resultados revelam ainda que existe um silenciamento a respeito da temática, denotando um racismo estrutural, sutil, silenciosamente ensurdecedor. .

Palavras-chave: Discursos e sentidos. Política curricular. Relações étnico-raciais.

## **ABSTRACT**

This dissertation presents the results of a research on curricular policy for education of ethnic-racial relations in the municipality of Brumado, Bahia. Therefore, we seek answers to the following question: What are the senses and discourses of education, for ethnic-racial relations, are expressed in Basic Education curriculum in municipal network of Brumado in the period 2013-2020? The objectives of the research are: Analyze the senses and discourses of education for the ethnic-racial relations present in curricular documents of the municipality of Brumado; Identify the meanings of education for ethnic-racial relations in management plans of municipal executive in the period 2013-2020. The time frame covered the last two terms of the mayors elected in the city, Aguiberto Lima Dias (2013/2016) and Eduardo Lima Vasconcelos (2017/2020), both belonging to the same party-political set. The time frame is justified by the long period in which the city is governed by the same political group. The theoretical basis of the research was based on the contributions of Laclau and Mouffe's Theory of Discourse. It also uses Stephen Ball's Policy Cycle method. Data were constructed through the analysis of the following documents: government plans, course plan of municipal education department and municipal education plan. The dissertation is organized in multipaper format. The results show that the municipality of Brumado hasn't still carried out concrete actions for the education of ethnic racial relations, in compliance with Law 11.645/08, even after seventeen years after the enactment of Law 10.639/03. The results also reveal that there is a silence about the theme, denoting a structural, subtle and silent racism.

**Keywords:** Discourses and meanings. Curriculum policy. Ethnic-racial relations.



## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEB	Diretrizes Curriculares para a Educação Básica
DCNERER	Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais
ERER	Educação para as relações étnico-raciais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFBA	Instituto Federal da Bahia
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PL	Projeto de lei
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PSDB	Partido Social da Democracia Brasileira
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSL	Partido Socialista Liberal
PNE	Plano Nacional de Educação
PEE	Plano Estadual de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNADC	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SEPPIR	Secretária de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
TD	Teoria do Discurso
TI	Território de Identidade
TSE	Tribunal Superior Eleitoral
UAB	Universidade Aberta do Brasil

UESB            Universidade do Sudoeste da Bahia  
UNEB            Universidade Estadual da Bahia

## LISTA DE FIGURAS E TABELAS

Figura 1 Nível de escolaridade da população de 18 a 24 anos segundo raça/cor.....	12
Figura 2 Mapa de Brumado .....	19
Figura 3 Seleção documental .....	26
Figura 4 Método do ciclo de políticas .....	45
Figura 5 Site da BDTD .....	50
Figura 6 Site da BDTD .....	51
Figura 7 Pastas do word .....	51
Figura 8 Organização dos dados da pesquisa .....	52
Figura 9 Número de trabalhos por região .....	58
Figura 10 A política em ciclos.....	66
Figura 11 Discursos .....	75
Tabela 1 População de Brumado .....	20
Tabela 2 Dados de matrícula na rede municipal de ensino .....	20
Tabela 3 Documentos e contextos .....	27
Tabela 4 Resumo de teses e dissertações I .....	52
Tabela 5 Resumo de teses e dissertações II .....	56
Resumo de teses e dissertações III .....	57

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>1. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b> .....	18
1.1 Situando o campo empírico: o município de Brumado.....	18
1.2 Caracterizando a pesquisa .....	22
1.3 O corpus de análise: o processo de produção dos dados .....	23
1.4 A pesquisa utilizando a Teoria do Discurso.....	28
<b>2. DISCURSO, POLÍTICA E CURRÍCULO</b> .....	29
2.1 A teoria do discurso e o currículo .....	34
2.2 Currículo e diferença: uma leitura pós- estrutural .....	36
2.3 Políticas curriculares: contribuições do ciclo de políticas .....	40
<b>3. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NAS TESES E DISSERTAÇÕES NO PERÍODO 2009-2019</b> .....	46
<b>4. DISCURSOS SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NOS PLANOS DE GOVERNO: UMA ANÁLISE DO POLÍTICO E DA POLÍTICA NO MUNICÍPIO DE BRUMADO/BA</b> .....	61
<b>5. DISCURSOS E SENTIDOS DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS NO MUNICÍPIO DE BRUMADO NO PERÍODO 2012-2020</b> .....	82
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	92
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	95

## INTRODUÇÃO

Escrever é um chamado à reflexão, sobre o mundo que nos cerca, sobre nossas experiências mais tenras, sobre o que se passou e o que está por vir. É partilhar experiências e visões é um convite irresistível ao bom senso e a sabedoria. Escrever é caminhar entre a dor da realidade e extasiar-se nos prazeres das utopias. A escrita é libertadora porque te leva a um mundo que é só seu e simultaneamente te faz adentrar ao mundo de tantas outras pessoas.

Penso nas inúmeras vezes em que eu era chamada para escrever as cartas a minha mãe (muitas delas, guardadas até hoje) e aos parentes distantes e em todas as vezes que finalizava cada uma delas com o máximo de criatividade que pudesse. O objetivo era durante a leitura mostrar aos meus avós como eu “escrevia bem”. O olhar e o sorriso de aprovação ao final de cada carta escrita e lida em voz alta para eles me davam a certeza que escrever era algo muito significativo.

Ter sido acolhida por meus avós, desde o nascimento, tem um significado especial, que não pode ser traduzido por qualquer tentativa de racionalização sobre a minha história de vida. Ainda ecoa em meus ouvidos os conselhos daquele senhor, descendente de escravos e que tinha como sonho maior aprender a ler: “estude, minha filha, sempre e muito, faça tudo que você quiser, mas não deixe de estudar.” Hoje, compreendo que essa insistência talvez fosse a forma que ele tinha de me dizer que nada seria fácil, o que me impele a recorrer ao processo histórico de formação do povo brasileiro, especialmente o papel destinado e desempenhado pelas mulheres negras, pois:

A escravidão foi um processo que marcou a história da população feminina negra sublevando-a à condição de construtoras de formas de resistência, forjando sua mente e corpo como lócus da política. Elas, muito precocemente, foram impelidas a se movimentarem nos espaços dos *possíveis*, mesmo quando escravizadas. (MOREIRA; EVANGELISTA; SANTOS, 2019, p. 117)

Desse modo, ele me ensinou que ser mulher negra num país como o nosso nos impele a lutar, a nos (re) construir, insistir e resistir, cotidianamente. E assim, dentro das possibilidades concretas que tive e a despeito de quaisquer dificuldades, fui construindo um caminho que me trouxe ao momento presente.

Estudar, buscar conhecimento, sempre foi para mim, uma forma de resistência, ainda que aos sete anos, ao ser alfabetizada em uma escola de bairro eu não soubesse disso. Escola essa que funcionava em um quartinho, cedido pelo meu avô, a quem eu aprendi a chamar de pai e a quem eu devo parte do que hoje me tornei.

Traduzo o sentimento de amor e gratidão pelos meus avós através de um trecho do conto de Roseana Murray, no qual ela exprime de forma singular a ternura e a delícia de ser ter um avô (ou avós, como eu tive), melhor ainda, ter o privilégio constante do seu amor.

Esta é uma história muito simples. Fala do amor entre um avô e *sua neta*, que é como a magia que existe entre a noite e a Lua. Os avós sabem de muitas coisas. Os avós guardam a infância deles na memória, com seus rios azuis, suas ruas de barro, chapéus, cavalos, lampiões. Um mundo tão antigo que já quase não cabe mais neste nosso mundo. Quando um avô morre, esse mundo antigo morre com ele, assim como todos os cavalos, rios azuis, ruas de barro. Por isso eu, particularmente, acho que os avós nunca deviam morrer. Mas, para que as coisas que eles guardam lá no fundo deles – essa poeira encantada de outros tempos - não desapareçam completamente, existem os netos. E assim como às vezes a gente para pra ver uma estrela ou um pássaro, alguns netos param e ouvem essa música secreta que sai de dentro dos avós. (...) (MURRAY, 2003, p, 8, grifo nosso)

E é essa musica que ouço ainda hoje, é ela que me impele a continuar. Assim, em 1994, apesar de três anos de atraso escolar, conclui o magistério, realizando o sonho daquele que tinha tanta vontade de aprender a ler; Agora ele tinha uma filha professora.

No ano seguinte, consegui aprovação no concurso público municipal para lecionar na zona rural, naquela época em classes multisseriadas, onde deveríamos atender crianças de séries diversificadas em um mesmo espaço. Momento de aprendizado e de inúmeros desafios, impostos pela inexperiência profissional e as dificuldades relacionadas ao trabalho docente, como a falta de transporte para deslocar até a escola, insuficiência de materiais pedagógicos, dentre outros.

Pensar numa formação continuada, numa graduação era um sonho distante, até que atendendo a uma recomendação da Lei. 9.394/96, de que os professores deveriam ter nível superior para lecionar e não apenas o magistério de nível médio, realidade de quase todo o quadro docente na época, o município de Brumado, em parceria com a UNEB, oferecera, em 2003, 100 (cem) vagas para o curso de Pedagogia, ofertado exclusivamente aos professores da rede, mediante processo seletivo. A inserção no curso de Pedagogia, por meio da REDE UNEB 2000 não fora uma opção. O desejo em cursar História não poderia ser materializado, uma vez que a cidade ofertava apenas o curso de Letras Vernáculas e as condições financeiras não me possibilitavam buscar a formação em outro município.

Após nove anos lecionando, as incertezas e angústias com o magistério eram inúmeras e a possibilidade em adentrar ao mundo acadêmico, ainda que não fosse ao curso desejado, era algo estimulante e simultaneamente desafiador. A universidade era uma oportunidade ímpar. Tenho consciência que fui e continuo sendo uma exceção à regra do que as estatísticas

nessa época e ainda hoje apontam a respeito do “lugar” da população negra, melhor dizendo, do seu “não lugar.” Informações essas que podem ser comprovadas no gráfico a seguir, que traz informações acerca do nível de escolaridade entre brancos e não brancos, do ensino fundamental (EF), o ensino médio (EM) e o ensino superior (ES).

O deslumbramento com a academia, o acesso às obras de Paulo Freire, Saviani, Gadotti e tantos outros livros me encantaram, e eu acreditava que por intermédio da educação seria possível mudar completamente a realidade dos alunos da escola pública. Minha casa, desde os sete anos, quando fui formalmente matriculada em uma delas e onde percorri toda minha vida escolar. Hoje, compreendo que temos muito a contribuir, porém, com olhares outros e perspectivas que não se assentam em utopias pois:

A história das relações humanas não tem propriamente um final, eis que se apresenta como uma sequência infinita de fatos, interpretações sobre esses fatos sobre os quais não temos o direito, o poder ou mesmo a arrogância a partir do esquema teórico de Laclau de predição de cenários finais. Nesse sentido a emancipação entendida como a liberdade completa de todas as amarras sociais é um sonho um ideal no horizonte ao mesmo tempo em que é uma impossibilidade fática. (MENDONÇA, RODRIGUES, 2008, p. 28)

Ainda que fosse uma impossibilidade, essa ideia de transformação social, idealizada por uma formação com maior proximidade com autores que tinham inspiração marxista, a busca por respostas que pudessem dar conta a inúmeras questões que insistiam em me acompanhar, somente se intensificaram com o decorrer dos anos. Incomodava-me especialmente o trato dado às questões raciais no interior das nossas escolas, somente mencionadas no mês de novembro, com as comemorações em alusão à Consciência Negra.

Após a conclusão da graduação em Pedagogia, as inquietações apenas aumentaram e o desejo de prosseguir com os estudos fora, provisoriamente abafados pela exaustiva jornada de trabalho e a possibilidade de conciliar qualquer especialização era quase impossível. Até que em 2016, conseguimos aprovar no município, o plano de cargos, carreira e remuneração, que dentre outras coisas, reduzira a carga horária para 14h semanais, no meu caso, 28h, já que trabalhava em regime de 40h. Nesse momento, surge a seleção para alunos especiais do curso de mestrado em Ensino da UESB.

A escolha da disciplina coincidia com dia da minha reserva técnica, terça-feira! Fiz a seleção e fui aprovada para disciplina Tópicos Especiais em Ensino II: ênfase em estudos sobre a Gestão na Educação Básica. O tema muito me seduzia por Brumado ainda adotar o critério político/partidário para a escolha dos dirigentes escolares. Os meses de estudos e as discussões reacenderam em mim a vontade de retornar para a universidade. A partir de então,

tentei por três vezes consecutivas, no programa de Ensino e de Educação, uma vaga no mestrado, ora com um projeto sobre gestão, ora com um projeto sobre a representação do negro nos livros de literatura infantil.

Já quase desistindo e acreditando que de fato aquele não era meu “lugar”, consegui aprovação no programa de Ensino, porém, como suplente. Mesmo matriculada e já assistindo as aulas, a sensação era de que a qualquer momento eu fosse comunicada que houvera um equívoco e eu não poderia prosseguir. Medo esse que só me abandonou quando eu soube que teria um orientador. Uma mistura de sentimentos invadira meu peito: alegria, euforia e medo, muito medo de não corresponder às exigências do meu futuro orientador, o professor Benedito Eugenio, que me trouxera a possibilidade concreta de pesquisar, no campo curricular, as relações étnico-raciais. A responsabilidade pesou potentemente em meus ombros.

Felicidade. Realização. Sentimentos que me acompanharam durante todo o percurso de escrita do presente trabalho, pois além de me oportunizar aprofundar em um tema tão caro para mim enquanto educadora e mulher negra, o conhecimento de mim mesma foi inevitável nesse percurso. Especialmente por compreender que apesar da aprovação da Lei 10.639/2003, modificada posteriormente pela Lei 11.645/08, que tratam da obrigatoriedade das temáticas étnico-raciais, incluindo a cultura dos de negros e indígenas no currículo, no interior das nossas escolas, no contexto da prática, elas não reverberam em atitudes e ações efetivas, que tragam para o debate tais questões.

Ressaltamos ainda que a educação para as relações étnico-raciais (ERER) não diz respeito apenas aos negros e indígenas, diz respeito a toda sociedade que compreende que a sua formação não passa por caminhos outros que não sejam o da educação e do respeito ao seu povo para que possamos construir uma nação que seja mais justa e democrática. Por isso mesmo, as DCNERER nos informam que:



Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira. Tais pedagogias precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional competente, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais. (BRASIL, 2004, p. 19).

Para melhor compreensão acerca do termo étnico-racial, nos ancoramos em Gomes (2010) para quem essa expressão vem sendo adotada para se referir às questões concernentes à população negra brasileira, sobretudo, na educação. Mais do que uma junção dos termos, essa formulação pode ser vista como a tentativa de sair de um impasse e da postura dicotômica entre os conceitos de raça e etnia. Demonstra que para se compreender a realidade do negro brasileiro, não somente as características físicas e a classificação racial devem ser consideradas, mas também a dimensão simbólica, cultural territorial, mítica, política e identitária (GOMES, 2010, p. 24).

Está imbuído na educação para as relações étnico-raciais, o intento de que todos os cidadãos compreendam que o acesso aos direitos socioeconômicos e políticos é de fato para todas as pessoas, independentemente de sua pertença étnico-racial, por isso mesmo é importante que se “rompam com sentimentos de inferioridade e superioridade, se desconsiderem julgamentos fundamentados em preconceitos, deixem de se aceitar posições hierárquicas forjadas em desigualdades raciais e sociais” (SILVA, 2006, p. 3).

Assim, educar a partir desse princípio perpassa pelo reconhecimento de que existe uma desigualdade entre negros e não negros em nosso país, talvez seja um dos primeiros passos para que a educação para as relações étnico- raciais faça sentido para a sociedade de modo geral e se faça presente em nosso currículo e tome forma, já que a lei obriga, mas não tem o poder de garantir a sua efetivação.

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. (...). Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnicorracial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino. Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual. Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas. Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação (..) (BRASIL, 2004, p. 11).

Reconhecimento. Mais que isso, é preciso compreender que o discurso racista se faz presente, de forma muito vezes sutil, na denegação de direitos, no “desconhecimento” e descumprimento da legislação que garante direitos a população negra, na colonização do saber, tão fortemente presente em nossas escolas e é justamente essa sutileza que o torna bem mais complexo de ser identificado.

Quando falamos em educação para as relações étnico-raciais estamos nos referindo, na verdade, a uma “reeducação” das relações entre negros e brancos, por isso, mesmo essa (re) educação “impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime”. (BRASIL, 2004, p. 14).

A escola, por características que lhes são próprias, dispõe de mecanismos que podem propiciar essa reeducação, pois ela promove a socialização entre as pessoas, desde a infância até a idade adulta. As regras de convivência, o respeito ao outro são exercitados diariamente. A escola, de fato, institui a cidadania. É nela o lugar onde as crianças deixam de pertencer exclusivamente à família para integrarem-se numa comunidade mais ampla em que os indivíduos estão reunidos não por vínculos de parentesco ou de afinidade, mas pela obrigação de viver em comum. A escola institui, em outras palavras, a coabitação de seres diferentes sob a autoridade de uma mesma regra (CANIVEZ, 1991).

Assim, entendemos que a escola enquanto “espaço privilegiado de aprendizagens e convivências, tem como papel essencial a formação de indivíduos livres, autônomos e conscientes da história que os precede. Para isso, é fundamental a contribuição da educação das relações étnico-raciais” (EUGENIO; SANTANA, 2018, p. 62), que não devem ser

subjugadas sob o pretexto do desconhecimento e da crença que vivemos num país onde não existe racismo, já que além de existir, ele é expresso em números, cotidianamente.

Após essas breves considerações, é mister afirmar que pesquisas nessa área são relevantes e necessárias, vez que cabe aos municípios a responsabilidade com a Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental. Assim sendo, as pesquisas podem fornecer aportes para o fortalecimento de uma educação pautada no antirracismo.

Por isso mesmo, pretendemos responder a seguinte questão: **Quais os sentidos e discursos da política curricular para a educação das relações étnico-raciais na educação básica estão presentes em documentos da rede municipal de ensino de Brumado no período de 2012-2020?**

Constitui objetivo geral da pesquisa: Analisar os sentidos de educação para as relações étnico-raciais presentes nos discursos dos documentos políticos e curriculares produzidos no município de Brumado no período de 2012-2020.

São objetivos específicos da pesquisa:

- 1 Compreender os sentidos de educação para as relações étnico-raciais presentes nas narrativas escritas dos planos de governo dos dois últimos gestores do município de Brumado/BA.
- 2 Identificar as ações elaboradas pela secretaria municipal de educação de Brumado para a inserção das relações étnico-raciais no currículo da rede municipal de ensino no período 2012-2020.

Para nos ajudar nessa compreensão, utilizamos a teoria do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe e ainda contamos com o auxílio do modelo analítico do método do Ciclo de Políticas de Stephen Ball. Ressaltamos que a nossa escolha teórica metodológica é melhor explicitada no decorrer do primeiro capítulo e também no segundo.

O nosso estudo está organizado no formato multipaper, contando com uma introdução, um capítulo metodológico, um capítulo teórico e três capítulos de análises elaborados no formato de artigos.

Cabe destacar que ao utilizarmos o formato multipaper, ou seja, a organização do trabalho em múltiplos artigos requer do (a) pesquisador (a) um esforço em não tornar o texto fragmentado e repetitivo. Em alguns momentos, a repetição pode parecer inevitável, uma vez que há um diálogo permanente entre os textos, que, apesar de independentes se complementam. Há que se destacar ainda uma das vantagens desse formato, que é justamente alcançar um público mais amplo, professores da educação básica, pesquisadores e outros

profissionais que possam se interessar pela pesquisa. Para além disso, esse formato torna mais ágil a publicação dos resultados, que é uma exigência para o pesquisador.

No primeiro capítulo, intitulado **Caminhos metodológicos da pesquisa**, traçamos o percurso realizado no decorrer da nossa pesquisa. Definimos a abordagem (qualitativa) e o tipo de pesquisa (documental). Apresentamos uma caracterização do campo empírico.

O segundo capítulo, intitulado **Discursos, política e currículo**, traz informações referentes ao pensamento de Laclau e Chantal Mouffe. Fizemos um apanhado das categorias, por eles apresentadas, expondo os conceitos de cada uma delas e discorremos a respeito do currículo a partir de uma leitura pós-estrutural e pós fundacional.

Elencamos ainda as contribuições do método do ciclo de políticas de Stephen Ball e seus colaboradores para a análise das políticas curriculares, especialmente as relacionadas à Educação para as relações étnico-raciais (ERER).

Os três últimos capítulos, apresentados no formato de artigos, se constituem como os capítulos de análises de nossa dissertação. No terceiro, fizemos uma pesquisa do tipo estado do conhecimento na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), mapeando as pesquisas que tratam sobre as relações étnico-raciais no currículo da Educação Básica, no período de 2009-2019.

No quarto capítulo realizamos um estudo dos planos de governo dos candidatos eleitos no município de Brumado nos anos de 2012 e 2016, usando as categorias política/político e hegemonia da Teoria do discurso e ainda a noção de performatividade de Stephen Ball.

No quinto capítulo, as análises foram realizadas a partir do plano de curso da educação básica da cidade de Brumado, entendido como currículo, tendo outros documentos como suporte para essa análise, como o Plano Nacional de Educação (PNE), o Plano Municipal de Educação (PME), as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Raciais (DCNERER) e a Lei 10.639/03.

## 1. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo debruçamo-nos sobre os caminhos metodológicos da nossa pesquisa, já afirmando que delinear um caminho a seguir é necessário, o que não significa que vamos percorrê-lo tal qual o pensávamos. Partindo da perspectiva pós-estruturalista que permeia todo o nosso trabalho, sabemos que as certezas são contingenciais.

Prova disso tivemos ao nos contactar com o campo empírico, sendo “afetada” por ele, destacando que “um aspecto importante desse processo é não apenas o se deixar afetar, mas o funcionamento da atenção que esse processo pressupõe. ‘Deixar-se afetar’ é um modo de funcionamento da atenção no campo” (SALES, 2018, p. 123). E essa atenção, nos conduziu a caminhos que inicialmente não havíamos pensado ser possível seguir.

Nesse percurso, compreendemos que o ir e vir, a modificação de rotas é imperativa, no nosso caso, essa compreensão se deu, especialmente no momento da coleta de dados, em que o campo empírico se mostrou para nós enquanto espaço não linear. Assim, ressaltamos que “no processo de produção de conhecimento há que se colocar em análise os atravessamentos que compõem um campo de pesquisa, pois ela desestabiliza a própria noção de campo, já que modula seus limites e configurações” (SALES, 2010, p.119). Cabe destacar que essa “desestabilização” no campo empírico, apenas reforça a nossa convicção do quanto às categorias de análises da Teoria do Discurso se configuram como importantes ferramentas para a compreensão do nosso objeto de estudo.

### 1.1 Situando o campo empírico: o município de Brumado

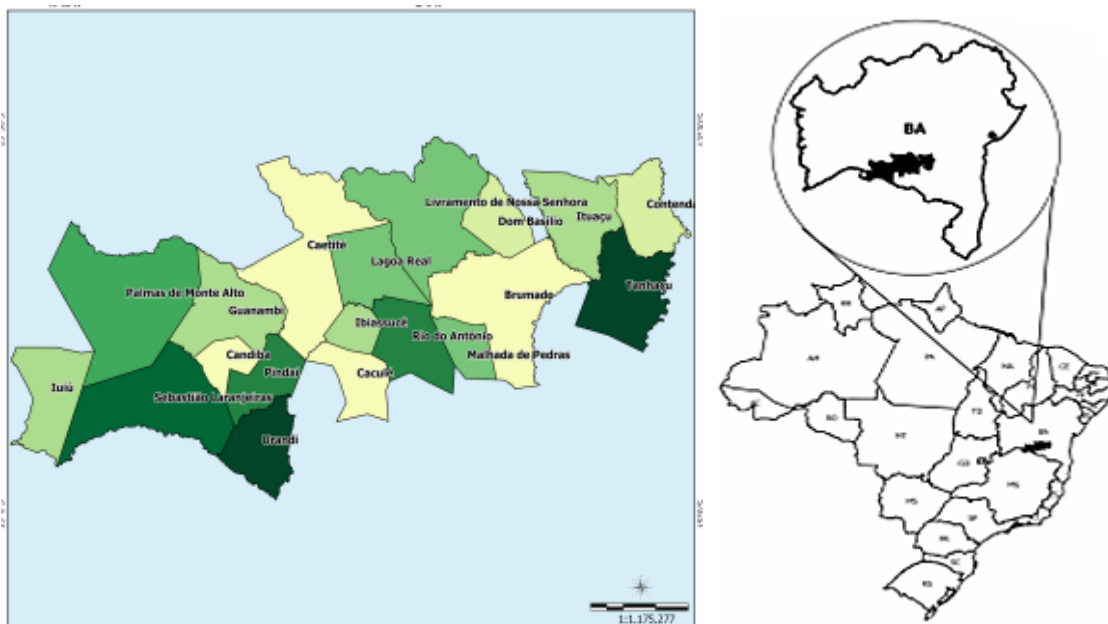
Brumado é um município que fica no interior baiano, localizado no Centro-Sul Baiano, a 654 quilômetros da capital do estado, Salvador. A cidade faz parte ainda do território de identidade (TI), denominado como Sertão Produtivo, que a despeito do significado e entendimentos sobre território e/ou regionalização, de acordo com o Decreto nº 12.354/2010, o Território de Identidade (TI), é compreendido como:

Um agrupamento identitário municipal formado de acordo com critérios sociais, culturais, econômicos e geográficos, e reconhecido pela sua população como o espaço historicamente construído ao qual pertence, com identidade que amplia as possibilidades de coesão social e territorial (BAHIA, Dec. 12.354, 2010).

Assim, além de Brumado, o sertão produtivo engloba outras dezenove cidades com características socioeconômicas e culturais que se assemelham. Cabe destacar que a escolha da cidade de Brumado como cenário da nossa pesquisa se deve ao fato de a pesquisadora ser moradora dessa cidade e ser pedagoga e professora da rede municipal de ensino.

E para além disso, houve ainda um fator preponderante, a inexistência de pesquisas nessa área no município, conforme aponta levantamento por nós realizado no repositório da UNEB dos campi VI, XII e XX, UNEB, respectivamente nas cidade Caetité, Guanambi e Brumado pertencentes ao sertão produtivo.

Figura 02: Mapa de Brumado



Fonte: Base cartográfica IBGE, 2006; Base territorial: DETER/SDT/MDA  
Elaboração: SGMA/SDT/MDA, março, 2015.

Para complementar a nossa pesquisa, fizemos um levantamento no campus da UESB, que apesar de não fazer parte do sertão produtivo como as demais, se justifica pelo fato de a pesquisadora estar vinculada a um dos seus programas de pós-graduação. E para completar a pesquisa, buscamos também o repositório da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

O estado da Bahia, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC), tem 81,1% da população que se autodeclara como pretos e pardos. Brumado, de acordo com o IBGE, tem a seguinte constituição étnico racial:

Tabela 1: População de Brumado

População residente, por cor ou raça / Ano: 2010						
Município	Total	Preta	Amarela	Branca	Indígena	Parda
Brumado/BA	64.602	3.351	234	28.067	67	32.883

Fonte: IBGE, 2010

Muito embora o Estado já tenha políticas para a educação das relações étnico-raciais, uma parte significativa dos municípios ainda não efetivou tais políticas, sendo o município aqui pesquisado um deles, ainda que tenha mais de 80% da sua população que se autodeclaram como pretos e pardos.

**Tabela 2:** Dados de matrícula na rede municipal de ensino

Número de Matrículas da Educação Básica Brumado BA/2019													
Sexo e Cor/Raça													
Feminino							Masculino						
Total	Não Declarada	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Total	Não Declarada	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
7.426	2.268	2.408	71	2.674	4	1	7.702	2.297	2.562	102	2.735	3	3

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados disponíveis em: INEP, 2020.

Há que se perceber que a composição étnico-racial da população estudantil do município de Brumado tem predominância parda, no entanto, nos chama a atenção o número elevado de pessoas de cor/raça não declarada, tanto ente o grupo feminino quanto no masculino.

A rede de atendimento educacional do município de Brumado é composta de três dependências administrativas, a saber: estadual, municipal e privada. A rede estadual trabalha com o ensino médio e educação profissional. Já a rede municipal atende a educação infantil (creche e pré-escola), o ensino fundamental das séries iniciais e finais, a educação profissional com a parceria do Instituto Federal da Bahia (IFBA), extensão de Vitória da Conquista e a educação superior por intermédio da Universidade Aberta do Brasil, convênio estabelecido entre o Ministério da Educação e o Governo Municipal. São atendidas ainda as modalidades

Educação de Jovens e Adultos e a Educação inclusiva. Já a rede privada atende a educação infantil, o ensino fundamental dos anos iniciais e finais e o ensino médio.

Atualmente, a rede pública municipal de ensino conta com 35 unidades escolares, incluindo sete creches e o núcleo de atendimento especializado.

O planejamento pedagógico da rede pública municipal é realizado na própria unidade escolar sob a coordenação de professores articuladores, que definem em conjunto com a Coordenação de Planejamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação toda a estrutura pedagógica a ser desenvolvida na unidade, a saber: o plano de curso, os planos de unidade, os projetos escolares, enfim todas as ações pedagógicas são direcionadas conjuntamente pela equipe da Articulação Pedagógica.

Consideramos relevante destacar que assim como os diretores escolares, os articuladores pedagógicos ainda são escolhidos com base em afinidades político/partidárias. Cabe destacar que embora a aprovação da lei municipal 1.780/16 recomendasse a eleição para diretor escolar a partir do ano de 2018, o poder executivo do município de Brumado-BA enviou à Câmara de Vereadores o projeto de lei (PL) 026/19, solicitando a retirada dos artigos que se referiam à eleição direta para o cargo de diretores.

O Projeto de Lei foi aprovado por maioria, na Câmara de Vereadores e tornou-se a Lei 1.869/19. Neste aspecto, consideramos que de fato, por si só uma política educacional não será implantada e garantidora de práticas democráticas no interior das escolas, no entanto, sem a existência de políticas de democratização, tampouco a escola poderá adotar práticas democráticas de gestão. São as políticas de democratização como formação discursiva que criam a possibilidade da construção de práticas sociais democráticas nas escolas públicas (MARQUES, 2008, p. 102).

Assim, intentamos dizer que, de acordo com a Teoria do Discurso (TD), a democracia é compreendida como algo incerto, quiçá, improvável, e justamente por apresentar esse caráter de fragilidade, ela deve ser defendida e aprofundada. Ainda por isso, diferentes discursos tentarão se hegemonizar, no entanto há que se dizer que, só conseguirão se fixar temporariamente, dizendo com outras palavras, podemos acrescentar que a produção de sentidos de um discurso, tende sempre a ser modificado, ao que a Teoria nomeia como precário e contingente.

Desse modo, ainda considerando o caráter precário e contingente dos discursos, a Lei 1.869/19 para o provimento ao cargo de gestor escolar, além de apresentar conotação autoritária é totalmente antagônica à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDB), Lei 9394/96, no que reza o Art. 3º, bem como fere o próprio Plano Municipal de Educação,



que na meta 16 enuncia fomentar a gestão democrática na Rede Municipal de Ensino, tendo a eleição direta para escolha dos dirigentes escolares, como um dos seus princípios.

## **1.2 Caracterizando a pesquisa**

A pesquisa tem uma abordagem qualitativa do tipo documental, e isso significa dizermos que ela defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. As pesquisas chamadas de qualitativas constituem uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais (ANDRÉ; GATTI, 2008). Esse aspecto da pesquisa qualitativa se articula exatamente com o objeto de pesquisa deste estudo e com a postura pós-estruturalista que tomamos neste percurso, que certamente nos impulsionou a perguntar por que estes ou aqueles discursos se impuseram no currículo.

Para Lopes e Macedo (2011), surgem na agenda dos estudos curriculares questões como: por que esses e não outros conhecimentos estão nos currículos; quem os define e em favor de quem são definidos; que culturas são legitimadas com essa presença e que outras são deslegitimadas por aí não estarem. Inevitavelmente, onde há escolhas, há exclusão.

Importante destacar que como estamos ancorados pela teoria do discurso de Laclau, a abordagem qualitativa se articula de modo pontual com essa teoria, pois eles aceitam os limites das técnicas que utilizam e a impossibilidade do conhecimento certo ou verdadeiro. Supõem que todo conhecimento é parcial (ABDAL, 2016, p. 9), estando, pois, intimamente imbricada com os pressupostos da TD, ao considerar a fluidez dos discursos que tentam se hegemonizar no campo da discursividade.

Destacamos ainda a relevância dos documentos, pois eles são considerados como fonte naturais de informações, “uma fonte não-reativa, as informações neles contidas permanecem as mesmas após longos períodos de tempo (...) e têm origem num determinado contexto histórico, econômico e social, retratam e fornecem dados sobre esse mesmo contexto” (GODOY, 1995, p. 22). Dizendo de outra forma, isso significa que essa falsa “inércia” contribui para que, sob investigação, não ocorra alterações no contato com os pesquisadores.

Dentre outras vantagens, podemos afirmar que a pesquisa documental proporciona ao pesquisador agilidade na análise dos documentos escolhidos, já que não existe a possibilidade de negativa para acessá-los, exceto no caso de documentos pessoais. Partindo ainda do

pressuposto da Teoria do Discurso, os textos estão impregnados de sentidos que convém analisar, ainda que eles não estejam explícitos.

As categorias de análise da TD nos fornecem as ferramentas necessárias para a compreensão desses sentidos, que é exatamente o que nos propusemos neste trabalho, ao tentar compreender quais os sentidos e discursos de educação para as relações étnico-raciais são expressos no currículo da educação básica na rede municipal de Brumado no período 2013-2020. Por isso mesmo,

A análise de documentos de políticas não é algo simples, mas demanda pesquisadores capazes de identificar ideologias, interesses, conceitos empregados, embates envolvidos no processo, e vozes, presentes e ausentes, dentre outros aspectos. A política como discurso estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir “vozes”, uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade (BALL; MAINARDES, 2011, p. 157).

Sendo as políticas curriculares, assumidas por nós, como texto e discurso, compreendemos que essas “vozes” se fazem presentes e são ouvidas precária e contingencialmente, pois a produção de sentidos tende sempre a ser alterada.

É preciso acrescentar ainda que, ressaltando a importância das pesquisas que se propõem ouvir os educadores e adentrarem aos espaços físicos das escolas, constituindo-os como seu campo de pesquisa, os documentos também nos conduzem a caminhos outros, tão relevantes quanto, pois os documentos oficiais, como os utilizados nessa pesquisa (leis, planos de governo, plano de curso) são reveladores e nos surpreendem com o quanto tem a nos dizer, ou seja, “as fontes investigadas pelo pesquisador, que se submetidas à análise semiótica ou sintomal, pode revelar muito mais do que o testemunho tomado apenas como um dado.” (SALES, 2018, p. 125), daí, portanto, valorar a utilização da pesquisa documental.

### **1.3 O *corpus* de análise: o processo de produção dos dados**

O *corpus* documental desta pesquisa é constituído pelos planos de gestão do executivo municipal do período de 2012-2020 e da proposta curricular elaborada pela Secretaria Municipal de Educação. Realizamos também levantamento de trabalhos publicados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, BDTD no período de 2009 a 2019 e não encontramos trabalhos que façam referência às relações étnico-raciais no currículo da educação básica, especialmente em municípios que fazem parte do Sertão Produtivo, como a cidade de Brumado.

A nossa dissertação foi desenvolvida sob o esteio da Teoria do Discurso, entrelaçada ao modelo analítico do Ciclo de Políticas de Ball, tentando estabelecer uma coerência teórico-metodológica entre a teoria, o modelo analítico e os instrumentos de pesquisa utilizados por nós. Destacamos pois o que nos diz Mainardes (2006), ao se referir às contribuições do referencial analítico do ciclo de políticas:

A utilização do ciclo de política envolve uma diversidade de procedimentos para coleta de dados. Por exemplo, o contexto de influência pode ser investigado pela pesquisa bibliográfica, entrevista com formuladores de políticas e com demais profissionais envolvidos (professores e demais profissionais, representantes de sindicatos, associações, conselhos etc.). A análise do contexto da produção de texto pode envolver a análise de textos e documentos, entrevistas com autores de textos de políticas, entrevistas com aqueles para os quais tais textos foram escritos e distribuídos. O contexto da prática envolve uma inserção nas instituições e em espaços onde a política é desenvolvida por meio de observações ou pesquisa etnográfica, e ainda entrevistas com profissionais da educação, pais, alunos etc. O contexto da prática pode ser considerado um microprocesso político. Neste contexto, pode-se identificar a existência de um contexto de influência, de um contexto de produção de texto (escrito ou não) e de um contexto da prática. (MAINARDES, 2006, p. 59).

Como o nosso trabalho se insere no contexto da produção de texto, conforme já explicitado, a busca por documentos que pudessem sustentar teórica e metodologicamente essa dissertação tornou-se fundamental e por isso mesmo, o acesso aos arquivos eletrônicos tornou-se terreno fértil. Para tanto, acessamos sites como o do Tribunal Superior Eleitoral (TSE), o site da Prefeitura Municipal de Brumado, o Portal do Ministério da Educação (MEC) tivemos acesso ainda às páginas da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), Secretaria Especial de Promoção de Políticas de Igualdade Racial (SEPPIR) e do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Desse modo, o corpus documental é constituído principalmente pelos Planos de governo dos candidatos eleitos no município de Brumado nos anos de 2012 e 2016 e pelo currículo da educação básica, materializado através dos planos de curso, elaborados pelas técnicas da secretaria de educação do município e em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Ao utilizar os planos de governo como empiria para o desenvolvimento desta pesquisa, consideramos que seja essa a importância do trabalho teórico, apresentar formas outras para além daquelas que já se encontram estabilizadas, vez que esse é um documento, que se não é, deveria ser relevante e do conhecimento da população de modo geral, pois para além do cumprimento daquilo que estabelece a lei eleitoral, esse documento traduz ( ou

deveria traduzir) o pensamento daqueles e daquelas que se propõem a gerir o município, o estado ou a federação. O pesquisador deve ser movido por questionamentos que o leve a interrogar: poderia ser outro caminho? Posso fazer de outro modo? Há outras possibilidades?

A leitura de outros documentos tornou-se essencial para a que a compreensão dos documentos elaborados a nível micro, pudesse ser compreendida de forma contextualizada e ampla, sendo eles, o Plano Nacional de Educação (PNE), o Plano Estadual de Educação (PEE), o Plano Municipal de Educação (PME), as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (DCNEB), as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Raciais (DCNERER) e a Lei 10.639/03.

Inicialmente buscamos os documentos que precisaríamos para analisar as políticas dos governos municipais a respeito das relações étnico-raciais, já que de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em seu artigo 11, diz que compete aos municípios, “organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os as políticas e planos educacionais da União e dos Estados” e ainda, no artigo 26, preconiza que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.” (Brasil, 1996, p. 13-21).

Ademais, o Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, recomenda que os municípios não só cumpram como façam cumprir o disposto da resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP 01/2004) e que estejam em consonância com a LDB, alterada pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Além disso, as diretrizes curriculares para a Educação Básica (DCNEB) nos informam que busca prover os sistemas educativos de ensino, inclusive o municipal, de instrumentos que possam proporcionar as crianças, adolescentes, jovens e adultos, uma educação de qualidade que seja sustentada pelo respeito às diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas.

Por isso mesmo o plano de curso da secretaria municipal de educação que é o currículo orientador de toda a rede municipal de Brumado e os planos de gestão, se configuram como ferramentas potentes para a análise em nosso trabalho, levando em consideração ainda, que o emprego da Teoria do Discurso para a análise desses documentos é um diferencial importante nessa dissertação, vez que a base de dados BDTD, nos informa a inexistência de trabalhos com ambos.

Tivemos, pois, acesso aos planos de curso, elaborados pelas técnicas da secretaria de educação de Brumados através de e-mails enviados por elas, contendo o material, que foi

compilado por nós. Esses documentos foram separados em três grandes blocos, a saber: os que referiam à educação infantil, (creches e pré-escola), ao ensino fundamental I (do 1º ao 5º ano) e os que se referiam ao ensino fundamental II (do 6º ao 9º ano). Realizamos uma leitura flutuante e após esse momento, uma leitura com maior rigor, com o intento de analisar e identificar em cada bloco os sentidos de educação para as relações étnico-raciais ali impressos.

Registramos ainda que as Atas do Conselho Municipal de Educação também se constituiriam como empiria de cunho relevante para compreendermos os sentidos de educação para as relações étnico-raciais, que eventualmente poderíamos encontrar ali dispostos, no entanto, o acesso a esses documentos foi dificultado através de negativas para o fornecimento de cópias dos mesmos. Realizado esse primeiro movimento em busca dos documentos na esfera municipal, procedemos às buscas dos demais, realizando downloads e leitura flutuante daqueles documentos entendidos como textos políticos. Para melhor compreensão e organização, procedemos à distribuição do material encontrado em pastas devidamente nomeadas de acordo com critérios previamente estabelecidos, conforme descrito a seguir:

Pasta 1. Documentos referentes à educação municipal.

Pasta 2. Documentos referentes à educação básica.

Pasta 3. Documentos específicos das relações étnico-raciais.

Figura 3 – Seleção documental



Na pasta 1 – nomeada Benedito Eugenio, dispomos os documentos específicos às relações étnico-raciais, como as Leis 10.639/03 e a 10.645/08, as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais, as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) e o Plano Nacional de Implementação das referidas diretrizes.

Na pasta 2 – nomeada, Carolina Maria de Jesus, dispomos os documentos referentes à educação básica, como o Plano Nacional de Educação (PNE), Plano Estadual de Educação (PEE), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (DCNEB).

Na pasta 3 – nomeada Kabengele Munanga, dispomos os documentos referentes à educação municipal, como o plano municipal de educação (PME), os planos de curso e os planos de governo do ano de 2012 e 2016, referentes aos dois últimos mandatos dos prefeitos eleitos no município de Brumado, sendo a análise destes últimos, transformadas em artigos, nos capítulos quatro e cinco respectivamente. Para uma melhor compreensão, dispomos no quadro a seguir, a cronologia e o contexto desses documentos:

Tabela 3: Documentos e contextos

Ano	Documento/conteúdo	Contexto
2003	Lei 10.639 – Versa sobre a inclusão do estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura, negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a sua contribuição nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.	Congresso Nacional
2004	DCNERER – constituem- se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.	MEC/SECADI
2006	Plano Nacional de Implementação das DCNERER – Tem como intuito orientar e balizar os sistemas de ensino e as instituições correlatas na implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.	MEC/SECAD
2008	Lei 11.645 – Versa sobre a inclusão do estudo da cultura afro-brasileira e indígena, incluindo os diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira.	Congresso nacional
2010	DCNEB 2010 – Definida como um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos capazes de orientar as escolas brasileiras na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.	CEB/CNE
2012	Plano de governo Municipal (Brumado) – Documento no qual os candidatos a cargos do Executivo (prefeito, governador e presidente) informam suas principais ideias e propostas para administrar o local que se propõem a governar.	TSE/PMB
2014	PNE 2014/2024 – constitui-se como um documento que define compromissos colaborativos entre os entes federativos e diversas instituições pelo avanço da educação brasileira. Consiste ainda em induzir e articular os entes federados na elaboração de políticas públicas capazes de melhorar, de forma equitativa e democrática, o acesso e a qualidade da educação brasileira.	Congresso Nacional
2015	PME 2015/2025 – constituiu-se num documento previsto pela Lei Federal nº 10.172/2001, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, pelo Plano Estadual de Educação do Estado da Bahia Lei nº 10.330/2006 e pelo Plano de Metas e Compromisso Todos Pela Educação, decreto nº 6.094/2007, com vistas a alinhar-se aos objetivos da educação brasileira para o próximo decênio.	Câmara de vereadores

2016	Plano de governo Municipal (Brumado) – Documento no qual os candidatos a cargos do Executivo (prefeito, governador e presidente) informam suas principais ideias e propostas para administrar o local que se propõem a governar.	TSE/ PMB
2016	PEE 2016/2026 – Versa que o Estado atuará em regime de colaboração com a União e os municípios, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto do PNE, do próprio PEE-BA e dos Planos Municipais de Educação - PME.	Assembleia Legislativa/BA

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Destacamos que a utilização de alguns desses documentos tornou-se importante para o trabalho por oferecerem subsídios teóricos, ainda que não fizessem parte do recorte temporal da pesquisa.

Para além desse procedimento, realizamos também uma pesquisa junto à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações sobre currículo e relações étnico-raciais na educação básica.

#### 1.4 A pesquisa utilizando a Teoria do Discurso

Porque optamos pela teoria do discurso de Laclau e Mouffe, numa perspectiva pós-estrutural e pós-fundacional sabemos dos seus limites e contribuições para o campo das pesquisas em educação. Destacamos que a construção da metodologia é um dos maiores desafios, pois o “Pós-estruturalismo parte da perspectiva de que elas devem ser construídas no percurso da investigação, de acordo com o objeto de pesquisa e as questões elaboradas e suscitadas, pois não é possível estabelecer antecipadamente os passos ou procedimentos” (TEDESCHI; PAVAN, 2017, p. 773). Isso significa dizer que o caminho, de fato será feito ao caminhar.

Para além desse desafio, ressaltamos que a teoria do discurso, na perspectiva pós-estrutural tem se mostrado muito produtiva, especialmente para a compreensão das políticas curriculares. Por isso mesmo:

Admitir a contribuição significativa da teoria do discurso para a pesquisa educacional e curricular, não significa, contudo, desconhecer as dificuldades teórico-estratégicas associadas aos enfoques discursivos. Talvez a principal dificuldade esteja na própria constituição de uma teoria de currículo discursiva. A teoria do discurso é uma teoria política, referente ao que em inglês se denomina *politics* (relativo as instituições governamentais e ao poder institucionalizado). Mais raramente é pensada para o campo da política de currículo, que no inglês se distingue como sendo do registro de *policy* (relativa a normatividade de uma forma mais ampla, aos usos do poder).(LOPES, 2018, p. 135).

Assim, compreender que a escrita acadêmica nos impõe desafios e nos traz problematizações que precisam ser superadas, nos remete inevitavelmente à própria teoria que nos informa que os posicionamentos e as fixações se inscrevem justamente no campo do contingente e do provisório. Para Laclau, muito mais que descrever a realidade, é importante que a acessemos mediada pelo sentido. Isso significa dizer que “o sentido é co-constitutivo da realidade social” (BURITY, 2008, p. 38).

Por isso mesmo, o nosso esforço é justamente compreender os sentidos de educação para a educação das relações étnico-raciais no currículo da cidade de Brumado por meio dos documentos que constituem o *corpus* de análise.

Neste sentido, o pós-estruturalismo enquanto perspectiva teórica e metodológica nos auxilia na desconstrução de narrativas e de verdades absolutas, ressaltando que por isso mesmo, nos esquivamos também de querer ditar essa verdade, única e imutável do conhecimento. O nosso esforço é justamente, através da desconstrução, criar possibilidades outras de compreensão, uma vez que a “perspectiva pós-estruturalista entende que não se pode estabelecer de antemão o processo de pesquisa, pois nada assegura que o planejado *a priori* se concretize ou que postulações teóricas previamente estabelecidas funcionem” (TEDESCHI; PAVAN, 2017, p. 773).

Assim sendo, reafirmamos que ao apreender a ideia de desconstrução, vai justamente no sentido de interrogarmos, por exemplo, por que determinados conhecimentos ou discursos se sobrepõem a outros. Enquanto pesquisadores e pesquisadoras precisamos pensar, por exemplo, em ressignificações do conhecimento. Em se tratando das relações étnico-raciais no currículo, por exemplo, criamos possibilidades outras de identificar o que foi “invisibilizado pelo discurso hegemônico, assim a desconstrução, nesse caso, age no interior dos discursos educacionais hegemônicos, que, em certa medida, ainda sustentam o pensamento moderno ocidental”. (TEDESCHI; PAVAN, 2017, p. 776), o que, certamente envolve lutas e embates por significação no campo da discursividade, ainda que provisoriamente.



## 2. DISCURSO, POLÍTICA E CURRÍCULO

Mundialmente vivenciamos um momento de transformações sociais, tecnológicas e econômicas que certamente evidenciam de modo latente quão frágil é a ideia de estabilidade e certezas em todos os campos da vida humana. Certamente o campo educacional não foge a essa regra. Desse modo, nos questionar sobre as certezas e as supostas verdades de determinados discursos nos impulsionam a tentar compreender o que conduz este ou aquele discurso se hegemonizar no campo da educação, vez que ao optarmos por um, certamente estaremos silenciando tantos outros.

É neste ínterim que a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, que permeará todo o nosso trabalho, pode ser considerada como uma ferramenta potente em nossos estudos, já que para eles o social é compreendido basicamente a partir da lógica do discurso. Para a teoria laclauniana:

A sociedade como objeto de conhecimento pleno é impossível, uma vez que os sentidos sociais são sempre mal fechados e incompletos, suas possibilidades de significação são sempre infinitas, permeadas por relações que tem essencialmente características precárias e contingentes. (MENDONÇA; RODIGUES, 2008, p. 27).

Nascido na Argentina, em 1935, Ernesto Laclau cursou a faculdade de História na Universidade de Buenos Aires. Sua formação política se enriqueceu no contexto da militância socialista e nas discussões no centro de estudantes. (...) Sua formação como historiador e suas leituras sobre economia política, somados à sua juventude militante, foram marcando um perfil em sua obra.

O pensamento de Laclau está radicalmente ancorado sobre a matriz pós-fundacionalista e pós-estruturalista. Antes de construir sua proposta teórica, o pensador argentino desconstrói o marxismo, isto é, mostra que seus conceitos e categorias centrais – como classe social, forças antagônicas, superestrutura, etc – foram construídas de maneira discursiva. Em outras palavras, ele retira a fundamentação ontológica dessas categorias e questiona até que ponto elas podem ser aplicadas na análise da realidade política e social contemporânea. Após fazê-lo, o pensador argentino propõe um inovador aparato conceitual, sobre o qual ergue seu modelo teórico. (SILVA *et al*, 2017, p.17).

Juntamente com sua companheira, a cientista política Chantal Mouffe, publica em 1985 um texto considerado como um divisor de águas a mais na história do marxismo e das ciências sociais em geral: Hegemonia e estratégia socialista. Nascida na Bélgica, em 1943, Chantal Mouffe tem uma obra poderosa onde reatualiza há anos as formas de se apropriar da

democracia. O pós-marxismo, a criação de espaços contra hegemônicos e a radicalização da democracia figuram na trama de seu pensamento.

A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe é do campo da ciência política, no entanto, é considerada como transdisciplinar. Embora eles não tenham se debruçado sobre as questões que envolvem a educação, “essa teoria tem tido profundo impacto sobre o pensamento pedagógico e educativo, pelo menos em dois planos (o político e o acadêmico) e em vários registros (o ontológico, o epistemológico, o categorial e até mesmo, ainda que em menor grau, o prático)” (BURGOS, 2018, p. 29).

Desse modo, é mister afirmar que para além da ciência política, a teoria de Laclau e Mouffe tem contribuído, de maneira potente, para que possamos, compreender as questões relacionadas à educação, como exemplo temos a sociologia e a filosofia que também têm bebido dessa fonte.

Dessa forma, fica evidente que o modelo teórico da Teoria do Discurso abarca diversificados campos do saber, o que a torna uma ferramenta teórica e metodologicamente importante para a observação e compreensão dos mais variados fenômenos sociais do mundo que nos cerca. (MENDONÇA e RODRIGUES, 2008).

A Teoria do Discurso opera com algumas categorias, sendo que a noção de poder e discurso são essenciais para a sua compreensão. Essas categorias se desdobram em outras tão importantes quanto, a exemplo de hegemonia, política/político, articulação, ponto nodal, antagonismo e significante vazio, dentre outras. Para melhor compreensão a respeito dessas categorias, discorreremos sobre elas, sem, no entanto, buscar uma didatização dos termos, buscamos, pois, uma melhor explanação de algumas deles para que o leitor possa compreender o pensamento dos autores.

Para Laclau, discurso é prática- daí a ideia de prática discursiva – uma vez que quaisquer ações empreendidas por sujeitos, identidades, grupos sociais são ações significativas. O social, portanto, é um social significativo, hermenêutico. Não aparece como algo a ser simplesmente desvendado, mas compreendido, a partir de sua miríade de formas, de várias possibilidades de se alcançar múltiplas verdades, note-se, sempre contingentes e precárias. Assim, podemos afirmar que discurso não é uma simples soma de palavras, mas uma consequência de articulações concretas que unem palavras e ações, no sentido de produzir sentidos que vão disputar espaço no social (MENDONÇA e RODRIGUES, 2008).

No que concerne à definição de hegemonia, diferentemente do que o termo nos induz a inferir, ela não domina uma totalidade, ao contrário, num dado momento ou contexto, ela assume uma plenitude que é precária e contingente, ela é destacada como uma relação em que

uma determinada identidade, num determinado contexto histórico, passa a representar, a partir de uma relação equivalencial, múltiplas identidades. A ideia de hegemonia existe justamente em contraposição à ideia de falta constitutiva presente na teoria laclauiana. “As identidades são constituídas sempre na falta, na incompletude; o processo hegemônico é tal que esta incompletude é contingencialmente suprida, mas impossível de ser plenamente resolvida” (MENDONÇA, 2009, p 16).

A noção de falta constitutiva, por sua vez, induz à ideia de que todas as identidades se constituem sempre de forma incompleta, seja em função da sua própria articulação incompleta de sentidos, seja a partir de sua relação com outras identidades, seja ainda, por sua negação, a partir de seu corte antagônico (uma outra identidade que nega sua própria constituição) (MENDONÇA; RODRIGUES, 2008).

E é justamente essa falta que desencadeia o que Laclau denomina como antagonismo, pois ele se constitui a partir da impossibilidade de se constituir um sentido objetivo numa lógica discursiva. O antagonismo é marcadamente compreendido pela ausência de. Em outras palavras, podemos dizer que “em uma relação antagônica, um elemento nega o outro, para constituir-se como tal em produções de sentido precárias. A presença de um discurso antagônico impede a constituição plena do discurso antagonizado” (MACEDO; PONTES, 2011, p. 15).

Em um dos nossos capítulos de análise, especificamente o capítulo quatro, que traz o segundo artigo do nosso trabalho, usamos as categorias político e política, o que nos impeliu a pensarmos o político para além da política, e isso significa dizermos que o termo política (que difere do termo político), é definido como um conjunto de práticas e discursos que buscam estabelecer uma ordem para que a convivência humana seja mais “harmoniosa”, com o estabelecimento de algumas regras. Vejamos como Mouffe define ambos os termos:

Alguns teóricos como Hannah Arendt veem o político como um espaço de liberdade e de deliberação pública, enquanto outros veem-no como um espaço de poder, conflito e antagonismo. Meu entendimento do ‘político’ claramente pertence à segunda perspectiva. Mais precisamente, esta é a forma como eu distingo o ‘político’ da ‘política’: por ‘o político’ eu entendo a dimensão do antagonismo a qual eu tomo como constitutiva das sociedades humanas, enquanto que por ‘política’ eu significo uma série de práticas e instituições através das quais uma ordem é criada, organizando a coexistência humana no contexto de conflitualidade provido pelo político. (MOUFFE, 2005, *apud*, MENDONÇA, 2012, p. 207).

Para Mendonça (2009), Mouffe pensa o político a partir de duas dimensões, relacionando-as com as discussões sobre o antagonismo, sendo que a política está intrinsecamente relacionada a determinado tipo de trabalho no campo da ciência política,

tendo como exemplos as análises eleitorais, partidárias e institucionais, o que eles definem como a política do nosso cotidiano. Em contrapartida, o político se insere no campo da teoria política, no qual o que prevalece é a inquirição dos pesquisadores sobre a essência do político, os fatos em si mesmos não são prevalentes.

No que concerne à ideia de articulação, ela diz respeito a qualquer prática que estabeleça a relação entre elementos tal que suas identidades sejam modificadas como um resultado da prática articulatória (PINTO, 1999). Dessa forma, articulação é uma prática que culmina no que denominamos como discurso. Ela se estabelece a partir dos pontos nodais que vão se conectando entre si. Assim, podemos afirmar que os pontos nodais são elementos que atraem para si, identidades desarticuladas, tendo, pois, a capacidade de em torno de si, agrupar em um ponto comum, todos esses elementos dispersos. Assim esses “nós” conseguem congrega, em um só lugar, identidades diversas, significando-as como una.

A noção de ponto nodal, incorporada da tradição lacaniana por Laclau e Mouffe (1985), é, em termos mais sistemáticos da teoria do discurso, a ideia mais acabada da supressão da universalidade/particularidade. O ponto nodal representa um discurso privilegiado que consegue articular em torno de si outros discursos. Tal articulação forma uma cadeia de equivalências, que significa que em torno deste discurso central gravitam outros discursos que são representados por este discurso privilegiado (suplementar).

Entretanto, para que um discurso se torne um ponto nodal, é preciso que este amplie seus conteúdos, incorpore elementos de outros discursos e necessariamente tenha de ceder alguns de seus sentidos iniciais para que estes não entrem em choque com sentidos produzidos por outras identidades por ele articuladas (MENDONÇA, 2007).

No que se refere à categoria do significante vazio, inicialmente podemos compreender que seja um termo sem significado, no entanto:

Cabe esclarecer que a expressão, significante vazio, é em si mesma uma contradição, porque para que haja significação deve haver ligação entre significante e significado, ao contrário, seria puro ruído. O significante vazio é tendencialmente vazio, não é um significante sem significado, mas sim o significante de uma ausência inerente ao próprio processo de significação (MENDONÇA, 2008, p. 78).

Para compreender melhor a ideia de significante vazio, explicitamos que todo significado depende do contexto em que se insere e é também relacional, pois um significante sempre conduzirá a um outro, o que certamente vai adiar o conceito, uma identidade, um sujeito ou objeto. O significante vazio se estabelece nesse contexto não como algo sem

significado, mas precisamente em um discurso que abarca tantos outros significados que o impossibilita de ter uma significação exata (MENDONÇA, 2009).

A leitura pós-estrutural, a partir da teoria da Escola de Essex nos apresenta a possibilidade de compreender o social por um outro viés, que está para além do que é dito, escrito ou nos é apresentado. Isso se efetiva por meio da lógica do discurso que está sempre permeado por características contingentes e precárias. E é justamente, por meio desse viés que vamos adentrar a discussão sobre currículo.

## **2.1 A teoria do discurso e o currículo**

Como já exposto anteriormente, a teoria elaborada por Laclau e Mouffe não foi gestada no campo da educação, no entanto, a potência e o alcance que ela nos permite na/para a análise do social são fundamentais, pois pesquisar por meio do enfoque discursivo não é desenvolver uma aplicação de noções da teoria do discurso em outro campo, mas uma reconfiguração dessas noções para outra problemática. Por sua vez, a teoria do discurso possui uma dimensão de intervenção social e cabe repensar essa intervenção no currículo, um campo que se mobiliza fortemente contra os rastros prescritivos de sua história (LOPES, 2018).

Nessa perspectiva de desconstrução ou de outras leituras possíveis, sempre contingentes e precárias, sobre a (não) prescrição do currículo, é que Lopes (2018) nos diz que a teoria do discurso incorporada ao campo do currículo não nega a defesa de projetos políticos, dentre eles os projetos educacionais ou curriculares. Mas certamente questiona de forma frontal toda tendência prescritiva, mesmo aquela concernente aos projetos curriculares críticos que buscam fundamentos fixos para as decisões educativas. Projetos permanecem sendo construídos, mas o são politicamente em articulações discursivas.

Em outras palavras, podemos dizer que se torna impossível uma política de currículo que prescreva uma verdade, verdade essa que servirá para todos de igual modo, a exemplo da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), recém-aprovada pelo governo federal.

Nesse sentido, para Lopes (2018) é importante investigar como se desenvolvem tais disputas e conflitos, como se desenvolvem as lutas políticas para tentar frear a significação do que vem a ser currículo em um certo momento histórico e tentar explicitar as contingências do que apresenta como fundamento do social, desestabilizar o que se apresenta como obrigatório, necessário, justamente com a perspectiva de evidenciar o caráter particular e situado de uma opção curricular apresentada como universal.

Decorre daí a relevância do pós-estruturalismo, especialmente com base na teoria do discurso para o campo do currículo, pois ele é colocado no campo do indecível e da impossibilidade de fechamento em si mesmo, currículo é, pois, movimento, inconclusão, espaço de embates e debates.

Nessa perspectiva é que Lopes questiona a política de currículo que pretende produzir discursos para “dizer a verdade para o outro”, como a política de currículo que tenta “tornar o outro consciente da verdade do mundo”, de acordo com a autora, ambas as políticas desencadeiam sentidos que tendem a produzir um discurso, uma interpretação, um modo de ser para o outro e no lugar do outro, na perspectiva de fechar de uma vez por todas a significação. A teoria curricular discursiva, diferentemente, aposta na possibilidade de se negociar o que há para ser dito, de se produzir interlocução no currículo, ciente da impossibilidade de se estar no lugar do outro, mas ainda assim tentando interpretar esse lugar (LOPES, 2018), para dizer de outro modo, apostamos na desconstrução das verdades, melhor dizendo, em verdades outras que não supunham serem únicas e totalizantes.

E é justamente por esses questionamentos que a teoria do discurso tem sido utilizada no campo educacional, vez que, por meio da utilização de algumas de suas categorias (política, lógica da diferença e da equivalência), com uma interpretação discursiva, a compreensão do social, especificamente no que se refere ao currículo, se torna mais nítida. Lopes (2018) nos mostra claramente essa contribuição ao afirmar que,

A teoria do discurso tem sido produtiva também no campo educacional de forma mais ampla por valorizar as dimensões conflituosas e indeterminadas, porque contingentes, da política. A política é concebida de forma não racionalista, sem um centro que determine sua direção, sem sujeitos conscientes e identitariamente orientados para dada estratégia teleológica. Perspectivas prescritivas, ou mesmo propositivas com base em fundamentos fixos, são questionadas, porque as bases nas quais supõem estar assentadas de forma definitiva são des-sedimentadas. (LOPES, 2018, p. 136).

Compreendendo a política de currículo a partir da concepção pós-estrutural, o caráter prescritivo não encontra espaço para sua fixação. Assim, é válido reafirmar que compreendemos a política de currículo como discurso e como texto. Por isso, então, faz-se necessário, “entender as múltiplas determinações de um fenômeno social, incluindo o currículo, mas também a sociedade (...), significa entender como tudo isso é significado. Essa significação é dada por um discurso que estabelece regras de produção de sentido”. (LOPES, 2011, p. 22).

Nesse interim, a TD se insere como uma teoria considerada da decisão política, assim, luta para produzir um texto curricular, sua leitura, que sabemos ser múltipla, bem como

controlar sua tradução e as disputas que o envolvem. Nas palavras de Lopes (2018, p. 149), “as políticas de currículo são também conflitos entre representações sobre o que vem a ser currículo, bem como as identidades e subjetividades projetadas por essas representações”.

Sem querer esgotar as discussões em torno do currículo, faremos a seguir uma tentativa de aprofundar as contribuições da teoria do Discurso neste campo, recorrendo frequentemente a Laclau e Mouffe e também a alguns intelectuais brasileiros que tem se debruçado sobre o tema.

## **2.2 Currículo e diferença: uma leitura pós- estrutural**

Pensar sobre o currículo nos remete irremediavelmente à ideia de seleção de conteúdos, atividades realizadas pelos educadores em sala de aula, planejamentos e programação de horários entre outros. Para Eugenio (2006), o termo currículo é um vocábulo polissêmico, apresentando conotações e significados diversos, que certamente variam de acordo com sua aplicação e, também, com os teóricos a que nos referimos. O autor acrescenta ainda que “grande parte da produção recente no campo curricular tem sido influenciada pelo pensamento pós-moderno e pós-estruturalista, com ênfase na análise da relação entre currículo, subjetividades e construção de identidades.” (EUGENIO, 2006, p. 3). Assim sendo, reiteramos que a nossa perspectiva é pós-estruturalista, com base na teoria do discurso, que é considerada como “uma teoria das diferenças”.

Pelo que estamos compreendendo, a definição de currículo não pode ser considerada a priori, sem levar em consideração os momentos, e os aspectos de contingência da realidade social, assim, “não é possível responder o que é currículo, apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas para acordos sobre os sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente.” (LOPES e MACEDO, 2011, p.19), corroborando assim com a premissa de contingencialidade e precariedade da Teoria do Discurso que permeia o nosso trabalho.

De acordo com Lopes (2018), é mister destacar que as discussões em torno do currículo no Brasil, com a incorporação de debates pós, modernos, pós-estruturais e pós-coloniais tem sido crescente no que se refere à TD. A autora destaca ainda que a incorporação da problemática constituída por essa teoria nas pesquisas em políticas educacionais e curriculares pode ser considerada como um fenômeno recente. Operar com as noções de articulação e antagonismo, bem como com as lógicas da diferença e da equivalência tem feito

parte dos esforços de pesquisadoras/es em educação e em currículo atuais, nos mais diferentes países.

Pelo exposto acima, fica evidente que não apenas as pesquisadoras/es brasileiros, como os dos demais países tem se interessado pela Teoria da Escola de Essex, evidenciando assim a importância de suas categorias de análises para a compreensão do social.

Lopes (2018) reitera ainda que apesar dessa relevância e do interesse crescente de pesquisadoras/es e estudantes brasileiras/os, há poucos trabalhos publicados no país abordando especificamente a questão das implicações da TD para a reflexão epistemológica, para a elaboração de estratégias metodológicas e para a realização de pesquisas empíricas no campo da educação. Por isso mesmo, torna-se relevante tanto a participação de brasileiros como estrangeiros, no desenvolvimento de pesquisas nessa área, já que para a autora, no que concerne à teoria do currículo, a teoria do discurso tem sido produtiva ao des sedimentar os fundamentos das questões usualmente enunciadas no debate curricular: como contemplar a diferença de grupos particulares e questionar o universalismo de um currículo acadêmico? Como contribuir para construir um projeto de mudança social, embasado na distribuição igualitária do conhecimento, e ainda contemplar essa diferença? Por intermédio da perspectiva discursiva de Laclau, é possível interpretar tais enunciados como embasados em uma oposição simples entre identidades supostas como isoladas: algo que se supõe universal (currículo comum acadêmico) e algo que se supõe universal (o currículo da diferença).

Nessa perspectiva, o currículo não pode ser considerado como algo pronto e acabado em si mesmo, esvaziado de sentido e de significações, pois o currículo é ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. (LOPES, 2018).

Desse modo, se o currículo projeta nossa identidade, podemos afirmar que ele também projeta a diferença?

Silva (2000) afirma que além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham de uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística. (...) A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas, somos nós que as fabricamos no contexto das relações culturais e sociais.

A identidade e a diferença são criações sociais e culturais. Assim sendo, podemos afirmar que o currículo projeta também a nossa diferença, levando em consideração que



identidade e diferença são indissociáveis, tornando-se, pois, uma parte ativa na constituição da identidade. Por isso mesmo, abrir o currículo à diferença implica recusar a perspectiva de identidade, rechaçar as fixações que criam as identidades como golpes de força sobre a possibilidade de ampla significação.

Um currículo marcado pela diferença é um currículo concebido como cultura. Trata-se de ver o currículo como um processo de produção de sentidos, sempre híbridos, que nunca cessa e que, por tanto, é incapaz de construir identidades. O que ele produz é diferença pura, adiamento de sentido e, portanto, necessidade incessante de significação (LOPES; MACEDO, 2011).

No limite, podemos afirmar que a identidade é característica daquilo que nos define, que diz quem somos: baianos, brasileiros, negros, brancos, homem, mulher, ainda que, precária e contingencialmente. Lopes e Macedo (2011) nos alertam que esses termos não têm significados que se esgotam em si mesmos; eles terão um significado apenas se diferirem com relação a outros termos opostos. Como exemplo podemos citar o binômio preto/branco, homem/mulher, heterossexual/homossexual, macho/fêmea, dentre outras.

Desse modo podemos ressaltar que as identidades são definidas pela sua distinção em relação a outras identidades e não por algo que lhes é próprio. Uma vez definidas, recebem marcadores simbólicos que fazem com que sejam vistas como se fossem essenciais: a cor da pele, o pênis, o córtex, a posse dos meios de produção.

Derrida nos chama a atenção a respeito dos binarismos que envolvem as questões relacionadas à identidade e a diferença, destacando inclusive as relações de poder que nelas se constituem. Vejamos:

As oposições binárias não expressam uma simples divisão do mundo em duas classes simétricas: em uma oposição binária, um dos termos é sempre privilegiado, recebendo um valor positivo, enquanto o outro recebe uma carga negativa. “Nós e eles”, por exemplo, constitui uma típica oposição binária: não é preciso dizer qual termo é, aqui, privilegiado. As relações de identidade e diferença ordenam-se, todas, em torno de oposições binárias: masculino/feminino, branco/negro, heterossexual/homossexual. Questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam. (DERRIDA, 1991, *apud* SILVA, 2000)

Comumente, pensamos a diferença em seu sentido mais estrito, remetendo o seu significado à falta de ou àquilo que me difere do outro ou de alguma coisa. Cabe ressaltar que a diferença não se reduz ao diferente como eventualmente entendemos ou acreditamos, assim, ao nos referirmos as diferenças estamos pensando em diferenças que são contingentes e precárias e que mudam com o tempo.

A teoria do discurso nos ajuda nesse entendimento, pois nas palavras de Laclau e Mouffe, as diferenças são construídas discursivamente pelo social, em outras palavras, eles querem nos dizer que a articulação, é condição indispensável não apenas “para a promoção dos sentidos identitários, ela vai além: é a partir de uma prática articulatória que todas as diferenças são constituídas, tendo por base o princípio relacional da constituição identitária ‘identidade = diferença’ (LACLAU, 1996 *apud* MENDONÇA, 2009)

Desse modo, pensar a diferença no currículo requer um olhar que nos possibilite enxergar além do que está posto e nos é imposto, visto que vivemos em um mundo que não é nunca foi nem será homogêneo, vivemos no mundo das multiplicidades, da heterogeneidade onde o “outro”, precisa ser mais que respeitado ou tolerado, pois ao direcionarmos o nosso olhar a esse “outro” como alguém a tolerar, nos remetemos a um discurso que tem familiaridade com a indiferença, ignorando o processo histórico de construção das culturas. O discurso da tolerância corre o risco de se transformar num pensamento de desmemória, da conciliação com o passado, num pensamento frágil, light, leviano, que não convoca à interrogação e que pretende livrar-se de todo o mal-estar. Um pensamento que não deixa marcas, desapaixonado, descomprometido. Um pensamento desprovido de toda negatividade, que subestima a confrontação por ser ineficaz (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001 *apud* PONTES, 2009).

A diferença pode ser compreendida para além da diversidade, é algo inerente à própria relação social, podemos dizer que é intrínseca a ela. Por isso, um princípio para compreender a diferença é justamente não sermos indiferente ao outro.

Nas palavras de Silva (2000) antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é necessário explicar como ela é produzida. Se a diferença é produzida social e discursivamente, sentimentos de compreensão e respeito não são suficientes para que compreendamos esse processo, que certamente envolvem relações de poder. Nessa perspectiva, os consensos, os diálogos e a tolerância não são suficientes para a sua efetiva compreensão.

Destacamos que a ideia de tolerância surgiu na Modernidade, entre os séculos XVI e XVII, momento em que eclodiram as guerras religiosas, sendo, pois, necessária a adoção de um dispositivo que pudesse pacificar a convivência entre os membros dos grupos religiosos. Essa ideia volta a ser retomada a partir da segunda metade do século XX, principalmente a partir do surgimento de conflitos étnicos, religiosos, de gênero, entre outros (GIACAGLIA, 2008, p. 80).

Coadunando com a posição de Silva (2000) a respeito das relações de poder que perpassam o currículo, Eugenio (2015) nos informa que o currículo é uma produção cultural, portanto, histórica e socialmente construído. Nele estão presentes as relações de poder e o jogo de forças/interesses sobre o que conta como conhecimento.

Pensando no currículo como prática de poder, embora em posições sempre contingentes e precárias, torna-se relevante destacar que é o ato de nomear que constrói a diferença e não o contrário. É a linguagem que institui a diferença e é assim cúmplice das relações de poder: aquilo que se sabe é movido por uma vontade de poder, assim como o poder exige que se saiba sobre aqueles que serão, por ele, governados. Esse é o núcleo central do pensamento pós-estrutural, em que saber e poder estão atavicamente interligados na instituição do mundo real. (LOPES; MACEDO, 2001).

A cultura e os estudos pós-estruturais estão imbricados, nas palavras de Lopes e Macedo (2011). No entanto, essa é uma afirmativa que pode ser considerada como “perigosa”, porém elas explicitam que parece óbvio que o mundo real não é natural, concreto, objetivo, material, mas simbólico. Seus sentidos são construídos pela linguagem, pelos sistemas de significação que nada mais são do que a própria cultura.

Os sentidos são, portanto, instituídos pela cultura e a atividade de conferir significado é, nessa perspectiva, sempre um processo cultural. Cultural e discursivo, posto que cultura e linguagem se confundem (se inventam sentidos, as práticas culturais são linguagens). O currículo é, como muitas outras, uma prática de atribuir significados, um discurso que constrói sentidos. Ele é, portanto, uma prática cultural. (LOPES; MACEDO, 2011)

A seguir, faremos uma abordagem sobre a contribuição do ciclo de políticas para a análise das políticas curriculares.

### **2.3 Políticas curriculares: contribuições do ciclo de políticas**

Ao falarmos sobre políticas curriculares faz-se necessário explicitar o que estamos pensando ao nos referirmos à política e ao currículo. A política é uma necessidade da vida humana individual e social. Por isso mesmo, consideramos a indissociabilidade entre política e currículo, pois este é vivo e está para além dos conteúdos elencados e/ou os fazeres pedagógicos no interior das nossas escolas.

Destacamos ainda que “as políticas de currículo são também conflitos entre representações sobre o que vem a ser currículo, bem como as identidades e subjetividades projetadas por essas representações” (LOPES, 2018, p. 149).

O currículo é um espaço de embates e debates de discursos e ideias lutando por hegemonização, ressaltando, porém, que embora consigam empreender êxito nessa tarefa, essa “vitória” de hegemonização de um determinado discurso não se sustenta enquanto uma ação dada como definitiva.

Vejamos, pois, a concepção de Ball a respeito do que estamos compreendendo como política:

Eu partilho duas concepções de política. Por enquanto apelidarei essas concepções de política como texto e política como discurso. De um modo muito simples, poderíamos dizer que as diferenças entre essas duas concepções são bastante dramáticas e, em termos sociológicos, algo antiquadas e tradicionais. Mas, tendo a aproximar-me da ideia de que a política não é nem um nem outro, mas ambos: estão implícitos um no outro. (BALL, 1997, p. 15)

Para Lopes e Macedo (2011), com a dimensão textual da política, Ball pretende salientar o fato de que todo texto – incluindo os documentos políticos – é aberto à múltiplas interpretações, pois novos sentidos podem ser agregados aos diferentes conceitos. Pela dimensão discursiva, no entanto, Ball procura destacar que não se lê qualquer coisa em qualquer texto. Certos discursos nos fazem pensar e agir de forma diferente, limitando nossas respostas a mudanças e nossas possibilidades de recriar os textos.

Esses novos sentidos que podem ser agregados aos documentos políticos não são neutros, tão pouco surgem aleatoriamente. Por isso mesmo, podemos dizer que os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas (MAINARDES, 2006), como exemplo temos a Lei 10.639/03, que foi posteriormente alterada pela 11.645/08, por justamente contemplar as demandas apenas da população negra, discurso esse alterado para a inclusão da população indígena.

Para Eugenio (2017), as mudanças discursivas em qualquer política educacional são produzidas no contexto mais amplo de crise social que acabam por demandar mudanças no papel do Estado. Isto é importante porque nos auxilia na compreensão de que o discurso da política deve ser analisado em relação a mudanças no contexto econômico, político, social e cultural. Assim, esse discurso está engendrado em tantos outros que buscam significação.

Justificamos aqui, de forma breve, a nossa escolha pela utilização do ciclo de políticas de Stephen Ball, pois ela torna-se para nós uma ferramenta que além de útil é central para que possamos fazer uma análise crítica e também compreender quais os sentidos e discursos de educação para as relações étnico-raciais estão presentes ou foram silenciados no currículo de

Brumado-BA e ainda, pensarmos em possibilidades outras para compreendermos quais articulações existem/existiram para a inserção dessas questões no currículo; como as questões raciais são pensadas ou trabalhadas no contexto da prática e ainda se o contexto de influência para a construção dessas políticas contou com a participação de movimentos ou entidades municipais e/ou estaduais. Além disso, pensarmos em como a rede municipal de ensino, através da secretaria de educação, articula com os educadores a importância ou não de discutir tais questões.

Ademais, ao entender as políticas como texto e também como discurso, Ball se aproxima das discussões empreendidas por nós com a TD de Laclau e Mouffe, com uma abordagem que não diverge dessa teoria ao se apresentar para nós como um “referencial teórico-analítico que não é estático, mas dinâmico e flexível” (MAINARDES, 2006, p. 48).

Stephen Ball é um pesquisador inglês e sociólogo da educação. Ele tem dado sua contribuição para os estudos que se referem às políticas educacionais curriculares e para além disso, seus estudos também abordam a performatividade (questão abordada por nós, em um dos capítulos de análise do presente trabalho), a privatização do ensino e o novo gerencialismo.

Os estudos de Ball e seus colaboradores tem sido empregados por pesquisadores de países como México, Estados Unidos e Argentina. Aqui no Brasil, um conjunto considerável de pesquisadores de programas de pós-graduação de diferentes instituições tem evidenciado o quanto é proveitoso o seu modelo de análise, para que assim possamos compreender as políticas curriculares, desmistificando a ideia de que elas (as políticas), são ações que emanam do Estado e são assumidas nos espaços escolares, passivamente, sem que haja por exemplo, nenhuma discordância, discussão ou resignificação.

Para Lopes (2014,p.02), o ciclo de políticas se mostrou “um modelo heurístico potente não apenas para questionar a centralidade do Estado na política de currículo, como para questionar uma concepção verticalizada de poder que subsidia tal centralidade.”

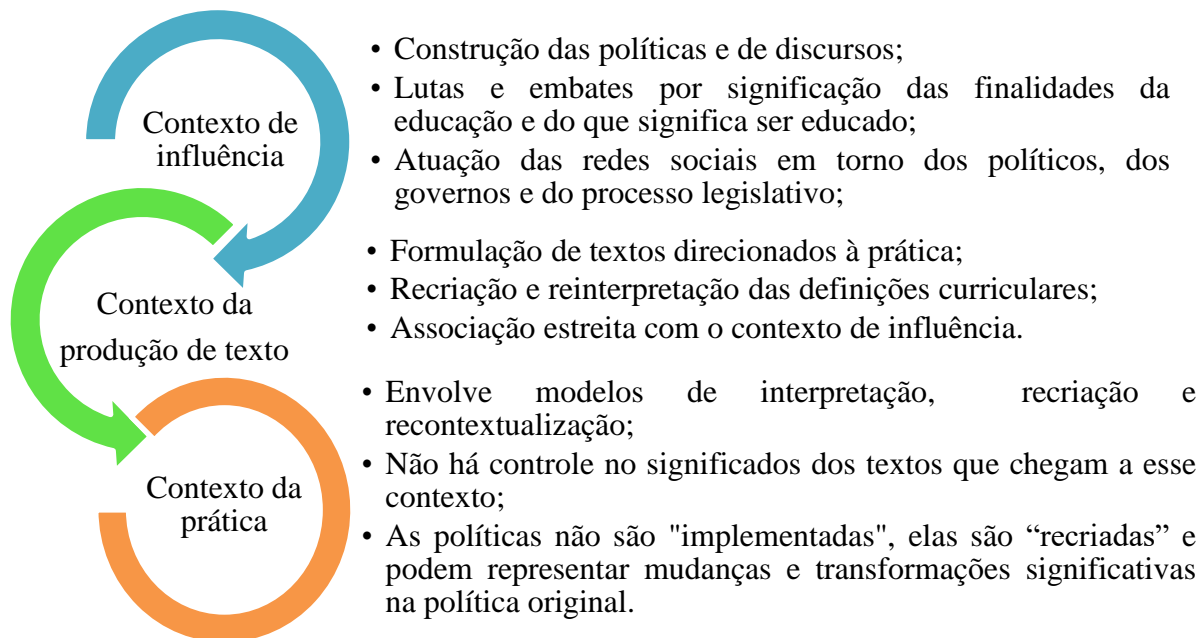
O modelo heurístico do ciclo não é linear, não existe uma ordem preestabelecida, definindo uma sequência engessada das políticas. Inicialmente, Ball e Bowe em texto publicado em 1992, trabalharam com três contextos, a saber: política proposta, a política de fato e a política em uso. Segundo Mainardes (2006, p.49):

Logo em seguida, porém, Stephen Ball e Richard Bowe romperam com essa formulação inicial porque a linguagem utilizada apresentava uma certa rigidez que eles não desejavam empregar para delinear o ciclo de políticas. Para eles, há uma variedade de intenções e disputas que influenciam o processo político e aquelas três facetas ou arenas se apresentavam como conceitos restritos, opondo-se ao modo pelo qual eles queriam representar o processo político.

Em seguida, os autores refinaram o modelo heurístico e apresentaram o método do ciclo de políticas em três contextos, assim apresentados: o contexto de influência, o contexto da produção de texto (sobre o qual nos deteremos neste trabalho) e o contexto da prática. Esses contextos não tem uma dimensão temporal ou sequencial, cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesses, envolvendo disputas e embates (MAINARDES, 2006).

Faremos uma explicação sobre cada um, demonstrando a interconexão entre eles, ressaltando, porém, que a apresentação em sequência é assim demonstrada apenas para melhor identificação e fins didáticos, pois, como já dito, não são contextos prefixados *a priori*. A própria ilustração já nos fornece indícios sobre. Vejamos:

Figura 04: Método do ciclo de políticas



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Torna-se relevante destacar a simbologia que a ilustração acima nos transmite acerca da ideia do Ciclo de Políticas:

A própria concepção de circularidade sugerida pelo modelo analítico é então entendida como estar em circulação, difundir-se, fazer um movimento em um ciclo. Desse modo, não se trata de um retorno ao mesmo lugar. Ou melhor, mesmo que esse retorno aconteça, o ponto de retorno já não é mais o mesmo nem o que retorna permanece igual, em virtude das recontextualizações por hibridismo desenvolvidas no ciclo de políticas. (LOPES; OLIVEIRA, 2011, p. 21).

Essa dinamicidade impressa no ciclo de políticas nos faz pensar nas articulações que são empreendidas para a formulação dos textos políticos, assim como nos antagonismos, que certamente perpassam desde a sua formulação até as ressignificações que ocorrem no contexto da prática, pois entendemos que “há histórias, experiências, valores, propósitos e relações de poder não fixas que acabam por desterritorializar os sentidos que se pretendiam fixos, ressignificando-os em novos discursos e textos da micropolítica” (LOPES; MACEDO, 2011).

O entrelace do ciclo de políticas e a Teoria do Discurso nos ajudam a compreender como os textos políticos são elaborados, como os sujeitos envolvidos em todos os contextos se mobilizam e mais, que articulações ocorrem para que determinadas políticas se hegemonizem ou não. No nosso caso, empreendemos essa compreensão a partir das políticas curriculares que envolvem as relações étnico-raciais no currículo da educação básica da rede municipal de ensino da cidade de Brumado.

Para tanto, nos debruçamos sobre os planos de governo dos candidatos eleitos em 2012 e 2016 em Brumado-BA e o Plano de curso, documento curricular da rede de ensino do município. Como suporte, fizemos ainda a leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro brasileira e Africana (DCNERER), o Plano Nacional de Educação (PNE), o Plano Estadual de Educação (PEE), o Plano Municipal de Educação (PME) e ainda as leis 10.639/03 e 11.645/08.

Acreditamos relevante destacar que as análises feitas a partir da TD e do ciclo de políticas de Ball nos ajudam a compreender, por exemplo, as articulações empreendidas por determinados grupos, a exemplo do Movimento Negro, que mediante inúmeras mobilizações e campanhas, conforme aponta Silva (2020), conseguiram a modificação na Lei 9.394/96 que foi alterada por meio da inserção dos artigos 26-A e 79-B, referidos na Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas no currículo oficial da Educação Básica e incluiu ainda o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra, sendo modificada posteriormente pela Lei 11.645/08, que tornou obrigatório também o estudo da História e Cultura Indígena.

Pelo exposto até aqui, é relevante destacarmos que sob a ótica pós-estruturalista as ações empreendidas pelos sujeitos são fundamentais para que compreendamos que as análises dos documentos das políticas, não é uma tarefa fácil, pois, “demanda que os pesquisadores sejam capazes de identificar ideologias, interesses, conceitos empregados, embates envolvidos no processo, e vozes presentes e ausentes, entre outros aspectos” (MAINARDES *et al*, 2011, p. 157).

Assim, intentamos no decurso do itinerário metodológico, explicitar como e de forma lemos os documentos políticos por nós analisados, tentando localizar os discursos e sentidos da educação para as relações étnico-raciais, que se fizeram presentes ou não, considerando para tanto “a complexidade da formulação dessas políticas, a exploração do contexto histórico, o acompanhamento de como os problemas que geraram determinadas políticas foram construídas e como passaram a fazer parte da agenda política.” (MAINARDES, *et al*, 2011, p. 158).

Compreender as articulações que envolvem a elaboração dessas políticas, bem como os discursos que se hegemonizam em detrimento a outros é o que intentamos realizar durante essa incursão pelo campo empírico por nós acessado. E o nosso esforço é demonstrar esse percurso metodologicamente.



### 3. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NAS TESES E DISSERTAÇÕES NO PERÍODO 2009-2019

**RESUMO:** Este artigo apresenta uma pesquisa do tipo estado do conhecimento realizada por meio do mapeamento na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) de pesquisas brasileiras que abordam as questões que se referem às relações étnico-raciais no currículo da educação básica. O recorte temporal é de 2009-2019. Com este trabalho, procurou-se responder a seguinte questão: o que tem sido pesquisado sobre a educação para as relações étnico-raciais no currículo da Educação Básica em nível *stricto sensu* no período 2009-2019? Para tanto, os descritores relações étnico-raciais, currículo e educação básica foram utilizados. Localizamos 42 trabalhos entre teses e dissertações na BDTD. Destes, 14 foram selecionados para a discussão neste artigo, por abordarem especificamente as questões relacionadas ao currículo da educação básica e as relações étnico-raciais. A discussão dos resultados demonstra que nos trabalhos analisados, existe um consenso a respeito da importância da lei 10.639/2003, que altera a lei 9394/1996 e preconiza a inclusão obrigatória da História e Cultura Afro-Brasileira desde o ensino fundamental ao ensino médio. Hegemonizou-se, ainda a ideia de que a lei ainda não foi efetivada a contento no interior das escolas públicas brasileiras. Os trabalhos analisados apontam para duas perspectivas: o cumprimento ou não dessa política.

**Palavras-chave:** Relações étnico-raciais. Currículo. Educação Básica.

#### INTRODUÇÃO

Este artigo resulta da pesquisa realizada a respeito das relações étnico-raciais no currículo da Educação Básica. O mapeamento foi realizado nas teses e dissertações disponibilizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A escolha por essa base de dados ocorreu por acreditarmos no potencial desse importante veículo de divulgação científica, uma vez que ele integra e dissemina, em um só portal de busca, os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa, contribuindo para maior visibilidade da produção científica nacional e a difusão de informações de interesse científico e tecnológico para a sociedade em geral.

Esta pesquisa foi realizada por meio da leitura dos resumos das teses e dissertações presentes na base de dados supracitadas, em um recorte temporal de 2009 a 2019. Acreditamos que após dezesseis anos de aprovação da Lei 10.639/03 seja possível investigar, analisar e discutir a respeito das movimentações ocorridas no campo educacional. Houve ou há tensionamentos em torno da aplicabilidade dessa lei? Existem práticas articulatórias no nível micro em torno dessa política?

É importante ressaltar que esse levantamento de produções acadêmicas é uma ferramenta imprescindível para que possamos, a exemplo do que nos diz Santos (2008), perguntar pelo papel de todo o conhecimento científico acumulado.

Com este trabalho temos como objetivo mapear e descrever as pesquisas brasileiras que tem discutido a respeito das relações étnico-raciais no currículo da Educação Básica, especialmente por termos em nosso país a Lei 10.639/03, que inclui no currículo a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Africana e Afro-Brasileira."

Falar em relações étnico-raciais nos impele a falar sobre o quão complexo foi e ainda é a construção das identidades negras num país que foi construído, política, cultural e economicamente a partir da dominação de um povo, sustentada por relações hierarquizadas que subjugarão uma contingente enorme de pessoas, o que inevitavelmente se reflete nas relações nos dias de hoje.

Assim, as relações étnico-raciais precisam ser forjadas a partir do reconhecimento e respeito às culturas dos povos de diferentes pertencimentos étnico e raciais. Nesta perspectiva é que as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais (DCNERER) propõem:

A divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL, 2004, p. 17).

Partindo dessa premissa, consideramos que a educação para as relações étnico-raciais busca equidade no currículo escolar, já que a diversidade racial, cultural social e econômica se coloca como uma perspectiva, não só para a população negra bem como para os indígenas, como posto nas DCNERER.

A Lei 10.639/03 traz em seu bojo uma perspectiva de ação afirmativa que visa, ainda que de forma precária, hegemonizar ações reparadoras àquelas (es), que, sistematicamente, tiveram (têm) direitos sociais, econômicos e culturais subtraídos, como educação, saúde, lazer, entre outros. Além de buscar reconhecimento e valorização da história e cultura africana, como a própria temática expressa.

É válido destacar que a Lei 10.639/03 surge de demandas do Movimento Negro que desde a década de 1980 vem se articulando, reivindicando e provocando o Estado brasileiro para a inserção de políticas públicas de educação que atendessem a população negra. Movimento esse que surgiu a partir de demandas não atendidas, que a partir de então criam cadeias de equivalências para a consecução de tal fim.

A aprovação da Lei 10.639/03 pode ser considerada como um dos maiores resultados da articulação entre o Movimento negro e o Estado. Gomes (2017) nos informa que o Movimento Negro é um importante ator político que constrói, sistematiza e articula saberes emancipatórios produzidos pela população negra ao longo dos anos da história sociopolítica, cultural e educacional brasileira, o que nos leva a inferir que por isso mesmo, ele é um produtor de discursos.

Ainda que estejamos nos referindo aos anos de 1980, não podemos deixar de registrar a relevância das realizações empreendidas pelo do Movimento Negro desde a primeira metade do século XX, a exemplo do Teatro Experimental do Negro (TEN) e a Frente Negra Brasileira (FEN), que já buscavam alfabetizar a população negros através de suas escolas, ambos criados em São Paulo.

Estamos chamando de Movimento Negro as diferentes formas de organização e articulação de negras (os) que se posicionam politicamente contra o racismo na sociedade brasileira. Essas organizações podem se constituir de grupos políticos, acadêmicos, religiosos, culturais, dentre outros, tendo como objetivo a superação do racismo e o rompimento de barreiras racistas que impeçam a população negra de ocupar diferentes espaços na sociedade (GOMES, 2017).

Após a aprovação da 10.639/03, cabe interrogar quais reflexos ela produz, por exemplo, no contexto da prática no interior das instituições escolares, uma vez que as políticas podem sofrer recontextualizações ao chegarem a esses espaços. Destacamos ainda que algumas demandas surgiram após a sua aprovação, a exemplo da formação continuada dos educadores para que desenvolvessem atividades relacionadas às relações étnico-raciais.

Demandas como essas foram ou tem sido atendidas pelos sistemas de ensino? Essa é uma tarefa que não pode ser considerada como fácil, pois:

Até a década de 1970 os currículos de formação baseavam-se no modelo da racionalidade técnica, instrumentalizando os docentes para o emprego de teorias e técnicas que deveriam resolver os problemas da prática. É só a partir dos anos 1980 que as questões políticas e sociais passam a ser vistas como importantes no processo de formação. Posteriormente, a partir dos anos 1990, outras questões passam a fazer parte, de forma mais contundente, das discussões sobre formação de professores: saberes docentes, pensamento do professor, trabalho docente e sua relação com a política educacional, relações de gênero e sexualidades, relações étnico-raciais, dentre outros. (EUGENIO; SANTANA, 2018, p.59)

Desse modo, muitas questões perpassam as políticas e por isso mesmo, não usaremos aqui o termo *implementação* da lei, exceto em citações de outros autores, pois para Ball

(1994) as políticas curriculares são expressas em textos e discursos que devem ser percebidas como indissociáveis. A política é, ao mesmo tempo, texto e discurso.

As políticas de currículo, muitas vezes são vinculadas ao currículo e documentos, entendidas como criação de propostas curriculares pelo poder público. Contudo, elas não se apresentam somente em termos de documentos oficiais, textos curriculares, as políticas de currículo se ampliam para além dos limites do poder público (não são produções instituídas apenas pelo Estado), apresentam conotações que são forjadas no corpo social da educação. Para Ball, a política curricular passa por alguns contextos que estão para além da elaboração e aplicação das leis.

## METODOLOGIA

Este artigo procura responder a seguinte questão: Quais temáticas vêm sendo pesquisadas sobre a educação para as relações étnico-raciais no currículo da Educação Básica nos estudos realizados na pós-graduação stricto sensu no período 2009-2019?

A pesquisa é do tipo estado do conhecimento, pois ela possibilita ao pesquisador:

[...] discutir uma certa produção acadêmica [...] tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, deque formas e em que condições tem sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (FERREIRA, 2002, p. 257).

Desse modo, partindo da questão acima proposta, localizamos 42 trabalhos com os descritores: relações étnico-raciais, currículo e educação básica, que podem ser visualizados na imagem a seguir:

Figura 5: Site da BDTD

The image shows a screenshot of the BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) website search results page. The browser address bar shows the URL: [bdt.d.ibict.br/vufind/Search/Results?join=AND&bool0%5B%5D=AND&lookfor0%5B%5D=RELAÇÕES+ETNICO-RACIAIS&lookfor0%5B%5D=C...](http://bdt.d.ibict.br/vufind/Search/Results?join=AND&bool0%5B%5D=AND&lookfor0%5B%5D=RELAÇÕES+ETNICO-RACIAIS&lookfor0%5B%5D=C...). The page header includes the BDTD logo and navigation links like 'Página Inicial', 'Sobre a BDTD', 'Rede BDTD', 'Acesso Aberto Brasil', and 'Serviços'. The search results section shows the search query: 'Termos de busca : "(Todos os campos:RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E Todos os campos:CURRICULO E Todos os campos:EDUCAÇÃO BÁSICA)'. Below the search bar, it indicates 'Busca: (Todos os campos:RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E Todos os campos:CURRICULO E Todos os campos:EDUCAÇÃO BÁSICA)'. The results are ordered by 'Relevância' and show 'A mostrar 1 - 20 resultados de 42, tempo de busca: 0.52s'. There is a 'Refinar a Busca' section with a filter for 'Ano de Defesa: 2009-2019' and buttons for 'Retirar os Filtros', 'Ver Tudo', and 'Exportar'.

Fonte: <http://bdttd.ibict.br>

É válido destacar que ao buscarmos na base de dados com o descritor, relações étnico-raciais sem o hífen e com o mesmo recorte temporal de dez anos, 2009/2019, o resultado da busca teve um número bem reduzido de trabalhos encontrados, como pode ser observado na imagem a seguir:

Imagem 6: Site da BDTD



Fonte: <http://bdttd.ibict.br>

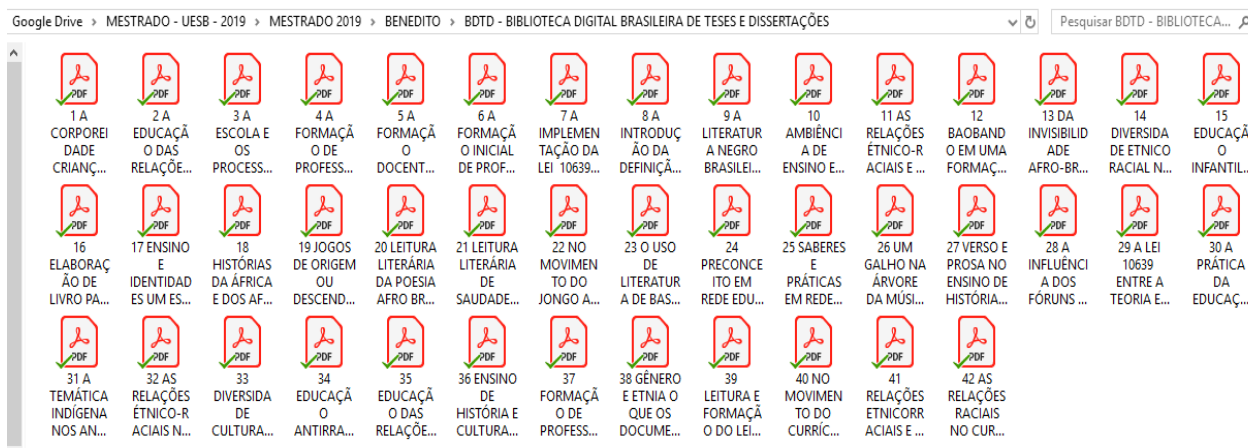
Assim, optamos pela busca com os mesmos descritores, no entanto, com a utilização da palavra *étnico-raciais*, com hífen, pois o número de teses e dissertações encontradas foi mais significativo, uma vez que foram encontrados 42 trabalhos. Esses trabalhos foram organizados em uma pasta específica dispostos por ordem numérica para melhor identificação como podemos visualizar nas imagens sete e oito.

Figura 7: Pastas do word



Fonte: Pesquisa direta da autora, 2019

Figura 8: Organização dos dados da pesquisa



Fonte: Pesquisa direta da autora, 2019.

Dando sequência à análise, realizamos uma leitura detalhada dos resumos de cada um dos trabalhos. Após esse procedimento, selecionamos 14 trabalhos por trazerem, de modo central, as questões que se referem às relações étnico-raciais, conforme pode ser analisado na tabela a seguir:

Tabela 4: Resumo de teses e dissertações I

Autor	Instituição	Título	Palavras-chave
<b>Elaine Aparecida Mani</b>	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"	A educação das relações étnico-raciais na escola: análise de políticas públicas educacionais e o enraizamento da lei 10.639/03 em uma escola pública de ensino médio e técnica do interior de São Paulo	Lei 10. 639/03. Educação das relações étnico-raciais. Implementação. Diversidade. Batatais.
<b>Maria Helena Negreiros de Oliveira</b>	Universidade Metodista de São Paulo	Da invisibilidade afro-brasileira à valorização da diversidade cultural: a implementação da lei 10639/03 na rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo	Educação. Legislação. Relações Étnico-Raciais. Trabalho Coletivo. Formação de Professores.
<b>Waldete Tristão Farias Oliveira</b>	Universidade de São Paulo	Diversidade étnico-racial no currículo da educação infantil: o estudo das práticas educativas de uma EMEI da cidade de São Paulo	Educação Infantil. Relações Étnico-Raciais. Currículo. Práticas Educativas. Liderança
<b>Luiz Fernandes de Oliveira</b>	Pontifícia Universidade Católica do Rio De Janeiro	histórias da África e dos africanos na escola: as perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular	Lei 10.639/03. Formação Docente. Ensino de História. História da África. Diferença Étnico-Racial.
<b>Lorene dos Santos</b>	Faculdade de Educação da UFMG	Saberes e práticas em redes de trocas: a temática africana e afro-brasileira em questão	História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Educação Antirracista. Saberes e Práticas Escolares. Saberes e Trabalho Docente.
<b>Daniele Galvani Do Nascimento</b>	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho"	A Lei 10.639/03 entre a teoria e a prática escolar: história e cultura afro-brasileira e africana em uma escola no município de Franca/SP	Políticas Públicas Educacionais. Lei nº 10.639/03. Relações Étnico-Raciais; Multiculturalismo.
<b>Artemio Ten Caten</b>	Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste	A prática da educação étnico-racial um estudo da implantação da Lei Federal 10.639 no Paraná	Educação Das Relações Étnico-Raciais. Lei Federal 10639/03. Livro Didático Público/Paraná. Professor Como Leitor do Livro Didático
<b>Valderlei Furtado Leite</b>	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	A diversidade cultural e racial: desdobramentos da Lei 10.639/2003 nas práticas escolares do estado de São Paulo	Lei 10.639/2003. Cultura Afro-Brasileira. Multiculturalidade.
<b>Francisco Thiago Silva</b>	Universidade De Brasília – Unb – Faculdade De Educação	Educação antirracista nos anos iniciais do ensino fundamental no Distrito Federal: reflexões curriculares	Currículo. Educação Étnico-Racial. Anos Iniciais. Antirracismo
<b>Maria Fernanda Luiz</b>	Universidade Federal de São Carlos	Educação das relações étnico-raciais: contribuições de cursos de formação continuada para professoras (es)	Processos Educativos. Formação Continuada de Professores(as). Práticas Pedagógicas. Educação das Relações Étnico-Raciais.

Bruna Maria Cristina da Silva Mota	Universidade Paulista "Júlio de Mesquita Filho"	Estadual	Ensino de História e Cultura Afro-brasileira: uma análise do caderno do professor de História do ensino médio público paulista	História e Cultura Afro-Brasileira. Currículo. Caderno do Professor. Ensino de História.
Adriana de Oliveira Chagas Seabra	Universidade Paraiba	Estadual da	leitura e formação do leitor: a recepção da literatura afro-brasileira no ensino fundamental	Ensino Fundamental. Leitura. Literatura Afro-Brasileira.
Renata Batista Garcia Fernandes	Universidade Federal de Santa Catarina		No movimento do currículo, a diversidade étnico-racial em escolas na rede municipal de ensino de Florianópolis	Educação para as Relações Étnico-Raciais, Currículo e Prática Pedagógica.
Kátia Evangelista Regis	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo		Relações étnicorraciais e currículos escolares em teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação stricto-sensu em educação Brasil (1987-2006)	Relações Étnicorraciais. Currículos Escolares. População Negra. Levantamento em Teses e Dissertações

Fonte: Elaboração da autora, 2019.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### As relações étnico-raciais nas dissertações e teses publicadas no período 2009-2019

Destacamos que dos catorze trabalhos aqui selecionados, oito trazem a relevância da prática pedagógica e/ou prática educativa para a efetivação da Lei 10.639/03 no interior das escolas. Apresentamos, a seguir, uma síntese da abordagem das relações étnico-raciais no currículo presente em cada trabalho.

Mani (2018), como o trabalho *A educação das relações étnico-raciais na escola: análise de políticas públicas educacionais e o enraizamento da lei 10.639/03 em uma escola pública de ensino médio e técnica do interior de São Paulo*, analisa a implementação, enraizamento e aplicabilidade da Lei 10.639/03, em uma escola de São Paulo, observando se isso se traduz na prática pedagógica, bem como busca identificar quais são as principais dificuldades e desafios encontrados por professores e gestores para essa implementação. Após essa análise, a autora procedeu a construção de uma proposta de intervenção que pudesse servir de modelo de ação para a escola avaliada e para as demais escolas que ainda não conseguiram implementar a Lei 10.639/03 ou que a implementam com dificuldade.

Luiz (2013) buscou investigar mudanças nas práticas pedagógicas de professoras (es), a partir de cursos de formação referentes à temática étnico-racial, ressaltando a contribuição ou não destes cursos para a mudança da prática das professoras.

A respeito da nossa formação, tanto como cidadãos, como professores, Munanga (2005) alerta que:

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade (MUNANGA, 2005, p.15).

Ainda tratando sobre a formação de professores, Oliveira (2011) analisou como estas tem contribuído para a discussão do papel da escola em relação à implementação da Lei 10639/03. A pesquisadora constatou que os processos de formação em suas diferentes modalidades podem ser importantes para o desenvolvimento de trabalhos significativos no que se refere à educação para as relações étnico-raciais. A dissertação de Fernandes (2011),: *No Movimento do currículo, a diversidade étnico-racial em escolas na rede municipal de ensino de Florianópolis*, também trata sobre o trabalho pedagógico relacionado a Educação das as relações étnico-raciais (ERER), constatando as fragilidades e dificuldades relacionadas a formação e o pouco tempo destinado ao planejamento.

A tese *Histórias da África e dos africanos na escola: As perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular*, de Oliveira (2010), investigou as tensões e desafios postos a formação dos professores de História bem como o conhecimento destes sobre as questões mobilizadas pela Lei 10.639/03, buscou ainda, identificar e analisar as ações do Estado brasileiro e do movimento negro nos processos de formulação e implementação desta legislação. Esse movimento empreendido pelas pesquisadoras (es) nos conduzem a inferir que:

Ao alinharmos políticas curriculares às políticas de formação, observamos que estas se dão como produções num espaço “entre”, borrado, que deslineariza e abala noções fixas de currículo e formação, mas observam o movimento fluido e entrecruzado de produção contingente e concomitante. Isso implica superar leituras casualísticas tanto de um quanto de outro ou uma suposta sequenciação dessas políticas – o que vem primeiro – currículo ou formação? Nossa defesa é de que se produzem em movimentos argumentativos que, ao defenderem a necessária mudança curricular para qualificar a formação ou mudarem a formação para suportar mudanças curriculares, incidem em deslocamentos discursivos que operam processos de significação outra, tanto para o currículo como para a formação, numa luta política pela hegemonia dessas significações produzidas. (FRANGELLA; OLIVEIRA, 2017, p. 22)

Desse modo, outras leituras a respeito do enraizamento da lei nos espaços escolares ainda permanecem como uma barreira a ser rompida.



Oliveira (2017), em sua pesquisa de doutorado realizada em uma escola municipal de educação infantil no estado de São Paulo (EMEI), investigou a respeito da introdução da diversidade étnico-racial no currículo da educação infantil e em que medida essa proposta curricular se relaciona às práticas educativas com as crianças. É um trabalho de salutar relevância, uma vez que a lei 10.639/03 nos informa que o papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, a formação da personalidade, a construção da inteligência e da aprendizagem.

Com o trabalho *Leitura e formação do leitor: a recepção da literatura afro-brasileira no ensino fundamental*, Seabra (2015) nos traz uma informação que merece a atenção de futuros pesquisadores, qual seja, a importância de pesquisas sobre as relações étnico-raciais no ensino de literatura na escola. Destacamos a relevância desses trabalhos considerando que estudos apresentados evidenciam o fato de o sistema formal de educação ser desprovido de elementos propícios à identificação positiva de alunos negros com o sistema escolar. Estes estudos demonstram a necessidade de uma ação pedagógica de combate ao racismo e aos seus desdobramentos, tais como preconceito e discriminação étnicos. Eles podem estar ocorrendo no cotidiano escolar, provocando distorções de conteúdo curricular e veiculando estereótipos étnicos e de gênero, entre outros, por intermédio dos meios de comunicação e dos livros didáticos e paradidáticos. (CAVALLEIRO, 1998).

Por isso mesmo, destacamos a relevância do trabalho pedagógico para a inserção da educação para as relações étnico-raciais no interior das nossas escolas, pois,

é cada vez mais presente a necessidade de romper com o caráter homogeneizador da escola, concebendo-a como um espaço de cruzamento de culturas. Assim, abrir a sala de aula para o trabalho com a diversidade cultural e as diferenças parece constituir um dos grandes desafios da escola na atualidade, tendo em vista a necessidade do desenvolvimento de práticas pedagógicas direcionadas ao trabalho com as relações etnicorraciais. (EUGENIO *et al*, 2016, p. 589)

Questões relacionadas especificamente à Lei 10.639/03 e análise do livro didático de História também são destaque nos trabalhos selecionados. Ressaltamos que em grande parte das teses e dissertações o interesse das pesquisas baseia-se especificamente em compreender ou analisar como tem sido a efetivação (ou não) da lei nas escolas investigadas, trazendo questionamentos a respeito da sua consolidação ou invisibilidade no currículo escolar.

Caten (2010) na pesquisa *A prática da educação étnico-racial: um estudo da implantação da Lei Federal 10.639/03 no Paraná a partir do professor como leitor do livro didático público*, constatou que as ações decorrentes da lei ainda são restritas porque a formação dos professores para a reeducação das relações étnico-raciais apresenta limites.

Através das entrevistadas realizadas, o autor constatou ainda a existência de um plano fragmentado para a implementação da lei.

A pesquisa de Santos (2010), *Saberes e práticas em redes de trocas: a temática africana e afro-brasileira em questão*, apesar de também investigar e mapear as práticas docentes relacionadas à Lei 10.639/03, diferencia-se das demais por investigar ainda os saberes escolares, identificando que estes são atravessados pela dimensão axiológica, além das relações de poder que atravessam a recepção à lei em questão.

Ainda investigando a respeito da lei, temos o trabalho de Nascimento (2018), *A Lei 10.639/03 entre a teoria e a prática escolar: História e cultura afro-brasileira e africana em uma escola no município de Franca/SP* e o trabalho de Leite (2010), *Diversidade cultural e racial: desdobramentos da Lei 10.639/03 nas práticas escolares do estado de São Paulo*, que investigam a implantação da referida lei nas escolas paulistas.

Observamos que dentre as pesquisas localizadas dentro do período analisado, após 15 anos da promulgação da Lei 10.639/03, os estudos apontam que ela de fato ainda não foi cumprida no interior das nossas escolas e nas práticas escolares e docentes. Esses dados nos levam a inferir que essa ação é complexa e não envolve apenas a atuação dos educadores em suas salas de aula, já que “os praticantes do currículo trazem histórias, experiências, valores e propósitos a partir dos quais leem os textos políticos e isso também implica lutas por hegemonizar determinadas leituras” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 259).

O trabalho de Silva (2013), intitulado *Educação antirracista nos anos iniciais do ensino fundamental no Distrito Federal: reflexões curriculares* investigou como a educação para as relações étnico-raciais é pensada e materializada no currículo praticado pelos professores, constatando que coexistem duas concepções de currículo no que se refere ao trabalho com as questões étnico-raciais nos anos iniciais da rede pública de ensino do Distrito Federal: uma baseada no currículo festivo e outra baseada no currículo antirracista.

Em contraponto, temos a dissertação de Mota (2014), que analisa o caderno de História do professor dos anos finais do Ensino Médio, término da educação básica. Com o título *Ensino de história e cultura afro-brasileira: uma análise do caderno do professor de História do ensino médio público paulista*, ela explora as concepções de currículo ali presentes e constata que apesar de existir um reconhecimento acerca da herança cultural e histórica africana, esse reconhecimento não é traduzido de forma prática nos conteúdos ali elencados. Desse modo, tanto o trabalho de Mota quanto o de Silva, nos levam a inferir que:

Aquilo que os estudantes têm a oportunidade de aprender envolve a seleção de um objeto de estudo, tal como ele é apresentado, assim como a exclusão de outros

objetos. Os estudantes aprendem tanto a partir das oportunidades excluídas quanto a partir daquelas que são fornecidas. Mas eles aprendem diferentes coisas dependendo da ausência ou presença de um determinado objeto; esta distinção é importante. Uma tarefa para o estudo do currículo, nessa visão, consiste em descobrir por que e como oportunidades são fornecidas e por que outras oportunidades são deixadas de lado. O currículo é, em parte, um estudo daquilo que é valorizado e priorizado, assim como daquilo que é desvalorizado e excluído. (CHERYHOLMES, 1993, p. 146).

Inclusão e exclusão se entrecruzam no currículo e este, entendido por nós como texto e discurso tem muito a nos dizer, especialmente no que diz respeito a nossa pesquisa.

No que se refere à abordagem metodológica, a pesquisa qualitativa está presente em todos os trabalhos e a análise de conteúdo é predominante no que diz respeito à organização dos dados. Cabe ressaltar ainda que dos 14 trabalhos selecionados, 09 deles são dissertações e 05 são teses. Nem todos os trabalhos explicitam o referencial teórico e os autores que subsidiaram a análise dos dados. Identificamos que apenas Seabra (2015) e Fernandes (2011) abordam os conceitos e autores utilizados nas análises.

No que tange ao referencial teórico utilizado nas dissertações e teses, estudos culturais e multiculturalismo são os mais empregados pelos autores dos trabalhos analisados. O currículo é abordado, na grande maioria, por meio de autores da teoria crítica, a exemplo de Silva (2004), Apple (1995), Sacristán (2002).

Quanto à caracterização metodológica das pesquisas, elas são denominadas como bibliográficas, exploratórias ou estudo de caso. Para a coleta de dados tem prevalência a entrevista semiestruturada, seguida de observação, questionários e grupo focal.

A maior incidência de pesquisas sobre as relações étnico-raciais e o currículo da educação básica está na região sudeste, a que possui o maior número de programas de pós-graduação, seguida do sul. Levantamentos de pesquisas sobre as relações étnico-raciais e currículo ainda está por ser realizada. Identificamos que Coelho; Regis; Silva (2020), Coelho; Oliveira Junior (2020), Coelho; Conceição (2020) e Souza; Santos; Azevedo (2020) mapearam artigos em periódicos e teses/dissertações do norte e nordeste, de forma não exaustiva, apontando elementos que demandam maiores investigações.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Investigar as produções que tratam das relações étnico-raciais no currículo da educação básica é o que dá sentido a este trabalho, especialmente por esta ser uma temática que ainda sofre tensões e enfrenta desafios das mais variadas ordens, desde a formação de professores à resistência para efetivação da educação das relações étnico-raciais.

A análise dos trabalhos localizados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, num recorte temporal de dez anos (2009/2019) nos possibilita inferir que, apesar de um tempo significativo da existência de políticas curriculares em nível nacional sobre as relações étnico-raciais, ainda são insuficientes as iniciativas para que a cultura, a valorização das intelectuais negras (os) e o respeito às diferenças de fato sejam traduzidas na esfera micro, seja no contexto da produção de texto ou contexto da prática.

De acordo com os trabalhos analisados, a promulgação da lei ainda não garantiu o que de fato objetivava, fato esse ocasionado pelos mais diversos motivos, como por exemplo, a ausência de material didático atualizado sobre a temática, falta de informação, de conhecimento e de metodologia de trabalho (formação continuada ou capacitação), resistência dos alunos, “assunto delicado”, engessamento dos planos de curso (currículo) e falta de liberdade na elaboração dos Planos de Trabalho, a ausência de trabalho interdisciplinar, entre outros, como pontuado no trabalho de Mani (2018).

Há que se destacar, porém que apesar de todos os trabalhos analisados coadunarem com a perspectiva de importância que a lei 10.639/2003 e suas diretrizes representam para a educação das relações étnico-raciais no espaço escolar e que evidentemente reverberam na sociedade de modo geral, eles indicam também que existe uma distância peremptória entre o fazer e o acontecer após a aprovação da lei, no entanto não podemos desconsiderar a sua importância, levando em consideração que ela não surgiu através de uma benesse do Estado para com a população negra, ao contrário, como pudemos constatar, ela surgiu após a articulação de demandas de campos diversos que se antagonizaram com um discurso hegemônico e um ideário de educação sustentado pela ideia do eurocentrismo, onde apenas uma cultura era valorizada, neste caso, a europeizada.

Cabe, pois, interrogarmos a respeito das lacunas que ainda persistem após esse período de aprovação da lei bem como buscar, ainda que precariamente, estratégias que possam fixar outros sentidos no campo da discursividade que sejam capazes de combater o discurso e as práticas racistas que ainda assolam a nossa sociedade e a lei é sem dúvidas uma ferramenta potente para a desconstrução de tais práticas, ainda que não pretendamos que ela seja tomada como fundamento único, assim como todo discurso ela também abre espaço para a problematização e construção de outros sentidos.

Desse modo, constatamos que é hegemônica a ideia de polarização entre a *efetivação e/ou enraizamento* e *implementação* da lei, demonstrando que os trabalhos analisados respondem a um problema sempre a partir dessas mesmas perspectivas.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP003/2004.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília-DF; Ministério da Educação; 2003.
- CATEN, A. Ten. **A prática da educação étnico-racial: um estudo da implantação da Lei Federal 10.639/03 no Paraná a partir do professor como leitor do livro didático público.** 256f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Comunicação e Artes. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2010.
- CAVALLEIRO, Eliane. (org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Summus, 1998.
- CHERYHOLMES, C.H. Um projeto social para o currículo: Perspectivas Pós estruturais. *In* SILVA, T. T. (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos modernos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- COELHO, W. N. B.; BRITO, N. J. C. Dez anos da lei n. 10.639/2003 e a formação de professores e relações raciais em artigos (2003/2013): um tema em discussão. **Práxis Educacional** (Online), v. 16, p. 19-42, 2020.
- COELHO, W. N. B.; REGIS, K. E. ; SILVA, C. A. F. Significações sobre a EREER: uma análise de publicações em periódicos da Educação (2015-2019). **Teias** (Rio de Janeiro), v. x, p. 334-346, 2020.
- COELHO, W. N. B.; OLIVEIRA JUNIOR, W. B. EREER e escola básica: produções em teses, dissertações e artigos (2014-2018). **Humanidades & Inovação**, v. 7, p. 262-280, 2020.
- CONCEICAO, M. S.; COELHO, W. N. B. A discussão das relações étnico-raciais nos programas de pós-graduação em educação da região nordeste (2009-2016). **Cadernos de Pesquisa**, v. 4, p. 85-112, 2020.
- EUGENIO, B; SANTANA, F. Relações étnico-raciais e o trabalho com a Lei 10.639/03: análise de uma experiência com formação docente. **Ensino & Pesquisa**, v.16, n. 1, p. 58-73, 2018.
- FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.
- FERNANDES, Renata Batista Garcia. **No movimento do currículo, a diversidade étnico-racial em escolas na rede municipal de ensino de Florianópolis.** 174f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.
- FRANGELLA, R.C.P; OLIVEIRA, M.E.B (Org.). **Currículo e formação de professores: sobre fronteiras e atravessamentos.** 1. ed. Curitiba: CRV, 2017

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

LEITE, V. Furtado. **Diversidade cultural e racial**: desdobramentos da Lei 10639/03 nas práticas escolares do Estado de São Paulo. 138f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

LOPES, A; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de Currículo. *In* BALL, S. J; MAINARDES, J. (Org). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

LUIZ, M. Fernanda. **Educação das relações étnico-raciais**: contribuições de cursos de formação continuada para professoras(es). 138f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

MAINARDES, J. Análise epistemológica de políticas educacionais: explorando as contribuições e as possibilidades da meta-análise. *In*: VII Simpósio Internacional: O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente. Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: [www.researchgate.net](http://www.researchgate.net). Acesso em: 26 ago.2019.

MANI, Elaine Aparecida. **Educação das relações étnico-raciais na escola: análise de políticas públicas educacionais e o enraizamento da Lei 10.639/03 em uma escola pública do Ensino Médio e Técnica do interior de São Paulo**. 254f. Dissertação (Mestrado Políticas Públicas). Faculdade de Ciências Humanas e Sociais Universidade Estadual Paulista. Franca, 2018.

MOTA, B. M. C. da Silva. **Ensino de história e cultura afro-brasileira**: uma análise do caderno do professor de história do ensino médio público paulista. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista, UNESP, Marília, 2014.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2.ed. rev. Brasília: Ministério da Educação SECAD, Brasil 2005.

NASCIMENTO, D. Galvani do. **A Lei 10.639/03 entre a teoria e a prática escolar**: história e cultura afro-brasileira e africana em uma escola no município de Franca/SP. 154f. Dissertação (Mestrado Políticas Públicas). Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Estadual Paulista, Franca, 2018.

OLIVEIRA, L. Fernandes de. **Histórias da África e dos africanos na escola**. As perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular. 252f. Tese (Doutorado em Educação). Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

OLIVEIRA, M. H. Negreiros de. **Da invisibilidade afro-brasileira à valorização da diversidade cultural**: a implementação da Lei 10639/03 na Rede Municipal de Ensino de São Bernardo do Campo. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2011.

OLIVEIRA, O. V. Movimento comutativo da política de currículo: O caso da escola Sarã. **Revista de Educação Pública**, v.17, nº33, p. 13-24, Jan/Abr. 2008.

OLIVEIRA, W. T. Farias. **Diversidade étnico-racial no currículo da Educação Infantil: o estudo das práticas educativas de uma EMEI da cidade de São Paulo**. 281f. Tese Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

PRIGOL, Edna Liz. Pesquisa estado do conhecimento: uma visão para a prática pedagógica e a formação de professores. **Anais XI Congresso Nacional de Educação-Educere**. Curitiba-Paraná, 2013.

REGIS, K. Evangelista. **Relações etnicorraciais e currículo em teses e dissertações nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação – Brasil (1987-2006)**. 253f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 5.ed. rev São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, L. dos. **Saberes e práticas em Redes de Trocas: a temática africana e afro-brasileira em questão**. 334f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SEABRA, A. de O. Chagas. **Leitura e formação do leitor: a recepção da literatura Afro-brasileira no ensino fundamental**. 130f. Dissertação (Mestrado em Letras). Centro de Humanidades. Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2015.

SILVA, F. Thiago. **Educação antirracista nos anos iniciais do ensino fundamental no Distrito Federal: reflexões curriculares**. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SOUZA, E. Q. ; SANTOS, A. R. ; AZEVEDO, L. S. . Relações étnico-raciais e educação: o estado do conhecimento a partir de quatro periódicos das regiões norte-nordeste. **Revista Tempos e Espaços em Educação** (online), v. 13, p. 1-27, 2020.

#### **4. DISCURSOS SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NOS PLANOS DE GOVERNO: UMA ANÁLISE DO POLÍTICO E DA POLÍTICA NO MUNICÍPIO DE BRUMADO/BA**

##### **RESUMO**

Neste artigo objetivamos compreender os sentidos e discursos de educação para as relações étnico-raciais presentes nas narrativas dos planos de governo dos candidatos eleitos no município de Brumado, no período compreendido entre 2013-2016 e 2017-2020. Para isso, valemo-nos da contribuição de Laclau e Mouffe e da noção de performatividade proposto por Stephen Ball. No primeiro momento fizemos uma breve retrospectiva do histórico político em Brumado nos últimos anos. No segundo momento nos detemos na análise do plano de governo dos candidatos eleitos em 2012 e 2016 e no terceiro momento tecemos algumas considerações sobre a importância das categorias da Teoria do Discurso (TD)

para compreensão dos discursos, por nós assumidos como textos políticos. Concluímos que as relações étnico-raciais foram escamoteadas nos planos de governo analisados, pois nas propostas apresentadas elas são totalmente ignoradas, evidenciando que existe um racismo estrutural e institucional em suas condutas, já que não existe menção ao cumprimento das leis 10.639/03 e 11.645/08.

**Palavras chave:** Relações étnico-raciais. Política/político. Hegemonia.

##### **INTRODUÇÃO**

A Teoria do discurso, doravante TD, formulada por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, embora seja oriunda do campo da ciência política e não tenha como campo de estudo a educação, é certamente uma ferramenta importante para que possamos, mediante as categorias acionadas por eles, compreender alguns processos sociais e políticos da nossa realidade, inclusive os processos relacionados à educação, porque sob outros olhares e perspectivas nos fornecem subsídios importantes para tal.

Sob a ótica do pós-estruturalismo, na qual se assenta a presente teoria, a modernidade teria pretendido compreender o mundo como dotado de uma ordem que o pensamento racional, de modos distintos, extrairia desse mesmo mundo para dominá-lo, porém, a posição é de que só existe caos e os seres humanos é que tentam conferir ordem, racionalidade e lógica a esse caos (LOPES, 2018).

Partindo desse pressuposto é que nos aventuramos à compreensão desse caos, especificamente no campo educacional, no qual algumas das categorias de análise da TD, tais como hegemonia, poder, articulação, político, política e significante vazio, dentre outros, nos



ajudam a compreender porque determinados conhecimentos prevalecem em detrimento a outros, no campo curricular. Destacamos, porém, que embora hegemônico num dado momento, esses conhecimentos não perdem o caráter de contingência e precariedade.

Neste sentido, Lopes (2018) argumenta que se considerado como dependente do contexto, o conhecimento é atravessado por falhas humanas e se assenta em relações de poder. Assim compreendemos porque o conhecimento está envolto em questões “de natureza políticas, ideológicas e culturais e cada vez mais, ganham ênfases e limites a partir de demandas particulares que lutam por assumirem ainda que provisoriamente, a condição de universais.” (SANTOS; RAMOS, 2013, p. 163).

Por isso mesmo, intentamos compreender neste artigo, os sentidos que a educação para as relações étnico-raciais assumem nas narrativas apresentadas nos planos de governo de dois candidatos eleitos no município de Brumado/BA, nos anos de 2012 e 2016, considerando que numa perspectiva pós-estruturalista o discurso é compreendido para além das asserções explicitadas por cada um deles no plano de gestão, pois, os discursos não são entendidos,

Como afirmações individuais de sujeitos soberanos, mas sim como um conjunto de enunciações em um determinado contexto, analisadas como parte de um determinado discurso. Como efeito, o sujeito do discurso não é um sujeito absoluto – *cogito* cartesiano –, alguém que diz alguma coisa a partir de uma interioridade; trata-se antes de uma posição de sujeito diante de um determinado discurso (TEDESCHI; PAVAN, 2017, p. 778).

Desse modo, a atenção e cuidado do pesquisador devem ser redobrados ao se debruçar para compreender os discursos nos documentos analisados, pois eles estão impregnados de “ditos e não ditos”. Neste caso, a investigação deu-se a partir da narrativa expressa no plano de governo, apresentado pelos candidatos e registrado no site do Tribunal Superior Eleitoral (TSE).

É importante destacar que o que chamamos de plano de governo é um documento no qual os candidatos a cargos do Executivo (prefeito, governador e presidente) informam suas principais ideias e propostas para administrar o local que se propõem a governar. A apresentação do documento tem caráter obrigatório e está na lista de documentos que o candidato precisa enviar ao TSE, assim como a prestação de contas da campanha.

O candidato que não apresentar o seu plano de governo não é habilitado a participar da eleição. Essa obrigatoriedade foi incluída em 2009 na Lei 9.504/97, que regula as eleições. Porém, não são exigidos requisitos ou formatos específicos. Assim, cada plano de governo é feito com formas, ordens e tamanhos diferentes.

É pois por acreditar que esse documento tem muito a nos dizer, que fizemos uma análise do discurso presentes nos planos de governo dos candidatos Aguiberto Lima Dias (PSL) e Eduardo Lima Vasconcelos (PSB), eleitos respectivamente nos pleitos de 2012 e 2016, recorte temporal da nossa pesquisa. Estamos considerando tais documentos como potenciais produtores de política curricular, tendo em vista que orientam a ação dos candidatos após eleitos.

Para tanto, consideramos o contexto político, os sujeitos e o discurso utilizado por eles, pois estes emanam significados potentes, especialmente se levarmos em consideração que sendo cumpridos ou não pelos candidatos, apontam para as possíveis propostas que serão tomadas enquanto prioridade na agenda dos eleitos, podendo repercutir na elaboração, estruturação e cumprimento de políticas que dizem respeito a educação e conseqüentemente ao currículo, objeto principal da nossa pesquisa.

Explicitamos que os planos de governo em nosso trabalho se constituíram enquanto documentos substanciais para as nossas análises, eles foram dispositivos que nos disseram mais do que imaginávamos, já que analisar uma política curricular nos impele a analisar outros textos que subjazem e podem refletir em cada uma delas, pois é importante que consideremos os “antecedentes e os contextos das políticas (contexto econômico e político, contexto social e cultural), incluindo os antecedentes históricos, as relações com outros textos e políticas e os efeitos a curto e longo prazos que as políticas podem gerar nas práticas” (TAYLOR, 1997 *apud* MAINARDES, *et al*, 2011, p. 158).

Por isso mesmo, ao tentar compreender os sentidos e discursos da política curricular para a educação das relações étnico-raciais na educação básica na rede municipal de Brumado no período de 2012-2020, tornou-se imperativo compreender como as políticas para a educação são pensadas por aqueles que foram eleitos democraticamente pela população para gerir a cidade. Assim cabe destacar que:

Educação e currículo se vinculam a projeção de identidades das futuras gerações, aos nossos filhos e filhas, e guarda forte vínculo com a tradição e a ideia de legado e solidariedade entre as gerações. Por meio do currículo e da educação de forma mais ampla, se espera poder garantir a permanência do que há de melhor na sociedade (LOPES, 2018, p. 146).

Por isso mesmo, documentos como esse são fundamentais para que possamos tecer algumas considerações e compreender como a educação foi e é pensada pelos governantes municipais, pois se reverberam nas políticas educacionais e particularmente nas curriculares.

Essas leituras nos possibilitaram uma compreensão do que as palavras quiseram expressar em cada um desses textos, uma vez que os discursos estão para além do que as palavras querem nos dizer. Assim, discutimos um pouco sobre as categorias de análises, citadas no texto que são fundamentais para a compreensão da empiria utilizada.

Destacamos, entretanto, que partindo de uma perspectiva discursiva, os textos podem ser considerados como legíveis e ilegíveis, “não por uma escolha de quem os escreve ou por uma característica intrínseca ao modo de estruturar a escrita, mas porque há linguagem, excesso de enunciação e certamente, intervenção do sujeito” (LOPES, 2018, p. 135). Desse modo, aqui apresentamos uma análise, sem a pretensão de torná-la única, tampouco consensual dentre os possíveis leitores, que obviamente farão suas próprias leituras e interpretações, imprevistas e certamente precárias.

## **METODOLOGIA**

Este artigo está inserido no campo da pesquisa qualitativa, do tipo documental. Os documentos analisados são os planos de governo ao executivo municipal nos pleitos de 2012 e 2016. Acrescentamos que a pesquisa qualitativa, por estar inserida no campo da criatividade, permitindo ao pesquisador a exploração de enfoques diversos, se entrelaça positivamente com a teoria do discurso, da qual lançamos mão neste trabalho, considerando que a desconstrução de discursos que pretendem se hegemonizar no campo da discursividade, é um caminho para leituras outras, que disputam sentidos no social.

Por isso mesmo, para as análises, fizemos uma leitura pormenorizada dos planos de governo dos dois últimos prefeitos eleitos da cidade de Brumado-BA, buscando, ainda que provisoriamente, desconstruir discursos ali presentes.

Para melhor compreensão dos dados obtidos, além da Teoria do discurso de Laclau e Mouffe, utilizamos ainda as contribuições de Ball a respeito das noções de performatividade.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

### **Conversando sobre política/político e hegemonia com a Teoria do Discurso**

Realizar uma análise do social, utilizando a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, é uma empreitada desafiadora e altamente instigante, vez que ao acionarmos uma ou algumas das categorias de análise utilizadas por eles, compreendemos que todas elas

estão imbricadas, e o nosso esforço é justamente acioná-las, sem, no entanto cairmos na armadilha conceitual de enquadrarmos um determinado momento social e político em uma delas como momentos estanques já que a própria teoria nos indica os quão contingentes e precárias são essas relações sociais.

Neste texto, acionamos algumas categorias como *política e político* com o intuito de que elas nos ajudassem a compreender o texto analisado. Mouffe (2005) nos auxilia nessa compreensão ao afirmar que o político é uma das dimensões do antagonismo e é inerente às relações humanas, ou seja, são intrínsecos a ela. Enquanto a política se refere ao conjunto de práticas, discursos e instituições que organizam essas relações, afetadas pelo político, por isso mesmo permeada por conflitos aos quais a autora se refere com o binarismo “nós” em oposição a “eles”, segundo Laclau:

Na relação antagonica, “nós” contra “eles”, forma usual de expressar lutas políticas diferentes, o antagonismo não é decorrente de identidades previamente constituídas que se negam. As identificações de quem somos nós e quem são eles se constituem pela relação antagonica; as identidades em uma relação antagonica são interdependentes e estabelecidas em decorrência da contraposição mútua e constitutiva: só posso afirmar que algo ameaça certa identidade se simultaneamente afirmar a existência dessa mesma identidade. (LACLAU *apud* LOPES, 2018, p. 145)

Mouffe advoga que a superação desse binômio é uma impossibilidade, porém há que se estabelecer essa oposição de um modo que seja compatível com uma política democrática. É pois, com o auxílio da TD que nos debruçamos sobre o político e a política no município de Brumado, realizando uma breve retomada da história política na cidade, numa tentativa, sempre, provisória de tentar compreender como o político interfere na política e como estas relações impactam a educação, pois, todo regime é o resultado de decisões políticas, tomadas num terreno indecível, o que significa que outras decisões poderiam ter tido lugar, mas o caráter provisório da história é justamente o que permite que determinadas possibilidades sejam excluídas (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 22).

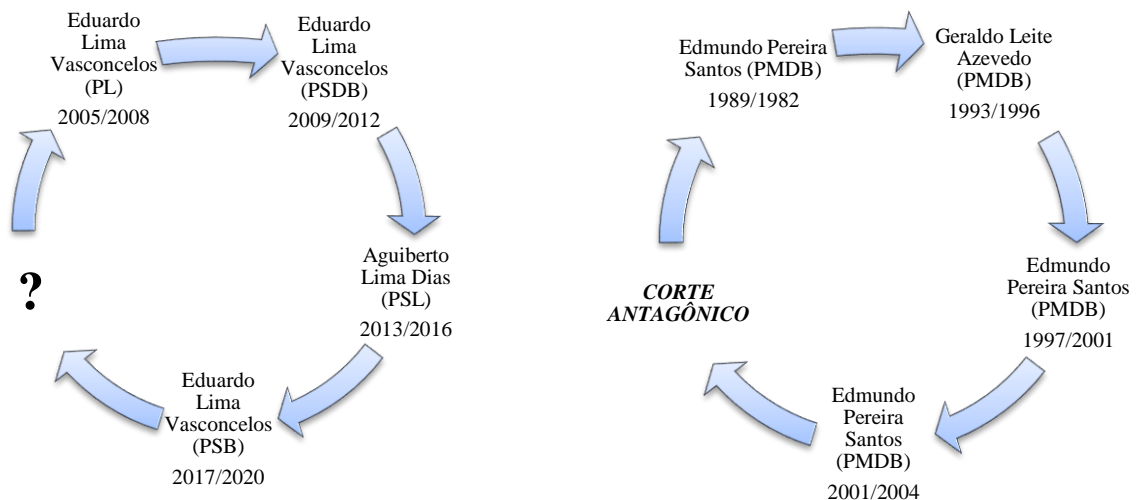
Acionamos ainda a categoria do discurso, que para Laclau e Mouffe (2015) se compõe por elementos linguísticos e não linguísticos justapostos, sendo, portanto, uma espécie de arena na qual a realidade se constitui. Toma-se como ponto de partida, ainda, a ideia de que é a linguagem que constrói a realidade.

Na breve retrospectiva do cenário político em Brumado, logo a seguir, explicitamos ainda a noção de hegemonia a partir das movimentações político partidárias, bem como a noção de ponto nodal e corte antagonico.

## Retrospectiva do cenário político no município de Brumado/BA

Para uma melhor compreensão do cenário político no município de Brumado no período de 2012 a 2016, faz-se necessário realizarmos uma breve retrospectiva da (não) alternância de poder na cidade, que faremos de modo didático e bem resumido na ilustração a seguir:

Figura 10: A política em ciclos



Fonte: Elaborado pela autora

Como podemos constatar na ilustração, o atual prefeito Eduardo Lima Vasconcelos, governou a cidade do ano de 2005 a 2008, momento em que vários grupos se aglutinaram em torno de sua candidatura, tendo como ponto nodal a demanda por mudança, uma vez que o grupo anterior, liderado pelo PMDB já governava a cidade por dezesseis anos.

Para uma melhor compreensão desse fenômeno, podemos dizer, resumidamente, que os elementos que estão dispersos se unem em volta de um ponto nodal, em oposição a outro discurso. Desse modo, essa hegemonia forma-se em decorrência das particularidades que se transformam em uma representação, uma identidade (representação de poder) universal que busca ser plena e se preencher de sentido. Com isso, em regras gerais, têm-se duas condições fundamentais para a formação de um discurso: primeiro, uma relação articulatória e, segundo uma relação antagônica entre um discurso hegemônico e outro contra hegemônico. Isso mostra que a política é caracterizada pela falta de consenso, pois não havendo oposição, não há antagonismo e assim, não há discurso.

A construção da discursividade se dá na dimensão política, na qual os discursos contingentes estão em constante busca da hegemonização (significante vazio, ponto nodal) e

de uma totalidade que se constituirá sempre falha e precária de sentido (COELHO, 2017, p. 44).

A insatisfação popular pelo grupo anterior, já desgastada pela sucessiva permanência deste no poder, foi o corte antagônico que proporcionou a Vasconcelos a vitória político/partidária nesse momento. Ele fora eleito pelo Partido Liberal (PL), um partido de centro-direita, que tem como filosofia o conservadorismo liberal. Já nas eleições de 2008, fora reeleito, dessa vez pelo Partido Social da Democracia Brasileira (PSDB), um partido de direita e trouxe como lema “*A força do trabalho*”, governando a cidade de 2009 a 2012, demonstrando assim que aparentemente o seu discurso se hegemônizou.

Embora aponte para uma hegemonia nesse contexto, a TD nos ajuda a compreender que:

A noção de hegemonia, para além de somente caracterizar relações de ordem, (...) pode também servir como peça fundamental para análises de períodos em que as próprias noções de ordem política, institucional ou até mesmo de ordem democrática, não estão claramente dadas, ou devidamente hegemônicas, pelos sujeitos políticos em disputa. Utilizar, nestes casos, a noção de hegemonia como ferramenta de análise sugere uma importante inversão. Assim, não se utiliza tal noção para descrever ou enquadrar um determinado momento político hegemônico; pelo contrário, a análise pode ser realizada para demonstrar o quão ausente é a ordem do momento em questão: o quanto os sujeitos políticos desrespeitam os fracos laços institucionais de determinados regimes políticos desacreditados por eles. (MENDONÇA, 2007, p. 251)

Assim, a ideia de hegemonia nos direciona para o conceito de falta constitutiva, que é justamente compreender que as identidades são constituídas de forma incompleta. Desse modo, hegemonia pode ser entendida como uma relação em que um conteúdo particular assume, num certo contexto, a função de encarnar uma plenitude ausente (LACLAU, 2002).

Cabe destacar que tanto nas eleições de 2004, assim como nas eleições de 2008, embora incorporasse o discurso da mudança, no primeiro pleito o então candidato utilizou como estratégia para angariar mais votos trazer para sua base governista figuras importantes do cenário político brumadense que faziam parte do governo anterior ao seu, o que deixa brechas para inferirmos que o discurso da mudança apresentava fragilidades.

A mudança apresentada por ele, dizia respeito a buscar pessoas diferentes para ajudá-lo a gerir a cidade como uma das ações para modificar as questões sociais e econômicas do município, que o grupo anterior, segundo a sua avaliação, não foi capaz de realizar. Dentre essas ações, algumas significativas merecem destaque e uma reflexão mais aprofundada como por exemplo, a nucleação das escolas do campo, a transformação de todas as escolas

para o tempo integral e a militarização de algumas delas, especialmente as dos bairros periféricos, o que de fato foi feito posteriormente nas gestões subseqüentes.

Percebe-se o quão frágil e instável esse cenário político se apresenta para nós: o discurso é de mudança, no entanto, essa mudança não foi alcançada com a ruptura total com o grupo anterior; ao contrário, ela é alcançada justamente com a permanência de pessoas e discursos do grupo anterior que causaram o corte antagônico.

Impedido pela constituição federal de disputar a eleição como prefeito por mais uma vez, ele escolhe dentre os seus correligionários Aguiberto Lima Dias, filiado ao PSL, que consegue se eleger com o lema “*O trabalho continua*”. O campo político em Brumado se reveza, há dezesseis anos, com esse grupo político, liderado pelo atual prefeito, e como o próprio slogan da campanha faz alusão, haveria uma “continuidade” do trabalho iniciado pela gestão anterior.

Nas palavras de Bourdieu (2010, p.164), o campo político pode ser “entendido ao mesmo tempo como campo de forças e como campo das lutas que têm em vista transformar a relação de forças que confere a este campo a sua estrutura em dado momento”, o que nos leva a inferir que esse grupo social, através de uma articulação discursiva se hegemonizou, destacando, porém, que tornar-se hegemônico difere de dominação total, dado o caráter contingente e precário assumido pela teoria do discurso.

Valendo-nos ainda da afirmação de Bourdieu (2010), cabe destacar que como campo de forças e lutas, o campo político é constituído de relações de poder e estas se modificam, são deslocadas, assim, seu pensamento, neste contexto coaduna com as ideias empreendidas pela teoria do discurso, pois:

A falta de fixidez em relação ao político revela-se no fato de que as relações de poder são sempre constituidoras das próprias relações sociais. Tais relações – evidentemente sempre instáveis, visto a constante possibilidade de serem revertidas, uma vez que um grupo político que hoje detém a força política hegemônica, não quer dizer que a manterá para sempre – são precárias e contingentes. A vontade política é alcançada sempre por meio da força, da disputa, seja agônica, seja antagônica. Consensos sociais são possíveis, mas nunca eternos: podem futuramente ser desprezados e desrespeitados mesmo pelos próprios sujeitos políticos que outrora os celebraram. (MENDONÇA, 2007, p.250)

Assim, embora de campos teóricos e epistemológicos distintos, em uma perspectiva pluralista de análise da política curricular o emprego de referenciais de paradigmas epistemológicos diferentes é acionado para a compreensão do objeto.

## **Análise do Plano de governo do candidato eleito Aguiberto Lima Dias (2013/2016)**

Eleito pelo PSL, o então candidato, Aguiberto Lima Dias tinha como tema de campanha “*O trabalho continua*”. O seu plano de governo fora dividido em doze itens, tendo a educação como o primeiro a figurar, cronologicamente, item esse que será abordado no decorrer do texto, dado a relação com o trabalho a ser apresentado.

Destacamos que embora a educação seja o primeiro item em destaque, se considerarmos a quantidade de proposições no item que se refere à inclusão social, este aparenta ser a prioridade da agenda política do candidato, tendo vinte e três abordagens, e não a educação, que aparece em segundo plano, com dezessete abordagens. Analisemos uma dessas proposições:

### Educação:

Eliminar o déficit de vagas para os alunos da rede pública municipal e, via de consequência, zerar o índice de analfabetismo entre crianças em idade escolar; Aprimorar os programas de alfabetização de jovens e adultos; Estabelecer um padrão de qualidade na rede municipal de educação, de forma a garantir o bom atendimento a todos os alunos, sem restrição. (DIAS, 2012, p. 1).

Inicialmente já pudemos destacar o discurso da performatividade quando o então candidato, afirma como uma das suas propostas, “estabelecer um *padrão de qualidade*.” Há que se dizer que esse não é um discurso presente apenas no município de Brumado. A performatividade se alastra pelo mundo como uma epidemia política, sustentada por agentes poderosos, tais como o Banco Mundial e a OCDE – Organização para cooperação e desenvolvimento econômico. E está presente nos documentos estaduais e federais que, por conseguinte orientam os municipais. Vejamos exemplo disso em alguns trechos do Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano Estadual de Educação (PEE), respectivamente:

**Meta 7 do PNE:** fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio.



**Meta 7 do PEE: *Fomentar a qualidade da Educação Básica*** em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, tendo como parâmetro o avanço dos indicadores de fluxo revelados pelo Censo Escolar e dos *indicadores de resultados de desempenho em exames padronizados, nos termos da metodologia do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB.*

**Art. 4º - A execução do PEE-BA:** o alcance de suas diretrizes e a eficácia de suas metas e estratégias serão objeto de processo *de monitoramento contínuo e avaliações periódicas* (...) § 1º - Compete, ainda, às instâncias referidas no *caput* deste artigo: divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações nos respectivos sítios institucionais da *internet*;

Esses são apenas alguns dos trechos breves, que denotam que a busca pela qualidade da educação se relaciona com a busca por índices numéricos, que não levam em consideração as especificidades de cada região, estado ou município.

É a performatividade se fazendo presente e ela é alcançada justamente, ao publicar as informações e os indicadores, além da confecção e distribuição de materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar os profissionais de acordo com os resultados alcançados, diferenciando-os e classificando-os, entre bons ou ruins, o que caracteriza o seu caráter de perversidade (BALL, 2002).

A performatividade é um modo de regulação, no qual o desempenho dos sujeitos serve como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de "qualidade" (BALL, 2002, p. 03). Poderíamos de modo simples, nos remeter ainda as palavras como economia, competitividade e controle. O conhecimento é transformado em mercadoria, os agentes desse conhecimento, como os professores e gestores escolares estão sob constante vigilância e precisam apresentar resultados satisfatórios que na maioria das vezes são transformados e expostos em rankings, ao que Ball (2002) nomeia como “os terrores (soft e hard) de desempenho e eficiência” – o que significa: “seja operacional (ou seja, comensurável) ou desapareça”.

Empregando os conceitos da Teoria do Discurso, poderíamos inferir ainda que o discurso da qualidade da educação tornou-se hegemônico, visto que ele pode ser considerado lugar comum na fala de pais, professores e especialmente dos políticos em épocas de campanhas eleitorais.

Podemos considerá-lo ainda como um significante vazio, que é um termo que pode ter tantos significados embutidos em si que acaba perdendo a possibilidade de fechamento final de um discurso. Para Lopes (2018), dialogando com Laclau em suas proposições a respeito do currículo, os significantes vazios expressam a necessidade de constituir um objeto ou um

fenômeno, que são necessários e eu diria, imprescindíveis à luta política e que estão encobertos pela impossibilidade de serem constituídos de forma plena.

Para que uma sociedade, por exemplo, se identifique com a luta pela qualidade da educação e pela justiça social, os limites da objetividade dessa qualidade devem ser borrados e imprecisos. Caso assim não seja o envolvimento em sua defesa não será tão amplo. Outro recorte do discurso presente no plano de governo nos conduz a refletir acerca da avaliação, que para Cunha (2013) é essencialmente política, pertence à esfera de luta e disputa do poder, quando estabelece valores, significa práticas e sujeitos: a avaliação é política. Vejamos:

Ampliar o acesso aos meios de comunicação via *internet* nas escolas municipais, para aperfeiçoamento dos conhecimentos de informática, juntamente com a formação permanente e a valorização dos educadores, a reorientação curricular e os *métodos de avaliação* como aspectos indissociáveis do processo educacional (DIAS, 2012, p. 1).

A formação permanente e a indissociabilidade da avaliação no processo educacional citada no documento, nos leva a inferir que esse discurso produz sentidos e aqui nesse contexto podemos dizer que ele nos dá pistas que reafirmam o discurso da performatividade, em que ensinar, aprender e avaliar não se dissociam, numa referência à mercantilização do processo de aprendizagem.

De acordo com Ball (2004), tanto o ensino como a aprendizagem, tomados por ele, como indissociáveis nesse contexto, se reduzem a processos que cumprem apenas objetivos mercadológicos ao serem compreendidos enquanto transferência de um controle de qualidade e nós acrescentaríamos ainda, o controle daquilo que deve ser ensinado, como, e ainda para quem deve ser ensinado.

A tentativa empreendida na análise desse material empírico nos direciona a perceber ainda, quais os sentidos de educação para relações étnico-raciais são apresentados no discurso dos candidatos, nesse discurso em específico, o plano de governo trata da diversidade.

Há que se dizer que encontramos nesse discurso um paradoxo, pois essas questões são levantadas pelo então candidato, porém num campo que poderíamos classificar como deslocado, uma vez que o debate sobre questões raciais, homofobia e o enfrentamento a violência são categorizados no campo social, como podemos constatar logo a seguir:

#### Inclusão Social:

(...) Elaborar ações e programas regionais voltados à diversidade, dirigidos a grupos específicos, como crianças, adolescentes, idosos, pessoas com deficiência, mulheres e negros; Potencializar as ações contra homofobia, racismo, discriminação contra a mulher, etc; Realizar formação permanente dos servidores nas questões relacionadas aos direitos humanos, visando um atendimento que elimine qualquer manifestação de discriminação; Garantir acesso e permanência aos representantes das religiões de matriz africana nos hospitais e funerárias, sem restrições às indumentárias próprias; Promover ações que valorizem a cultura negra, contribuindo com o debate sobre o enfrentamento à intolerância (DIAS, 2012).

Visto que nos últimos anos os discursos antidemocráticos e o conservadorismo atingem não só a democracia brasileira como a de outros tantos países do mundo, ponderamos que nos causa surpresa vislumbrar nesse plano de governo temáticas relacionadas com o combate ao racismo, à intolerância e à homofobia, visto que nos últimos anos os discursos antidemocráticos e o conservadorismo que atingem a democracia brasileira têm avançado de forma constante e contundente, fatos esses que podem ser constatados nas discussões que aconteceram na câmara dos deputados em 2011, a respeito do chamado “kit gay, bem como nas discussões para que fossem retiradas as palavras orientação sexual e gênero do Plano Nacional de Educação (PNE).

Ao apresentar um mapeamento do agravamento e expansão do conservadorismo na América Latina em 2019, Correa (2017) aponta que o surgimento dessas posturas conservadoras ocorreu justamente entre 2012 e 2014, citando como um dos exemplos, o Brasil e o Paraguai, países onde os ataques aos Planos Nacionais de Educação eclodiram fortemente, exigindo a retirada de qualquer menção às questões de gênero, por exemplo. Daí, portanto a nossa surpresa a sua inclusão neste plano de governo, ainda que superficialmente e de maneira deslocada.

A Teoria do Discurso (TD) nos ajuda na compreensão de fenômenos como esse ao inferir que a “significação social de projetos políticos conservadores nunca será 100% aceita, já que o antagonismo é necessário para a constituição do próprio discurso que o sustenta. Desse modo, outros agentes sociais estarão sempre se articulando em busca de uma nova hegemonia.” (CRUZ; MACEDO, 2019, p. 18).

Neste ponto somos chamados ainda à reflexão para compreender o que faz com que as questões étnico-raciais sejam tratadas, ou mencionadas na área social e não na área educacional, uma vez que a educação é um dos mecanismos mais importantes, se não o mais decisivo para atender as discussões relativas a essa temática.

Sabemos que esse é um desafio a ser enfrentado, seja pelos governantes, seja pela sociedade de modo geral, já que as discussões que se relacionam as questões étnico-raciais no Brasil estão assentadas num discurso baseado na ideia de que vivemos em uma democracia racial. Assim sendo, “trata-se, pois, na democracia racial brasileira de impedir que as relações étnico-raciais se apresentem como relações políticas nos espaços de debate público, nos discursos formais e institucionais de forma explícita.” (JUNIOR, 2006, p. 26). Ou seja, trata-se de excluir a discussão racial do debate público.

Esse deslocamento no tratamento das questões étnico-raciais, do campo educacional para o campo social, nos leva a inferir que há um desconhecimento, por parte do candidato, da Lei 11.645/08, que traz como obrigatoriedade a inclusão no currículo oficial da rede de ensino, a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, mais que isso, demonstra uma concepção de que o racismo é uma questão individual ou que diz respeito a um grupo específico. Cabe ressaltar que o enfrentamento do racismo diz respeito a todas as pessoas, indistintamente.

Em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, como no caso do Brasil, as instituições que não tratem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial facilmente irão reproduzir as práticas racistas já tidas como “normais”, e isso é o que geralmente acontece nos governos, empresas em que não há espaço ou mecanismos institucionais para tratar de conflitos raciais e sexuais (ALMEIDA, 2020).

### **Análise do Plano de governo do candidato eleito Eduardo Lima Vasconcelos (2017/2020)**

Vejamos uma síntese do plano de governo do candidato Eduardo Lima Vasconcelos, eleito no pleito de 2016, pelo PSB, que tinha como tema de campanha ***Brumado acima de tudo***.

O documento é aberto com a seguinte frase: “*Eu dormia e sonhava que a vida fosse só alegrias. Acordei e vi que a vida era trabalho. Trabalhei e vi que o trabalho só traz alegria.*” (VASCONCELOS, 2016). Essa frase está contextualizada em outra parte do documento, como na apresentação:

Trata-se de um plano de governo que está em construção para atender aos reclames do povo de Brumado, em busca de uma cidade melhor para se viver, *tendo como mola propulsora a força do trabalho e alegria proporcionada com a sua execução*. Este documento foi produzido, após ouvir várias pessoas e observar os aspectos que mais merecia atenção objetivando colocar “Brumado Acima de Tudo”. (VASCONCELOS, 2016, p.1).

O trabalho e a execução dele são sinônimos de alegria, expressos na frase acima. No que se refere à educação, fizemos uma correspondência com outro trecho, onde nos parece que execução se desdobra na ação de construir e/ou ampliar espaços físicos:

#### Reestruturação da rede física escolar

Foram muitas construções de escolas e salas de aula, além de demais reformas na rede física escolar do município, inclusive com construções de quadras, aposição de telhas termo acústica e outros benefícios. No entanto, com a necessidade de reformatação da rede para implantação do Plano de Carreira dos Professores haverá a necessidade de readequações e aquisição de materiais/equipamentos para melhor conforto e aprendizagem do alunado.” (VASCONCELOS, 2016, p.2).

O prefeito municipal tem sua gestão marcada pelo número excessivo de ampliação e construção de prédios escolares, tanto na zona rural como na urbana, o que pode ser constatado no diário oficial ou mesmo nos blogs locais e páginas da prefeitura, onde as inaugurações de tais construções e/ou ampliações são divulgadas.

No trecho destacado acima, podemos notar ainda um apagamento do professor ao relacionar a aquisição de materiais e equipamentos para melhor aprendizado e conforto do aluno, como se a presença dos insumos prescindisse da ação docente.

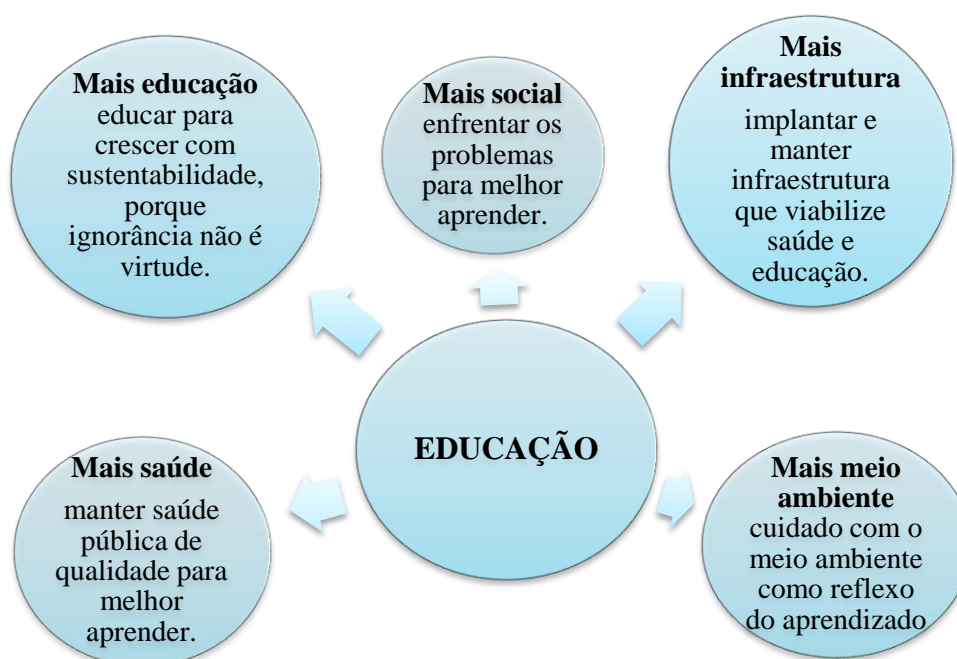
A sua retórica está fundamentalmente calcada no significante educação, que aparece ao longo do seu discurso por nove vezes, das mais variadas formas e em diversos contextos. De acordo com Vasconcelos (2016), o pilar do seu programa de governo é a educação “*haja vista a identificação da necessidade de “educar para crescer com sustentabilidade porque ignorância não é virtude”*”.

Porém a figura do professor é praticamente invisibilizada, aparecendo apenas em um momento de forma genérica e superficial ao se referir à implantação do Plano de Carreira. Ora, sabendo que o componente primordial da essência docente é o conhecimento e este é quem promove a ciência e o desenvolvimento de uma nação em vários aspectos, acreditamos que a professora (o) exerce uma função que é central para a educação.

Embora não seja a única (o), ela (e) ainda é um dos elementos que facilita a interlocução do conhecimento entre as alunas e alunos, daí, portanto considerarmos com o central o papel desempenhado por ela (e), sem que, no entanto seja colocada como exclusividade a responsabilidade neste processo que é complexo e demanda a colaboração ativa de outros agentes, sendo esta uma discussão mais ampla e que cabe aprofundamento, porém em um outro momento ou estudo.

Feita as devidas considerações sobre a centralidade do papel desempenhado pelas professoras (es), vejamos na ilustração que se segue como o candidato estruturou o seu discurso:

Figura 11: Discursos



Fonte: Elaborado pela autora

Dessa forma, podemos observar que são acionados os significantes saúde, meio ambiente, infraestrutura e o social com a ideia de representar ou mesmo significar o termo educação, que nesse contexto demonstra não ter uma significação exata, devido ao discurso que gravita em seu entorno, o que de certa forma, acaba borrando o seu significado último, o que o torna um significante vazio, que “consiste na confluência de múltiplos significados em um discurso, a ponto de tal discurso perder seu sentido específico justamente pelo excesso de significações incorporadas.

Vejamos um outro tópico da proposta de governo no qual o candidato faz referência à implantação das escolas em tempo integral:

Ensino fundamental com escola em tempo integral.

Implantou-se no município de Brumado projeto significativo em que os alunos ficavam em tempo integral dentro das escolas com acompanhamento na área cognitiva e de lazer, além do asseio e alimentação, buscando maior *eficiência* no aprendizado. O presente programa de governo visa resgatar alguns aspectos fortes no desenvolvimento deste projeto, bem como ampliá-lo para uma maior assistência e cobertura. (VASCONCELOS, 2016, p. 1).

O Município de Brumado avançou no *índice de avaliação de desenvolvimento educacional*, também, com a implantação do projeto de escolas em tempo integral da rede municipal. Com isso, pretende-se desenvolver parcerias com o governo do Estado da Bahia para que as escolas de ensino médio, igualmente, passem para o contexto de tempo integral.

Em ambos os trechos, destacamos a referência feita à implantação da escola em tempo integral como sinônimo de *eficiência* do aprendizado comprovada com o avanço do índice de avaliação do desenvolvimento educacional, em uma referência ao IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

Esse é um discurso que nos conduz a retomar os conceitos abordados por Ball (2004) que se relacionam com os pressupostos da reforma para a educação que estabeleceram algumas prioridades, dentre elas a performatividade, que se sustenta no discurso da qualidade, responsabilidade, eficiência e competitividade. “A reforma da educação, nesta direção, é concebida como uma das fundamentais reformas para a modernização produtiva da economia brasileira” (CUNHA, 2013).

Esse discurso se alinha ao discurso presente na gestão anterior, com um diferencial que foi a proposição e execução do projeto que instituiu o décimo quarto salário para as escolas que alcançassem melhor desempenho no IDEB, momento em que professores, equipe diretiva e demais funcionários receberiam esse abono, coadunando assim com as perspectivas neoliberais da educação. Neste aspecto, a performatividade tem papel crucial no desempenho e efetivação de políticas como essa, pois:

Ela funciona de diversas maneiras para “atar as coisas” e reelaborá-las. Ela facilita o papel de monitoramento do Estado, “que governa a distância” – “governando sem governo”. Ela permite que o Estado se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo. Ela (performatividade) muda o que ele “indica”, muda significados, produz novos perfis e garante o “alinhamento”. Ela objetifica e mercantiliza o trabalho do setor público, e o trabalho com conhecimento (*knowledge-work*) das instituições educativas transformam-se em “resultados”, “níveis de desempenho”, “formas de qualidade”. Os discursos da responsabilidade (*accountability*), da melhoria, da qualidade e da eficiência que circundam e acompanham essas objetivações tornam as práticas existentes frágeis e indefensáveis – a mudança torna-se inevitável e irresistível, mais particularmente quando os incentivos estão vinculados às medidas de desempenho. (BALL, 2004, p. 1116).

Ainda de acordo com o pensamento de Ball (2005), a performatividade interfere no modo de agir e pensar dos professores, pois ela inibe a solidariedade entre os pares, toca na reflexão ética, na subjetividade e no ato de ensinar, pois maximiza a busca incansável por resultados. O autor argumenta ainda, que a reforma da educação tem o poder devastador de reformar o ser professor, pois mexe com o que nós somos e fazemos. A reforma não muda apenas o que nós fazemos. Muda também quem nós somos — a nossa "identidade social".

Cabe destacar ainda que o ranqueamento dos índices de avaliação por escola, amplamente divulgado em redes sociais, em blogs e espaços públicos do município, gerou um mal-estar entre os educadores e uma busca frenética dos pais pela “melhor escola”.

Torna-se constante a busca pelos melhores índices e por uma perfeição que obviamente não existe. A necessidade e a pressão para que esta ou aquela escola seja a melhor traz aos educadores uma sensação de impotência e cobrança que, por vezes, torna-se insuportável é um peso que depositado sobre seus ombros exige uma estrutura óssea que poucos têm – quase sempre causando estresse, doença e desgaste (BALL, 2005).

Essa corrida por melhores posições no IDEB, ou a busca por premiações, como o recebimento do décimo quarto salário, implantado em alguns municípios baianos, inclusive na cidade lócus da nossa pesquisa, tira o foco de um dos objetivos primeiros da docência que é trabalhar também com a formação humana.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos relevante o que os discursos expressos nos documentos analisados em nossa pesquisa nos dizem. E mais importante do que o que eles nos dizem é o que eles deixam de nos dizer, sejam por intermédio dos silenciamentos ou até mesmo de discursos implícitos,



sejam por falta de conhecimento sobre determinados assuntos, ou mesmo por puro desinteresse ou descaso em tratar sobre assuntos tão caros como a educação e no nosso caso, a educação para as relações étnico-raciais.

Defendemos neste artigo a relevância de analisarmos os discursos expressos nos planos de governo, considerando que permitem compreender os sentidos e discursos da política curricular para a educação das relações étnico-raciais na educação básica na rede municipal de Brumado no período de 2012-2020 em cada um deles, um desdobramento da nossa pesquisa.

Concebemos que esses discursos tem potencialidade, ainda que provisórias para influenciarem as políticas relacionadas à educação municipal, uma vez que os planos de governo, a priori, reverberam os possíveis caminhos que serão traçados pelos políticos no município, quando eleitos.

Ao realizarmos uma breve retrospectiva da movimentação política na cidade de Brumado/BA, percebemos que o município teve, de forma hegemônica e precária, por dezesseis anos, um único grupo político à frente do município, após uma ruptura desse ciclo, identificamos que o grupo seguinte também de forma hegemônica e precária, comanda o destino da política do município, por um período igual, demonstrando assim uma certa regularidade de tempo de políticos que se mantém no poder, aqui por nós entendidos como pessoas que se candidataram e foram eleitas pelo voto popular.

Notadamente, percebemos que no texto político do candidato eleito em 2012, há uma menção sobre a diversidade, assim como a necessidade de se trabalhar com questões que combatam práticas de violência, intolerância ou discriminação contra negros, mulheres e crianças, no entanto é válido destacar que essas proposições ganham destaque na área social e não na área educacional, como era de se esperar, uma vez que temos legislação que tratam sobre o tema, como a lei 11.645/08, já citada por nós no decorrer do trabalho.

Tanto o plano de governo de 2012, como o de 2016 versa sobre a qualidade da educação, identificada por nós, numa leitura provisória, como uma forma de responsabilização do educador para que ela se efetive e se desdobre em indicadores, recaindo no que Ball trata como performatividade, que em poucas palavras, nos remete a ideia de ranqueamento, responsabilização, índices, economia e no limite, reformula e remodela o ser professor e em muitos casos contribuindo para um adoecimento e frustração do docente, por se sentir incapaz de ser o professor requerido pela lógica gerencialista e economicista da educação, onde os números são os mais relevantes, associando-os assim ao sucesso dos

alunos e ao bom posicionamento do município nos processos de avaliação externa, um dos pilares da performatividade.

No plano de governo de 2016 notamos um silenciamento não só da educação para as relações étnico-raciais, como a educação como um todo. Apesar da palavra educação, educar e aprender, se interconectarem enquanto sinônimo no decorrer do texto político.

Não ficou perceptivo o que de fato o então candidato, eleito nesse período, pensava ou planejava para a área de educação, exceto, a valorização que é dada à construção e ampliação de prédios escolares e nos momentos em que foram citados os números positivos alcançados no IDEB, relacionado à implantação das escolas de tempo integral, como principal fator para o bom índice que fora alcançado na gestão que o antecedeu, reforçando pois o discurso da performatividade.

A retórica de ambos os candidatos se funda no significante educação, aparecendo no primeiro por dez vezes, já no segundo aparece por nove vezes, excetuando as vezes em que outros significantes quiseram significá-la, como já citado aqui anteriormente, nos passando a ideia de que ela (a educação) se hegemonizou, no entanto há que se ponderar, que de acordo com a TD, se uma identidade se torna hegemônica, torna-se pois, um significante vazio, seja pelo excesso de sentidos, seja pela falta dele.

Consideramos, precariamente, que os planos de governo analisados deixam um vazio no que se refere aos sentidos e discursos para a educação das relações étnico-raciais na educação básica na rede municipal de Brumado no período de 2012-2020, levando em consideração que de forma aprofundada, não há menção sobre a temática em nenhum dos dois documentos analisados.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaira, 2020.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação [online]**. 2002, vol. 15, n. 2, p. 3-23.

\_\_\_\_\_. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set/dez 2004.

\_\_\_\_\_. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cad. Pesquisa. [online]**. 2005, vol. 35, n.126, pp. 539-564.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BRASIL, Tribunal Superior Eleitoral. Lei 9.504/97 de 20 de setembro de 1997. Tribunal Brasília: DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9504.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9504.htm). acesso em: 10 jun.2020.

COELHO, G. C. A Teoria do Discurso como possibilidade epistemológica, teórica e metodológica aos ESCT: uma abordagem sobre o campo científico interdisciplinar. **Anais Simpósio Pós estruturalismo e teoria social: Ernesto Laclau e seus interlocutores**, Pelotas, 2017.

CORRÊA, Sônia. Ideologia de gênero: rastros e significados. **Folha de S. Paulo**, 05 nov. 2017. Disponível em <https://agoraquesaoelas.blogfolha.uol.com.br/2017/11/05/ideologia-de-genero-rastros-e-significados/>. Acesso em 20 jun. 2020.

CRUZ, T. A.S; MACEDO, E. A diferença resiste à de(s)mocratização. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 24, n. 41, jan./abr. 2019.

CUNHA, Kátia S. A teoria do discurso como abordagem teórica e metodológica no campo das políticas públicas em educação. **Revista Estudos Políticos**, n.7, 2013.

JÚNIOR, R.S. Democracia racial: o não-dito racista. **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, v. 18, n. 2. p. 229-258, 2006.

LACLAU, Ernesto. 2002. **Misticismo, retórica y política**. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 128 p.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e Estratégia Socialista**. Brasília: CNPq, 2015.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia y Estrategia Socialista**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2006.

\_\_\_\_\_. Posmarxismo sin pedido de disculpas. In: LACLAU, Ernesto (orgs). **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. Buenos Aires: Nuevas Visión, 1990. p. 111-148.

LOPES, Alice Casimiro. **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Ed. UFPE, 2018.

MENDONÇA, D. A teoria da hegemonia de Ernesto Laclau e análise política brasileira. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 43, n. 3, p. 249-258, set./dez. 2007.

\_\_\_\_\_. Como olhar "o político" a partir da teoria do discurso. **Revista Brasileira de Ciência Política**, v. 1, p. 153, jun, 2008.

\_\_\_\_\_. Antagonismo como identificação política. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº 9, p. 205-228, set- dez. 2012.

MOUFFE, Chantal. Por um modelo agonístico de democracia. **Rev. Sociologia Política**, n. 25, p. 165-175, jun 2006.

SALES, Ronaldo. Hegemonia e pesquisa social: Implicações teórico- metodológicas da teoria política do discurso. *In*: LOPES. Alice (org). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Ed. UFPE, 2018, p. 105-131.

SANTOS, P.E.P; RAMOS, A.P.B. Currículo, conhecimento e democratização: fluxos de sentido na Educação Básica. Rio de Janeiro. **Espaço do Currículo**, v.6, n.1, p.157-170, Jan/Abr. 2013.

## 5. DISCURSOS E SENTIDOS DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO MUNICÍPIO DE BRUMADO NO PERÍODO 2012-2020

### RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa sobre relações étnico-raciais no currículo da educação básica da cidade de Brumado-BA, amparada nos pressupostos teóricos de Laclau e Mouffe, com os conceitos de hegemonia e discurso. Os dados foram construídos por meio de análise documental: o currículo da educação básica da cidade de Brumado-BA, o Plano Nacional de Educação (PNE), o Plano Municipal de Educação (PME) e a Lei 10.639/03. A análise foi realizada com base na teoria do discurso e nos permitiu visualizar um silenciamento sobre a educação para as relações étnico-raciais no currículo, tanto no plano de curso quanto no Plano Municipal de Educação.

**Palavras-chave:** Discurso. Política curricular. Relações étnico-raciais.

### INTRODUÇÃO

Após a chegada dos europeus, o povo brasileiro foi se constituindo com base sólida no desrespeito e na violência. Essa violência não se restringiu apenas aos castigos físicos, visto que indígenas e africanos tiveram sua cultura, seu modo de viver e se expressar, destruídos por uma ideia de civilização baseada no eurocentrismo, para Silva, “o outro cultural é sempre um problema, pois coloca permanentemente em xeque nossa própria identidade” (SILVA, 2000, p. 97)

Conhecedores do contexto em que se deu a formação da sociedade brasileira, compreendemos que essa diversidade cultural tem suas riquezas e especificidades e que por isso mesmo, deveriam ser muito mais que respeitadas. Numa perspectiva pós-estrutural, deveriam ser compreendidas como uma questão de produção social, na qual a identidade e a diferença são construídas discursivamente.

No entanto, há que se dizer que essa diversidade, as diferenças étnico-raciais e culturais são utilizadas como pretextos para o desencadeamento de práticas preconceituosas, discriminatórias e racistas, visto que ainda existe no imaginário de uma grande parcela da população brasileira uma ideologia fundada no eurocentrismo do branqueamento.

Há que se dizer ainda que existe um discurso que é presente, em suas variadas formas, que reforçam um racismo velado contra as minorias étnicas em nosso país, sustentado principalmente pelo mito da democracia racial, que segundo Munanga (2005) se assenta na premissa de que no Brasil não existe preconceito étnico-racial e, assim sendo, como

consequência dessa premissa, acredita-se que não existem barreiras sociais que seja sustentada pela diversidade étnico-racial.

Pensando na multiplicidade de significados para os termos, mito, imaginário e relações étnico-raciais, consideramos relevante, explicitar o que estamos compreendendo sobre cada um deles.

Nas palavras de Southwell (2008), podemos afirmar que quando a representação de uma ideia domina a tal ponto que se constitui no horizonte de toda a demanda e de toda a ação possível, então o mito torna-se imaginário. (...) O espaço mítico apresenta-se como alternativa frente à forma lógica do discurso estrutural dominante (...) porém, o espaço mítico se opõe (...) aos efeitos desestruturantes que deslocam esta última. Por outro lado, o mito é uma imagem que tem borrado as pegadas de sua conformação. O reconhecimento do caráter mítico coloca-nos em situação de análise do caráter contingente das configurações que nos constituem como sujeitos (SOUTHWELL, 2008).

Concernente às relações étnico-raciais, cabe ressaltar que estamos compreendendo as relações imersas na alteridade e construídas historicamente nos contextos de poder e das hierarquias raciais brasileiras, nos quais a raça<sup>1</sup> opera como forma de classificação social, demarcação de diferenças e interpretação política e identitária. Trata-se, portanto, de relações construídas no processo histórico, social, político, econômico e cultural (GOMES, 2010).

E é justamente sobre os sentidos de educação para as relações étnico-raciais nos documentos oficiais que debruçamos o nosso olhar, numa tentativa de compreendermos quais os discursos são empreendidos sobre, bem como quais práticas articulatórias e estratégias políticas foram acionadas para que elas fossem inseridas nesses documentos. Destacamos no entanto que segundo Laclau, em termos de estratégia política, não existe a real possibilidade de se chegar ao “fim da história”, ou seja, a vitória de um projeto político definitivo é uma impossibilidade (MENDONÇA e RODRIGUES, 2008).

Conscientes dessa impossibilidade, o nosso empenho, por meio da teoria do discurso de Laclau e Mouffe é tentar compreender quais são esses sentidos. Para tanto, nos debruçamos sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), o Plano Municipal de Educação (PME) e a Lei 10.639/03.

---

<sup>1</sup> Sociólogos, antropólogos, psicólogos sociais e educadores, bem como o Movimento Negro, quando usam o conceito de raça, não o fazem alicerçados na ideia de raças superiores e inferiores como originalmente foi usado pela ciência no século XIX. Pelo contrário, usam-no com uma nova interpretação que se baseia na dimensão social e política dele. E ainda o empregam porque a discriminação racial e o racismo existentes na sociedade brasileira se dão não apenas em razão dos aspectos culturais presentes na história e na vida dos descendentes de africanos, no Brasil e na diáspora, mas também graças à relação que se faz entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal desses sujeitos. (GOMES, 2011)

Metodologicamente nossa pesquisa é do tipo documental. As análises documentais foram importantes para identificarmos os sentidos e discursos para a educação das relações étnico-raciais, no currículo da Educação Básica do município de Brumado-BA. Optamos pela pesquisa qualitativa, pois ela está entrelaçada com a Teoria do Discurso, que ancora o nosso trabalho. Fizemos uma comparação detalhada entre o plano Nacional de Educação, o Plano Estadual e o Plano Municipal de Educação, vez que o Nacional é orientador para os demais. Na sequência, fizemos essa mesma análise a partir da Lei 10.639/08 e do Plano de Curso do município, que é o “currículo” orientador de toda rede.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **Política curricular, discursos e relações étnico-raciais**

O Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência entre 2014 e 2024, constitui um documento que define compromissos colaborativos entre os entes federativos e diversas instituições pelo avanço da educação brasileira. A agenda contemporânea de políticas públicas educacionais encontra no PNE uma referência para a construção e acompanhamento dos planos de educação estaduais e municipais, o que o caracteriza como uma política orientadora para ações governamentais em todos os níveis federativos e impõe ao seu acompanhamento um alto grau de complexidade. (Brasil, 2015).

O Plano Nacional de Educação é composto por vinte metas, que de acordo com o documento, tem como pressuposto conferir ao país um horizonte para o qual os esforços dos entes federativos e da sociedade civil devem convergir com a finalidade de consolidar um sistema educacional capaz de concretizar o direito à educação em sua integralidade, dissolvendo as barreiras para o acesso e a permanência, reduzindo as desigualdades, promovendo os direitos humanos e garantindo a formação para o trabalho e para o exercício autônomo da cidadania.

Dentre as metas elencadas, o documento destaca que as metas de número 4 e 8 são voltadas à redução das desigualdades e à valorização da diversidade. O documento “Planejando a Próxima Década – Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação”, do MEC, reuniu as metas em quatro grupos principais, conforme seu foco de atuação:

- Metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade: Meta 1, Meta 2, Meta 3, Meta 5, Meta 6, Meta 7, Meta 9, Meta 10, Meta 11.

- Metas voltadas à redução das desigualdades e à valorização da diversidade: Meta 4 e Meta 8.
- Metas para a valorização dos profissionais da educação: Meta 15, Meta 16, Meta 17 e 18.
- Metas referentes ao ensino superior: Meta 12, Meta 13 e Meta 14. (Brasil, 2015).

Vejam os blocos que por hora nos interessam neste trabalho, a saber, o bloco dois. Vejam as metas que fazem parte dele:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Meta 8: Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (BRASIL, 2015).

Como sabemos, os planos estaduais de educação e os municipais, devem ser elaborados em consonância com as orientações do Plano Nacional. No que se refere ao PEE, as metas que se referem à redução das desigualdades e à valorização da diversidade são as mesmas, ressalvando que dentre as estratégias na meta 4, o PEE, pontua que buscam:

Institucionalizar o combate à discriminação entre grupos sociais diferenciados, de todas e quaisquer fontes diretas ou indiretas de incitação e indução ao preconceito e à discriminação, eventualmente presentes nos conteúdos curriculares, nas práticas pedagógicas, nos livros, nos materiais didáticos e nos comportamentos individuais e coletivos no espaço escolar, a fim de coibí-los, cabendo à escola, por meio dos Colegiados Escolares, o zelo, a precaução e o comportamento institucional vigilante e ao Conselho Estadual de Educação o preparo de ato normativo de ação orientadora para esta questão, discutida com os sistemas de ensino. (p.16)

No que se refere ao plano Municipal de Educação de Brumado (PME), não há nenhuma referência, nem nas metas nem nas estratégias a respeito do combate à discriminação entre grupos sociais diferentes, como citado pelo PEE. O Plano Municipal de Educação de Brumado não faz nenhuma referência às relações étnico-raciais, demonstrando assim um silenciamento sobre a temática. A esse respeito inferimos que,



Como não existe posição neutra, o silêncio legitima realidades e práticas que discriminam pessoas, grupos e classes sociais. A resistência em discutir questões como as de raça, etnia e cultura impede não só o avanço no debate teórico e a formulação de propostas que possibilitem a superação de problemas focais, mas também o enfrentamento de questões históricas, situações que mantêm significativos setores da sociedade brasileira à margem das condições mínimas de vida e lhes negam a cidadania. (MARCON, 2012, p. 02).

Apesar de haver consonância nas diretrizes entre o PEE, na meta 4 e o PME de Brumado, na meta 13, as estratégias do PME, referem-se especificamente as questões dos alunos com deficiência.

No nosso entendimento a respeito do que os documentos definem como valorização da diversidade, o PEE na meta 4, e o PME, na meta 13, o conceito que predomina refere-se, especificamente ao grupo que apresenta algum tipo de deficiência. Desse modo, fica explícito o uso indiscriminado do termo, nas palavras de Abramowicz (2013) a imprecisão ou o uso indiscriminado do termo pode restringir-se ao simples elogio às diferenças, pluralidades e diversidades, tornando-se uma armadilha conceitual e uma estratégia política de esvaziamento e/ou apaziguamento das diferenças e das desigualdades.

Já na meta 8, apenas no PEE, (o PME, não faz nenhuma referência sobre!) ao preconizar a elevação da escolaridade para os moradores do campo das regiões mais pobres e “igualar” a escolaridade entre negros e não negros, evidenciam a ideia de divisão e:

dividir o mundo social entre “nós” e “eles” significa classificar. O processo de classificação é central na vida social. Ele pode ser entendido como um ato de significação pelo qual dividimos e ordenamos o mundo social em grupos, em classes. A identidade e a diferença estão estreitamente relacionadas às formas pelas quais a sociedade produz e utiliza classificações. As classificações são sempre feitas a partir do ponto de vista da identidade. Isto é, as classes nas quais o mundo social é dividido não são simples agrupamentos simétricos. Dividir e classificar significa, neste caso, também hierarquizar. Deter o privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados. (SILVA, 2000, p. 82)

Corroborando com a afirmativa de Silva (2000), Abramowicz (2013) destaca que colocar a diversidade no plano do social é uma maneira de inventar toda uma economia social que possibilita recortar a distinção entre ricos e pobres e/ou situá-la em novas bases, de maneira a não confluir com a desigualdade. Por isso, fala-se em diversidade sem desigualdade. E a diversidade esvazia a diferença, pois o diverso contém em si a ideia de identidades que se relacionam, compõem-se e toleram-se como se fosse possível estabelecer

diálogos igualitários sem as hierarquias de poder/saber, sendo que a função própria da diferença é borrar as identidades e não instituí-las (ABRAMOWICZ, 2013).

Desse modo, a compreensão empreendida pelo Plano Nacional de Educação e o Plano Estadual de Educação a respeito da diversidade, da diferença e da identidade ainda não estão bem estabelecidas, levando em consideração que são termos distintos, construídos discursivamente.

Já o Plano Municipal de Educação de Brumado-BA faz menção à diversidade apenas nas diretrizes, sem uma maior discussão ou estabelecimento de estratégias que visem à superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação, bem como os princípios do respeito aos direitos humanos e à diversidade, como explicitado no documento.

Silva (2000) nos fala sobre a “filosofia da diferença” que está assentada sobre a diferença do múltiplo e não do diverso. Para ele, a multiplicidade, diferentemente da diversidade, é movimento, enquanto a diversidade é estática, a multiplicidade estimula a diferença, enquanto a diversidade reafirma o idêntico, limitando-se ao existente.

### **A Lei 10.639/03 e o currículo do município de Brumado- BA**

As Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro brasileira e Africana (DCNERER), já na apresentação nos informam que o Ministério da Educação, comprometido com a pauta de políticas afirmativas do governo federal, vem instituindo e implementando um conjunto de medidas e ações com o objetivo de corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro.

Cabe ressaltar que ações afirmativas são políticas, projetos e práticas públicas e privadas que visam à superação de desigualdades que atingem historicamente determinados grupos sociais, a saber: negros, mulheres, homossexuais, indígenas, pessoas com deficiência, entre outros. Tais ações são passíveis de avaliação e têm caráter emergencial, sobretudo no momento em que entram em vigor. Elas podem ser realizadas por meio de cotas, projetos, leis, planos de ação, etc. (GOMES, 2010).

E é justamente com a perspectiva de superar as desigualdades entre os negros e os brancos em nosso país, que surge a lei 10.639/03, trazendo como obrigatoriedade a inclusão da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" que passou a vigorar na rede oficial de

ensino. Isso implica dizer que a partir de então, que os artigos citados passaram a servir como orientadores para a inclusão dos seguintes conteúdos:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2003, Artigo 26-A).

Em outras palavras, isso significa dizer que uma reparação pelo que aconteceu com os escravizados, na história da constituição do povo brasileiro, é mais que necessária e justa, visto que foram mais de 300 anos de escravidão e desrespeito aos direitos humanos dos negros que foram trazidos a força da África para o nosso país.

De acordo com Eugenio e Santana (2018), espera-se, portanto, que a implementação da Lei 10.639/03 redefina e sublinhe as marcas históricas que ainda hoje tentam apagar na escolarização de nossos estudantes a contribuição dos negros e indígenas para a formação histórica, cultural, sócio-política do Brasil.

A lei 10.639/03 é o resultado da luta empreendida por movimentos sociais e políticos, especialmente pelo Movimento Negro, que no decurso da sua articulação com as mais diferentes instâncias do poder público, conseguem que a referida lei seja aprovada. Nesse interim cabe ressaltar que a 10.639/03, modificada pela Lei 11.645/08, constituiu-se num sistema que Laclau denomina como hegemonia, que envolve a articulação de identidades sociais em um contexto de antagonismo social.

Cabe destacar que as identidades, assim como os interesses sociais, não se constituem enquanto ponto de partida para a consecução de políticas, ao contrário, são as lutas políticas que as possibilitam, revelando dessa forma o seu caráter discursivo, colocando-as no campo do contingente.

A luta política é necessária e especialmente em se tratando da política curricular referente à aplicabilidade da Lei 11.645/08, vez que o interesse maior é a correção das desigualdades que atingem a população negra e indígena do nosso país, porém, cabe ressaltar que de acordo com a teoria que operamos, sabemos que os sentidos não são definitivos, não chegaremos pois, ao fim da história. Uma política curricular que seja hegemônica hoje pode

não sê-la amanhã, devido à tendência que a produção de sentidos tem de ser alterada, ao que denominamos de precariedade, que discutimos no decorrer do texto.

Entendemos que propostas e práticas curriculares são textos que se submetem a interpretação, mediados pela linguagem e nesse interim, para citar Derrida, a respeito da leitura de um texto, retomando sempre o caráter contingente e precário da Teoria do Discurso, inferimos que “nenhum texto, nem mesmo o texto da lei, que, todavia sonha com isso, prescreve uma leitura inevitável – não seria leitura se fosse inevitável” (LOPES, 2018).

Destacamos aqui que o documento que orienta a educação do município de Brumado – BA é um plano de curso unificado, elaborado pelas técnicas da secretaria de educação e distribuído para toda a rede e tem como parâmetro a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é o seu principal orientador.

Para Macedo (2016), as bases nacionais curriculares comuns constituem um desses significantes que vieram se esvaziando ao longo de pelo menos quatro décadas, o que permite que eles sejam apresentados como solução de um “nós” coletivo para a melhoria da educação. Assumindo, como Derrida (1994), que todo significado é sempre adiado, as bases nacionais curriculares comuns preenchem os sentidos de uma educação de qualidade ao mesmo tempo em que são significadas nas lutas políticas pela significação. Poderíamos inferir que as bases são significantes que se tornaram vazios no decorrer do tempo.

A secretaria de educação de Brumado, coadunando com a BNCC, destaca que sua missão é “definir e implementar diretrizes educacionais para as escolas da rede municipal, orientando e assessorando as ações administrativas e pedagógicas, promovendo o desenvolvimento dos profissionais, garantindo com eficiência uma educação de qualidade para todos os alunos”. No entanto, no decorrer do documento não encontramos a que se refere essa “educação de qualidade”, evidenciando o seu significado vazio, uma vez que não há informações sobre o que seria.

Destacamos ainda que no que se refere à Lei 10.639/03, não há referências consistentes sobre o trabalho com a mesma, exceto, no mês de novembro, em comemoração ao dia da consciência negra, que há a sugestão para trabalhar com a questão racial. Assim cabe uma leitura mais aprofundada desse documento, e a proposta explicitada no que se define enquanto missão, tentando compreender o que é uma educação de qualidade e para quem ela se destina.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise do material empírico realizada nesta pesquisa possibilitou constatar que tanto o documento compreendido como currículo da rede municipal de ensino, como o PME, não tratam a educação para as relações étnico-raciais como uma política de Estado. Nos discursos desses documentos, não identificamos estratégias ou ações que viabilizem a existência de propostas que contemplem as demandas dos conhecimentos sobre as populações negras.

É importante destacar que, assumindo a perspectiva pós-estrutural, faz-se necessário lermos o que está escrito e mais que isso, é preciso ler o que também não está escrito, pois reside aí a oportunidade de compreendermos aquilo que se inclui como aquilo que é excluído do discurso presentes no corpus de análise.

Embora conscientes de que os discursos são sedimentados na precariedade e na contingência, é mister afirmar que por isso mesmo, a busca por desconstruir aqueles que desejam se hegemonizar no campo da discursividade torna-se uma necessidade, especialmente quando esses discursos pretendem invisibilizar toda história e cultura de um povo que compõe a maioria da sua população.

Muito embora o nosso trabalho não tenha como foco o racismo, cabe ressaltar que essa análise documental nos conduziu a inferir que o institucionalmente o racismo é reproduzido nos documentos analisados, pois eles explicitamente ignoram o cumprimento às leis, como já citado aqui, por nós.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília, DF: Inep, 2015.

EUGENIO, Benedito; SANTANA, Fabiana. Relações étnico-raciais e o trabalho com a Lei 10.639/03: análise de uma experiência com formação docente. **Ensino & Pesquisa**, v.16, n. 1 2018, p. 58-73, 2018.

GOMES, Nilma Lino. Educação, relações étnico-raciais e a Lei nº 10.639/03: breves reflexões. **Cadernos de Atividades, saberes e fazeres**, n. 04, A Cor da Cultura. 2010.

MARCON, T. Políticas de ação afirmativa no contexto da sociedade brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 233, jan./abr. 2012, p. 11-33.

MENDONÇA, D; RODRIGUES, L. P. **Pós-Estruturalismo e Teoria do Discurso**: Em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MURRAY, Roseana. Nem te conto. **Literatura em minha casa**. São Paulo: Moderna, 2003.

SILVA, Tomaz T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUTHWELL, Myriam. Em torno da construção de hegemonia educativa: construções do pensamento de Ernesto Laclau ao problema da transmissão da cultura. *In*: Mendonça, Daniel (org). **Pós-Estruturalismo e Teoria do Discurso**: Em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender que o currículo é um espaço de lutas, de significação de sentidos que buscam se hegemonizar, certamente foi um dos principais desafios para a consecução deste trabalho. Entender que há disputas pela significação do que é educação e o próprio currículo e que ele é construído discursivamente, nos conduziu à constatação de que há motivos para que a educação para as relações étnico-raciais não se façam presentes no currículo da educação básica do município de Brumado-BA.

Pensando na trajetória histórica de um povo que foi escravizado e relegado à condição de não-humano por mais de três séculos, conseguimos vislumbrar que, de fato, para que essa história seja (re)conhecida, respeitada e mais que isso, seja compreendida pelas gerações presentes e futuras, há mesmo a necessidade de muita luta e busca por fixação de sentidos, ainda que de modo precário e contingente.

O reconhecimento e a compreensão da história de um povo que foi escravizado e que, por isso mesmo, essas marcas ainda refletem de forma violenta nas relações sociais ainda hoje, talvez seja uma das maneiras que permitam à sociedade brasileira, reconhecer que há um desnível, há uma desigualdade entre negros e brancos em nossa país, em todas as esferas, inclusive a educacional.

Por isso mesmo, esta dissertação, ancorada na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, sob a perspectiva pós-estrutural e pós-fundacional, com o auxílio do modelo analítico do método do Ciclo de Políticas de Stephen Ball, buscou responder a seguinte questão: Quais os sentidos e discursos da política curricular para a educação das relações étnico-raciais na educação básica estão presentes em documentos da rede municipal de ensino de Brumado no período de 2012-2020?

Para tanto, analisamos dois documentos considerado centrais em nosso trabalho: os planos de governo dos dois últimos candidatos eleitos no município de Brumado-BA (2012/2016) e ainda o currículo da rede, representado por intermédio do plano de curso, elaborado pela secretaria de educação (SEMEC). Analises essas que se transformaram em dois artigos que compõem essa dissertação. A pesquisa documental constituiu-se enquanto ferramenta de análise em nosso trabalho por considerarmos que os documentos também têm muito a nos dizer

A leitura de outros documentos tão importantes como o PME, o PEE, PNE, as leis 10.639/03, 11.645/08, as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais, o plano de implementação delas e a BNCC, foram essenciais para que chegássemos à compreensão da formulação das políticas no contexto municipal. E mais que isso, compreendêssemos que o processo de produção das políticas é situado no terreno do instável, da indecidibilidade, e por isso mesmo percebemos a possibilidade de irromper com ela, produzindo novos sentidos.

Ancorados em Ball (2011) sabemos que as políticas são formuladas e recriadas continuamente, por isso mesmo, tanto o Ciclo de Políticas quanto as categorias de análise da Teoria do Discurso, utilizadas por nós no decorrer do texto, foram fundamentais para que pudéssemos identificar tanto os discursos explícitos, como os implícitos através dos silenciamentos, que nós compreendemos como dotado de significados. Embora pareça controverso, o silêncio também diz muito para nós.

Esse silêncio está impregnado, marcadamente nos planos de governo analisados, bem como no currículo, sendo que no plano de governo de 2012 houve uma referência, ainda que superficial à diversidade, já no plano de 2016, não existe referência alguma. O significante educação é assumido no discurso de ambos os planos, porém, mais fortemente no plano de 2016, no entanto, após a leitura detalhada e com o suporte teórico da teoria que nos sustenta, percebemos, que ela, a educação vai declinando para um espaço “vazio”, não se sustenta enquanto objeto principal da agenda política dos gestores, vez que, o discurso da performatividade irrompe “sem pedidos de desculpas”.

Fatos esses que nos levam a inferir que na agenda dos governantes da cidade, refletida potentemente no currículo, as questões relacionadas às relações étnico-raciais não é prioridade, embora exista uma legislação específica sobre.

Para Laclau e Mouffe (1990), os projetos hegemônicos e aqui nos referimos aos projetos voltados para a educação, tem como mote principal estabilizar sistemas particulares de significados, assim, compreender essas questões a partir da teoria de Laclau e Mouffe, nos auxilia a pensar acerca das razões que fazem com que diferentes interesses se tornem “fixos” em um determinado momento, atribuindo sentidos sobre os mais variados temas, no nosso caso, especificamente a educação, já que a nossa investigação se norteou pelos sentidos de educação que são atribuídos as relações étnico-raciais no currículo.

No que se refere ao currículo do município, as análises denotam que o discurso sobre as relações étnico-raciais, expressa sentidos que estão em disputa, pois são descritos superficialmente atendendo a uma legislação, a saber, a lei 1.645/08, oscilando pois, entre a



ênfase dada aos conteúdos marcadamente eurocêntricos, que partem de um padrão de conhecimento tido como superior ou o mais adequado, resquícios do colonialismo em nosso país.

Sobre isso destacamos que “o colonialismo opera, simbolicamente, pela fixação de sentidos preferenciais, eliminando a possibilidade de pensar e dizer diferente. (...) É também isso que quer conseguir quando nomeia os sujeitos como “outros”, criando estereótipos” (LOPES; MACEDO, p.212, 2011).

A potência da leitura pós-estrutural reside justamente no fato de sabermos que outras leituras são possíveis, sentidos outros podem ser atribuídos num currículo que se quer hegemônico.

Concebemos como preocupante, que questões relevantes, como as relações étnico-raciais sejam ignoradas e não façam parte da agenda política daqueles que se propõem a gerir um município, pois se constituídos legalmente através do voto popular, precisam governar para todos, indistintamente e as suas ações refletem em todos os setores da sociedade.

E é com o desejo de que leituras outras possam ser realizadas e fixadas, ainda que contingencialmente, no currículo da cidade de Brumado, que esse trabalho busca contribuir.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaira, 2020.

ABRAMOWICZ, A; RODRIGUES. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39 , p. 15-30, 2013.

ARENDRT, Hannah. **O que é política?** Bertrand Brasil. Rio de Janeiro: 3 ed. 2002.

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES – **BDTD, 2002**, Brasília/DF. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/> acesso em: 17 ago. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP003/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília-DF; **Ministério da Educação**, 2003.

BRASIL. **Lei 9.394**, de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República, Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>.

BRASIL. Diretrizes Curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História da África e dos afro-brasileiros. Brasília, MEC, 2004.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL, Tribunal Superior Eleitoral. **Lei 9.504/97 de 20 de setembro de 1997. Tribunal Brasília**: DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivilL\\_03/leis/L9504.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivilL_03/leis/L9504.htm)>. acesso em: 10 jun.2020.

BALL, S. J; MAINARDES, J. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação [online]**. 2002, vol. 15, n. 2, p. 3-23.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set/dez 2004.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cad. Pesquisa**, vol. 35, n.126, pp. 539-564, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>.

BRASIL, Tribunal Superior Eleitoral. **Lei 9.504/97 de 20 de setembro de 1997. Tribunal Brasília**: DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9504.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9504.htm)>. acesso em: 10 jun.2020.

CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão?** 6. ed.São Paulo: Papirus, 1991.

CATEN, A. Ten. **A prática da educação étnico-racial: um estudo da implantação da Lei Federal 10.639/03 no Paraná a partir do professor como leitor do livro didático público**. 256f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Comunicação e Artes. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2010.

CAVALLEIRO, Eliane. (org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 1998.

CHERYHOLMES, C.H. Um projeto social para o currículo: Perspectivas Pós estruturais. *In* SILVA, T. T. (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

COELHO, G. C. A Teoria do Discurso como possibilidade epistemológica, teórica e metodológica aos ESCT: uma abordagem sobre o campo científico interdisciplinar. **Anais Simpósio Pós estruturalismo e teoria social: Ernesto Laclau e seus interlocutores**, Pelotas, UFPel, 2017.

COELHO, W. N. B.; BRITO, N. J. C. Dez anos da lei n. 10.639/2003 e a formação de professores e relações raciais em artigos (2003/2013): um tema em discussão. **Práxis Educacional** (Online), v. 16, p. 19-42, 2020.

COELHO, W. N. B.; REGIS, K. E. ; SILVA, C. A. F. Significações sobre a EREER: uma análise de publicações em periódicos da Educação (2015-2019). **Teias** (Rio de Janeiro), v. x, p. 334-346, 2020.

COELHO, W. N. B.; OLIVEIRA JUNIOR, W. B. EREER e escola básica: produções em teses, dissertações e artigos (2014-2018). **Humanidades & Inovação**, v. 7, p. 262-280, 2020.

CONCEICAO, M. S.; COELHO, W. N. B. A discussão das relações étnico-raciais nos programas de pós-graduação em educação da região nordeste (2009-2016). **Cadernos de Pesquisa**, v. 4, p. 85-112, 2020.

- CORRÊA, Sônia. Ideologia de gênero: rastros e significados. **Folha de S. Paulo**, 05 nov. 2017. Disponível em <https://agoraquesaoelas.blogfolha.uol.com.br/2017/11/05/ideologia-de-genero-rastros-e-significados/>. Acesso em 20 jun. 2020.
- CRUZ, T. A.S; MACEDO, E. A diferença resiste à de(s) mocratização. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 24, n. 41, jan./abr. 2019.
- CUNHA, Kátia S. A teoria do discurso como abordagem teórica e metodológica no campo das políticas públicas em educação. **Revista estudos políticos**, n.7 | 2013/02 issn 2177-2851.
- DUSCHATZKY, S; SKLIAR, C.. O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge & SKLIAR, Carlos (orgs.). **Habitantes de babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: **Autêntica**, 2001.
- EUGENIO, Benedito. Currículo oficial no Brasil: uma discussão inicial. **Anais VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: História, Sociedade e Educação no Brasil**, 2006, Campinas. 20 anos de HISTEDBR: Navegando pela História da Educação no Brasil. v. 1.
- EUGENIO, Benedito. Práticas curriculares em uma escola de ensino médio no estado da Bahia. **Educação**, Santa Maria, v. 42, n.1, p. 57-72, jan./abr, 2017.
- EUGENIO, B; SANTANA, F. Relações étnico-raciais e o trabalho com a Lei 10.639/03: análise de uma experiência com formação docente. **Ensino & Pesquisa**, v.16, n. 1, p. 58-73, 2018.
- FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.
- FERNANDES, Renata Batista Garcia. **No movimento do currículo, a diversidade étnico-racial em escolas na rede municipal de ensino de Florianópolis**. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.
- FRANGELLA, R.C.P; OLIVEIRA, M.E.B (Org.). **Currículo e formação de professores: sobre fronteiras e atravessamentos**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2017
- GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.
- PRIGOL, Edna Liz. Pesquisa estado do conhecimento: uma visão para a prática pedagógica e a formação de professores. In: **Anais XI Congresso Nacional de Educação Educere**. Curitiba, 2013.
- GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.
- GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade**. Rio de Janeiro/São Paulo: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC/SE. CAD, 2005. p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. Educação, relações étnico-raciais e a Lei nº 10.639/03: breves reflexões. Cadernos de Atividades, saberes e fazeres, n. 04, **A Cor da Cultura**. 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica, 2019. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 02/12/2020

JÚNIOR, R.S. Democracia racial: o não-dito racista. **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, v. 18, n. 2. pp. 229-258, 2006.

LACLAU, Ernesto. **Misticismo, retórica y política**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2002. 128 p.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e Estratégia Socialista**. Brasília: CNPq, 2015.

LACLAU, E. ; MOUFFE, C. **Hegemonia y Estrategia Socialista**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2006.

\_\_\_\_\_. Posmarxismo sin pedido de disculpas. In: LACLAU, Ernesto (orgs). **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. Buenos Aires: Nuevas Visión, 1990. p. 111-148.

LEITE, V. Furtado. **Diversidade cultural e racial: desdobramentos da Lei 10639/03 nas práticas escolares do Estado de São Paulo**. 138f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

LOPES, Alice Casimiro. Analisando a teoria da atuação de Stephen Ball. Conferencia. São Paulo: Unicamp. In: Santos e Silva. Promulgação de políticas na escola: considerações a partir da Teoria da Atuação e o ciclo de políticas: São Paulo: **E-Curriculum**, 2016.

LOPES, Alice Casimiro (Org.). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Ed. UFPE, 2018.

LOPES, A; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. C. OLIVEIRA, A. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação**, Pelotas, nº38, p. 19-41, jan./abril. 2011.

LOPES, A; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de Currículo. In: BALL, S. J; MAINARDES, J. (Orgs). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUIZ, M. Fernanda. **Educação das relações étnico-raciais: contribuições de cursos de formação continuada para professoras (es)**. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

MACEDO, Elizabeth. Por uma política da diferença. Cadernos de Pesquisa, Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.32, n.02, p. 45-67, abr./ jun., 2016.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, nº 94, p. 47- 69, jan./abril. 2006.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, n. 16, 2018.

MAINARDES, J. Análise epistemológica de políticas educacionais: explorando as contribuições e as possibilidades da meta-análise. In VII Simpósio Internacional: O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente. Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: [www.researchgate.net](http://www.researchgate.net). Acesso em: 26 ago.2019.

MANI, Elaine Aparecida. **Educação das relações étnico-raciais na escola**: análise de políticas públicas educacionais e o enraizamento da Lei 10.639/03 em uma escola pública do Ensino Médio e Técnica do interior de São Paulo. 254f. Dissertação (Mestrado Políticas Públicas). Faculdade de Ciências Humanas e Sociais Universidade Estadual Paulista. Franca, 2018.

MARCON, T. Políticas de ação afirmativa no contexto da sociedade brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 233, p. 11-33, 2012.

MENDONÇA, Daniel de. A teoria da hegemonia de Ernesto Laclau e a análise política brasileira. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 43, n. 3, p. 249-258, set./dez. 2007.

MENDONÇA, Daniel de. Antagonismo como identificação política. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº 9, p. 205-228, set- dez. 2012.

MENDONÇA, D; RODRIGUES. L. P. **Pós-Estruturalismo e Teoria do Discurso**: Em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MENDONÇA, Daniel de. Como olhar “o político” a partir da teoria do discurso. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, ano xxxx, nº 1, p. 153-169, junho de 2008.

MENDONÇA, Daniel de. Antagonismo como identificação política. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, nº 9, p. 205-228, set- dez. 2012.

MINAYO, Maria Cecília. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2000.

MOREIRA, N. R., Evangelista, N. J., LOPES DOS SANTOS, J. P. A experiência feminina negra e suas interrogações à política e prática curriculares. **Práxis Educacional**, vol.1, n.32, p.115-131, 2019.

MOTA, B. M. C. da Silva. **Ensino de história e cultura afro-brasileira**: uma análise do caderno do professor de história do ensino médio público paulista. 106f. Dissertação

(Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

MOUFFE, C. Por um modelo agonístico de democracia. **Sociologia Política**, n.25, p. 165-175, jun. 2006.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2.ed. rev. Brasília: Ministério da Educação SECAD, Brasil 2005.

NASCIMENTO, D. Galvani do. **A Lei 10.639/03 entre a teoria e a prática escolar: história e cultura afro-brasileira e africana em uma escola no município de Franca/SP**. 154f. Dissertação (Mestrado Políticas Públicas). Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista, Franca, 2018.

OLIVEIRA, L. Fernandes de. **Histórias da África e dos africanos na escola**. As perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular. 252f. Tese (Doutorado em Educação). Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

OLIVEIRA, M. H. Negreiros de. **Da invisibilidade afro-brasileira à valorização da diversidade cultural: a implementação da Lei 10639/03 na Rede Municipal de Ensino de São Bernardo do Campo**. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2011.

OLIVEIRA, O. V. Movimento comutativo da política de currículo: O caso da escola Sarã. **Revista de Educação Pública**, v.17, n. 33, p. 13-24, Jan/Abr. 2008.

OLIVEIRA, W. T. Farias. **Diversidade étnico-racial no currículo da Educação Infantil: o estudo das práticas educativas de uma EMEI da cidade de São Paulo**. 281f. Tese Doutorado (Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

PAVAN, R; TEDESCHI, S.L. A produção do conhecimento em educação: o Pós-estruturalismo como potência epistemológica. Ponta Grossa. **Práxis Educativa**, v. 12, n. 3, p. 772-787, set./dez. 2017.

PINTO, Celi Regina Jardim. Notas a propósito de Ernesto Laclau. **Revista de Ciências Sociais**, Montevideo, v. 15, p. 36-48, 1999.

REGIS, K. Evangelista. **Relações etnicorraciais e currículo em teses e dissertações nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação – Brasil (1987-2006)**. 253f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SALES, Ronaldo. Hegemonia e pesquisa social: Implicações teórico- metodológicas da teoria política do discurso. In: LOPES, Alice (org). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Ed. UFPE, 2018, p. 105-131.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, L. dos. **Saberes e práticas em Redes de Trocas**: a temática africana e afro-brasileira em questão. 334f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SANTOS, P.E.P; RAMOS, A.P.B. Currículo, conhecimento e democratização: fluxos de sentido na Educação Básica. Rio de Janeiro. **Espaço do currículo**, v.6, n.1, p.157-170, Jan/Abr. 2013.

SEABRA, A. de O. Chagas. **Leitura e formação do leitor**: a recepção da literatura Afro-brasileira no ensino fundamental. Dissertação 130f. (Mestrado em Letras). Centro de Humanidades. Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2015.

SILVA, F. Thiago. **Educação antirracista nos anos iniciais do ensino fundamental no Distrito Federal**: reflexões curriculares. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SILVA, Luís Gustavo Teixeira da. (org). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso**: A obra de Ernesto Laclau a partir de abordagens empíricas e teóricas. Curitiba, PR: CRV, 2017.

SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Petronilha Beatriz. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. Porto Alegre. **Educação**, v. XXX, n. 63, p. 489-506, Set/Dez, 2007.

SOUTHWELL, Myriam. Em torno da construção de hegemonia educativa: construções do pensamento de Ernesto Laclau ao problema da transmissão da cultura. *In*: Mendonça, Daniel (org). **Pós-Estruturalismo e Teoria do Discurso**: Em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

SOUZA, C. G; CAMPOS, M. C. R; EUGENIO, B. G; SILVA, P. T. B. Educação e Relações Étnico-Raciais: Aportes pós-coloniais. **Anais XVIII ENDIPE**, 2016, Cuiabá. Didática e Prática de Ensino no Contexto Contemporâneo: cenas da educação brasileira. Cuiabá: UFMT, 2016. p. 9-471.

SOUZA, E. Q. ; SANTOS, A. R. ; AZEVEDO, L. S. . Relações étnico-raciais e educação: o estado do conhecimento a partir de quatro periódicos das regiões norte-nordeste. **Revista Tempos e Espaços em Educação** (online), v. 13, p. 1-27, 2020.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2013.