



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRO-REITORIADE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO



ZELÂNIA DO CARMO SILVA

**SENTIDOS E DISCURSOS DE EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS NAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA A
EDUCAÇÃO BÁSICA NO PERÍODO 2011-2016**

**VITÓRIA DA CONQUISTA
2020**

ZELÂNIA DO CARMO SILVA

**SENTIDOS E DISCURSOS DE EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS NAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA A
EDUCAÇÃO BÁSICA NO PERÍODO 2011-2016**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino, na área de concentração de Ensino na educação básica.

Orientador: Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugenio

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

**Sentidos e discursos de educação para as relações de educação para as
relações étnico-raciais nas políticas curriculares para a educação
básica no período 2011- 2016**

Autora: Zelania do Carmo Silva

Data de aprovação: 20 de fevereiro de 2020

Este exemplar corresponde à versão final da
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
graduação em Ensino, da Universidade Estadual do
Sudoeste da Bahia, como requisito para a obtenção
do título de Mestre em Ensino.

Área de concentração: Ensino na Educação básica


BANCA AVALIADORA:



Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugenio (UESB)

PI 

Dra. Eliana Povoas Pereira Estrela Brito (UFSB)



Dr. José Valdir Jesus de Santana (UESB)

S578s Silva, Zelânia do Carmo.
Sentidos e discursos de educação para as relações étnico-raciais nas políticas curriculares para a educação básica no período 2011-2016. / Zelânia do Carmo Silva, 2020.
199f. 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, 2020.
Inclui referência F. 146 – 160.
1. Política de currículo. 2. Relações étnico-raciais – Educação básica. 3. Sentidos e Discursos – Política curricular. 4. Teoria do discurso. I. Eugenio, Benedito G. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino- PPGEn. III. T.

CDD 375

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

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

Título em inglês: The senses and discourses of education for ethnic-racial relations in curriculum policies for basic education in the period 2011-2016.

Palavras-chave em inglês: Curriculum policy; Ethnic-racial relations; Basic education; Senses; Discourse theory

Área de concentração: Ensino na Educação Básica

Titulação: Mestre em Ensino

Banca Examinadora: Prof. Dr. Benedito G. Eugenio (Orientador), Profa. Dra. Eliana Povoas Pereira Estrela Brito (examinador externo), Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana (examinador interno).

Data da defesa: 20 de fevereiro de 2020

Aos pretos e pretas das periferias brasileiras.
Às Mahins, Marieles, Malês..., caminheiras/os na luta por Direito, Justiça e Liberdade.

AGRADECIMENTOS

Diante da realização deste projeto, materialização de um “sonho” que parecia inalcançável pela menina preta, periférica, destemida e única filha da família, a alcançar os bancos desta fábrica do saber científico que é a Universidade pública, o substantivo GRATIDÃO é transformado em verbo. AGRADEÇO, honrosa e afetuosamente:

A Deus, que nas dores, incertezas, aflições, revoltas e apertos (inclusive financeiros) me amou, cuidando, providenciando e me reanimando a prosseguir: Como Ele é fiel e dá provas, diariamente, de sua predileção por mim;

À mainha e painho, cujos cuidados e apoio chegaram até mim como cafuné na alma: Tendo pais especiais como eles, eu só posso mesmo afirmar que sou a filha predileta de Deus;

Ao Prof. Dr. Benedito Eugenio, Orientador deste trabalho (meu diamante negro favorito da UESB), pela confiança, acolhida generosa ao meu “sonho” (projeto de formação), pela convivência, cuidado e parceria potente, que fez florescer saberes e sabores nesta trajetória e experiência que marca minha existência, profissão e militância: Você é, de fato, EuGÊNIO, e suas lições refletirão, positivamente, em minha atuação profissional e humana;

Ao PPGEn, que vem se constituindo como um Programa diferenciado na UESB e se tornou uma casa para mim; abrigo de tantos saberes e sabores que faz aguçar em nós os verbos Crescer, Prosseguir, Vencer: Foram páginas potentes e significativas as que registramos em nossas histórias nesses dois prazerosos anos de troca e interação;

Aos professores e professoras do PPGEn, nas pessoas de Benedito Eugenio, Jakson Reis, José Valdir Santana e Tânia Gusmão, com os quais mantive maior aproximação e convívio: Vocês me oportunizaram encontros potentes, suavizaram minhas andanças pelo mestrado e são provas de que a experiência na Pós-graduação pode ser construtiva, prazerosa e enriquecida com saberes e sabores;

Aos meus colegas que constituíram esta Turma tão especial do PPGEn. Fomos tecendo relações e interações de cooperação, apoio e respeito mútuo que nos tornaram invencíveis ao cansaço, conflitos e surpresas desafiadoras em formações como esta. (Re)memoro a todos/as com afeto, especialmente aqueles/as que partilharam com gestos de ternura, os momentos de aflição vividos durante o curso e, por isso, os/as levarei em minha “bolsa” existencial: Elenilson, Andrea, Claudio, Cristina, Leinard, Márcio, Camila, Eudite, Luzia, Cimony, Marcelo, Rose..., obrigada por tanta vida, aprendizagem e lutas compartilhadas;

À banca examinadora, Professora Dr^a Eliana Povoas pelas potentes contribuições teóricas e ao Professor Dr. José Valdir Santana, cujo alcance intelectual e humano me

impressiona e encanta: É uma honra amorosa ter suas digitais em minha Dissertação. A você que, há alguns anos, como professor e amigo, acompanha parte de minha trajetória e bem sabe “o quanto eu caminhei pra chegar até aqui”: Muito obrigada!

Ao meu filho do coração Willian, sol de minha existência, que mesmo distante fisicamente e em meio a cobranças - “É, minha mãe esqueceu de mim mesmo” - me transmitiu força e incentivo para que eu pudesse prosseguir lutando por este projeto:

À minha doce sobrinha Alice, que nasceu em meio à escrita do texto para a qualificação e, estando sob meus cuidados por dois meses, como um raio de luz, encheu minha casa de alegria. Ao mesmo tempo que consumia minhas energias físicas, emocionava meus afetos, iluminando meus dias com muito amor e alegria;

Ao meu médico e amigo querido, Dr. Alcione Mendes, que conhece e cuida de minhas limitações físicas desde os meus 25 anos de idade e, neste processo desafiador, precisou entrar em cena com o cuidado, amor e dedicação de sempre, me possibilitando a estrutura e condição adequada para o cumprimento das exigências deste processo de formação;

À Escola e à Universidade pública, que me oportunizaram o aprofundamento teórico e aproximação com a política curricular de ERER e por meio desta, o encontro libertador com minha negritude, me inspirando no desenvolvimento deste trabalho.

Peço licença ao poeta, meu sábio irmão de cor,
para que, com suas palavras, eu possa DIZER
aos que operam para silenciar minha voz e aos
projetos que nutrem o meu viver e caminhar. A
eles, DIGO que:

Mesmo que voltem as costas
Às minhas palavras de fogo
Não pararei de gritar
Não pararei de gritar,
Senhores
Eu fui enviada ao mundo
Para protestar
Mentiras ouropéis nada
Nada me fará calar,
Senhores
O sangue dos meus avós
Que corre nas minhas veias
São gritos de rebeldia
[...]
Hoje grito meu irmão
É porque depois de tudo
A justiça não chegou
Sou eu quem grita sou eu
Ou alcanço tudo o que eu quero
Ou gritarei a noite inteira
E nem a morte terá força
Para me fazer calar.

Rebeldia
(Carlos de Assumpção)

LISTA DE QUADRO E TABELAS

Quadro 1 - Corpus de análise empírica	22
Quadro 2 - Contextos de Influência e Contexto de produção de texto das Políticas de ERER	35
Quadro 3 - Indicadores educacionais: realidade entre negros e brancos	93
Quadro 4 - Metas norteadoras do Plano Nacional de Implementação das DCNs/ERER, referentes às demandas educacionais quilombolas	137
Tabela 1 - Desigualdades educacionais entre a população com mais de 15 anos no Brasil	94
Tabela 2 - Realidade da Educação Escolar Indígena.....	95

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AC	Acre
ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
ANB	Associação do Negro Brasileiro
APLB	Associação dos Professores Licenciados do Brasil
Art.	Artigo
CADARA	Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros
CEB	Câmara de Educação Básica
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CF	Constituição Federal
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEEI	Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
CNPI	Conferência Nacional dos Povos Indígenas
CNPIR	Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial
COMAD	Conselho Municipal de Políticas sobre Drogas
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONAPIR	Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial
CONAQ	Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas
CONEB	Conferência Nacional da Educação Básica
CP	Conselho Pleno
CUT	Central Única do Trabalhador
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DNs	Diretrizes Nacional
DOIHCPI	Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008
EDH	Educação em Direitos Humanos
EEI	Educação Escolar Indígena
EEQ	Educação Escolar Quilombola

ERER	Educação para as Relações Étnico Raciais
FNB	Frente Negra Brasileira
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Base
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MNU	Movimento Negro Unificado
MS	Mato Grosso do Sul
nº	Número
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
OXFAM	<i>Oxford Committee for Famine Relief</i>
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PL	Projeto Lei
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNPIR	Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial
PPA	Plano Plurianual
PT	Partido dos Trabalhadores
Res.	Resolução
RJ	Rio de Janeiro
RS	Rio Grande do Sul
s.p.	Sem página
s/d	Sem data
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEPPIR	Secretaria Especial de Promoção de Políticas de Igualdade Racial
SIPHAN	Serviço de Proteção ao Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
SP	São Paulo

TD	Teoria do Discurso
TEM	Teatro experimental do Negro
TST	Tribunal Superior Eleitoral
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Compilação documental por categorias e conteúdo	30
Figura 2 - Ilustração do Mapeamento dos Documentos que versam sobre Demandas e Políticas para a diversidade étnico-racial.....	33
Figura 3 - Ilustração do Quadro de sentidos e discursos: Identificação de referências e abordagens sobre EREER	38
Figura 4 - Ilustração do Quadro de Discursos e Sentidos recorrentes nos textos políticos: análise da empiria.....	41
Figura 5 - Contextos produtores e vetores de discursos das Políticas curriculares de EREER	83
Figura 6 - Representação da inter-relação e circulação discursiva nos contextos de influência e de produção de texto das políticas para a diversidade étnico-racial, no período de 2003-2016	85
Figura 7 - Influências da Educação Quilombola nas Políticas curriculares da EREER e da EEQ.....	118

RESUMO

A presente dissertação, inscrita no âmbito do Currículo e intitulada *Os sentidos e discursos de educação para as relações étnico-raciais nas políticas curriculares para a educação básica no período 2011-2016*, se fundamenta teoricamente nos registros da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe e do Ciclo de política de Stephen Ball, além de interações teóricas com os estudos de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Metodologicamente, o trabalho se classifica como pesquisa documental, se alinha à vertente da discursividade e tem por objetivo analisar os discursos e sentidos presentes na política curricular para a educação das relações étnico-raciais (ERER) na educação básica, no período de 2011-2016. A questão que orientou a realização da pesquisa foi: Quais os sentidos e discursos produzidos acerca da política curricular para a Educação das relações étnico-raciais na educação básica no período de 2011 a 2016? O foco da investigação são os processos de formulação da política curricular de ERER nos contextos de influência e de produção de texto. O estudo está organizado em quatro capítulos e os seus resultados demonstram que os textos primários da política enunciam predominantemente discursos e demandas do Movimento negro que, em sua trajetória secular, de luta pelo desvelamento do racismo e superação de suas consequências, articula sua militância nos espaços de poder e definição política, constituindo redes epistêmicas e formações discursivas na perspectiva de garantir suas demandas nas políticas públicas e no currículo, interpretado neste trabalho como arena de disputa política significado pela inclusão da ERER por meio do Ensino da História das culturas africana e afro-brasileira e normatizada pela Lei 10.639/2003, cuja trajetória, sofreu ampliações de sentidos com a inserção da dimensão indígena pela Lei 11.645/2008, referenciou novas articulações e tensionamento das questões da diversidade étnico-racial, tanto na sociedade civil quanto nos espaços de poder e normatização de políticas educacionais. No período de 2011 a 2016, a política de ERER é redimensionada por desdobramentos expressos pela produção de textos tensionados pela sociedade civil e ressignificação de discursos e sentidos hegemônicos em suas diretrizes curriculares. O discurso da diversidade aos poucos se altera para a abordagem da legitimidade e respeito às diferenças, acentuando as convergências entre a ERER e a educação escolar quilombola e se fundamentando na equivalência polissêmica afrodescendente, expressa também pela atuação dos Movimentos Negro e quilombolas na luta política por significação da educação e do currículo.

Palavras-chave: Política de currículo. Relações étnico-raciais. Educação básica. Sentidos. Teoria do discurso.

ABSTRACT

The present dissertation, inscribed within the scope of the Curriculum, with the title *The senses and discourses of education for ethnic-racial relations in curriculum policies for basic education in the period 2011-2016*, is theoretically based on the records of Ernesto Laclau's Theory of Discourse and Chantal Mouffe and Stephen Ball's political cycle, in addition to theoretical interactions with the studies of Alice Casimiro Lopes and Elizabeth Macedo. Methodologically, the work is classified as documentary research, in line with the discourse aspect and aims to analyze the discourses and meanings present in the curriculum policy for the education of ethnic-racial relations (ERER) in basic education, in the period 2011-2016. The question that guided the conduct of the research was: What are the meanings and discourses produced about the curriculum policy for the Education of ethnic-racial relations in basic education in the period from 2011 to 2016? The focus of the investigation is the processes of formulating the ERER curriculum policy in the contexts of influence and text production. The research is organized in four chapters and the results show that the primary texts of politics enunciate predominantly speeches and demands of the Black Movement, which in its secular trajectory of struggle for the unveiling of racism and overcoming its consequences, articulates its militancy in the spaces of power and political definition, constituting epistemic networks and discursive formations in the perspective of guaranteeing their demands in public policies and in the curriculum, interpreted in this work as an arena of political dispute, signified by the inclusion of ERER through the Teaching of the History of African and Afro-Brazilian cultures and standardized by Law 10.639/2003, whose trajectory has undergone broadening of meanings with the insertion of the indigenous dimension by Law 11.645/2008, referenced new articulations and tensioning of ethnic-racial diversity issues, both in civil society and in spaces of power and standardization of educational policies. In the period from 2011 to 2016, the ERER policy is re-dimensioned due to the consequences expressed by the production of texts intended by civil society and reframing hegemonized discourses and meanings in their curricular guidelines. The discourse of diversity gradually changes to the approach of legitimacy and respecting differences, accentuating the convergences between ERER and *quilombola* school education and based on polysemic Afro-descendant equivalence, also expressed by the role of the Black and *Quilombola* Movements in the struggle politics by meaning of education and curriculum.

Keywords: Curriculum policy. Ethnic-racial relations. Basic education. Senses. Discourse theory.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	FUNDAMENTOS E CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA	25
2.1	Tecendo caminhos e (re)construindo possibilidades metodológicas.....	26
2.2	Tipo de pesquisa	27
2.3	Trajectoria metodológica: constituição, organização e leitura do corpus empírico	29
3	POR UMA TEORIA DISCURSIVA DE CURRÍCULO	42
3.1	Política de currículo como discurso	44
3.2	Stephen Ball e o Ciclo de política: contribuições para o estudo das políticas curriculares	49
3.3	A produção da política curricular na perspectiva da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe	59
4	ARTICULAÇÕES DISCURSIVAS E SENTIDOS DE EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	73
4.1	Articulações discursivas preliminares em torno de um currículo para as relações étnico-raciais	74
4.2	Discursos e Sentidos enunciados nas políticas curriculares de Educação para as relações étnico-raciais	79
4.3	Discursos mobilizadores da Lei 11.645/2008: O lugar do étnico nas políticas curriculares de ERER na educação básica.....	101
5	DISCURSOS DO MOVIMENTO NEGRO E QUILOMBOLA EM TORNO DO CURRÍCULO	115
5.1	Movimentos Negro e Quilombola: lutas e demandas equivalentes.....	119
5.2	Convergências entre a Educação para as Relações étnico-raciais e Educação quilombola.....	133
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
	REFERÊNCIAS	147
	APÊNDICES	162
	APÊNDICE A - Mapeamento dos Documentos que versam sobre Demandas e Políticas para a diversidade étnico-racial	163
	APÊNDICE B - Quadro de Discursos e Sentidos recorrentes nos textos políticos: Análise da empiria.....	168

1 INTRODUÇÃO

Percorrer qualquer que seja o caminho é desafiador; não foi diferente nas construções e desconstruções via trajetória acadêmica no mestrado, cujo percurso me trouxe incertezas e me pôs de frente a medos, receios e limitações subjetivas até então desconhecidas. Neste estágio de maturação, de acesso teórico e epistêmico, fui impelida a intercruzamentos epistemológicos, que resultaram em transições e deslocamentos teóricos.

Nesse processo, renunciar as marcas das teorias críticas impressas em minha formação acadêmica e militância social, se constituíram fator de tensão, pois rever discursos e concepções é desafiador e, por vezes, me percebi deslizar para estes referenciais, embasados em teorizações de matriz marxista que me acompanham culturalmente, fundamentando a defesa por uma educação escolar redentora e instrumento de transformação social. Hoje, leio essas perspectivas teóricas como “mais uma” dentre tantas outras possibilidades interpretativas da função da escola/educação, meu principal campo de atuação, onde vivencio conflitos e embates pela significação política e pedagógica de projetos socioeducacionais.

Esse espaço de luta sempre contornou o meu fazer e decisões, desde a Graduação em Pedagogia ou na atuação no magistério público, onde atuo, há 20 anos, como docente da Educação básica e coordenadora pedagógica, até minha passagem por Movimentos populares e organismo sindical, junto a APLB Sindicato (2006-2008), às CEB's (1990-2005) e Grito dos/as excluídos/as¹ (1995-atual), além de órgãos colegiados, a exemplo do Conselho Municipal de Educação (2005-2009) e do COMAD (2017-2019), que representam potentes contextos de influência e produção de textos políticos (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011), e sólidos mobilizadores de formação em minha trajetória pessoal, profissional e social.

Esse engajamento e aproximação com as classes populares e organismos educacionais que, de certa forma, me possibilitou o primeiro acesso às políticas e às questões sociais, possivelmente foi um facilitador no processo de apropriação empírica do objeto investigado nesta pesquisa, a saber: “Política de currículo e Relações étnico-raciais”.

¹ O Grito dos Excluídos/as surgiu em 1994, a partir da 2ª Semana Social Brasileira, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), inspirada na Campanha da Fraternidade de 1995, com o lema: A fraternidade e os excluídos. O primeiro Grito foi realizado em 7 de setembro de 1995, tendo como lema “A vida em primeiro lugar”, e ecoou em 170 localidades. Mais do que uma articulação, o Grito é uma manifestação popular que integra pessoas, grupos, entidades, igrejas e movimentos sociais comprometidos com as causas dos excluídos. A proposta não só questiona os padrões de independência do povo brasileiro, mas ajuda na reflexão para um Brasil que se quer cada vez melhor e mais justo para todos os cidadãos/ãs. Assim, é um espaço aberto para denúncias sobre as mais variadas formas de exclusão” (GRITO DOS EXCLUÍDOS, 2019, s.p.).

A questão a ser respondida com a realização da pesquisa é: **Quais os sentidos e discursos produzidos acerca da política curricular para a Educação das relações étnico-raciais na educação básica no período de 2011 a 2016²?**

Assim, o objetivo geral da pesquisa é:

- Analisar os discursos e sentidos presentes na política curricular para a EREER na educação básica, no período de 2011-2016.

E os objetivos específicos são:

- Identificar os discursos enunciados nos documentos oficiais que versam sobre a Educação para as relações étnico-raciais produzidos no governo Dilma Rousseff.
- Interpretar as articulações discursivas e os sentidos de EREER fixados nas políticas curriculares de educação básica no período 2011-2016.
- Identificar as demandas e equivalências presentes na luta dos Movimentos Negro e Quilombola em vistas a significação das políticas curriculares de EREER da educação básica.

Ressalto que meu interesse por políticas de currículo se acentuou com a entrada no mestrado, especialmente neste processo de definição e construção empírica, bem como na interação heurística e acadêmica com meu orientador, o responsável por este encontro “amoroso, viciante e complexo” com a Teoria do Discurso (TD) de Ernesto Laclau³ e Chantal Mouffe. Desde meados dos anos 1980, a teoria desses autores tem-se despontado enquanto um potente instrumento de análise política, trazida para a área educacional pelas curriculistas Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo que, ao transitarem por correntes de viés Pós-estruturalistas, fazem a interlocução desta teoria política com o campo do currículo e, por isso, subsidiam a presente discussão analítica.

Segundo Lopes, Oliveira e Oliveira (2018, p. 9), “as concepções pós-estruturais e pós-fundacionais da TD são traduzidas no campo pedagógico, discursos filosóficos e políticos são iterados e simultaneamente há uma reconfiguração dos discursos pedagógicos e curriculares”. Além da TD, também utilizo o método do Ciclo de políticas, desenvolvido por Stephen Ball com

² Este recorte temporal será também denominado no texto pela expressão “Governo Dilma”, cujo primeiro mandato deu-se de 2011-2014 e o segundo, iniciado em 2015 e interrompido em 2016, por meio de um golpe político, jurídico e midiático, que “para esconder seu caráter trágico-burlesco foi difundido pela mídia golpista como sendo um processo de “Impeachment em defesa da democracia”, resultando na deposição da presidenta eleita, Dilma Rousseff, em 31/08/2016 (DIAS, 2018, p. 65 apud SILVA; EUGÊNIO, 2019, p. 83).

³ Laclau notabilizou-se por ter assentado as bases de uma renovada teoria do discurso – a Teoria do discurso da Escola de Essex -, cujos escritos sobre hegemonia e populismo atribuíram a estas categorias tão conhecidas nas ciências sociais sentidos renovados e heurísticamente poderosos. A partir de seus trabalhos, o debate teórico e as pesquisas empíricas no âmbito não apenas da ciência política, mas das ciências humanas, neste século, que ainda se descortina, certamente ganharam outros contornos (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014, p. 19).

a colaboração de Bowe e Gold (BALL, 2009), Ball (1994a apud BALL, 2009), Mainardes (2006) e Lopes e Macedo (2011b), por considerar as convergências e ajustes possíveis de elementos deste método de análise das políticas educacionais às categorias da teoria laclauniana/mouffeana.

A definição do objeto e objetivos deste trabalho direcionam sua intenção em investigar, no âmbito do currículo, tão somente a política de Educação para as Relações Étnico Raciais (ERER) no contexto de sua produção. Neste sentido, busco transitar e descortinar as articulações discursivas forjadas nos contextos de influência e de produção dos textos desta política sem, contudo, interpelar o fazer docente e o contexto da prática aqui concebidos, também, como produtores de política, na medida em que, ao atuarem na recontextualização do currículo escolar influenciam, (re)interpretam e forjam sua (re)formulação permanentemente. Assim, nesta dissertação, me distancio de vertentes que concebem a prática ou o contexto escolar

como espaço de implementação reduzida à simplicidade dual da resistência frontal ou aceitação submissa. A prática entrou para o domínio da política – e abriu as portas à teorização que compreende como pouco produtiva a separação entre currículo em ação e currículo formal e valoriza as dimensões contingentes na política (LOPES, 2016, p. 3).

Ademais, a inclinação para o processo de produção da política marca um diferencial deste trabalho, considerando que o levantamento das produções científicas publicadas nas Revistas “*Currículo sem Fronteiras*” e “*E-curriculum*”, realizado por esta pesquisadora, por meio do “Estado do conhecimento sobre Política curricular e Relações étnico-raciais na educação básica no período de 2003-2018”, evidenciou o crescente número e a concentração de estudos na vertente da implementação da política de ERER.

Credito essa reincidência analítica no estudo desta vertente ao predomínio da perspectiva estadocêntrica nos estudos da política educacional brasileira. Outro elemento a ser considerado nesse cenário é o fato de que em contextos marcados pela lógica neoliberal, de responsabilização da escola e de seus agentes, é comum que, numa perspectiva de conferência ou controle dos resultados e efeitos da política implementada, os olhares se voltem para este espaço, caracterizado por Ball (2009) como contexto da prática.

Nesse âmbito, opero especialmente com as categorias “Sentido e Discurso”, conforme perspectiva da teoria laclauniana, cuja concepção discursiva difere da vertente foucaultiana de discurso, que é por sua vez tensionada em Laclau e Mouffe (2015). Dentre os aspectos que os

distanciam do movimento discursivo de Foucault, os teóricos destacam a distinção feita por ele, entre discurso e não discurso, contra-argumentando que:

a) Todo objeto é constituído como objeto de discurso, uma vez que nenhum objeto é dado fora de condições discursivas de emergência; e b) qualquer distinção entre o que usualmente se chama de aspectos linguísticos e comportamentais de uma prática social ou é uma distinção incorreta, ou deve ter lugar como diferenciação na produção social de sentidos, que é estruturada sob a forma de totalidade discursiva. Foucault, por exemplo, que manteve uma distinção – em nossa opinião inconsistente – entre práticas discursivas e não-discursivas, esforça-se em determinar a totalidade relacional que funda a regularidade das dispersões de uma formação discursiva. No entanto, ele só é capaz de fazê-lo em termos de uma prática discursiva (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 180).

Nos termos de Laclau e Mouffe (2015a), discurso é compreendido como uma totalidade resultante da articulação de “elementos linguísticos e não-linguísticos”, linguagem e ações, instituições, rituais e práticas estruturados num sistema de entidades diferenciais e relacionais. Discurso, portanto, não se limita aos aspectos linguísticos da retórica, mas é “uma unidade complexa de palavras e ações, de elementos explícitos e implícitos, de estratégias conscientes e inconscientes. É parte inseparável da ontologia dos objetos” (BURITY, 2014, p. 66) que não se constituem a priori, mas só existem numa formação discursiva.

Portanto, é nesta perspectiva abrangente e valorativa da heterogeneidade que passo a olhar a política educacional considerando a existência de leituras diversas e contextuais e buscando entender o papel e a intenção das formações discursivas forjadas em torno do currículo. Essas percepções que apontaram outros horizontes heurísticos e possibilidades analíticas livres de fundamentos últimos, de essencialismos ou determinismos, marcadores questionados pelo Pós-fundacionalismo e Pós-estruturalismo, corrente que “desenvolveu-se por volta da metade da década de 1960 e ganha força principalmente com os escritos de Jacques Derrida” e que, conforme Mendonça e Rodrigues (2014, p. 28), contaminou “as ciências sociais como um todo, em um projeto de desconstrução e de desfundamentação: o chamado pós-fundacionalismo”.

Assim, é com as lentes dessas vertentes teóricas que me proponho a analisar discursivamente os sentidos e discursos de ERER, na educação básica, cujo contato inicial se deu em função da oficialização dessa política curricular no país, com a aprovação das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, as quais alteraram a LDBEN, Lei nº 9.394/1996, determinando a inclusão das temáticas “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo escolar. Essa política marcou minha atuação profissional e redimensionou minhas perspectivas e o meu fazer docente, por meio do trabalho com a disciplina História e cultura-afro e indígena, criada

e inserida no currículo da Rede Municipal de Ensino de Itapetinga-BA, para atendimento às prerrogativas legais.

Neste período, além do capital cultural e ressignificação de minha prática pedagógica, se inicia, também, o processo de construção de minha negritude, o que considero o maior saldo da política curricular de EREER e que utilizo como argumento para justificar a relevância pessoal deste trabalho empírico. Afinal, “Eu não sabia que eu era negra” antes desta política. É curioso e inquietante, mas eu, como tantos outros sujeitos, não me enxergava negra, mesmo frente aos marcadores fenótipos tão acentuados em meus familiares (pai, irmãos). Nunca falávamos sobre “ser negros” lá em casa, nem na minha escola, tampouco em minhas andanças sociais. Mesmo residindo em bairro periférico, habitado majoritariamente por este segmento étnico-racial, marginalizados pelas desigualdades, pelos quais eu sempre justifiquei minha militância em defesa dos direitos humanos e combate à violência que exterminou tantos pretos e pretas que transversalizaram minhas vivências nestes espaços. Ainda assim, o meu “Grito” não associava às questões raciais a negação das tantas demandas pelas quais lutávamos ou, conforme exemplificado por Lopes, Oliveira e Oliveira (2018, p. 15), minha militância e percepção não alcançava “o entrelaçamento com diversos marcadores sociais de diferença, como classe social, idade, raça e território”.

Embora não tenha experienciado situações explícitas de racismo, este se manifestou ao longo de minha trajetória na falta de envolvimento, de acesso e (re)conhecimento de elementos étnico-raciais negados por muitos anos a mim e a tantos outros afro-brasileiros, vitimados pelas consequências nefastas do epistemicídio e invisibilização do segmento étnico-racial ao qual pertencço.

Argumento com essas evidências sobre a relevância pessoal deste estudo. Foram estas experiências que embasaram e iluminaram minha perspectiva de pesquisa na entrada do mestrado, as quais giravam em torno das implicações do processo de negação/construção identitária no desempenho escolar de estudantes negros. Todavia, na busca por conciliar essa perspectiva aos interesses de pesquisa de meu orientador, bem como o contato contagiante com as leituras pós-estruturais da TD, segundo a qual as identidades não são fixas e únicas, mas produzidas e redimensionadas contextualmente, fui desafiada a pensar a Educação para as relações étnico-raciais no âmbito do currículo, porém, na dimensão discursiva da produção da política curricular.

Esse deslocamento possibilitou uma ressignificação do olhar para as funções e sentidos atribuídos aos significantes escola, currículo e educação para as relações étnico-raciais; demanda desenhada no imaginário social como reivindicação restrita do Movimento Negro, sendo, nesta dissertação, discutida de forma ampliada, enquanto perspectiva de luta dos

afrodescendentes, incluindo os quilombolas, e abrangendo a dimensão indígena, que como sujeitos e identidades sócio-políticos, disputam, em articulações históricas, a significação do currículo, a fim de hegemonizar nesse campo seus projetos de sociedade, de escola e de educação, mesmo que precária e contingencialmente.

É nesse movimento que me associo à concepção de currículo defendida por Lopes (2011, 2018) e Lopes e Macedo (2011a), que diverge da lógica prescritiva e da política curricular “que pretende produzir discursos para dizer a verdade para o outro’ e ‘tornar o outro consciente da verdade do mundo’”. Com essas autoras, opero com a perspectiva discursiva da teoria de currículo, as quais o analisam como uma arena de lutas e produção cultural, onde agentes sociais disputam, tendo em vista a hegemonia, fixando sentidos e discursos e apostando sempre “na possibilidade de se negociar o que há para ser dito, de se produzir interlocuções no currículo, ciente da impossibilidade de se estar no lugar do outro, mas ainda assim tentando interpretar esse lugar” (LOPES, 2018, p. 163).

Desse modo, é notório que a ascensão das forças políticas de tendências populares e progressistas, no Brasil, iniciada no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e fortalecida no governo Dilma Rousseff (2011-2016), repercutiu no currículo e influenciou a produção e oficialidade de políticas sociais e educacionais para a diversidade, atendendo a pluralidade étnico-racial e cultural da população brasileira.

Nessa conjuntura, o currículo se (re)configura enquanto terreno discursivo de disputas e possibilidade para a materialização de demandas emancipatórias e progressistas, antagonizadas historicamente por discursos conservadores e unilaterais, os quais são protagonizados no currículo eurocentrizado, ainda vigente nos sistemas de ensino. Diante disso, ele se torna um espaço político e pedagógico, almejado por segmentos e identidades sociais que buscam imprimir e legitimar suas reivindicações e projetos na agenda educacional e no processo de produção da política curricular.

Assim, nas duas primeiras décadas dos anos 2000, os vários contextos da política educacional foram tensionados por discursos que problematizaram o currículo eurocentrizado, impulsionando movimentos pela criação e ressignificação dos sentidos das políticas educacionais, por meio de alterações curriculares e ações afirmativas, com a perspectiva de (re)educar as relações étnico-raciais.

As articulações ocorridas no período de 2011 a 2016, em torno da organicidade e instrumentalização das políticas de EREER, normatizada pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e suas diretrizes, me aproximaram heurísticamente deste período. O tensionamento pelo cumprimento e ressignificação dos sentidos destas políticas reverberou

discursos de respeito à diversidade e direito às diferenças que representam demandas de segmentos heterogêneos, a exemplo dos indígenas e quilombolas silenciados, historicamente, nas políticas sociais e educacionais.

Assim, o recorte temporal analisado nesta dissertação foi marcado por articulações políticas em torno de fatos históricos, como o Golpe de 2016, que interrompeu o mandato legítimo da presidenta Dilma Rousseff, além da produção de políticas curriculares inéditas, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNs/EEQ), bem como de textos tensionadores das DCNs/ERER, constituintes do *corpus* de análise desta dissertação, retratados no Quadro 1.

Quadro 1 - Corpus de análise empírica

Texto político/Documento	Diretrizes/Política
1. Lei nº 10.639/2003 e 2. Lei nº 11.645/2008	Alteram a Lei nº 9.394/1996, para incluir, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.
3. Parecer CNE/CEB nº 003/2004 e 4. Resolução CNE/CP nº 01/2004: (In) Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação básica: Diversidade e inclusão, MEC/SECADI, 2013 ⁴ (Brasil, 2013b)	Diretrizes Curriculares de educação para as relações étnico-raciais e para o Ens.de História e cultura afro-brasileira e africana
5. Plano de implementação da política educacional de ERER. MEC; SECADI (2013) ⁵ (Brasil, 2013a)	Plano de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o En.de História e cultura afro-brasileira e africana
6. Parecer CNE/CEB nº 6/2011 (Brasil, 2011c)	Reexame do Parecer CNE/CEB nº 15/2010, com orientações para que material utilizado na Ed. Básica se coadune com as políticas para uma educação antirracista.
7. Relatório 2 previsto no contrato de assessoria ao CNE/CEB para a Elaboração de Diretrizes Operacionais nos termos do Parecer CNE/CEB 06/2011. Assessoria: Prof. ^a Dr ^a Petronilha Beatriz G. e Silva: jan./mar. (BRASIL, 2014d).	Atendimento à determinação do Parecer CNE/CEB 6/2011 - quanto à elaboração de Diretrizes operacionais com vistas à implantação da política curricular de ERER e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.
8. Documento técnico A. Subsídio a Formulação e Avaliação das Políticas Educacionais Brasileiras: estudos para regulamentar a lei 11.645. Consultor: Luís Donisete Benzi Grupioni., BRASIL,2012b.	Estudo analítico sobre a temática da história e cultura dos povos indígenas para subsidiar a CEB/CNE na orientação aos sistemas de ensino na elaboração e implementação de ações voltadas para política brasileira.
9. Parecer CEB nº 16/2012 10. Resolução CNE/CEB 8/2012	Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar quilombola na Ed. básica
11. Documento final da Conferência Nacional de Educação -CONAE - 2014. (Brasil, 2014a)	O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração
12. LEI nº 13.005/ 2014. (Brasil,2014c)	Plano Nacional de Educação (PNE), 2014-2024

⁴ Documento organizado pelo MEC/SECADI e disponibilizado aos sistemas de ensino em 2013. A publicação contém todas as Diretrizes Curriculares da Educação Básica e suas modalidades, inclusive as DCNs/ERER (Parecer CEB/CNE nº 003/2004 e Resolução CP/CNE nº 01/2004) e, para atender ao recorte temporal da pesquisa, será utilizado/citado como referência na discussão e análise destes textos regulamentadores da política.

⁵ O Plano foi produzido em 2009 e reeditado em 2013, em comemoração aos 10 anos da Lei 10.639. Para atender ao recorte temporal da pesquisa, trabalhamos com a última versão.

13. Parecer CNE/CEB nº 14/2015 (Brasil, 2016a)	Diretrizes Operacionais para a Implementação da Hist. e das Culturas dos Povos Indígenas na Ed. básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008
--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Este conjunto de textos políticos enunciam discursos mobilizados em relações equivalenciais, envolvendo e modificando identidades e demandas diferentes em disputas pela centralidade de sentidos conferidos ao significante educação para as relações étnico-racial. São, portanto, enunciadores de demandas populares, comprometidos com o respeito, a inclusão da diversidade e a valorização das diferenças culturais e social das principais matrizes étnico-raciais do país, no currículo escolar.

Dessa forma, a centralidade conferida à “questão racial na pauta das políticas públicas do país” (BRASIL, 2013a, p. 9) é resultante da decisão e mobilização política em torno da temática pelos órgãos governamentais, organismos sociais e especialmente do Movimento negro e intelectuais do campo das relações étnico-raciais, imbuídos na formulação e consolidação da referida política, configurando tanto os contextos de influência quanto os de produção dos textos que a legitimaram.

Por outro lado, na atual conjuntura política e educacional brasileira, desde o Golpe de 2016, forças políticas neoconservadoras vêm se articulando por meio da mobilização de discursos antagônicos às políticas destinadas à diversidade. Esses grupos visam a formulação de reformas impositivas e o apagamento da memória recente das conquistas legitimadas, ameaçando, assim, as forças e as políticas populares hegemônicas na última década, conforme reiterado em Silva e Eugenio:

[...], o processo de transição de poder político-partidário iniciado em 2016, com o impeachment da então presidente Dilma Rousseff, classificado por cientistas políticos contemporâneos como “golpe de Estado e consolidado em 2018 com a eleição de forças políticas da extrema direita, se sedimenta na retomada de políticas reformistas preconizadas pela fragilização de direitos de cidadania e redução de investimentos em áreas e serviços fundamentais como saúde e educação, além do enfraquecimento de forças populares de resistência ou de ações contra hegemônicas afetadas pelo esvaziamento de sentido de cadeias discursivas que advogam por justiça social e pelo empoderamento das classes subalternizadas (SILVA; EUGENIO, 2019, p. 83).

Essas evidências certificam que as políticas de currículo são territórios de disputas e de articulações de forças que pretendem a hegemonização de suas demandas, além de justificar a relevância social e científica desta dissertação que se propõe a engrossar as discussões atuais e pertinentes neste cenário de transição instalado ou imposto ao país, a partir de 2016.

A dissertação está organizada em quatro capítulos, sendo que nos dois primeiros apresento, respectivamente, a discussão das bases metodológicas e os Fundamentos teóricos da pesquisa e, nos dois últimos, procedo com a análise discursiva da empiria.

No primeiro capítulo enunciado pelo título “Fundamentos e construção metodológica”, apresento os conceitos e pressupostos metodológicos que subsidiaram a pesquisa de cunho documental e os caminhos adotados para a constituição do *corpus* empírico deste estudo, descrevendo os procedimentos e instrumentos (re)construídos e adotados para a busca/coleta de dados(informações) no campo da empiria, bem como para a leitura e análise destes.

O segundo capítulo intitulado “Por uma teoria discursiva de currículo” traz o aporte teórico da pesquisa, por meio da discussão das categorias e conceitos utilizados para discutir as possibilidades de leituras conceitual, teórica e interpretativa de currículo e da política curricular aqui investigada, mediante registros da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe e do Ciclo de política de Stephen Ball.

No capítulo III, intitulado “Articulações discursivas e sentidos de educação para as relações étnico-raciais na educação básica”, procedo com a análise do *corpus* documental da pesquisa, visando à identificação dos discursos e sentidos representativos da política curricular de EREER, nos documentos oficiais que versam sobre esta política, interpretando as formações discursivas tecidas e articuladas nos contextos de influência e produção do texto, tendo em vista a potencialização e hegemonização de sentidos.

O quarto capítulo, “Discursos dos Movimentos Negro e Quilombola em torno do currículo”, traz abordagens sobre o histórico e as convergências de demandas e lutas protagonizadas pelos Movimento Negro e Quilombola, representadas nas políticas produzidas e ressignificadas nos contextos de influência e de produção dos textos durante o governo Dilma, identificando as equivalências nas lutas políticas e as convergências discursivas e polissêmicas hegemonizadas nos projetos de Educação para as relações étnico-raciais e da Educação Quilombola, significados pela atuação destas identidades sócio-étnicas e culturais.

2 FUNDAMENTOS E CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA

Adentrar a vertente teórica do currículo me aproxima de uma pluralidade de sentidos e significantes inerentes a este terreno multidimensional, configurado enquanto espaço de lutas forjadas em torno da fixação de sentidos representativos de demandas e projetos. Portanto, o currículo é concebido, neste estudo empírico, enquanto instrumento resultante de processos articulatórios e das relações de poder estabelecidos nos vários contextos produtores da política, nos quais são forjadas identidades sociais e disputas hegemônicas.

A política curricular é uma importante dimensão do currículo, pela qual se aglutinam e se institucionalizam elementos, ideologias, escolhas e decisões constitutivas de determinada concepção educacional, política e social. Entretanto, é pela ótica estadocêntrica e linear que as políticas de currículo têm sido concebidas, sobretudo, pelos agentes educacionais no interior da escola, que não ultrapassam fronteiras estabelecidas entre o processo de produção e de implementação destas políticas, cujos estudos empíricos privilegiam prioritariamente o contexto da prática e marginalizam a lógica dos processos de produção.

Nesta dissertação, busco contraditar esta lógica, empreendendo a leitura discursiva e análise do processo de formulação da política curricular para a Educação das relações étnico-raciais (ERER), o que inscreve este trabalho no âmbito da Pesquisa documental, cujo campo empírico será constituído no/pelos Contextos de influência e de Produção dos textos políticos que versam sobre Política de currículo e ERER, objeto deste trabalho. Para a leitura e análise empírica, utilizei categorias e conceitos teórico-metodológicos vinculados à “Teoria do Discurso” do argentino Ernesto Laclau (1935-2014) e de sua companheira Chantal Mouffe, além dos conceitos do Ciclo de política, o método analítico, formulado na década de 1990, pelo sociólogo inglês Stephen J. Ball.

A Teoria do Discurso (TD) oferece categorias de análise constitutivas e explicativas do processo de produção da política como prática de significação hegemônica, que complementam ou respondem às lacunas deixadas pelo Ciclo de Ball, que também aposta na discursividade e na centralidade do político nas articulações em torno de determinadas políticas, mas não explica como se dão tais processos articulatórios. Por esta razão, são utilizadas de forma convergentes na teorização discursiva da política curricular aqui investigada, e em cuja análise foram privilegiadas, as categorias teóricas: Discurso, Sentidos, Articulação, Demanda, Antagonismo, Cadeia de equivalência, Lógica da diferença.

Estas ferramentas metodológicas possibilitam analisar empiricamente os contextos discursivos da política curricular, considerando que textos e projetos políticos são tecidos e legitimados como discursos curriculares ou representação de sentidos e de demandas que se hegemonizaram em e por meio de cadeias equivalentes constituídas por diferentes identidades.

2.1 Tecendo caminhos e (re)construindo possibilidades metodológicas

A inscrição desta dissertação nas tessituras da TD é cercada de riscos e desafios que de certa forma mobilizam a criatividade empírica, epistêmica e lhe confere um caráter inovador no âmbito da produção acadêmica, pois significa, também, engrossar o conjunto de trabalhos científicos legitimados por fundamento lacanianos, que mesmo tendo crescido em número e consistência teórica nas últimas décadas, ainda se faz restrito, sobretudo na área educacional.

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 (LOPES, 2018, p. 10).

Esta evidência pode ser explicada, possivelmente, pela complexidade de compreensão e leitura da teoria, bem como pelos desafios que se apresentam, no que diz respeito à dimensão metodológica, aspecto que não ocupava o centro de atenção e/ou preocupação de Laclau e Mouffe ao elaborarem a TD.

A metodologia configura-se um desafiante mobilizador para o grupo de pesquisadores que se lançam na complexa experiência do fazer pesquisa científica referendada nesta perspectiva teórica. Segundo Oliveira (2018), vai-se garimpando estratégias metodológicas que melhor se articulem às categorias e perspectiva ontológica de Laclau, reinventando possibilidades investigativas e criando microteorias, sem ferir o legado laclauiano. Para o autor:

[...] não há e não poderia haver um modelo metodológico sistemático e unificado que possa ser simplesmente adotado ou aplicado nas pesquisas discursivas. Cada pesquisa precisa construir seu próprio objeto de estudo através da problematização da realidade estudada e da articulação dos conceitos teóricos com os elementos/momentos que constituem discursivamente essa realidade; precisa elaborar sua própria estratégia metodológica de acordo com as características do objeto proposto e da problemática delineada (OLIVEIRA, 2018, p. 171).

Dado o enfoque na discursividade e no político, que se torna inerente em todas as relações sociais (Mouffe, 2003), bem como à ênfase nos elementos “Discursos e Sentidos” desta pesquisa, optei por articular as categorias laclauianas aos elementos do método analítico do Ciclo de política, utilizado aqui para identificar e analisar os contextos de influência e de produção dos textos referentes a EREER no âmbito do currículo da educação básica. Adentrando nos bastidores da produção desta política é possível identificar e analisar os discursos e sentidos eminentes, por meio da interpretação das articulações discursivas e das demandas circundantes no processo de significação do significante Educação para as relações étnico-raciais, pois conforme definição de Mouffe (2003, p. 15), a Política é “o conjunto de práticas, discursos e instituições que procuram estabelecer uma certa ordem e organizar a coexistência humana em condições potencialmente conflituosas, porque afetadas pela dimensão do político”.

Nesse sentido, o ciclo de política oferece uma estrutura conceitual que lhe confere o *status* de método de pesquisa de políticas, propondo que “as políticas educacionais sejam analisadas como texto e como discurso” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 156), elementos que serão considerados heurísticamente, neste trabalho, definido e caracterizado como pesquisa documental.

2.2 Tipo de pesquisa

As características e natureza deste trabalho, enunciados em seu problema e objetivos, o credencia no bojo da pesquisa documental, que apresenta algumas vantagens em relação a outro tipo de estudo, no que se refere à riqueza e precisão da fonte dos dados (documentos), ao controle do tempo pelo próprio pesquisador, baixo custo e maior possibilidade de alcance do problema. Segundo Rampazzo:

A pesquisa documental apresenta algumas vantagens. De fato, os documentos constituem uma fonte rica e estável de dados. E, como subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica. Além disso, em muitos casos, a análise dos documentos exige apenas disponibilidade de tempo, tornando significativamente baixo o custo da pesquisa, comparado ao de outros tipos de pesquisa. Convém aqui lembrar que algumas pesquisas elaboradas a partir de documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema (RAMPAZZO, 2011, p. 54).

Além disso, conforme corroborado por Gil (2010), Martins e Theóphilo (2009) e Rampazzo (2011), a pesquisa documental se diferencia da pesquisa bibliográfica pela natureza das fontes de dados, informações e evidências, sendo assim denominada porque utiliza os documentos de fonte primária, ou seja, dispõe de “dados primários, [tratados nesta dissertação como informações primárias] que podem ser encontrados em arquivos, fontes estatísticas e fontes não escritas, públicos e particulares” (RAMPAZZO, 2011, p. 53).

Os arquivos que constituíram o campo empírico deste trabalho e alimentaram sua discussão são arquivos eletrônicos, públicos, vinculados ao poder executivo federal, como os sites do MEC (portal.mec.gov.br e etnicoracial.mec.gov.br); as páginas da Secretaria de Educação continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)⁶; do Conselho Nacional de Educação (CNE); da Secretaria Especial de Promoção de Políticas de Igualdade Racial (SEPPIR); Biblioteca da presidência da república⁷; **Fundação Palmares**; Fundação Nacional do Índio (FUNAI); do poder Legislativo federal, o **Portal da Câmara dos Deputados**; além do site do Tribunal Superior Eleitoral (TST)⁸, que disponibilizam arquivos digitais, documentos institucionais e materiais elaborados para fins de divulgação, oficialização e sistematização das políticas curriculares de ERER, aqui investigadas, os quais se constituem ricos acervos de conhecimento e de memória da produção das políticas públicas.

A pesquisa documental é preponderante entre pesquisadores que utilizam a abordagem da TD. Alguns recorrem a programas e *softwares* para efetivar o processo de coleta e organização dos dados, a exemplo do *WordSmith Tools*, operacionalizado nos trabalhos de Matheus (2013) e Barbosa (2015) e do *Nvivo*, utilizado na pesquisa de Linhares e Gonçalves (2017), ferramentas computacionais que auxiliam o processo de organização, compilação e análise do *corpus* documental em pesquisas qualitativas.

Essas ferramentas foram, inclusive, listadas enquanto recurso metodológico no processo de delineamento e esboço preliminar desta dissertação. Contudo, as limitações na operacionalização e curto tempo para aquisição do *Software* e apropriação de seu manuseio foram propulsores para a mudança de rota e opção por procedimentos manuais/convencionais adotados e empreendidos na organização, seleção, constituição, leitura e análise da empiria.

⁶ A SECAD sofreu alterações na Reforma Ministerial no governo Dilma, em 2011. Por meio do Decreto nº 7.480/2011, passa a ser denominada SECADI, incluindo em sua gerência a pasta das políticas de Inclusão (REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 2014). Neste trabalho utilizaremos a sigla SECADI.

⁷ www.biblioteca.presidencia.gov.br site acessado para levantamento dos Discursos presidenciais em cerimônias que trataram de questões acerca da diversidade e Educação étnico-raciais.

⁸ www.tse.jus.br site acessado para levantamento dos Programas de governo do Partido dos Trabalhadores (PT) nas eleições de 2002, 2006, 2010 e 2014.

2.3 Trajetória metodológica: constituição, organização e leitura do corpus empírico

Para a composição do “corpus documental”, campo empírico desta dissertação, o procedimento inicial foi acessar aos arquivos eletrônicos citados na seção anterior, os quais conduziram a um vasto conjunto documental composto por atos normativos, leis, decretos, relatórios, portarias, pareceres, resoluções, programas de governo e pronunciamentos oficiais, convenções internacionais, cartilhas, folders, planos e material didático referentes às Políticas educacionais e curriculares para a diversidade étnico-racial.

O termo *corpus* empregado densamente neste estudo significa “conjunto de documentos” constituído para análise empírica aqui empreendida, tendo em vista o cumprimento dos objetivos e o alcance da problematização feita ao objeto de pesquisa: Quais os sentidos e discursos produzidos acerca da política curricular para a EREER na educação básica, no período de 2011-2016?

Esclareço, pois, que a utilização deste elemento e de outras estratégias aqui empreendidas para leitura e análise da empiria, se associam ou se aproximam da Linguística de *corpus*, que, segundo Sardinha (2000), trata-se de uma área de pesquisa de linguagem, passível de uso e articulação com outras áreas.

Seria então seguro se concluir que a Linguística de Corpus é então uma metodologia da qual outras áreas podem se fazer valer? A princípio sim. McEnery e Wilson (1996), por exemplo, afirmam que a Linguística de Corpus é ‘apenas uma metodologia’ (p.1), e Leech (1992, p.105) a descreve como uma ‘base metodológica’ (SARDINHA, 2000, p. 355-356).

No entanto, reitero que esta não se trata de uma pesquisa linguística baseada em *corpus*, mas uma pesquisa documental baseada na análise do discurso laclauiano, presente também no conjunto de documentos constituídos neste estudo. Não se pretende aqui fazer descrição de aspectos da linguagem, mas do discurso que, como já explicado, não se restringe a aspectos linguísticos. No processo de análise, foram considerados o contexto histórico e o fazer político, os sujeitos sociais, suas intenções e as demandas em disputa representadas no contexto de influência e de produção das políticas de currículo de EREER investigadas.

Dessa forma, é possível classificar o campo empírico desta pesquisa como um *corpora* eletrônico, conforme sugere Sardinha (2000, p. 335), o qual define *corpus* como um

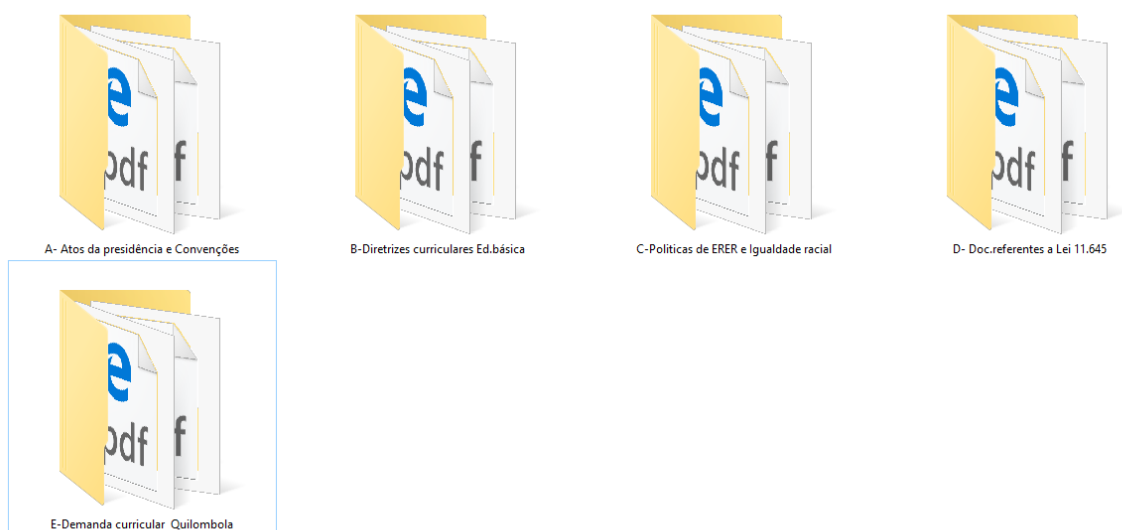
instrumento produzido para a pesquisa, “Uma parte da biblioteca eletrônica, construído a partir de um desenho explícito, com objetivos específicos”.

Feitos os primeiros acessos e buscas às fontes empíricas, passo à etapa de *download* e compilação dos documentos, considerados textos políticos, os quais corporificam os discursos e sentidos fixados ou hegemonzados no processo de formulação e sistematização da política. Nesta etapa, os critérios iniciais para a busca e posterior agrupamento dos documentos em pastas ou arquivos foram:

- a. Documentos oficiais que façam referência às questões e demandas da diversidade étnico-racial;
- b. Documentos oficiais que versam sobre as políticas educacionais de educação básica destinadas à diversidade étnico-racial no Brasil;
- c. Documentos de apoio, de divulgação e sistematização das políticas curriculares de Educação para as relações étnico-raciais na educação básica;
- d. Programas de governo e Pronunciamentos oficiais dos ex-presidentes Lula e Dilma, do PT (Partido dos Trabalhadores), em eventos e cerimônias referentes às demandas étnico-raciais;

Os documentos foram agrupados em arquivos e categorizados de acordo com o conteúdo (assunto), conforme ilustra a Figura 1.

Figura 1 - Compilação documental por categorias e conteúdo



Fonte: Elaborado pela autora, (2019).

A. Atos presidenciais e Convenções Internacionais: Convenções internacionais da

Organização das Nações Unidas (ONU), da Organização Internacional do Trabalho (OIT), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Portarias e Decretos do executivo que deliberam sobre diversidade étnico-racial; Discursos presidenciais e os Programas de governos dos candidatos do PT, inscritos nas eleições de 2002, 2006, 2010 e 2014, nos quais se buscou identificar abordagens e referências à política de ERER.

B. Documentos da Educação básica em geral: Leis, Planos Nacional de Educação (PNE), Atos normativos do Conselho Nacional de Educação, Resoluções das Conferência Nacional de Ed. Básica (CONEB) de 2008 e da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010 e 2014.

C. Políticas sobre ERER e Igualdade racial: Leis e Atos normativos e deliberações do MEC, CNE, SECADI, SEPPIR e da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros (CADARA) que versam sobre a ERER na educação básica.

D. Documentos referentes à Lei 11.645/2008: Leis, Diretrizes e Conferências que se reportem às disposições da Lei 11.645/2008, objetivando identificar elementos que fundamentam a dimensão indígena na política curricular de ERER.

E. Demanda curricular quilombola: Atos normativos do CNE e do governo federal referentes às demandas curriculares do Movimento quilombola, com o intuito de identificar as convergências entre a Educação Escolar Quilombola (EEQ) e a ERER.

Nessa busca inicial, foram computados o total de 110 (cento e dez) documentos, listados no Apêndice A, para organização e listagem dos textos normativos, considerando o seu período de oficialização, conteúdo e contexto político (influência e/ou produção de texto), para posterior mapeamento e seleção do conjunto documental que interessa a este estudo.

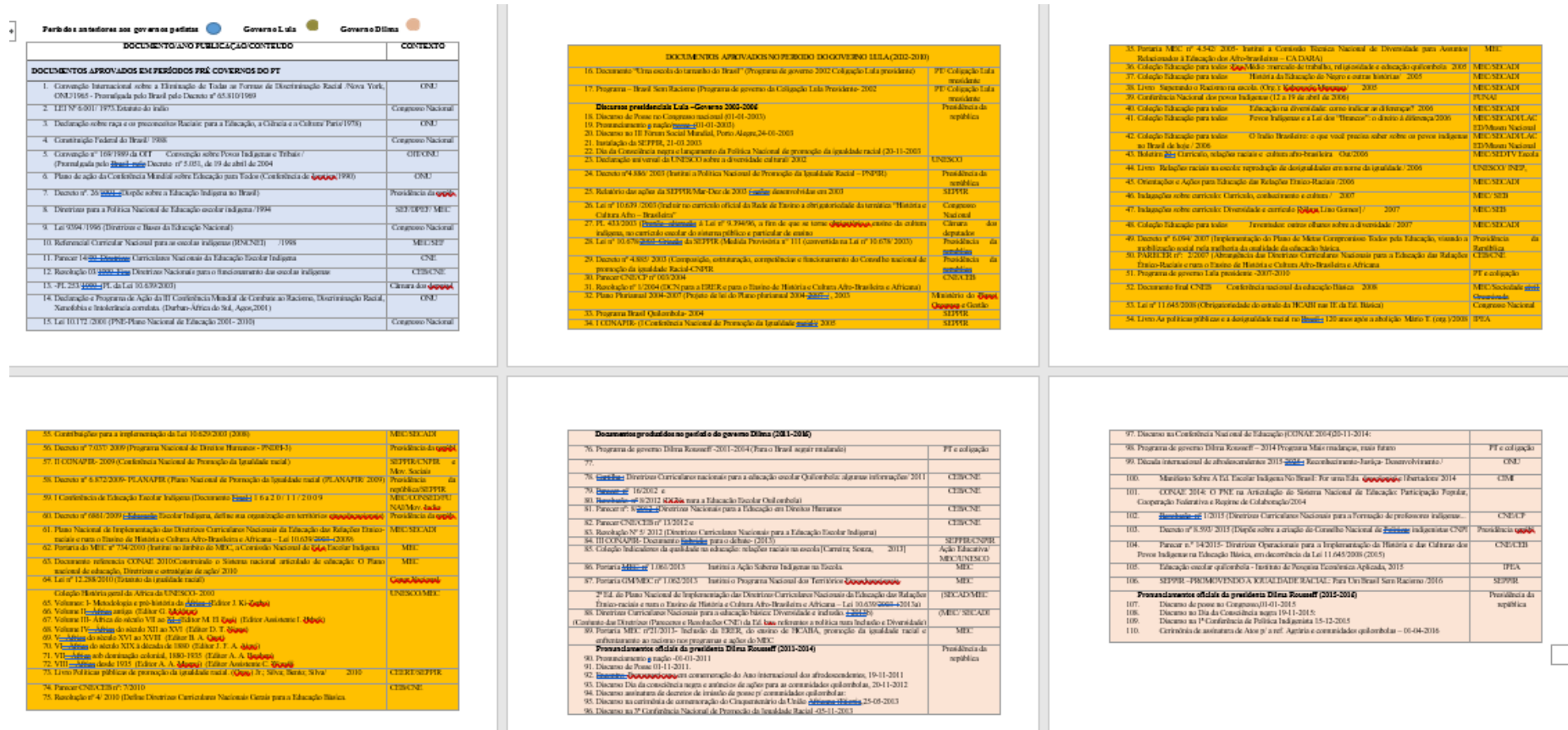
Os documentos foram dispostos, cronologicamente, por ano de publicação, possibilitando a visualização do quantitativo, linearidade e consequentes movimentos de agências estatais, epistêmicas (academia, intelectuais), políticas e sociais em torno das demandas para a diversidade étnico-racial presentes nos textos e nos discursos definidores das políticas afirmativas, forjadas no/pelos contextos de influência e produção de texto, nas duas últimas décadas.

Para fins de comparação e memória linear das articulações discursivas em função destas reivindicações históricas, optei por acessar documentos anteriores ao recorte temporal desta dissertação (2011-2016), cujo mapeamento demarcou três subcorpora, conforme o Apêndice

A⁹, ilustrado na Figura 2.

⁹ O extenso Mapeamento produzido pela autora, foi anexado na íntegra à dissertação, por dispor de um vasto conjunto documental que nos limites desta pesquisa não foram utilizados, mas traz subsídios importantes para pesquisas futuras.

Figura 2 - Ilustração do Mapeamento dos Documentos que versam sobre Demandas e Políticas para a diversidade étnico-racial



- Subcorpórea 1- Documentos produzidos em períodos anteriores aos governos do PT
- Subcorpórea 2- Documentos produzidos no governo Lula
- Subcorpórea 3- Documentos produzidos no governo Dilma

Fonte: Elaborado pela autora, (2019).

O próprio instrumento organizado nesta etapa denuncia que o tamanho dos corpora dificultaria a operacionalização e análise manual das informações. Desse modo, é passado, então, para a etapa de Seleção e Filtragem documental, orientada pelos critérios de exclusão/inclusão do material que interessa a esta abordagem e constituiu seu *corpus* de análise:

- a. Resoluções e Acordos nacionais e internacionais que versam sobre questões étnico-raciais;
- b. Eixos e capítulos de Deliberações de Conferências referentes as políticas educacionais afirmativas para a diversidade étnico e racial na educação básica.
- c. Diretrizes curriculares, Planos e Deliberações que versam sobre a EREER, produzidos no governo Dilma.
- d. Documentos basilares ou principais da política de EREER.

Nessa etapa, foram excluídos 45 (quarenta e cinco) documentos e preservados 65 (sessenta e cinco), os quais se enquadram nos critérios definidos. Estes foram listados e decompostos no Quadro 2 para leitura flutuante e análise preliminar.

Quadro 2 - Contextos de Influência e Contexto de produção de texto das Políticas de EREER

DOCUMENTO/ANO PUBLICAÇÃO/CONTEÚDO	CONTEXTO
Documentos anteriores aos governos do Partido dos Trabalhadores (PT)	
1. Convenção Internacional sobre a eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial. Nova York: ONU, 1965 – Promulgada pelo Brasil pelo Decreto nº 65.810/1969	ONU
2. Declaração sobre raça e os preconceitos Raciais: para a Educação, a Ciência e a Cultura. Paris: UNESCO, 1978	UNESCO
3. Constituição Federal do Brasil. 1988	Cong. Nacional
4. Convenção nº 169/1989 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais / (Promulgada pelo Brasil pelo Decreto nº 5.051/ 2004)	OIT/ONU
5. Declaração Sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas, Resolução 47/135 da Assembleia Geral da ONU .1992	ONU
6. Projeto de Lei nº 253/1999 (PL da Lei 10.639/2003)	Câmara dos deputados
7. Declaração e Programa de Ação da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância correlata. Durban-África do Sul, Agosto, 2001	ONU
8. Lei 10.172 /2001 (PNE - Plano Nacional de Educação 2001-2010)	Congresso Nacional
Documentos produzidos na vigência do governo Lula (2002-2010)	
9. Programa – Brasil Sem Racismo (Programa de governo da Coligação Lula Presidente- 2002	PT/ Coligação Lula presidente
10. Lei nº 10.639 /2003 (Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira)	Congresso Nacional
11. PL 433/2003 (Propõe que se torne obrigatório o ensino da cultura indígena, no currículo escolar do sistema público e particular de ensino)	Câmara dos deputados
12. Decreto nº 4.886/ 2003 (Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial – PNPIR)	Presidência da república
13. Relatório das ações da SEPPIR/Mar-Dez de 2003	SEPPIR
14. Lei nº 10.678/2003 (Criação da SEPPIR/Medida Provisória nº 111 (convertida na Lei nº 10.678/ 2003)	Presidência da república
15. Plano Plurianual 2004-2007/Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, 2003	Ministério do Planejamento
16. Parecer CNE/CP nº 003/2004	CNE/CEB
17. Resolução nº 1/2004 (DCN para a EREER e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana)	
18. I CONAPIR- (I Conferência Nacional de Promoção da Igualdade racial) / 2005	SEPPIR
19. Portaria MEC nº 4.542/ 2005- Institui a Comissão Téc. Nac. de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros – CA DARA)	MEC
20. Conferência Nacional dos povos Indígenas (12 a 19 de abril de 2006)	FUNAI
21. Orientações e Ações para Educ. das Relações Étnico-Raciais. 2006	MEC/SECADI
22. Programa de governo Lula, presidente 2007-2010 / 2006	PT e coligação
23. PARECER nº: 2/2007 (Abrangência das DCNs para a EREER e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana)	CEB/CNE
24. Documento final da Conferência Nacional da Ed Básica / 2008	MEC/Sociedade civil
25. Contribuições para a implementação da Lei 10.629/2003 /2008	MEC/SECADI
26. Lei nº 11.645/2008 (Obrigatoriedade do estudo da Hist. e Cultura Afro-brasileira e Indígena nas Instituições de Ensino da Ed. Básica) / 2008	Congresso Nacional
27. Decreto nº 7.037/2009 (Programa Nacional de Direitos Humanos -PNDH-3)	Presidência da república
28. II CONAPIR- 2009 (Conferência Nacional de Promoção da Igualdade racial)	SEPPIR/CNPIR e Mov. Sociais
29. I Conferência de Educação Escolar Indígena (Documento Final) 16 a 20 / 11 / 2009	MEC/CONSED/FUNAI/ Mov. Indígenas

Quadro 2 - Contextos de Influência e/ou de produção de texto das Políticas de ERER

(continuação)

DOCUMENTO/ANO PUBLICAÇÃO/CONTEÚDO	CONTEXTO
30. Decreto nº 6.872/2009- PLANAPIR (Plano Nacional de Promoção da Igualdade racial (PLANAPIR/ 2009)	Presidência da repúb. /SEPPPIR
31. Plano Nacional de Implementação das DCNs da ERER e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003 /2009	MEC/SECADI
32. Documento referência CONAE 2010:Construindo o Sistema nacional articulado de educação: O Plano nacional de educação, Diretrizes e estratégias de ação/ 2010	MEC
33. Lei nº 12.288/2010 (Estatuto da igualdade racial) /2010	Congresso Nacional
34. Parecer CNE/CEB nº: 7/2010	CEB/CNE
35. Resolução 4/2010 (DCNs Gerais para a Educação Básica /2010	
Documentos produzidos na vigência do governo Dilma (2011-2016)	
36. Programa de governo Dilma/ 2011-2014 (Para o Brasil seguir mudando) /2010	PT e coligação
Pronunciamentos oficiais da presidenta Dilma Rousseff (2011-2014)	
37. Pronunciamento à nação -01-01-2011	Presidência da república
38. Discurso de Posse 01-11-2011.	
39. Encontro Íbero-americano em comemoração do Ano internacional dos afrodescendentes, 19-11-2011	
40. Discurso Dia da consciência negra e anúncios de ações para as comunidades quilombolas, 20/11/2012	
41. Assinatura de decretos de emissão de posse p/ comunidades quilombolas:	
42. Cerimônia de comemoração do Cinquentenário da União Africana Etiópia, 25/05/2013	
43. 3ª Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial – 05/11/2013	
44. Conferência Nacional de Educação (CONAE 2014) 20-11-2014:	
45. Cartilha: Diretrizes Curriculares nacionais para a educação escolar Quilombola: algumas informações/ 2011	CEB/CNE
46. Parecer nº 16/2012 e	CEB/CNE
47. Resolução nº 8/2012 (DCNs para a Educação Escolar Quilombola) /2013	
48. Parecer nº 8/2012 (DNs para a Educação em Direitos Humanos	CEB/CNE
49. Resolução CEB/CNE nº 1/ 2012- DNs para a Ed em Direitos Humanos/ 2013	
50. Parecer CNE/CEB nº 13/2012 e	CEB/CNE
51. Resolução nº5/ 2012 (DCNs para a Educação Escolar Indígena) 2013	
52. III CONAPIR- Documento Subsídio para o debate/ 2013	SEPPPIR/CNPIR
53. Plano Nacional de Implementação das DCNs. para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana -2. Edição/ 2013	SECAD/MEC
54. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica: Diversidade e inclusão/ 2013	MEC/ SECADI
55. Portaria MEC nº21/2013- Inclusão da ERER, do ensino de HCABA, promoção da igualdade racial e enfrentamento ao racismo nos programas e ações do MEC	MEC
56. CONAE 2014: O PNE na Articulação do Sist. Nac. de Educação: Participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração. /2014	MEC/ Sociedade civil organizada
57. LEI nº 13.005/ 2014. Plano Nacional de Educação 2014-2024 /2014	Congresso Nacional
58. Programa de governo Mais mudanças, mais futuro Dilma Rousseff – 2014	PT e coligação
59. Década internacional de afrodescendentes 2015-2025: Reconhecimento-Justiça- Desenvolvimento /2015	ONU
60. Programa de governo Mais mudanças, mais futuro Dilma Rousseff – 2014	PT e coligação
61. Década internacional de afrodescendentes 2015-2025: Reconhecimento-Justiça- Desenvolvimento /2015	ONU
62. Parecer n.º 14/2015- Diretrizes Operacionais para a Implementação da História e das Culturas dos Povos Indígenas na Ed. básica, em decorrência da Lei 11.645/2008. /2016	CNE/CEB

Quadro 2 - Contextos de Influência e/ou de produção de texto das Políticas de ERER

(conclusão)

DOCUMENTO/ANO PUBLICAÇÃO/CONTEÚDO	CONTEXTO
63. Educação escolar quilombola - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. 2015	IPEA
64. SEPPIR – Promovendo a igualdade racial: Para Um Brasil Sem Racismo /2016	SEPPIR
Pronunciamentos oficiais da presidenta Dilma Rousseff (2015-2016)	
65. Discurso de posse no Congresso. 01-01-2015 66. Discurso no Dia da Consciência negra 19-11-2015 67. Discurso na 1ª Conferência de Política Indigenista 15-12-2015 68. Cerimônia de assinatura de Atos p/ a Reforma Agrária e comunidades quilombolas	Presidência da república 01-04-2016

Fonte: Elaborado pela autora, (2019).

Após leitura flutuante, fichamento e seleção de informações referentes ao contexto histórico-político e aos agentes sociais envolvidos no processo de formulação, além dos objetivos, finalidades e proposições dos documentos listados acima, foram empreendidas a organização e síntese das informações coletadas nos textos, utilizando o instrumento denominado “Quadro de discursos e sentidos”, o qual auxiliou na análise. Nesta etapa, busco a identificação, destaque e registros dos discursos e demandas enunciadas nos textos para, assim, selecionar aqueles que compuseram o *corpus* de análise (Figura 3).

Para fins de afinar e reduzir o *corpus* empírico, após garimpagem das informações e referências às políticas curriculares de ERER, foram excluídos 52 (cinquenta e dois) documentos considerados como:

- a. não representativos do contexto influenciador da política de ERER;
- b. documentos didático-pedagógicos destinados à implementação da política de ERER;
- c. referentes a outras políticas educacionais;
- d. Planos de governo, pronunciamentos oficiais,
- e. Conferências internacionais e nacionais realizadas fora do corte temporal da pesquisa.

Ressalto que os documentos que se enquadram no último critério não compuseram o *corpus* a ser analisado, mas, por serem considerados fortes contextos de influência das políticas curriculares de ERER, são utilizados na fundamentação da discussão nos capítulos de análise desta dissertação.

Figura 3 - Ilustração do Quadro de sentidos e discursos: Identificação de referências e abordagens sobre EREER

QUADRO DE SENTIDOS E DISCURSOS	
DOCUMENTO	DESCRIÇÃO E CATEGORIAS-CHAVES
1-Decreto nº 65.810 de 08 de dezembro de 1969. <u>Princípios e Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial</u> , da ONU (Nova York, 1965 e assinada pelo Brasil em 1966).	Segregação; Eliminação de discriminação racial (raça, cor, descendência ou origem nacional); Reconhecimento; Igualdade de condições/direitos Provoca os Estados a adotar medidas no campo de ensino, educação, da cultura e da informação, para lutar contra a discriminação racial promover o entendimento, a tolerância e a amizade entre nações e grupos raciais
2-LEI 6.001/1973. <u>Estatuto do índio</u>	Ideologia integracionista, da tutela indígena; <u>Educação</u> subordinada ao Sistema Nac. de ensino; Alfabetização bilíngue, aculturação indígenas. Não é contexto de influência
3-Declaração sobre raça e os preconceitos Raciais <u>Adotada pela 20ª reunião da Conferência Geral da ONU para a Educação, a Ciência e a Cultura</u> , (Paris, 1978).	Direito a <u>diferença</u> , combate ao racismo Raça, preconceitos raciais; Igualdade; Racismo (conceito e formas de manifestação); Igualdade em dignidade direito; Cultura e educação Reitera o Dever do Estado de criar mecanismos e utilizar os recursos educacionais para combater o racismo. -Defende Políticas especiais afirmativas (educacionais para grupos raciais ou étnicos, facilitar, especialmente através da educação, sua promoção social e profissional.
4- <u>Constituição Federal de 1988</u>	• Diversidade; Pluralidade; Interculturalidade; Povos indígenas; Comunidades tradicionais
5- <u>Convenção 109 sobre Povos Indígenas e Tribais da OIT/ 1989</u> Promulgada pelo Decreto nº 5.051/2004 (D.O.U. de 20.4.2004)	• Proteção; Educação diferenciada; Escola indígena própria, bilíngue; <u>Igualdade</u> ; Diversidade • Pluralidade; Respeito; <u>Empoderamento</u> ; Interculturalidade dos povos indígenas e tribais -Propõe a adoção de medidas educativas para eliminar os preconceitos com relação aos indígenas; -Assegurar que os livros de história e materiais didáticos ofereçam uma descrição equitativa, exata e instrutiva das sociedades e culturas tradicionais. (Art.31)
6-Plano de ação da <u>Conferência Mundial sobre Educação para Todos Conferência-de-Jomtien-1990</u>	• Acesso e qualidade da educação; Superação de preconceitos; Equidade para grupos excluídos • Povos indígenas; Minorias étnicas e raciais; Discriminação; Herança cultural Não trata de EREER, mas considera os princípios privilegiados nesta política
7-Declaração Sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas <u>Resolução 47/135 da Assembleia Geral da ONU/1992</u>	• Proteção da identidade nacional, étnica, cultural; Direitos humanos; Discriminação; • Igualdade p/Minorias; <u>Educação</u> ; <u>Promoção do Conhecimento da história, tradições e cultura</u> . Não trata da EREER, provoca os Estados a adotarem medidas na esfera da educação de proteção das minorias e promoção do conhecimento da história e culturas das mesmas.
8- Diretrizes para a POLITICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDIGENA (Comitê de educação escolar indígena SEF/ DPEF/ MEC, 1994)	• Educação escolar indígena específica e diferenciada, Intercultural e bilíngue; <u>Diversidade</u> ; Currículo tradicional; Cultural tradicional; Formação de professores índios; Valorização dos Conhecimentos tradicionais indígenas. Não trata sobre EREER, É contexto de produção do texto da política de EEI
9-Lei 9.394/1996 LDBEN	Diversidade étnico-racial; Diferenças culturais e étnicas; Matrizes indígenas e africanas; Grupos étnicos <u>História da África e dos africanos</u> ; Ed. Escolar indígena bilíngue e intercultural; Diferentes culturas e etnias; História e cultura afro-brasileira e indígena; Cultura negra e indígena
10- Parecer CNE/CER nº 14/1999 <u>Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena</u>	• Educação de qualidade, específica, intercultural e bilíngue p/ os povos indígenas; Escola indígena • Diversidade cultural; Pluralismo cultural; Respeito e valorização das identidades étnicas • Acesso aos conhecimentos gerais; Especificidades étnico-culturais e linguísticas; Interculturalidade • Reorientação curricular; Reconhecimento da diversidade cultural; Formação de professor indígena • Currículo específico; Respeito a diversidade e as <u>diferenças</u> étnica; Sustentação da diversidade • Recuperação de memórias históricas; Reafirmação das identidades étnicas; Valorização da língua e ciências. Destaca a função da União na "implantação de medidas para a difusão e conhecimento do povo brasileiro, a respeito da pluralidade e interculturalidade dos indígenas"
11- Resolução CEB/CNE nº 3/1999. <u>DNs para o funcionamento das escolas indígenas</u>	IDEM
11- <u>Declaração de Dakar. EDUCAÇÃO PARA TODOS</u> 2000Adotada pela Cúpula Mundial de <u>Educação</u> , em Dakar, Senegal, de 26 a 28 de abril de 2000	• <u>Educação com qualidade para todos</u> ; <u>Educação como Direito humano</u> ; <u>Aprender a aprender</u> , • Aprender a fazer, Aprender a <u>conviver</u> , Aprender a ser; Discriminação de gênero • Redução das desigualdades e pobreza; Acesso equitativo a aprendizagem; Formação para a cidadania Não trata sobre EREER diretamente
12- <u>Conferência de Durban</u> África do Sul Declaração e Programa de Ação da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância correlata (Agos,2001)	Povos indígenas africanos e afrodescendentes; Vítimas de racismo; Racismo e discriminação racial; Xenofobia e intolerância; Reconhecimento e direitos; Sociedade igualitária, justa, <u>equitativa, democrática</u> e inclusiva; Igualdade; Combate a Pobreza e as desigualdades sociais; Reconhecimento aos Quilombolas; Desenvolvimento social igualitário; Educação instrumento de combate ao racismo; Acesso a educação e as novas tecnologias; <u>Inclusão</u> da história e contribuição dos indígenas, africanos e afrodescendentes no currículo
13-Plano Nacional de Educação 2001-2010 Lei 10.172 /2001	• Melhoria da qualidade do ensino; Redução das desigualdades sociais, regionais; Acesso e permanência com sucesso escolar; Abordagem das questões de gênero e étnia; Eliminação de textos discriminatórios; Reprodução de estereótipos; <u>Negro, índio</u> ; Educação indígena; Denuncia a medidas integracionistas e <u>assimilacionista</u> que nega a diferença, interculturalidade e bilinguismo; Escola indígena diferenciada, de qualidade; Inclusão; Respeito as particularidades ; Combate ao desconhecimento, a intolerância e o preconceito por meio da informação; Diversidade humana; Inclusão; Equidade e enfrentamento das desigualdades, em especial a étnico-racial
14-Declaração universal da UNESCO sobre a diversidade cultural 2002	• Educação para a justiça, liberdade e paz; Dignidade humana; Cultura; Diversidade cultural e linguística; Direitos humanos; Respeito a dignidade humana; Respeito a diversidade cultural • Pluralismo; Multilinguismo; Igualdade; Patrimônio linguístico; <u>Bilinguismo</u> • Não trata de EREER, mas provoca a promoção, por meio da educação e programas escolares, da diversidade e pluralidade cultural
15-Documento "Uma escola do tamanho do Brasil" Plano na área de Educação do Programa de governo 2002 Coligação Lula presidente Não aborda a EEQ e Não menciona medidas específicas p sobre EREER. Evoca princípios convergentes	• Escola inclusiva, democrática e de qualidade social; Escola como meio de transformação econômica e social; Interdisciplinaridade; Educação como direito social básico e universal; Qualidade social; Educação para todos; Inclusão social; Relações <u>humanas</u> ; Excluído da pela <u>escola</u> ; Acesso e permanência/ Qualidade e quantidade; Currículo contextualizado e interdisciplinar; Etnias que sofrem discriminação social; Demandas do movimento indígenas; Escola bilíngue; Conhecimento, valorização da cultura indígena

Fonte: Elaborado pela autora, (2019).

O *corpus* de análise é, então, constituído por **13 (treze) documentos** que versam sobre a política de ERER. Esclareço, pois, que o mesmo sofreu alterações pós-qualificação, por meio da exclusão dos documentos referentes à Educação Escolar Indígena (EEI), que, até esta etapa do trabalho, compunham o seu conjunto documental. A exclusão atendeu a sugestões da banca examinadora, ao considerar que a EEI se trata de uma modalidade específica que se difere da perspectiva empírica deste estudo e, portanto, “uma política específica, ancorada na LDBEN e em atos do CNE, que nada tem a ver com o espírito da Lei nº 11.645 de propor que a temática dos povos indígenas integre os currículos da educação básica” (BRASIL, 2012b, p. 60).

Desse modo, os apontamentos sobre a dimensão indígena na política de currículo das escolas não indígenas da educação básica, firmam-se nas perspectivas da Lei nº 11.645/2008 e seus desdobramentos a exemplo do Parecer da CEB/CNE nº 14/2015, que, por apresentar princípios e objetivos convergentes com a política de ERER aqui investigada, será abordada em seção específica, no terceiro capítulo. Nesta perspectiva, foi incluído no *corpus* de análise os documentos:

- 1- Parecer CNE/CEB nº 6/2011: Orientações para que o material utilizado na Ed. Básica se coadune com as políticas públicas para uma educação antirracista;
- 2- Relatório 2 de assessoria da Prof.^a Dr.^a Petronilha Beatriz G. e Silva para a Comissão CNE/CEB de Elaboração de Diretrizes Operacionais com vistas à implantação da política curricular de ERER e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana;
- 3- Documento técnico A: Estudos sobre a temática da história e cultura dos povos indígenas na educação básica para subsidiar a CEB/CNE.

No que tange às Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola (EEQ) regulamentada como uma modalidade específica da educação básica com aproximações da Educação escolar indígena (EEI), no que se refere às demandas por uma educação diferenciada, foram mantidas no *corpus* por sua convergência com os propósitos da ERER. Portanto, o (re)conhecimento e valorização da história e culturas dessas comunidades tradicionais devem integrar o ensino da história e das culturas afro-brasileiras e africana no currículo das escola quilombolas e não quilombolas, conforme propositivas da Lei nº 10.639/2003 e suas diretrizes. Essas interfaces nas lutas e articulações históricas dos Movimentos sociais Negro e Quilombola é objeto de análise discursiva no quarto capítulo.

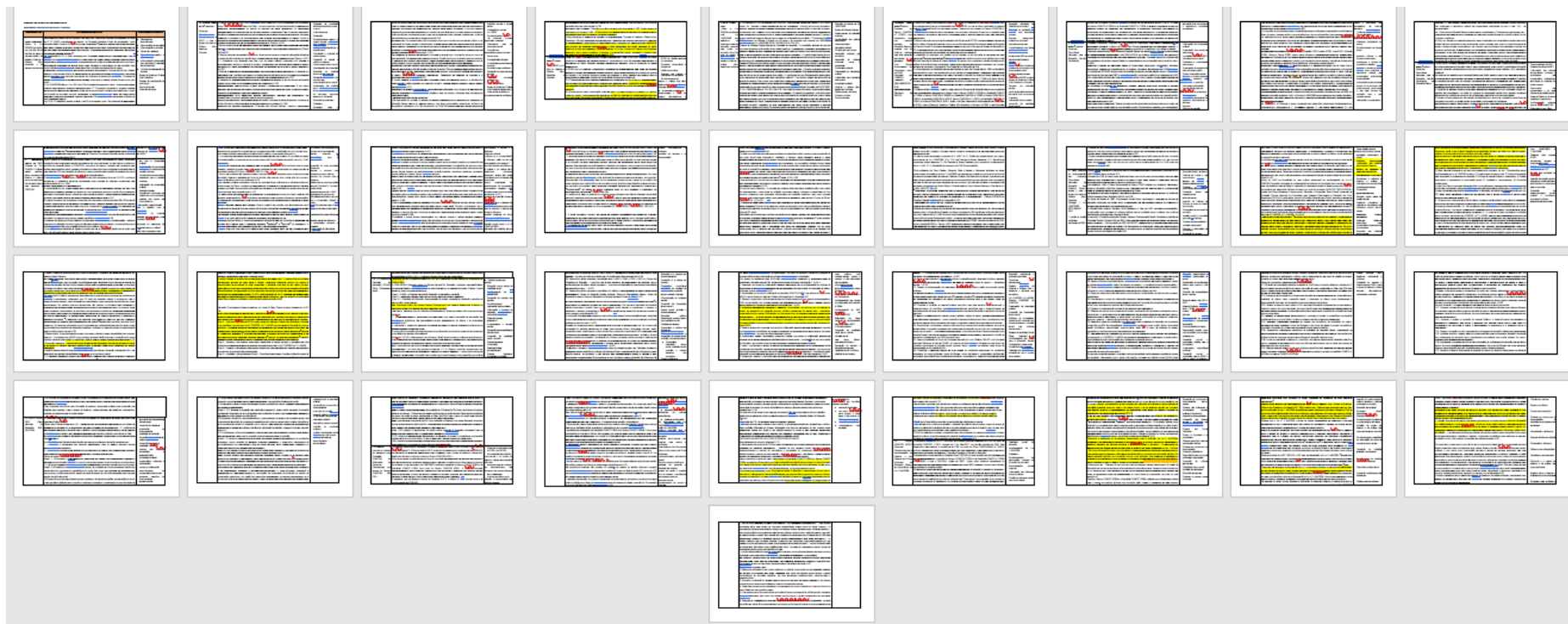
Outra incursão no conjunto documental refere-se às Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e atos normativos do CNE/CEB, a exemplo do Parecer nº 003/2004 e da Resolução nº 01/2004, que, apesar de não pertencerem ao recorte temporal desta dissertação, se justifica pela

necessidade de compreender e historicizar as demandas em disputa e lutas por significação das políticas curriculares de ERER, produzidas no período de 2011-2016, fruto dos tensionamentos e organicidade destas bases.

Feitas as ressalvas e alterações necessárias, o *corpus* é constituído e organizado no instrumento “Quadro de discursos e sentidos recorrentes nos textos políticos: análise da empiria” (Apêndice B), ilustrado na Figura 4, no qual são empreendidas a leitura e delineamento da estrutura da análise discursiva, tecida nos capítulos III e IV desta dissertação. Nesta etapa, a leitura interpretativa e analítica do *corpora* se deu, sobretudo, por meio da síntese, do registro e da sistematização das impressões identificadas nos textos políticos explorados, nos quais foram sinalizados os movimentos articulatórios, o contexto político, as identidades envolvidas, além das finalidades e objetivos que enunciam as demandas e sentidos, evidenciados em categorias e palavras-chaves acentuadas nos textos e discursos forjados em torno da formulação da política.

Concluídos os esclarecimentos e tessituras metodológicas, no próximo capítulo é apresentada a discussão teórica que auxilia a análise dos discursos e sentidos da política curricular para a educação das relações étnico-raciais.

Figura 4 - Ilustração do Quadro de Discursos e Sentidos recorrentes nos textos políticos: análise da empiria



Fonte: Elaborado pela autora, (2019).

3 POR UMA TEORIA DISCURSIVA DE CURRÍCULO

Neste capítulo, valendo da conceituação das vertentes pós-estrutural e pós-fundacional do currículo, são apresentados, discursivamente, os conceitos teóricos empregados na análise empírica das políticas curriculares de Educação para as relações étnico-raciais (ERER) na educação básica, produzidas no período de 2011 a 2016.

Na perspectiva de teorizar uma política de currículo como campo da discursividade, recorro ao arcabouço teórico de Stephen Ball, com o seu Ciclo de políticas, e à Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, que se despontam enquanto potentes instrumentos de análise no campo político e educacional. Os escritos de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo auxiliaram nesse percurso.

Portanto, as bases teóricas deste estudo argumentam por uma teorização de currículo que o concebe enquanto artefato produzido culturalmente e, segundo construções de Lopes (2004) e Lopes e Macedo (2011a), é fruto de uma seleção da cultura e, ao mesmo tempo, espaço de produção cultural, o que significa dizer que ao se produzir um currículo hegemoniza-se nele elementos culturais das identidades sociais envolvidas em seu processo de significação. Ademais, “Em uma perspectiva anti-hegemônica, desenvolver políticas culturais implica favorecer a heterogeneidade e variedade de mensagens que podem ser lidas por diferentes sujeitos de diferentes formas, sem a pretensão de congelar identidades” (LOPES, 2005, p. 56-57). Desse modo,

Precisamos pensar o currículo mais como algo que está sendo do que como algo que já foi. Essa tarefa envolve, a meu ver, buscar respostas que deem conta da dinamicidade do currículo, das relações de hegemonia provisórias nele presentes. Entendo que isso implica pensá-lo como arena de produção cultural, para além das distinções entre produção e implementação, entre formal e vivido, entre cultura escolar e cultura da escola (MACEDO, 2006, p. 104).

É possível tendenciar estas provocações e a concepção de currículo ao modelo de democracia pluralista defendida por Mouffe (2003, 2005), no qual, segundo a teórica, “necessita oportunizar o dissenso e instituições através das quais ele possa se manifestar. Sua sobrevivência depende das identidades coletivas formadas em torno de posições claramente diferenciadas” (MOUFFE, 2003, p.17). Por meio deste fundamento, é possível ver e associar a política curricular enquanto arena de dissensos, na qual estão envolvidos diferentes sujeitos e identidades sociais em processo de articulação e negociações alimentadas por convergências

que os articulam e divergências que garantem a permanência de suas especificidades e heterogeneidade.

Ressalto que nesta perspectiva teórica, negociação não significa ausência de conflitos e/ou prevalência de consensos, mas pressupõem embates de ideias ou demandas heterogêneas e antagônicas; processos naturais, considerados por Mouffe (2005) como salutares na luta e em projetos políticos. Para ela, em um território marcado pela prevalência de opiniões, movimentos divergentes e forças antagonizadas se relacionam agonisticamente, ou seja, como adversários e não inimigos, cujas metas sejam a destruição e o silenciamento impositivo do opositor. Afinal, onde há inexistência do conflito e primazia de consensos, há indícios de autoritarismo de modo que “Abrir caminho para o dissenso e promover as instituições em que possa ser manifestado é vital para uma democracia pluralista” (MOUFFE, 2005, p. 22). Além disso,

Tal pluralismo está ancorado no reconhecimento da multiplicidade de cada um e das posições contraditórias a que esta multiplicidade subjaz. Sua aceitação do outro não consiste meramente em tolerar as diferenças, mas em celebrá-las positivamente porque admite que, sem alteridade e o outro, nenhuma identidade poderia se afirmar. Este é um pluralismo que valoriza a diversidade e o dissenso e não tenta estabelecer uma esfera pública a partir da sua eliminação (MOUFFE, 2003, p. 19).

Nesta direção, opero com proposições do Pós-estruturalismo e do Pós-fundacionalismo, correntes que não pretendem combater o estruturalismo ou as tendências do Pós-modernismo, mas subverter e radicalizar as fronteiras do olhar, conduzindo o pensamento para além dos limites de determinado objeto. Assim, “o Pós-estruturalismo continua e, ao mesmo tempo, transcende ao estruturalismo” (SILVA, 2010, p. 119). A lógica estrutural passa a ser vista como descentrada e desestruturada, ou seja, “a ideia de estrutura é substituída pela ideia de discurso: não há estruturas fixas que fechem de forma definitiva a significação, mas apenas estruturações e reestruturações discursivas” (LOPES, 2013, p. 13).

Segundo essas vertentes teóricas, o significado é produzido cultural e socialmente, conforme explica Silva (2010, p. 123), e, por essa razão, renomados curriculistas, a exemplo de Cleo Cherryhomes e Thomas Popkewitz (Estados Unidos); Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (Brasil), que entendem o currículo enquanto lugar propício a articulações contingenciais e sobredeterminadas, filiam-se a esse viés epistemológico, passando a utilizar elementos pós-estruturalistas em seus estudos na área do currículo. Na contemporaneidade é possível localizar muitas atitudes no âmbito empírico curricular, questionando noções filosóficas de “conhecimento verdadeiro” que fundamentam e formatam o currículo

contemporâneo. Conforme Silva:

A perspectiva pós-estruturalista não apenas questiona essa noção de verdade, ela, de forma mais radical, abandona a ênfase na “verdade” para destacar, em vez disso, o processo pelo qual algo é considerado como verdade. A questão não é, pois, a de saber se algo é verdadeiro, mas, sim, de saber por que esse algo se tornou verdadeiro. [...] uma perspectiva pós-estruturalista sobre currículo questionaria os “significados transcendentais”, ligados à religião, à pátria, à política, à ciência que povoam o currículo (SILVA, 2010, p. 124).

Esses construtos teóricos destacam-se por dar ênfase à linguagem e aos sentidos e veem o processo de significação como indeterminado e instável, enfatizando estas características também em questões de conhecimento, divergindo, pois, de ditames de “verdade” e do que é dado a priori, e por estas marcas são criticadas por argumentos contrários, segundo os quais são “consideradas como capazes de despolitizar os discursos curriculares”.

No entanto, o Pós-fundacionalismo questiona a centralidade de fundamentos únicos e pré-determinados, refutando todo e qualquer essencialismo, e defendendo o caráter contingencial, provisório e contextual nas análises de elementos sociais e políticos. Para Lopes (2013, p.16), este pressuposto defende a impossibilidade de se ter fundamentos fixos, sem descartar, contudo, sua fixação provisória e instabilidade e, além disso, questiona o objetivismo, valoriza a heterogeneidade e o antiessencialismo, tal como o pós-estruturalismo.

O expoente do pensamento Pós-estruturalista de matriz Pós-fundacional foi o filósofo Jacques Derrida (1930-2004), com sua Teoria da desconstrução, problematizando especialmente a noção de fundamentos ou verdades essencializadas. O filósofo contemporâneo não rejeita a busca da estrutura em si, mas questiona estas marcas de centralidade e defende a desfundamentação do centro. Assim, o Pós-fundacionalismo é a crítica a um fundamento em última instância, no entanto, preservando sempre a possibilidade do estabelecimento de fundamentos parciais, marcados pela contingência e pela precariedade (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014, p. 43).

3.1 Política de currículo como discurso

A ascensão de partidos de esquerda ao poder nas duas últimas décadas, no Brasil, foi acompanhada da emergência de inúmeras políticas sociais e educacionais para as relações étnico-raciais, que ganharam oficialidade e se universalizaram no currículo escolar. Como já evidenciado, trata-se de políticas de currículo resultantes da estruturação de um campo

discursivo, via negociação de demandas históricas dos Movimentos sociais, que articulados a comunidades epistêmicas, instituições e agentes políticos, empreenderam-se na produção e difusão de discursos, aqui entendido como sistema produtor de sentido e resultado de uma prática articulatória, que visa fixar e/ou deslocar sentidos de currículo, educação, escola, poder e conhecimento.

O deferimento desta ótica provoca o distanciamento de lógicas universalistas, normativas e absolutas que unificam padrões, valores e teorias; universalizam fundamentos para uma heterogeneidade, pois tais narrativas e viés epistemológico, que balizam a cultura curricular no Brasil, restringem o campo discursivo da significação, impedindo a circulação de outras identidades e sentidos, tornando o currículo um terreno impermeável com políticas unilaterais, arbitrárias e monoculturais.

Assim, concordando com Lopes (2017, p. 114), a qual se baseia no argumento de “déficit normativo” da Teoria do Discurso, enuncia-se a defesa de “um currículo sem fundamento e o vazio normativo na política”, o que significa dizer que não há princípios e regras absolutos, definidos cientificamente ou por qualquer outra razão, fora do jogo político (educacional), que cesse de uma vez por todas a negociação de sentidos na política (de currículo).

Esta perspectiva discursiva se conecta à noção de discurso que fundamenta este empreendimento empírico, que, conforme já enfatizado, não separa ou restringe esta categoria a elementos linguísticos, ou seja, “não se constitui simplesmente num texto, [...]. Assim, discurso não é uma mera totalidade resultante da fala ou da escrita, mas fala e escrita fazem parte desta totalidade, [...]. O discurso constitui relações sociais, na medida em que estas são significadas em termos discursivos” (MENDONÇA, 2014, p. 82).

Laclau e Mouffe (2015a) conferem centralidade a esta categoria, considerando a função potente do discurso nas formações hegemônicas, na constituição precária e contingente de sujeitos e identidades e no estabelecimento de demandas, sendo capaz de subverter e deslocar lógicas e efeitos discursivos e hegemonzados em direção a outras. Na defesa desta proposição, os teóricos do discurso e da política democrática radical argumentam:

Nossa tese é que foi somente a partir do momento em que o discurso democrático se dispôs a articular as diferentes formas de resistência à subordinação que surgiram as condições que permitiram a luta contra diferentes tipos de desigualdade. [...].

[...]. Aqui está o poder profundamente subversivo do discurso democrático, que permitiria a expansão da igualdade e da liberdade para domínios cada vez

mais vastos, e atuaria como elementos de fermentação sobre diferentes formas de luta contra a subordinação (LACLAU; MOUFFE, 2015a, p. 237; 239).

Esta proposição é ratificada, enfaticamente, mais tarde, por Laclau e Mouffe (2015b, p. 69), no texto “*Pós-Marxismo sem pedido de desculpas*”, exemplificando com os processos discursivos da Revolução Francesa e expansão do capitalismo, capitaneados por discursos de igualdade que geraram deslocamentos e efeitos relevantes durante o século XIX, como a democratização do Estado e da sociedade, além da “dispersão das posições de sujeitos”, quando trabalhadores deixam de ser “proletários” e se tornavam “cidadãos”.

Nossa tese é que os discursos igualitários e os discursos sobre direitos desempenhem um papel fundamental na reconstrução de identidades coletivas [...]. As lutas dos chamados novos movimentos sociais das últimas décadas são uma fase suplementar no aprofundamento da revolução democrática (LACLAU; MOUFFE, 2015b, p. 69).

Olhando por esta ótica argumentativa, fica claro que o discurso se constitui como um potente definidor de agendas e políticas. Assim, na defesa do currículo como campo de discursividade, de articulação e de negociação polissêmica, o horizonte teórico e empírico deste estudo são demarcados, visando descortinar a operacionalização e os efeitos dos discursos na produção da política curricular de educação para as relações étnico raciais aqui investigada. Nesta lógica, depreendo que os sentidos são incontroláveis e não fixos e por isso adjetivados por Laclau de contingentes e contextuais.

Assim, muitos sentidos são atribuídos e circundam o currículo, tornando-o lócus de produção de sentidos e prática de significação. É este caráter polissêmico que caracteriza a abordagem curricular adotada neste estudo que opera este artefato, para além da concepção prescritiva ou de um conjunto de ações normatizadas para cumprimento nas instituições de ensino, normas universalizadas numa relação dicotômica e linear, marcada pela homogeneidade de “bases comuns” receitadas por instâncias estatais para o cumprimento por uma diversidade.

No conjunto das políticas para a EREER na educação básica, percebi a produção e circulação de potentes e inovadores textos curriculares que problematizaram o currículo eurocentrizado e monocultural e questionaram as relações de poder e epistemicídio que marginalizavam conhecimentos e culturas relacionadas aos povos e etnias subalternizadas em sociedades colonizadas como a brasileira. Nesse cenário, destacam-se os textos políticos da Lei nº 10.639/2003, suas DCNs/ERER (BRASIL, 2013b) e seu Plano de Implementação (BRASIL, 2013a), reverberada ou complementada, em 2008, pela Lei nº 11.645, que ampliou a orientação

normativa para a temática indígena, demarcando assim a perspectiva de promover uma ERER por meio do ensino das histórias e culturas afro-brasileira e indígenas no currículo escolar.

Os textos representativos desta política foram subsidiados e enriquecidos por um vasto material didático e literário, produzidos pela SECADI/MEC em parceria com outros organismos, a exemplo da UNESCO e da SEPPIR. Esta vasta narrativa oficializada é reconhecida como referência, mobilizados por intelectuais e militantes do movimento negro, a exemplo das professoras Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (UFSCar) e Nilma Lino Gomes (UFMG), que enquanto conselheiras do CNE, mobilizaram, respectivamente, a produção das DCNs/ERER (Brasil, 2013b, p.131-157) e das DCNs/EEQ (Brasil, 2013b, p.397-480) , além de relatar importantes Pareceres e Relatórios, considerados desdobramentos das diretrizes e apontamentos das normas basilares da política. A qualidade e importância deste amplo texto político é destacado por André Lázaro, ex-secretário da SECADI (2007-2010), no excerto:

De novo o exemplo da Lei 10.639/2003. Quando a gente chegou lá em 2004, a Lei tinha acabado de sair. Tinha o parecer CNE, que é uma das melhores páginas da questão racial na educação já publicada. São coisas que as pessoas não leem e deviam ler por que é de primeira qualidade quando se trata de relações raciais no Brasil na educação (LÁZARO, 2012, p. 158).

Nessa perspectiva, concordo com Lopes (2006, p. 40) ao explicar que a compreensão dos formuladores de discursos, que se hegemonizam nas políticas, e das identidades discursivas, que buscam atribuir sentidos e significados contingentes ao currículo, é pressuposto para entender as lutas políticas e culturais que os constituem. Neste estudo, a autora destaca, em especial, as comunidades epistêmicas que, articuladas com as comunidades disciplinares (especialistas que atuam e interferem nas políticas de currículo), operam na articulação e difusão de discursos que, de diferentes formas, perpassam os múltiplos contextos que constituem essas políticas.

Ademais, o desafio da escrita ou formulação do texto da política curricular é fazer com que os sentidos e projetos sobre o que significa educar, definidos no contexto de influência, e no caso específico desta pesquisa, que as demandas e anseios dos Movimentos e identidades discursivas, vinculados às lutas e mobilizações pela educação das relações étnico-raciais e promoção da igualdade racial, sejam reverberados e representados no texto da política, que, na perspectiva de Stephen Ball, por serem “textos de ação”, em sua releitura sofrerá hibridizações, consequência da recontextualização no contexto ao qual se destina. Segundo Lopes e Macedo:

Os praticantes do currículo trazem histórias, experiências, valores a partir dos quais leem os textos políticos e isso também implica lutas por hegemonizar determinadas leituras. Assim, se os textos não são determinados pelos autores, também nem todas as leituras são possíveis; elas estão determinadas por relações de poder que, no entanto, não são fixas (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 260).

A separação da política enquanto texto e discurso, que transita o pensamento de Stephen Ball, é problematizada em Lopes e Macedo (2011b) e Lopes (2011), que percebem os limites deste método na análise de currículo, mas reconhecem seu potencial heurístico. Segundo as pesquisadoras, “Na teorização de Ball (1994), a própria política deve ser entendida, simultaneamente, como discurso e como texto” (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 262). Assim,

As políticas são também, discursos, ou seja, práticas que constituem o objeto de que falam, que estabelecem as regras do jogo em que se dão as lutas em torno dos significados. Todos os contextos de produção da política são, portanto, atravessados por discursos que constroem (e permitem a construção) de certos textos. Assim, mesmo no caso do contexto de influência de onde emanam, para Ball, Bowe e Gold (1992), as políticas são também o produto de um discurso e, portanto, apenas mais um nó da rede de poder (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 261).

Ao operar com a noção de política curricular enquanto discurso, fica perceptível que essa se apresenta como terreno de embates, de atuação de diferentes grupos e busca pela legitimidade de discursos, por meio de articulações políticas em busca da hegemonia de determinados sentidos a serem fixados contingencialmente. “O currículo torna-se assim, essa luta por sua própria significação, mas também pela significação do que vem a ser sociedade, justiça social, emancipação, transformação social” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 253).

Para tanto, os discursos são produzidos e difundidos por agentes e estruturas sociais e políticas, representados por pessoas, instituições, movimentos e processos econômicos e culturais. Nesse âmbito, “são múltiplos os produtores de textos e discursos – governo, meios acadêmicos, práticas escolares, mercado editorial, grupos sociais, os mais diversos e suas interpretações” (LOPES, 2011, p. 35), que disputam pela significação de significantes, lutando pela centralidade nesse processo, e “alguns dos diferentes discursos circulantes tornam-se hegemônicos, universalizando certas particularidades” (LOPES, 2006, p. 40). Assim, o particular torna-se hegemônico e é assumido nos textos políticos como universal (MACEDO; ARAÚJO, 2009).

A trajetória da produção das políticas para a ERER, formuladas em processos discursivos e históricos, envolvendo forças estatais, governos e sociedade civil, representada

por movimentos sociais, intelectuais e organismos nacionais e internacionais que, de modo mais intenso, a partir do processo de lutas pela redemocratização do país (1970-1980), empenharam-se na formulação e difusão de Discursos, a exemplo da Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, em 1986, da Marcha Zumbi dos Palmares, em 1995, da III Conferência Mundial contra o Racismo, Xenofobia e discriminação correlatas, em Durban - África do Sul (ONU, 2001), e da I Conferência Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, em 2005. Esses contextos, conforme Ribeiro (2013) e Santos (2005), são formações discursivas que antecederam e tiveram ressonância na formulação e oficialidade das políticas curriculares, com destaque para a Lei 10.639/2003 e seus desdobramentos, definida em Santos (2005) como fruto da luta antirracista do Movimento Negro. As políticas de currículo se configuram, assim, enquanto discursos representativos de outros discursos, enunciados em seus diversos contextos.

As reflexões apresentadas e enunciadas até aqui levam a concluir que o campo do currículo e das relações étnico-raciais são terrenos orbitados por demandas, polissemia e articulações discursivas e, por vezes, antagônicas, objetivando a hegemonia mobilizada nestes contextos, embates e conflitos, em que “inúmeros discursos são criados com a pretensa ideia de construir um projeto universalista” (LACLAU, 2005 apud PEREIRA, 2009, p. 172).

3.2 Stephen Ball e o Ciclo de política: contribuições para o estudo das políticas curriculares

A análise de uma política curricular exige percorrer os bastidores de sua produção e operacionalização, revisitando contextos e agentes políticos e sociais envolvidos, a fim de acessar as redes discursivas e articulatórias determinadas e determinantes nesse processo, o que significa um deslocamento e ampliação do olhar para dimensões mais complexas do currículo.

Nesse propósito, Stephen Ball, renomado pesquisador inglês na área da política educacional na atualidade, tem contribuído para os estudos do currículo, trazendo “interessantes recursos intelectuais que permitem compreender como as políticas são produzidas, o que elas pretendem e quais os seus efeitos” (BALL, 2009, p. 303). Ele tece, ainda, oportuna relação entre a política educacional e a noção de discurso, poder, justiça e contextos sociais, o que ele chamou de Ciclo de política, isto é, um modelo de análise pelo qual desconstrói fronteiras antepostas e ressignifica nosso olhar ambivalente acerca dos campos macros e micros, da proposta e prática, propondo a superação de concepções verticalizadas no processo de produção e efetivação da política.

Nessa ótica, o currículo é pensado para além de sua implementação ou “das distinções entre os níveis formal, oculto e vivido” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 37), superando, desse modo, tradições prescritivas, atos que se precipitam ou significados a priori, afinal a educação “não é um horizonte, uma ideia reguladora que, por meio do ato, se atinge. Ela nunca chegará, permanecerá como promessa infinita (e messiânica) devida ao outro” (MACEDO, 2018, p. 169). Considero que o campo empírico também foi contaminado por esta lógica, pois “tanto no Brasil quanto no exterior muitas das vezes os trabalhos sobre políticas são mais voltados à crítica dos documentos e projetos em curso do que às investigações teóricas e empíricas sobre políticas de currículo” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 234).

No que se refere à política curricular para a educação das relações étnico-raciais, o mapeamento¹⁰ dos trabalhos científicos nesta área, aponta para a predominância dos seguintes enfoques nas pesquisas publicadas em periódicos da áreas do currículo, no período de 2003-2018: Formação docente e educação multicultural (PANSINI; NENEVÉ, 2008; CANEN; XAVIER, 2012; CUSTÓDIO, 2018), Políticas afirmativas no ensino médio (OLIVEIRA, 2015), Práticas Curriculares para as relações étnico-raciais (KNIJNIK, 2003; BARZANO, 2010; TEIXEIRA JÚNIOR, 2013), Práticas e discursos racistas (SILVA, 2012; CARVALHO, 2016), Multiculturalismo, conhecimento e educação (GANDIN; HYPÓLITO, 2003; CANEN; CANEN, 2005), Currículo, processos identitários e pertencimento étnico-racial (NASCIMENTO; URQUIZA, 2010; PASSOS, 2010; ZUBARAN; SILVA, 2012; REGIS; PAGLIOSA; SOUZA, 2016), Currículo e relações étnico-raciais (PEREIRA, 2009; REGIS, 2009; GOMES, 2012, EUGENIO; SANTOS; SOUZA, 2016).

Esta constatação sobre a dispersão, no que se entende por currículo, já foi apontada por Macedo et al. (2005), que, ao analisar teses e dissertações com foco no currículo da educação básica, em 27 (vinte e sete) Programas de Pós-graduação, comprova “o elevado número de trabalho cujo principal interesse é a prática curricular”, sendo que do total analisado, 43,5% dedicaram-se a esse aspecto do currículo, 22,3% às propostas curriculares ou o currículo formal, e apenas 12,6% das pesquisas trataram de forma integrada sobre a prática e as propostas curriculares mencionadas (MACEDO et al., 2005).

Desse modo, as informações destes mapeamentos da produção científica demonstram certa centralidade em um aspecto do currículo, no qual o olhar é restrito à ação na/da escola, com forte predominância da sua perspectiva crítica. No entanto, é preciso conceber o currículo em todas as dimensões e abrangências, principalmente em seu aspecto discursivo,

¹⁰ Estado do conhecimento sobre “Política curricular e Relações étnico-raciais na educação básica no período de 2003-2018, realizado pela pesquisadora nas Revistas “E-currículo” e “Currículo sem Fronteira”.

considerando-o como entre-lugar de culturas. Nessa perspectiva, demanda-se compreendê-lo desde a formação da política nos campos de influência até as teias e articulações discursivas do macro e microcontexto.

Neste panorama de análise, deslocam-se as perguntas e diversificam-se as respostas, não excluindo, mas ultrapassando indagações que podem reduzir às múltiplas possibilidades de significação do currículo sobre: O que? Como? ou Por que ensinar este e não aquele conhecimento. O horizonte agora é descortinar os processos de decisão do conhecimento considerado válido e hegemônico, problematizando: Como este e não outro elemento foi hegemônico? Como se deu o processo de definição? Quais identidades articulam-se e forjam tais decisões? Quais interesses e discursos operam na significação de projetos e como estes são hegemônicos na política curricular?

Assim, concordo com Lopes (2006, p. 38) que “sem excluir o Estado, suas agências políticas e sua dimensão econômica no jogo constituinte das políticas de currículo, defende ser produtiva a análise de outras dimensões, textuais e discursivas, na constituição dessas políticas”, compreendidas neste trabalho como texto e discurso.

Os apontamentos Pós-estruturais mobilizam posturas antirrealistas e descentradas, concebendo o currículo enquanto espaço-tempo de lutas antagonizadas e hegemônicas; produto e produtor de formações discursivas contingenciais. Nessa perspectiva, Lopes e Macedo (2011a, p. 28), argumentam que “todo significativo é, portanto, flutuante e seu sentido somente pode ser definido dentro de uma formação discursiva histórica e socialmente contingente”. Para as autoras:

[...] cada uma das tradições curriculares é um discurso que se hegemonizou e que, nesse sentido, constituiu o objeto currículo, emprestando-lhe um sentido próprio [...] São um ato de poder na medida em que esse sentido passa a ser partilhado e aceito. [...] a postura pós estrutural nos impele a perguntar como esses discursos se impuseram e a vê-los como algo que pode e deve ser desconstruído.

[...]

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 sentido (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 40-41).

Por estas razões, os estudos da política de currículo empreendidos nesta dissertação se firmam no campo discursivo, definido mediante a produção de discursos e sentidos que de modo flutuante e temporal se hegemonizam e assim “A concepção de política começa também a se apartar da visão restrita às ações dos órgãos governamentais e a política passa a ser encarada

de forma processual, envolvendo negociação, contestação e luta, portanto, disputa por hegemonia” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 236).

O ciclo de política possibilita analisar a trajetória de políticas sociais e educacionais, por meio da ênfase na articulação entre os seus processos macro e micro, rejeitando modelos que separam as fases de formulação e implementação (MAINARDES, 2006). O olhar analítico e abrangente para estas vertentes promove a aproximação, de forma realística, a agentes e elementos da política até então inalcançáveis, hiperpolitizando conceitos e atuação em processos, nos quais políticas são implementadas ou recontextualizadas.

A perspectiva de Stephen Ball, na pesquisa das políticas educacionais, contesta as concepções gerencialistas, que, atuando “como mecanismo de objetivação, definem os seres humanos como sujeitos a serem administrados”; refuta os discursos de eficácia, vinculados aos de responsabilização, controle e mensuração de resultados e desempenho, que taxam “as escolas como causa de problemas sociais e econômicos existentes na sociedade como um todo” (BALL, 2011, p. 85-86); além de contrariar a visão estadocêntrica da política, pois, segundo ele, “teorias centradas no Estado servem a um ‘propósito ideológico poderoso’ de tirar ainda mais o poder dos sujeitos” (POWER, 2011, p. 57).

Nessa perspectiva, a política curricular orbita diversos contextos, portanto, a centralidade no macro contexto que enuncia o Estado enquanto grande e exclusivo produtor de políticas direcionadas, por sua vez, para mera implementação no/pelo contexto micro, inviabiliza a percepção da relação presente entre sociedade civil e instâncias políticas estatais e “não oferece um referencial adequado para descrever os detalhes” (POWER, 2011, p. 71) dos processos de formulação, implementação e avaliação da política. Sendo assim, a perspectiva estadocêntrica tem pouco a contribuir na interpretação da política curricular em questão neste trabalho, pois:

[...] dentro de uma teoria centrada no Estado, estabelecer conexões entre o macro contexto e os processos locais pode ser bastante arbitrário. Para envolver um número de saltos conceituais que frequentemente se fundamentam em afirmações não examinadas e não examináveis, em vez de se basearem em raciocínio com base empírica e analiticamente consistente. Especificamente, a teoria centrada no Estado fornece poucos princípios para separar o que é superficial e efêmero do que tem propriedades mais profundas. A teoria centrada no Estado também não fornece diretrizes para relacionar uma agenda especificada pelo Estado como prática local (POWER, 2011, p. 70).

Ao contrário, na lógica do Ciclo contínuo de políticas, a política de currículo não se dá de cima para baixo, como muitos costumam afirmar, mas todos os sujeitos desde o agente

político, comunidades disciplinares, pesquisadores, atores dos setores macro de influência até aqueles envolvidos no chão da escola, determinam e participam do processo que ele chama de recontextualização da política, operando nos diversos contextos recontextualizadores, perspectivas também defendidas por Torres e Dias(2011), segundo os quais:

[...] as políticas não são exclusivamente produzidas pelas esferas governamentais [...]. Antes esta é produzida num processo complexo e multifacetado que envolve diferentes contextos e em todos eles - de modo não hierárquico e não linear - há atores sociais que participam de dessemelhantes maneiras de relações de saber-poder da construção das políticas (TORRES; DIAS, 2011, p. 222).

O conceito de recontextualização empregado pelo sociólogo inglês foi redimensionado da perspectiva teórica da Sociologia de Bernstein (1996, 1998) e, conforme explica Lopes (2004), ele se desenvolve tanto na transferência de políticas entre os diferentes países, na apropriação de políticas de agências multilaterais por governos nacionais, quanto entre o poder central de um país para os governos estaduais e municipais e destes para as escolas.

Dessa forma, a leitura da produção da política curricular para a educação das relações étnico-raciais, pela ótica do Ciclo de política, pressupõe a superação de formas de agir e pensar dominantes no âmbito da produção da política. Neste trabalho, ao contrário, essas produções são provocadas e repensadas por meio de perspectivas teórico-metodológicas que visam problematizar radicalmente visões estadocêntricas e o modelo “*top down e down top*” (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 257), que representam formas arbitrárias e verticalizadas de analisar, fazer, avaliar, operacionalizar e decidir por esta ou por aquela política.

No Brasil, esta relação de saber-poder descentrado pode ser visualizada no processo de formulação das políticas curriculares para a educação das relações étnico-raciais, pesquisadas neste trabalho. A partir de 2003, com a ascensão de partidos progressistas ao poder, demandas antigas dos movimentos sociais foram ouvidas e estas políticas ganharam impulso e oficialidade.

Nesse processo de formulação de inúmeros instrumentos jurídicos e documentos oficiais (texto da política), evidencio a intensa participação e articulação de agentes políticos, intelectuais e dos movimentos sociais, especialmente de militantes dos movimentos negro, indígena¹¹ e quilombola, que protagonizaram articulações discursivas com agentes sociais,

¹¹ Francisca Novatino Pinto (representante do Movimento indígena no CNE), integrou junto a Prof^ª Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (representante do Movimento negro), Carlos Roberto Jamil Cury e Marília Ancona Lopes à Comissão do CP/CNE, responsável pelo Processo nº 23001.000215/2002-96 que resultou no Parecer nº 003/2004 e Resolução nº 01/2004 (Diretrizes Curriculares Nacionais de EREER e para o Ensino de História e cultura afro-brasileira e Africana). Outras representações destes movimentos, intelectuais e estudiosas das questões étnico

comunidades epistêmicas e forças governamentais, numa constante e cíclica atuação nos espaços de influência e nos contextos de produção de texto da política, tendo em vista a garantia e legitimação das demandas sociais e étnico-raciais no currículo escolar.

Propondo a superação das marcas ambivalentes de formulação-implementação e contexto macro e micro na interpretação da política, Stephen Ball confere ao processo de formulação desta a ideia de um Ciclo contínuo, no qual são recontextualizadas numa dinâmica cíclica de recriação pelos diversos agentes políticos, sociais e educacionais que inter-relacionam-se em três contextos recontextualizadores, descritos pelo pesquisador como: contexto de influência, contexto de produção do texto político e contexto da prática. “Esses contextos estão inter-relacionados, não tem uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates” (MAINARDES, 2006, p. 50).

Conforme a referida perspectiva analítica advogada em Lopes e Macedo (2011b, p. 257), é no contexto de influência que se operam discursos, cuja função é iniciar a produção de sentidos e significados, a fim de forjar uma atmosfera para a formulação da política curricular, formatada e sistematizada no contexto de produção do texto da política, a exemplo dos órgãos governamentais, ministeriais e normativos, vinculados aos Sistemas de ensino e às Secretarias de educação.

Assim, as formações discursivas em função da produção e oficialidade da política curricular ganha impulso e se forja no contexto de influência, quando os discursos difusores da política são articulados. “Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo” (MAINARDES, 2006, p. 51), ou seja, agentes políticos das esferas governamentais, de grupos privados, comunidades epistêmicas, agências, instituições e sujeitos envolvidos na propagação dos discursos e hegemonização dos conceitos centrais da política.

E, assim, são definidos os princípios básicos orientadores das políticas, configurando-se como terreno de lutas de poder e de interesses conflitantes, haja vista a hegemonia de sentidos (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 257).

As políticas curriculares para a educação das relações étnico-raciais na educação básica, aprovadas no Brasil nas últimas décadas, foram legitimadas por grandes produtores e difusores de discursos em defesa da diversidade, de combate ao racismo, de promoção da igualdade racial, de respeito à diferença e de justiça social. Dentre os agentes e identidades discursivas no

e raciais no país, deram continuidade a esta articulação, atuando em comissões de acompanhamento e desdobramentos desta política em outros mandatos deste órgão normativo.

processo de produção dessas políticas pode-se destacar: o Conselho Nacional de Educação (CNE); o MEC e Secretarias de governo, como a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR); a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI); a Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos relacionados à Educação dos Afro-brasileiros (CADARA), criadas respectivamente em 2003, 2004 e 2005; além do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPIR) em 2003; e intelectuais da academia vinculados às questões da diversidade e aos direitos humanos.

Além desses, agentes e militantes de movimentos sociais, com destaque para o Movimento Negro, exerceram papel relevante no fomento de discursos e sentidos imbricados nas políticas curriculares recontextualizadas nos contextos da produção do texto e da prática. Afinal, é sabido que “a construção de políticas públicas antirracistas no Brasil é relativamente recente” (Ferreira, 2013, p. 363) e, dentre estas, é válido destacar as políticas étnico-raciais de valorização e reconhecimento de comunidades e povos tradicionais, que por séculos, viveram e resistiram à negação do direito a ter o direito à diferença. Somente a partir dos anos 1980, reitera Ferreira (2013, p. 363), “é que os movimentos sociais negros conseguiram paulatinamente sensibilizar o Estado para essa agenda”.

Nesse sentido, concordo com Pontes (2009) e Gatinho (2008; 2017), que em suas pesquisas acerca da elaboração das DCNs/ERER, enfatizam que a militância e articulação do movimento negro no contexto de influência foram determinantes para a produção e oficialidade das políticas de currículo para a educação das relações étnico-raciais no Brasil.

Além disso, a presença de intelectuais membros de comunidades epistêmicas envolvidos com as questões étnico-raciais, a exemplo de Nilma Lino Gomes, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Luís Alberto de Oliveira Gonçalves, Carlos Alberto Medeiros, Tatiane Consentino Rodrigues, Ronaldo Sales Jr. e Márcio André de Oliveira Santos, além de agentes sociais e políticos militantes desta pauta, tais como Matilde Ribeiro, Edson Santos, Elói Ferreira Araújo, Luiza Helena de Bairros¹², quer sejam indicados pelo movimento negro para órgãos normativos ou pelo próprio governo (Lula/Dilma) para pastas ministeriais, compuseram de forma determinante os contextos de influência desta política.

As DCNERER teve alavancada sua discussão, a partir da entrada, no Conselho nacional de Educação de uma representante indicada pelo Movimento negro, que provocou com mais afinco o debate sobre as questões étnico-raciais.
[...].

¹² Intelectuais e Militantes do Movimento Negro e do Partido dos Trabalhadores (PT) que assumiram a pasta do Ministério da Mulher, da Igualdade racial, da Juventude e dos Direitos Humanos /SEPPIR, nos governos Lula/Dilma (2003-2015). Fonte: BRASIL, 2016b.

No ano de 2002, a conselheira solicitou ao Conselho Pleno do CNE manifestação sobre a questão da educação e as relações étnico-raciais, trazendo a história e a cultura afro-brasileira para o centro do debate (GATINHO, 2008, p. 90).

Ademais, os discursos de superação do mito da democracia racial, de combate ao racismo e promoção da cidadania, da diversidade e da pluralidade, marcam o texto da própria Constituição Federal de 1988. Eles são ecoados em movimentos nacionais como na Marcha Zumbi dos Palmares, de 1995, e internacionalmente, pela Conferência de Durban-África do Sul, em 2001, conforme afirmado em (FERREIRA, 2013), os quais são considerados marcos políticos e fortes vetores de discursos ou contextos de influência na formulação de políticas públicas para a educação das relações raciais dos últimos anos no Brasil.

O contexto da produção do texto da política curricular está inteiramente associado ao contexto de influência. Trata-se do “espaço das definições políticas, o poder central propriamente dito” (LOPES, 2004, p. 112), e se configurando enquanto representação da política, e como tal, ocorre num intenso processo de negociação, disputas e acordos pela hegemonização de interesses, discursos e sentidos, difundidos no contexto de influência e impressos nos textos da política. Portanto, os textos curriculares, referenciados no presente trabalho, trata de documentos oficiais, mas também,

[...] de materiais produzidos a partir desses textos, visando à sua maior popularização e aplicação. Há em sua formulação, interesses e crenças diversos, fazendo com que o(s) projeto(s) sobre o que significa educar, definido(s) no contexto de influência, seja(m) relido(s) diferentemente pelos sujeitos no momento da representação da política nos textos (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 259).

Considerando as políticas de currículo para a educação das relações étnico-raciais, diversos foram os contextos nos quais se deram a produção e regulamentação dos textos oficiais e normativos que subsidiaram e justificaram a produção do *corpus* de análise desta pesquisa, o qual é composto pelo conjunto das Diretrizes curriculares, planos e deliberações norteadoras, formulados e/ou (re)editados no período de 2011 a 2016, repercutindo e reconfigurando todo o currículo da Educação básica.

No campo legislativo (a Câmara dos Deputados e o Senado Federal) e no executivo (Governo Federal) foram aprovadas e sancionadas as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, o Estatuto da Igualdade racial (BRASIL, 2010c); o Decreto nº 4886/2003, que institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (BRASIL, 2003c); textos políticos considerados marcos na história de luta dos Movimentos negro, indígena e quilombola, pela reconfiguração

epistemológica e pedagógica do currículo e do espaço escolar, provocada por eles, além de serem bases influenciadoras dos textos/discursos analisados nesta dissertação.

Nos espaços de controle social e representativos da sociedade civil, destaca-se o CNE, órgão responsável pela elaboração dos textos normativos, definidores das Diretrizes curriculares e educacionais e, de certa forma, constituem campo empírico nesta dissertação. Além deste, merece destaque, também, o MEC e demais órgãos vinculados ao poder central, como SEPPIR, SECADI, CADARA etc., contextos responsáveis pela produção de textos políticos (Discursos) da política aqui analisada, a exemplo do Parecer e Resolução das DCNs/ERER de 2004, e o seu Plano de implementação (BRASIL, 2013a), do Parecer CEB/CNE nº 14/2015, que trata das Diretrizes Operacionais de implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2016a) e o vasto arcabouço normativo, que serão instrumentos de análise empírica nos próximos capítulos desta dissertação.

É no contexto da prática, também chamado de micro contexto, que a política é recontextualizada. O pressuposto é que todo texto político é sempre aberto a novas e diferentes releituras e reinterpretações. Tanto no contexto da produção do texto quanto no da prática, a política de currículo é reinterpretada pelos agentes recontextualizadores e não simplesmente implementadas. Esse conceito é rejeitado por Stephen Ball, ao ratificar:

Eu não acredito que políticas sejam implementadas, pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção a prática de maneira direta. [...]. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto a prática é ação, inclui o fazer coisas. [...]. E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim (BALL, 2009, p. 305).

O contexto da prática refere-se à dimensão ou espaço, no qual a política curricular é reinterpretada pelos agentes educacionais nas instituições de ensino, por meio de decodificações, recriação e nova recontextualização, em processos que ocorrem de modo contínuo, envolvendo criatividade e atuação dos diversos sujeitos imbuídos, tanto no contexto de influência e da produção do texto, quando se tratar da adesão ou bricolagem de políticas globais, quanto no contexto da prática, de modo a fugir da lógica meramente prescritiva.

Segundo Mello (2011, p. 176), é nesse momento que “Ball (1997) incorpora ao seu método de análise o conceito de hibridismo com a intenção de entender as nuances e culturas

do lugar em que é produzida a política curricular” e pensa a incorporação ou recontextualização de políticas globais em contextos locais.

Explorando estas dimensões e possibilidades na produção da política curricular consideram que “a própria noção de currículo pode ser considerada como um híbrido, ou seja, um resultado de um processo que seleciona a cultura e a traduz a um ambiente e uma audiência particulares” (MATOS; PAIVA, 2007, p. 192). E dialogando com Lopes, compreende-se que:

O hibridismo é intrínseco à recontextualização de políticas curriculares. Ao visarem determinados desenvolvimentos simbólicos, obter consenso para uma dada ordem e ou para uma transformação social desejada, as políticas de currículo [...] legitimam determinados discursos, mas igualmente constituem sua própria legitimidade pela bricolagem de discursos legitimados em outros contextos, o que gera por sua vez híbridos culturais com novos conceitos ou novos sentidos para velhos conceitos (LOPES, 2004, p. 194).

Considero que o elemento “discurso” circunda todo o ciclo e contextos da política aqui investigada, dada a potencialidade de seus efeitos na produção e negociação de sentidos representativos das demandas dos diversos sujeitos que, em processos de articulações discursivas e contingenciais, protagonizam lutas por significação, no sentido de dar centralidade aos seus interesses e imprimindo sentido e significado aos significantes constitutivos da política educacional em questão, tais como, educação, escola, conhecimento, currículo, docente/professor, diversidade, e, por conseguinte, ao currículo e à educação étnico-racial.

Para explicar as nuances imbricadas nesse processo, mobilizado por identidades e discursos que produzem e hegemonomizam sentidos e políticas curriculares, a TD é um potente horizonte, cujos elementos teórico-metodológicos constituem-se chaves heurísticas neste estudo, cobrindo lacunas não alcançadas pelo Ciclo de política, que, conforme o próprio Ball (2009, p. 304-305), em entrevista a Jefferson Mainardes e M^a Inês Marcondes, trata-se de um método, e não diz respeito à explicação das políticas; não tem a intenção de ser uma descrição destas e sim, uma maneira de pensá-las e saber como são feitas. Portanto, Ball coaduna com as abordagens da TD no que tange à discursividade e articulações em que se dão a produção da política, no entanto, é esta segunda possibilidade teórica que explica como são operacionalizados e articulados esse processo.

3.3 A produção da política curricular na perspectiva da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe

A TD formulada pelo argentino Ernesto Laclau (1935-2014), em parceria com sua companheira Chantal Mouffe, ambos cientistas políticos, tem ganhado espaço e evidência em diversas vertentes da pesquisa científica. Mesmo se tratando de uma Teoria política, o pensamento desses intelectuais, sistematizado, inicialmente, em uma de suas mais citadas obras “*Hegemony and socialist strategy: towards a radical democratic politics*” (1985), traduzida para o português em 2015, tem feito interlocução com outras áreas do conhecimento, inclusive no âmbito da pesquisa das políticas educacionais. Segundo Mouffe:

A tese central do livro é que a objetividade social é constituída através de atos de poder. Isso implica que qualquer objetividade social é definitivamente política e que se tem de mostrar os traços da exclusão que governa sua constituição. O ponto de convergência entre objetividade e poder é precisamente o que designamos por ‘hegemonia’ (MOUFFE, 2003, p. 14).

Na apresentação da tradução de “*Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical*” para o português, Lopes, Mendonça e Burity (2015), pesquisadores que têm se dedicado a estudar e divulgar a Teoria do Discurso no Brasil, enfatizam que sua obra precursora destaca-se pela relevante contribuição para as ciências humanas e sociais, enunciando-se no próprio título enquanto uma potente estratégia para a centralidade da questão democrática. Para o contexto brasileiro significa uma provocação para a necessária reconstrução ou democratização radical da sociedade. Por esta razão, mesmo que de modo ainda incipiente, essa teoria vem ganhando adeptos no Brasil entre pesquisadores voltados

Para conceber os processos políticos como parte de uma vivência social mediada discursivamente interconectando cultura, sociedade e economia. Observa-se a incorporação dos registros pós estruturais e pós-fundacionais, questionando o realismo, o objetivismo e o determinismo na interpretação do social (LOPES; MENDONÇA, 2015, p. 9).

Assim, o referencial argumentativo que aproximou a TD para a área educacional no Brasil, defendido pelas pesquisadoras Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo, em seus estudos no campo do currículo, se justifica por se tratar de um terreno fértil de possibilidades de decisões, de circulação de sentidos e de atuação política e social. Logo, é oportuna sua

utilização enquanto modelo teórico para pensar o currículo e a política curricular, enunciada nesta pesquisa.

Olhar o currículo com as lentes da TD significa pôr em relevo o aspecto político, considerado por Mouffe (2007 apud MACEDO; ARAUJO, 2009) um elemento constitutivo das sociedades humanas, sempre parcial e incompleto, que impede a totalização da sociedade. Portanto, a filiação a esta concepção teórica se justifica pela necessidade de pensar o currículo para além da discussão do conhecimento válido ou legitimado, referendados pelas Teorias críticas. Mas percebê-lo como campo de disputas política e social, que se dão por meio de articulações discursivas desde os contextos macros de influências e de produção do texto político, até o micro, em que as políticas curriculares são reinterpretadas e hibridizadas via atuação dos agentes educacionais. A produção e difusão de discursos são importantes estratégias articulatórias iniciadas nos contextos de influência e de produção do texto político para, assim, fixar e garantir sentidos e significados no currículo escolar.

Ademais, Lopes e Borges (2017) associam a crítica aos fundamentos universais de Laclau aos conceitos de tradução e desconstrução de Derrida, importante influência do pensamento laclauiano. Acompanhando as pesquisadoras, a perspectiva de currículo aqui desenvolvida é contrária à normatividade de teoria curricular e à centralidade do conhecimento no currículo, pois, segundo elas, estas tendências bloqueiam as múltiplas interpretações e leituras dos textos curriculares, o que destoia da democracia, à medida em que restringe as práticas discursivas, a livre circulação e a pluralidade de sentidos e significados.

Nesse sentido, a perspectiva teórica laclauiana e a desconstrução derridiana são enfáticas na imprevisibilidade, contingência e indecidibilidade da política, que significa, por sua vez, possibilidades de decidir em terreno indecidível, pois, conforme esclarece Lopes e Borges (2017, p. 570), “quando há previsibilidade, racionalidade e cálculo, não há decisão política. Política envolve decisões em terrenos indecidíveis”. Portanto, é entendendo a política curricular como terreno fértil de decisão e concordando com a “centralidade do político e a crítica aos fundamentos fixos do social – que a teoria do discurso de Laclau e Mouffe é incorporada à Educação e mais centralmente ao campo do Currículo” (LOPES; MENDONÇA; BURITY, 2015, p. 22).

É nesta lógica que afirmo e teorizo a política de currículo aqui investigada. O argumento é de que as conquistas e proliferação das ações curriculares e sociais, oficializadas no âmbito da educação para as relações étnico-raciais no Brasil, nas últimas décadas, não foram dadas a *priori*, mas foram sendo tecidas pela articulação de demandas históricas e por acirradas negociações na disputa de sentidos que se hegemonomizam contingencialmente num campo

político configurado pela indecidibilidade, “o que significa que outras decisões poderiam ter tido lugar, mas a contingência histórica configurou-se de uma determinada forma, com a exclusão de outras possibilidades” (LOPES; MENDONÇA; BURITY, 2015, p. 22). É nesse espaço que se articulam e se negociam decisões imprevisíveis e provisórias, conforme explicam Lopes, Mendonça e Burity (2015).

A compreensão epistemológica dos discursos e sentidos da política curricular para a educação das relações étnico-raciais via TD, alcançando as dimensões política, social e pedagógica, requer a descrição analítica de conceitos teóricos que, articulados, possibilitam a análise discursiva, compõem e adjetivam os significantes, ou seja, possibilitam as bases discursivas da política investigada, tais como: demandas, discurso, articulação, antagonismo, equivalência e diferença, hegemonia, ponto nodal, significante vazio, universalismo e particularismo. Segundo Lopes, Mendonça e Burity (2015, p. 25), “As noções de articulação, de discurso, contingência e, sobretudo, as lógicas da equivalência e da diferença possibilitam interpretar a relação entre universal e particular para além de uma simples relação de oposição ou de uma contradição dialética”.

Além das categorias de análise definidas neste trabalho, reitero que, por ter como objeto de estudo “as políticas de currículo para a educação das relações étnico-raciais”, sua discussão é, também, atravessada pela noção dos conceitos de cultura, identidade, emancipação, diversidade e pluralidade, que também perpassam as tessituras da TD. Para além das demandas de classe, esta abordagem teórica valoriza e incorpora a multiplicidade de movimentos sociais, a exemplo dos movimentos negro, indígena e quilombola, tensionando as relações hegemônicas de poder que envolvem estas e outras identidades sociais. Portanto, “as bandeiras de muitos projetos históricos - justiça social, liberdade, emancipação - não são abandonados, mas são reconfigurados como particulares que se universalizam, na medida em que têm o seu sentido provisório e contingente, negociado” (LOPES; MENDONÇA, 2015, p. 9).

Assim, os elementos discursivos que disputaram a significação da política curricular de educação para as relações étnico-raciais da educação básica, no período de 2011-2016, representam especialmente reivindicações históricas do Movimento negro, constituído por diversos segmentos que representam demandas pela eliminação do racismo estrutural. Produtor de ideologias de racialização, desigualdades raciais e sociais, perpetradas no país desde a colonização até os dias atuais, o racismo afeta sempre os mesmos sujeitos que resistem, os quais protagonizam lutas, seja pelo acesso às políticas de cidadania e igualdade racial, seja pelo direito a existir em suas diferenças e reconhecimento de sua história, cultura e ancestralidade.

Destacam-se aqui os quilombolas, importante segmento do Movimento negro e foco da resistência afrodescendente contra o racismo, os quais demandam o rompimento ao silenciamento histórico nas políticas públicas sociais e educacionais e a garantia ao direito de “ser o que são”, oficializando seus direitos à cidadania e mantendo suas diferenças, por meio da valorização e preservação de suas tradições, especificidades e ancestralidade. Para tanto, eles empreenderam formações discursivas, articulando-se a outros agentes sociais, desde a década de 1980, nas mobilizações em torno da elaboração da CF/1988, e na unificação nacional das lutas do povo negro, na histórica Marcha Zumbi dos Palmares, em 1995, com respostas imediatas do poder público, que passa a inserir no bojo das ações governamentais, reivindicações dessas comunidades tradicionais.

Por meio da atuação do movimento social, notadamente o segmento negro, e com a organização do movimento quilombola, o Estado reconheceu os seus direitos culturais e materiais na Constituição Federal de 1988 (CF/1988). Nos artigos 215 e 216, reconhece-se a importância cultural das manifestações afro-brasileiras e os quilombos como patrimônio cultural. Por sua vez, o artigo 68 das Disposições transitórias (ADCT) estabelece o direito à propriedade das terras destas comunidades (BRASIL, 2015, p. 7).

Estas demandas sociais, conforme definição laclauiana, configuram-se como “unidades mínimas a ser considerada para a ocorrência de uma experiência política”, por meio da qual os sujeitos ou grupos sociais e políticos se articulam e se constituem enquanto identidades políticas, que, segundo o teórico, não são definidas a priori, pois são resultantes de articulação de demandas, que não preexistem, “mas dependem da relação com o outro, a quem estas se destinam (LOPES; MENDONÇA, 2013, p. 12-13).

Esta relação com o outro, a quem a demanda é dirigida, aqui classificada como “articulação discursiva”, é evidenciada em processos de negociação, de produção de sentidos das políticas de EREER e criação de instrumentos potentes de promoção da igualdade racial, a exemplo da SEPPIR, e na estrutura do MEC, a SECADI, órgãos responsáveis pela formulação e fomento de políticas para a diversidade étnico-racial nos governos Lula/Dilma. Matilde Ribeiro (1ª Ministra da SEPPIR/2003-2008) ratifica essa evidência ao declarar que “o momento da campanha do PT em 2002, foi bastante positivo para a relação da militância negra dentro do PT em diálogo com o Movimento” (BRASIL, 2016b, p. 56) e, conforme narrado por André Lázaro, ex-secretário da SECADI (2007-2010), “O que é original e potente na SECAD(I) é que ela nasce num diálogo com o movimento social e ela procura se organizar de tal maneira que esse movimento tenha lugar dentro do Ministério da educação” (LÁZARO, 2012, p. 134).

No entanto, as articulações em torno da produção das políticas para a diversidade étnico-racial não são expressões restritas desse período. Trata-se de demandas enunciadas nas lutas históricas e de resistência de importantes matrizes do povo brasileiro, desde o período colonial, as quais ganharam força e mobilização na república, especialmente no período de democratização do país, com a reorganização dos Movimentos Negro e Quilombola, além do advento do Movimento indígena, identidades sociais que adentraram centros de poder, disputando de forma mais acentuada os contextos de decisões, influência e produção de políticas, nos governos dos ex-presidentes Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), ambos do Partido dos Trabalhadores.

No caso das comunidades tradicionais indígenas e quilombolas, para além da defesa e demarcação de suas terras, consideradas demandas prioritárias desses grupos étnicos, as políticas educacionais específicas vêm sendo, nas últimas décadas, protagonizadas nas lutas e articulações desses povos, tendo em vista a preservação de sua história, culturas e saberes tradicionais, conforme analisado e ratificado nos documentos (CIMI, s/d) e (BRASIL, 2006a, p. 57-90).

Além das medidas para regularização fundiária, principal demanda destas populações, podem-se elencar iniciativas que têm o fito de prover acesso às políticas públicas. Com o objetivo de trazer mais ações governamentais para esta comunidades, foi criado, em 2004, o Programa Brasil Quilombola, com ações e programas coordenados em vários ministérios. [...]

Com efeito, no campo da educação em que medidas afirmativas para esse segmento já se faziam presentes, avança-se com o reconhecimento da necessidade de abordagem específica para a EEQ (BRASIL, 2015, p. 8-9).

As demandas educacionais das comunidades tradicionais indígenas, apesar de diferenciar, em alguns aspectos, das reivindicações do Movimento negro, regulamentadas pelas DCNs/ERER, em atos normativos do CNE, em 2004, também ecoam anseios por mudanças no currículo hegemônico e pela descolonização nos processos de ensino das escolas brasileiras, conforme enunciado na “Declaração de Princípios”, que apresentou as reivindicações e propostas do movimento de docentes indígenas, firmada no IV Encontro dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, em Manaus, em 1991, e reiterada nos VII e IX Encontros, realizados em 1994 e 1996, respectivamente. Dentre outros princípios, defende-se na Declaração que “Nas escolas dos não-índios será corretamente tratada e veiculada a história e cultura dos povos indígenas brasileiros, a fim de acabar com os preconceitos e o racismo” (CIMI, s/d, p. 32). Esses aspectos foram traduzidos na Lei nº 11.645, que legitima a dimensão

indígena nos processos educacionais para a necessária (re)educação das relações étnico raciais, via alterações do currículo escolar (BRASIL, 2008b).

No que se refere ao Movimento Negro, Santos (2005) destaca que:

foi a partir das décadas de 1970-1980 que as ações desses movimentos se manifestaram de forma mais enfática no sentido de denunciar a escola como um espaço de exclusão, discriminação e perpetuação de ideologias racistas, e, em consequência, a necessidade da valorização das culturas afro-brasileiras, especialmente através de mudança nos currículos escolares e no ensino das histórias negras, visibilizando os processos de resistência dos negros e suas contribuições para a formação da identidade nacional brasileira (SANTOS, 2005 apud MAIA, 2018, p. 91).

Dessa forma, no tocante às políticas de currículo para a ERER, uma pluralidade de demandas enunciadas por esses movimentos foram mobilizadas em articulações, produzindo e circulando discursos, com o intuito de garantir políticas sociais e educacionais, destinadas aos grupos excluídos e marginalizados historicamente, à diversidade e às “diferentes identidades étnico-raciais”, promovendo o combate à discriminação racial, o reconhecimento desses povos, alterações no currículo para uma reeducação das relações étnico-raciais e, sobretudo, justiça social e igualdade racial no país.

Em Laclau (2013), as demandas podem permanecer isoladas ou serem postas em articulação. Ao ampliar a discussão desta categoria à Teoria, na obra *A Razão Populista*, o teórico a considera responsável pela formação ou emergências de cadeias de equivalência, que são constituídas por reivindicações não atendidas e, portanto, precondições do populismo, pois, dentre outras coisas, possibilitam a emergência do “povo”. Assim:

Uma demanda que, satisfeita ou não, permanece isolada, será denominada por nós uma demanda democrática. Uma pluralidade de demandas que através de sua articulação de equivalência, constitui uma subjetividade social mais ampla, serão denominadas demandas populares. Em um nível muito incipiente, elas começam a constituir o ‘povo’ como um ator histórico potencial (LACLAU, 2013, p. 124).

Percebo, assim, a necessária e inevitável conexão entre agentes sociais, com diferentes interesses na construção discursiva do social, afinal, conforme explicam Laclau e Mouffe (2015a, p. 156-157), “O sentido político de um movimento comunitário local, de uma luta ecológica, de um movimento de minoria sexual, não está dado desde o início: ele depende crucialmente de sua articulação hegemônica com outras lutas e demandas”.

A pauta educacional sempre fez parte da agenda de reivindicações do movimento negro, uma vez que, por muitos anos, o acesso à escola foi negado a essa população. Conforme relato histórico da trajetória de luta desse movimento, feito por Maia (2018), apenas em 1932, com a repercussão do Manifesto dos Pioneiros e seus desdobramentos na Constituição de 1934, é que o acesso dos negros à escola foi flexibilizado.

Nesta perspectiva, Ribeiro (2013), em sua tese de doutorado, reconstrói a luta dos movimentos representativos dessa população e evidencia as demandas educacionais, desde o período abolicionista, num recorte de suas proposições oficializadas, transversalizando essa trajetória de luta e mobilização, cujos resultados se tornaram potentes indicativos e vetores das políticas para a diversidade e igualdade étnico-racial, produzidas, especialmente, no recorte temporal investigado neste trabalho.

Na esfera educacional, as principais reivindicações do Movimento negro transformadas em demandas populares e conseqüentemente reverberadas em ações educacionais, são as seguintes:

Contra a discriminação racial e veiculação de ideias racistas na escola.
Por melhores condições de ensino e acesso ao ensino à comunidade negra.
Reformulação dos currículos escolares visando à valorização do papel do negro na História do Brasil e a introdução de materiais como História da África e línguas africanas.
Pela participação dos negros na elaboração dos currículos em todos os níveis e órgãos escolares (HASENBALG, 1987 apud SANTOS, 2005, p. 24).

Além disso, as articulações e mobilizações no Movimento Negro pela Constituinte, em torno da elaboração e aprovação da CF de 1988, a Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, em 1995, e a III Conferência Mundial de Combate ao racismo, em Durban (ONU, 2001), foram palcos de expressão dessas demandas históricas, além de fortes contextos de influência que apontaram desdobramentos significativos em torno da produção das políticas curriculares. Exemplo disso, são os PCN (BRASIL, 1997), que mesmo de forma transversal, introduziu as questões raciais e a pluralidade cultural no currículo escolar; a LDBEN (Lei nº 9.394/1996), alterada pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, normas consideradas de maior pujança entre as políticas curriculares para a EREER na educação básica, pois questionaram o currículo e fortaleceram a presença epistemológica da história e das culturas afro-brasileira, africanas e indígenas nos contextos escolares; além das DCNs/ERER, do Plano Nacional de Implementação das DCNs/ERER, das Diretrizes Curriculares Nacional para a

educação quilombola e das Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na educação básica.

Nesse processo, são necessárias redes de articulações, conceito chave na Teoria do discurso ou da Hegemonia de Laclau e Mouffe (2015a), pois fornece o ponto de partida para a elaboração do conceito de hegemonia dos teóricos. A conquista e produção das políticas curriculares para as RER, que ganharam centralidade nas últimas décadas, dependem, na concepção laclauniana - mouffeana, “de articulações políticas e não de entes constituídos fora do campo político – tais como ‘interesses de classe’. Na verdade, as articulações político-hegemônicas criam retroativamente os interesses que pretendem representar” (LACLAU; MOUFFE, 2015a, p. 39).

Num processo articulatório, forjam-se cadeias de equivalências, fomentadas por relações entre diferentes identidades ou forças sociais, elementos ou particulares que, em articulação, são reduzidos a momentos subsumidos, ou seja, sofrem modificações nesta totalidade relacional, classificada por Laclau e Mouffe (2015a) como articulação ou formação discursiva. Para eles, numa prática articulatória não há identidade social plenamente protegida de um exterior discursivo que a deforme e a impeça de se tornar plenamente suturada, isto é, as identidades são puramente relacionais: não são fixas e não podem ser plenamente constituídas. Segundo Laclau (2011), a equivalência é aquilo que subverte a diferença, portanto, toda identidade é construída no campo da tensão entre a lógica da diferença e a lógica da equivalência.

O fortalecimento de lutas democráticas específicas requer, portanto, a expansão de cadeias de equivalência que se estendam a outras lutas. A articulação equivalencial entre antirracismo, antissexismo e anticapitalismo, por exemplo, requer uma construção hegemônica que, em certas circunstâncias, pode ser a condição para a consolidação de cada uma destas lutas (LACLAU; MOUFFE, 2015a, p. 271).

A produção de sentidos das políticas de currículo para a educação das relações étnico-raciais envolveu, em formações discursivas, identidades políticas como movimentos sociais, agentes intelectuais vinculados a comunidades epistêmicas e agentes estatais, além de representações internacionais, a exemplo da ONU/UNICEF. Sabe-se que “as relações entre movimentos sociais e Estado não se estabelece sem conflitos. E, também, nem Estado e nem movimentos sociais são homogêneos. Na maioria das vezes os interesses são antagônicos” (RIBEIRO, 2013, p. 73). Portanto, em concordância com a pesquisadora, ratifico que a

mobilização por direitos assegurados em políticas públicas, pressupõe relações complexas, pelas quais convivem paralelamente, as vivências mais horizontalizadas e as conflitivas.

Esta realidade e condição sobredeterminada das lutas sociais pode ser ilustrada pela aprovação da Lei nº 10.639/2003, política curricular sancionada no primeiro mês de governo do ex-presidente Lula, mas que representava uma antiga proposição do Movimento Negro, que tramitava na Câmara dos deputados desde 1999, por meio do Projeto de Lei nº 259/99, o qual “Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de ensino, da temática História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 1999a), de autoria dos deputados Esther Grossi e Ben-Hur Ferreira, ambos do Partido dos Trabalhadores.

Nos governos Dilma, os movimentos sociais obtiveram certa centralidade, iniciada no governo Lula, e participaram intensamente da produção de políticas de promoção da igualdade racial, quando se articularam nos diversos espaços de decisão e constituíram inúmeras cadeias articulatórias e discursivas, que na concepção da TD, não são isentas ou vazias de tensões, embates ou conflitos. André Lázaro, ao discorrer sobre a criação da SECADI, uma secretaria voltada para políticas focalizadas, ressalta:

E aí surgem muitos embates, muita tensão. Antigamente, a gente ficava na rua gritando e apanhava por isso. Hoje, não precisa gritar, pode sentar à mesa e tomar cafezinho. Mas a tensão é a mesma. Muitos dos problemas ainda não estão resolvidos. Agora, as demandas dos movimentos sociais pelo direito a educação tornaram-se legítimas, são ouvidas e tem lugar no interior do MEC (LÁZARO, 2012, p. 135).

Além disso, essas cadeias de equivalência e negociação revelam o caráter necessário e permanente da luta social, em função da imprevisibilidade e/ou impossibilidade da sociedade, da democracia ou da emancipação, contingenciadas e sobredeterminadas na interpretação teórica de Laclau. Associando essa lógica interpretativa ao objeto de estudo deste trabalho, considero que órgãos como a SECADI e a SEPPIR representam políticas públicas, resultantes de articulações e formações discursivas, as quais desencadearam novas cadeias de articulação, na produção de políticas educacionais para as relações étnico-raciais, o que é comprovado no relato de Matilde Ribeiro ao historiar o processo de criação e conquista da SEPPIR:

Havia sido prometido, tanto pelo presidente eleito quanto pelos coordenadores de transição que a SEPPIR seria anunciada no momento da posse junto com outros ministérios. Mas isso não aconteceu. [...]. Aí então, começou uma outra negociação [...] fizemos inúmeras reuniões com vários dos assessores do presidente Lula [...]. E nós só tivemos certeza de que o órgão seria criado durante esta renegociação, quando o presidente Lula delegou ao ministro Luís

Dulci, que era ministro da Secretária-geral, à época, para conversar com o Movimento Negro no Fórum Social Mundial daquele ano, que aconteceu em Porto Alegre, no fim de janeiro. Fizemos várias reuniões, manifestações, abaixo-assinado etc., tudo que pudesse se configurar como forma de diálogo e pressão (BRASIL, 2016b, p. 57-58).

Portanto, nesse cenário político e social, é possível constatar relações de equivalência estabelecidas com a participação efetiva e determinante de movimentos antirracistas e outras forças políticas que, como preconizam Laclau e Mouffe (2015a, p. 221-222), empreendem lutas por meio de alianças com outras forças e, em parte, pela construção de sistemas de equivalência entre conteúdos de diferentes movimentos.

Nesse contexto, estes movimentos sociais aglutinam forças em torno da legitimidade de sentidos para as relações étnico-raciais enquanto políticas públicas educacionais de caráter emancipacionistas e fortalecendo assim a concepção de currículo enquanto artefato cultural, campo de tensões, dissensos, disputas e atos de poder.

Ademais, nos processos empíricos aqui trilhados, os sentidos de igualdade racial, desigualdades sociais, diversidade cultural, pluralidade, educação intercultural, reconhecimento histórico-cultural, conhecimento, direito às diferenças, combate ao racismo etc., atuam como pontos nodais circundantes em cadeias de equivalência, constituídas em torno da significação das políticas curriculares para as relações étnico-raciais na educação básica. Tais pontos discursivos e relacionais, privilegiados ou fixados parcialmente, se articulam com o objetivo de hegemonizar sentidos para o currículo e para a educação, artefatos concebidos pelos sujeitos produtores de discursos e sentidos, enquanto potente mecanismo de ressignificação das relações étnico-raciais, de combate a toda forma de discriminação e consequente redução das desigualdades raciais.

Não se trata aqui de essencializar identidades ou discursos, mas reconhecer que a negociação ou fixação parcial dos sentidos circundam esse processo articulatório na produção das políticas e, nesse ínterim, alguns significantes ou sentidos acabam sendo privilegiados no fechamento da cadeia de significação. “A eles, Laclau denomina pontos nodais”, que permitem a equivalência entre elementos diferentes, tornando-os momentos da prática articulatória (LOPES, 2011, p. 36). Em entrevista a Lopes, Vandenberghe e Araújo, Laclau esclarece que:

É nesta ocasião que acontece a universalização sobre a base do vazio, porque se certas demandas e símbolos representarão uma pluralidade de demandas muito heterogêneas entre si, terão de si despojar, até certo ponto, do seu particularismo inicial, ocorrendo aí uma típica universalização hegemônica (LOPES; VANDENBERGHE; ARAÚJO; 2015, p. 28).

Pereira (2009), ao analisar os PCN, especificamente o volume 10 “Pluralidade cultural”, enquanto política curricular que possibilitou uma aproximação com o multiculturalismo, por incorporar um sentido de heterogeneidade ampla, identificou no documento três pontos nodais de interação miríade, ou seja, que articularam-se discursivamente a uma quantidade indeterminada ou a uma pluralidade de discursos e sentidos que se equivalenciaram em torno da diversidade cultural, desigualdade social e diferença cultural, privilegiados nesse texto político.

Seguindo a concepção teórico-filosóficas de Laclau e Mouffe, é possível inferir que a SECADI, que “reuniu um conjunto de ações preexistentes e dispersas, que não estavam articuladas por um projeto geral de enfrentamento das desigualdades” (LÁZARO, 2012, p. 133), e a SEPPIR, ambas voltadas à promoção da igualdade e reeducação racial, se configuram enquanto ponto unificador das pautas por igualdade racial, combate ao racismo e outras formas de discriminação, reconhecimento da história e ancestralidade de comunidades tradicionais, educação indígena, educação quilombola e reformulação curricular, de modo a considerarem a história e as culturas africana, afro-brasileira e indígena. “Tais bandeiras são representadas por significantes vazios, não pela ausência de significação, mas pelo excesso de sentidos, o constante adiamento de sua significação, produzida pela articulação de demandas diferenciais frente a um exterior representado como ameaça” (LOPES; MENDONÇA, 2015, p. 9-10).

Portanto, conforme a perspectiva teórica que orienta esta dissertação, um ponto unificador de demandas heterogêneas que se equivalem em dada formação discursiva ou em cadeias de equivalência, ocupa um lugar vazio nesta trama de significação, universalizando particulares.

Compreendo que o significante vazio é portador do significado universal, da totalidade das diferenças ou das identidades subvertidas na/pela relação de equivalência. Como discute Laclau (1996 apud LOPES, 2011, p. 37), “significantes vazios não são significantes que podem ser vinculados a diferentes significados de acordo com o contexto em que operam”.

No processo de produção das políticas curriculares para a EREER na educação básica, no período de 2011-2016, é perceptível a formação de cadeias de equivalência, articulação e disputa de múltiplos sentidos, envolvendo identidades diferenciais e diversas, bem como a emergência ou produção de alguns significantes vazios, cuja função e existência só tem sentido estando associado a uma cadeia de equivalência, a qual ele representa provisória e contingencialmente.

Assim, o significante vazio que pode ser um *slogan*, uma demanda particular universalizada na cadeia de equivalência, um nome ou a figura de um líder, a exemplo do

próprio presidente Lula, definido como significante vazio em (SOUZA, 2019), pela capacidade de fundir e aglutinar em torno de seu nome, no contexto político das eleições de 2002, diversos movimentos e lutas sociais antagonizados pelas políticas neoliberais, introduzidas no Brasil durante o governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). “O Brasil de 2002, ano da vitória eleitoral de Lula, estava mais uma vez dividido e o presidente recém-eleito representava um símbolo de mudança, um significante vazio” (MENDONÇA, 2017, p. 42).

Nas entrelinhas destas proposições, conota-se que o significante vazio opera na hegemonia que só se efetiva, por sua vez, em cadeias de equivalência e de diferença tensionadas por uma ameaça comum que põe em risco as identidades e demandas populares, um exterior que antagoniza as lutas por hegemonização de sentidos e significados. “Essa relação segundo a qual um conteúdo diferencial particular passa a ser o significante da plenitude comunitária ausente, é exatamente o que denomino relação hegemônica. A presença de significante vazio – no sentido que temos definido - é a própria condição da hegemonia” (LACLAU, 2011, p. 76-77). Nesse sentido:

Todo sistema é o resultado da articulação instável entre equivalência e diferença e é representado por um significante vazio o qual aponta uma possibilidade positiva, real do mesmo. O significante é esvaziado pelo fato de assumir a função representativa. [...]. A função dos significantes tendencialmente vazios é renunciar a sua identidade diferencial a fim de representar a identidade puramente equivalencial de um espaço comunitário (GIACAGLIA, 2014, p. 100-101).

Desse modo, com base nas interlocuções teóricas com as quais dialogo neste trabalho, a hegemonia é associada à operação pela qual a totalidade, representada por um particular, assume, de modo provisório, a função de significação universal, e um significante ganha centralidade política, assumindo, por sua vez, o lugar impossível da totalidade. Laclau e Mouffe (2015a) refazem o conceito de hegemonia, a partir da visão de Gramsci. Neste sentido, Laclau preconiza que:

Uma classe ou grupo é considerado hegemônico quando não se fecha numa estreita perspectiva corporativista, mas se apresenta para a mais ampla massa da população como o realizador de objetivos mais extensos, como a emancipação ou a restauração da ordem social (LACLAU, 2011, p. 77).

Nas ponderações analíticas feitas anteriormente, é possível identificar, tensionando as relações hegemônicas, a presença de outro elemento teórico – o antagonismo. Como enfatizado, as demandas ou identidades discursivas e sobredeterminadas, assim adjetivadas pela TD, pela

impossibilidade de ser plenamente fixadas (LACLAU; MOUFFE, 2015a, p. 185), deliberam-se nesta produção de discursos e hegemonização de sentidos em dado momento da luta, quando são impelidos ou atravessados por uma ameaça exterior e constitutiva do social; uma força antagônica, quando, segundo Laclau e Mouffe (2015a, p. 202), as identidades se deparam com a impossibilidade de sua constituição ou, conforme exemplificam os teóricos, quando “a presença do ‘Outro’ me impede de ser plenamente eu mesmo”.

Ao considerar as políticas de promoção da igualdade racial, de combate às desigualdades e de (re)educação das relações étnico-raciais, é possível constatar aspectos ameaçadores à sua hegemonia, operando como entraves à plena fixação dos sentidos de igualdade, respeito às diferenças e justiça social objetivados por estas políticas. Assim, no bojo da disputa pela significação de tais políticas, os seguintes elementos se constituem dissensos e aspectos antagônicos:

- **O currículo eurocentrizado**, ainda imperante nos contextos educacionais, é causa de reações entre os movimentos sociais, cujos conhecimentos e culturas são ignorados, inclusive no material didático, o qual continua reproduzindo representações sociais sexistas, racistas e estereotipadas e repercutindo negativamente na formação dos sujeitos das escolas públicas do campo, das periferias, dos povos indígenas e dos quilombolas (ARROYO, 2011);
- **A discriminação e o racismo**, cujo combate e superação tematizam e segue sendo carro-chefe ou justificativa de Programas de governos, a exemplo do Programa Brasil sem racismo (PT, 2002b), de Políticas públicas ou ainda de mobilizações nacionais e internacionais, como na Marcha Zumbi dos Palmares, em 1995, e nas Conferências mundiais de Genebra, em 1979 e 1983, e de Durban (ONU, 2001);
- **As desigualdades sociais**, atreladas às desigualdades raciais persistentes no país, tendo em vista que a população negra e indígena no campo ou na cidade, continuam a protagonizar os indicadores e estatísticas de pobreza, violência e vulnerabilidade social. Conforme enfatizado em Barros (2016), a pobreza está diretamente associada às relações raciais. Desde o período colonial, esses elementos estruturantes foram criados, combinando desigualdades sociais, culturais, educacionais e econômicas, e associados à condição racial.

Ressalto que esse recorte antagônico é suscetível à lógica da discursividade, pois as lutas antagônicas são, também, articulações discursivas, marcadas por negociações ambíguas e ambivalentes, considerando que:

Não há possibilidades racionais de se pensar o poder na sua universalidade, mas, dentro da ambiguidade entre o universal e o particular. Essa ambiguidade cria espaço de negociação do poder, ou seja, ‘toda relação antagônica é algo com o que você pode negociar’, porém não realmente superar, podemos jogar com ambas as fases da ambiguidade e produzir resultados políticos sobre a base de impedir que qualquer delas predomine de maneira exclusiva, porém a ambiguidade como tal não pode ser resolvida’ (LACLAU, 1996, p. 59-60 apud PEREIRA, 2009, p. 171).

Concebendo o currículo como ato de poder, facetado por relações ambíguas, concluo que em toda política curricular convivem dual e imbricadamente, antagonismo e negociação pelo poder ou pela centralidade hegemônica, aspectos que aparentemente se divergem, porém se associam permanentemente na produção de sentidos ou significação política.

4 ARTICULAÇÕES DISCURSIVAS E SENTIDOS DE EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Operar com as proposições da TD no âmbito da política educacional e curricular, me permite acessar e admitir que as articulações forjadas neste contexto convergem para a hegemonização de sentidos, costurados em relações discursivas e resultante de negociações de demandas heterogêneas. Estes elementos demandados contingencial e precariamente, ora se equivalem constituindo cadeias de equivalência em função de um significante, ora se antagonizam frente a um inegável exterior constitutivo do social, que opera, por sua vez, no sentido de pôr fim à cadeia de significação. Assim, “a relação entre lógica da diferença e da equivalência que constitui o social é o que torna possível as reivindicações democráticas, segundo a Teoria do Discurso” (TOMÉ; MACEDO, 2018, p. 319).

Nos termos desta concepção teórica, reafirmo que é natural e salutar a existência de disputas e negociações pela centralidade de discursos enunciadores de sentidos nos processos de significação das políticas curriculares de Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER) da educação básica, produzidas no período de 2011-2016. Estas produções curriculares são frutos de tensionamento da sociedade e das reivindicações de movimentos sociais, especialmente de segmentos do Movimento negro (incluindo quilombolas), que vem demarcando espaços de resistência ao longo da história do Brasil, desde o processo colonizador que, marcado pela opressão, abandono e invisibilidade da história de afrodescendentes e indígenas, imprime, nestas matrizes étnico-racial do país, as marcas dessas desigualdades.

Esta cruel associação é reconhecida em Documentos nacionais e internacionais, a exemplo do Programa e Plano de ação de Durban, no qual “Reconhecemos que a desigualdade de condições políticas, econômicas, culturais e sociais podem reproduzir e promover o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, e têm como resultado a exacerbação da desigualdade” (ONU, 2001, p. 26), bem como no Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH)-3, ao ratificar que “às desigualdades soma-se a persistência da discriminação, que muitas vezes se manifesta sob a forma de violência contra sujeitos que são histórica e estruturalmente vulnerabilizados (BRASIL, 2010g, p. 52).

É possível e comum identificar nos discursos políticos de movimentos sociais e governos, sobretudo aqueles de cunho progressista, a utilização, nas últimas décadas, da relação

desigualdades/discriminação racial, para justificar e defender a implementação de políticas para esta área no Brasil. Conforme pronunciamento da ex-presidenta Dilma Rousseff:

[...], a sociedade brasileira tem de superar as consequências do nosso longo período escravocrata, que não acabam com a abolição, porque ressuscita um racismo como forma de hierarquização da sociedade, como forma de manter os valores de uma sociedade escravocrata. Constrói, de fato, essa hierarquização e é uma hierarquização social, e coloca, no nosso caso, as populações, vamos dizer assim, as indígenas e as populações tradicionais, e a população negra, na base da pirâmide, e por base eu estou dizendo o menor degrau da pirâmide (ROUSSEFF, 2013, s.p.).¹³

No entanto, o que interessa aqui é um olhar analítico sobre os processos de significação que resultaram nas Políticas Curriculares para a EREER, produzidas no âmbito do governo Dilma, cujas medidas marcaram o currículo da ed. básica na última década, repercutindo no ensino e aprendizagem, afetados por relações étnicas e raciais estabelecidas nas escolas e na sociedade brasileira.

4.1 Articulações discursivas preliminares em torno de um currículo para as relações étnico-raciais

O início deste século, no Brasil, foi tensionado por ajustes e profundas transformações, no cenário político e social, com a conquista do poder por forças progressistas, capitaneadas pelo PT, que, pela primeira vez, assumiu a presidência da república no país, governando por quase duas décadas (2003 a 2016). Este período se destacou pela emergência e oficialização de políticas afirmativas e de reparação, reverberadas, também, no setor educacional, num movimento mobilizador de discursos de inclusão, de qualidade social, combate ao racismo e discriminações, bem como de valorização da diversidade e reconhecimento das diferenças.

Esses discursos constelados, pela primeira vez, nas intensões oficiais do Estado na CF/1988, retomam a cena, ocupando a ordem do dia na agenda política do país, se imprimindo na produção das políticas públicas alavancadas nos governos Lula (2003-2010) e continuadas, com sentidos que se preservaram ou se potencializaram, nos governos Dilma Rousseff (2011-2016), dando corpo e legitimidade às demandas dos movimentos negro, indígena e quilombola.

É importante esclarecer que nesta dissertação advogo por uma política de EREER que, de fato, objetive a reelaboração da história do país, contada sob a ótica eurocêntrica e que, por

¹³ Discurso da presidenta Dilma Rousseff, na cerimônia de abertura da 3ª Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial.

isso, é marcada por relações subalternizadas, arraigadas por múltiplas formas de discriminação, reinventadas ao longo da história, ferindo a diversidade e negligenciando grupos étnico-raciais pertencentes às populações negra e comunidades tradicionais (indígenas e quilombolas). Portanto, ao tratar de políticas afirmativas e curriculares para a ERER, refiro-me, aqui, a esta concepção ampla, de modo a abranger as dimensões afrodescendente e indígena que circundam os textos preliminares (Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008) desta política educacional, potente instrumento de combate à discriminação e promoção da igualdade étnica e racial.

Ocorre que em tais textos políticos, os quais regulamentara o currículo escolar para uma ERER, bem como suas diretrizes definidas pelo Parecer CNE/CP nº 003/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004, consideradas um marco na problematização do currículo hegemônico na educação brasileira, preponderam discursos que referendaram prioritariamente questões vinculadas ao segmento afrodescendente e às bandeiras defendidas pelo Movimento Negro.

É notório que a educação sempre integrou a pauta desse Movimento ao longo do século XX, em seus diversos segmentos, cuja trajetória e contribuições na esfera educacional, não se pode deixar de rememorar¹⁴, o que será feito, inicialmente, com o auxílio dos Estudos feitos por Gatinho (2008) e Ribeiro (2013), ao referendar as seguintes mobilizações e finalidades das lutas afrodescendentes no Brasil:

- a) Em 1931, com a Frente Negra Brasileira (FNB) criada “com a finalidade de lutar contra o preconceito e a discriminação do trabalho, **escola**, família, igreja e outros lugares;
- b) Em 1944, o Teatro Experimental do Negro, cujo propósito era o de resgate dos valores da pessoa humana e da cultura negro-africana, atuando pela valorização do social do negro no Brasil, por meio da **educação**, da cultura e da arte;
- c) Na década de 1970, destaca-se a ascensão do Movimento negro na luta de enfrentamento ao racismo, concentrando-se na desconstrução da ideologia da democracia racial no Brasil;
- d) Na década de 1980, ganha corpo a estruturação do Movimento Negro Unificado (MNU) com forte atuação nas denúncias contra o racismo e ressignificação positiva em relação ao povo negro, estimulando assim a negritude e significando politicamente o uso de conceitos como negro, raça;
- e) Em 20 de Novembro de 1995, um marco na militância do movimento, que articulou diversos de seus segmentos, inclusive os quilombolas, para celebrar os 300 anos da

¹⁴ As lutas do Movimento negro em torno das demandas curriculares serão aprofundadas no Capítulo IV: Discursos do movimento negro e quilombola em torno do currículo

imortalidade de Zumbi na Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela igualdade e pela vida, na qual foi apresentado um rol de reivindicações para o desenvolvimento de políticas públicas (terra, **educação**, condições de vida e saúde, trabalho, segurança/violência policial, cultural e comunicação, democratização das informações, religião (Marcha Zumbi dos Palmares, 2006);

- f) Ainda na década de 1990, precisamente em 11/03/1999, atendendo a uma reivindicação do Movimento negro, os deputados Esther Grossi (PT/RS) e Ben-Hur Ferreira (PT/MS) apresentam na Câmara dos deputados o Projeto Lei nº 259/1999a¹⁵ que dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", que após 04 (quatro) anos de tramitação no Congresso Nacional, é transformado na Lei nº 10.639/2003, sancionada no primeiro mês de mandato do presidente Lula.

A análise documental do texto basilar da política curricular para a ERER, Lei nº 10.639/2003, que altera o artigo 26A da LDBEN (Lei nº 9.394/1996), aponta discursos que conotam de certo modo: Imposição: “ torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira” (BRASIL, 1996, Art. 26A); prescrição: “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (BRASIL, 1996, § 2º); e essencialismo: “[...] incluirá o 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” (BRASIL, 1996, § 1º).

Estes discursos e sentidos são reiterados e preservados em grande parte da legislação que instituiu os instrumentos e estruturou a Política para a promoção da igualdade racial, como a criação da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade racial (SEPPIR), que , segundo seu Regimento, tem por finalidade a “formulação, coordenação e avaliação das políticas públicas afirmativas de promoção da igualdade e da proteção dos direitos de indivíduos e grupos raciais e étnicos, com ênfase na população negra” (BRASIL, 2010b). A mesma evidencia é observada na Lei de criação do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Brasil, 2003b), órgão colegiado de caráter consultivo e integrante da estrutura da SEPPIR, que “tem por finalidade propor, em âmbito nacional, políticas de promoção da igualdade racial, com ênfase na população negra e outros segmentos étnicos da população brasileira” (BRASIL, 2003b); e

¹⁵ Acompanhe o processo de tramitação em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/15223>. Acesso em: 18 jul. 2019.

ainda da PNPIR “cujo objetivo principal é reduzir as desigualdades raciais no Brasil, com ênfase na população negra” (BRASIL, 2003c).

Ademais, há de se considerar que não foi por acaso a indicação da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, como representante do Movimento negro no CNE, primeira mulher negra a compor esse órgão normativo que, em 2002, conferiu acento aos afrodescendentes e indígenas, representados por Francisca Novantino Pinto de Ângelo (etnia Pareci). Ao homologar as indicações, o ministro Paulo Renato, mesmo com um discurso marcado pela ideologia integracionista de educação para uma “integração social e racial”, divergente das concepções desses movimentos, considera a chegada dessas representações ao CNE “um marco histórico”, e suas ações, segundo o ministro, “pode colaborar para a integração social e racial no país por meio da educação” (ESTADÃO, 2002, s.p.).

As articulações tecidas pelo Movimento negro no âmbito da produção desses textos políticos são, também, admitidas por Gatinho (2008, p. 89), ao discutir o papel desse movimento na elaboração das DCNs/ ERER.

O movimento ao garantir a indicação de uma conselheira, consolidava sua articulação, seu desejo e expectativa para a definição das orientações a respeito do ensino da História e cultura afro-brasileira. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, primeira professora doutora negra no Brasil, pesquisadora de relações étnicas e raciais na educação, tem acumulado em sua experiência a discussão, a implantação de estratégias e de programas de combate à discriminação racial na educação, motivos pelos quais à credenciaram a incumbência de representar o movimento negro e posteriormente relatar a elaboração das diretrizes (GATINHO, 2008, p. 90).

Laclau e Mouffe (2015a, p. 178) denominam a “totalidade estruturada resultante desta prática articulatória” de discurso. Assim, “ganhar os agentes para seus interesses históricos é simplesmente, uma prática articulatória que constrói um discurso”. Portanto, “O que o discurso dos “interesses históricos” faz é hegemonizar certas demandas” e assim “a prática política constrói os interesses que ela representa” (LACLAU; MOUFFE, 2015a, p. 196-197).

Nesse sentido, Pontes (2009) corrobora com a leitura aqui efetuada, ao observar que “a educação das relações étnico-raciais proposta no Parecer CNE nº 003, determina “aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfiças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (BRASIL, 2013b, p. 136), e observa que:

[...] a presença de discursos que essencializam a diferença em identidades homogêneas e totalizadas em grupos culturais específicos, que repete o seu

reconhecimento consensual e o apagamento das contingências históricas. Tais discursos são utilizados como estratégia de enunciação da agência política subalternizada, que insiste em repetir a existência de uma identidade negra consensual e fixada por estereótipos fundamentados na crença de uma raiz histórica comum (PONTES, 2009, p. 108).

Em dado momento do texto deste documento orientador da política, sua relatora antecipa justificativas a possíveis críticas de essencialismo, ao enunciar que “não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira” (BRASIL, 2013b, p. 138). Porém, no § 1º do Art.1º da Resolução nº 1/2004, que institui as DCNs/ERER, retoma-se as marcas deterministas, pontuando que nos cursos ministrados nas IES sejam incluídos a Educação das Relações Étnico-raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que “dizem respeito aos afrodescendentes” (BRASIL, 2013b, p. 149). Neste discurso, a referência a outros segmentos étnico-raciais como os indígenas é tangenciada neste texto, sendo mencionados apenas 02(duas) vezes (§ 1º, Art.1º e § 4º, Art. 3º), num documento composto de 9 (nove) parágrafos, o que se repete no Parecer e em documentos de apoio desta política, publicados nesse período.

Por outro lado, argumenta-se que os discursos enunciados nestes documentos reproduzem proposições do contexto de influência dos referidos textos, como os espaços reivindicatórios do próprio Movimento Negro que

[...] apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometimento com a educação das relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir (BRASIL, 2004, p. 132).

Além desse documento, no contexto internacional influenciador, destaco que a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (ONU, 1965), a Declaração sobre raça e os preconceitos Raciais (UNESCO, 1978), Declaração Sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas (ONU, 1992) e especialmente a III Convenção Mundial contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerâncias correlatas (ONU, 2001, p. 40) impulsionaram a criação das políticas afirmativas no Brasil e, dentre outras provocações, “insta os Estados a promoverem a plena e exata inclusão da história e da contribuição dos africanos e afrodescendentes no currículo educacional”.

Outra leitura dessa preponderância discursiva sustenta-se na associação entre “raça” e população negra, presente no imaginário social. Sabe-se que ao mencionar a promoção da igualdade racial ou a educação para as relações étnico-raciais (ERER) reverbera-se de imediato à figura do negro e ao racismo, associando naturalmente o termo “raça” ao segmento “negro” e às ideologias de racialização que sedimentaram a estrutura cognitiva da população.

O diálogo com os escritos de Gomes (2005) ajuda a entender os inúmeros conceitos e teorizações que atravessam a discussão sobre as relações raciais no Brasil. Segundo a autora,

[...] por mais que os questionamentos feitos pela antropologia ou outras ciências quanto ao uso do termo raça possam ser considerados como contribuições e avanços no estudo sobre relações entre negros e brancos no Brasil, quando se discute a situação do negro, a raça ainda é o termo mais usado nas conversas cotidianas, na mídia, nas conversas familiares (GOMES, 2005, p. 45).

Concordo, pois, com as alegações de Gomes (2005, p. 46) de que o termo e a concepção de raça é uma construção social e política e, nesse sentido, “Não significam, de forma alguma, um dado da natureza, o nocivo nesse contexto é quando acrescentamos as danosas hierarquização/subalternização das diferenças”, bem como sua transformação em desigualdades supostamente naturais. Por essa razão, argumento em favor de uma (re)educação das Relações Étnico-raciais, intencionada sobretudo pela militância do movimento negro que, na atmosfera de suas lutas históricas, reinventou e ressignificou politicamente conceitos como negro e raça devido aos modos operantes de tais termos na sociedade brasileira.

4.2 Discursos e Sentidos enunciados nas políticas curriculares de Educação para as relações étnico-raciais

A política curricular nos termos da TD apresenta uma série de significantes mobilizadores de discursos e sentidos. Essa perspectiva abre caminhos para uma leitura de currículo produzido e reinterpretado em realidades culturais, nas quais, via relações de poder, ocorre a disputa para conferir centralidade àquilo que se supõe ou se define, mesmo que provisória e contextualmente, a melhor ou mais necessária educação/escola, o melhor ou mais necessário conhecimento, a melhor política, e tantos outros significantes determinados e determinantes na política educacional e/ou curricular.

É nesta perspectiva teórica que procuro interpretar a polissemia de significados conferidos ao significante “Educação para as Relações Étnico-raciais” (ERER) nas políticas

curriculares da educação básica, proliferadas no âmbito dos governos petistas e que deram ênfase às produções discursivas nos governos Dilma (2011-2016).

De antemão, corroboro com Lopes (2018, p. 133) sobre a incompletude na análise da política em questão, dada a impossibilidade de “compreensão plena de qualquer sentido suposto como carregado pelos significantes de um texto” que, sendo marcado pela flutuação polissêmica, permite inúmeras possibilidades de leitura e interpretações. Uma política será sempre atravessada por propostas e práticas (lidas aqui como Discursos), reinterpretada e ressignificada reiteradas vezes em seus diferentes contextos de influência e produção. Logo, todo significado atribuído ao significante EREER é contextual, provisório, precário e contingencial.

Sendo assim, concordando com a afirmação de Lopes e Macedo (2011a, 2011b) de que Currículo é um texto e como tal não tem uma significação fechada e definitiva no âmbito da teoria curricular, estando aberto a múltiplas leituras e interpretações, prossigo indagando: o que se entende por Educação para as relações étnico-raciais na política curricular? Como este significante é representado na política de currículo da educação básica? Quais as vozes presentes e ausentes? Que intenções, valores, propósitos e demandas são representados nos textos desta política curricular?

São diversos os sentidos atribuídos à EREER nos textos dessa política. Nas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, a finalidade se fixa na reformulação do currículo eurocêntrico, justificando ser “urgente desmistificar o eurocentrismo para se repensar um novo modelo de sociedade em que todos não somos apenas brancos, como faz crer o livro didático” (BRASIL, 1999a, p. 10943). O horizonte é fazer ecoar nos processos de ensino “a história e contribuições dos negros e indígenas”, o que significa promover o (Re) conhecimento desses sujeitos, negados e discriminados historicamente, também no currículo escolar.

Portanto, a proposta inicial dessa política, cujo texto oficializado não menciona os termos “relações étnico-raciais”, diversidade, igualdade racial ou racismo, se fixa na promoção da valorização do respeito e combate às discriminações, por meio do conhecimento pretendido com o “Ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena”, ancorando numa tentativa preliminar de significação da EREER, mediante o Ensino da história e culturas das principais matrizes do povo brasileiro.

Por outro lado, identifica-se nos textos secundários ou de apoio dessa política, especialmente nas produções e ampliações costuradas durante o governo Dilma, a subsunção e/ou centralidade de outros sentidos e demandas, talvez deixados nas entrelinhas ou periferizados no texto principal, que só em seus desdobramentos deixa evidente o lugar e o sentido do “étnico” e do “racial” característicos dessa política, cujos pressupostos definidores

privilegiam mais o racial do que o étnico, salvo algumas exceções, que serão discutidas na próxima seção.

No momento, argumento que o essencial da política é ter trazido à baila as questões étnico-raciais, negligenciadas historicamente neste país, e, nesse sentido, itero às contribuições de Gomes (2005) num documento de apoio à implementação da Lei nº 10.639/2003:

[...], refletir sobre a questão racial brasileira não é algo particular que deve interessar somente às pessoas que pertencem ao grupo étnico/racial negro. Ela é uma questão social, política e cultural de todos(as) os(as) brasileiros(as). Ou seja, é uma questão da sociedade brasileira e mundial quando ampliamos a nossa reflexão sobre as relações entre negros e brancos, entre outros grupos étnico-raciais, nos diferentes contextos internacionais. Enfim, ela é uma questão da humanidade. Por isso é preciso falar sobre a questão racial, desmistificar o racismo, superar a discriminação racial (GOMES, 2005, p. 51).

Nessa perspectiva, vale ressaltar que “Se o caos, o livre fluxo dos significantes, o diferir, a instabilidade e o vazio nos constituem, qualquer significado estável, qualquer estabilidade identitária só pode ser constituída politicamente, como decorrência de uma decisão política” (LOPES, 2018, p. 148-149), assim a transversalidade conferida às questões que perpassam a diversidade e a promoção da igualdade racial demandou decisão política, não apenas de um grupo partidário, mas dos diversos sujeitos sociais e indenitários imbricados na rede de articulação em função de dada política.

[...] sem ações afirmativas nós não tornaremos realidade a igualdade de oportunidades... Nós já vencemos várias batalhas, mas uma democracia racial plena ainda vai exigir isso que a ministra chamou de ‘venham preparados’, que é uma imensa obstinação e grande vontade política (ROUSSEFF, 2013, s.p.).¹⁶

É fato que a diversidade e o debate étnico-racial tiveram certa centralidade na política desenvolvida pelos governos¹⁷ petistas nas últimas décadas, desde os programas de governo, inscritos no TSE nas eleições (2002, 2006, 2010, 2014) que contemplam estas proposições vinculando-as às questões educacionais, especialmente nos Documentos “Brasil sem racismo” e “Uma escola do tamanho do Brasil” até a criação de uma Secretaria Nacional de Combate ao Racismo do PT na estrutura diretória do Partido. Estas decisões e textos políticos (discurso)

¹⁶ Discurso da presidenta Dilma Rousseff, na cerimônia de abertura da 3ª Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial.

¹⁷ Enfatizo que por governo entende-se partidos políticos que compôs a coligação, a militância, os movimentos sociais, órgão executivos, legislativo e normativos, comunidades epistêmicas, intelectuais envolvidos nas políticas e ações desenvolvidas neste período.

reverberam, no âmbito desse governo, discursos de qualidade social da educação, como meio de combate ao racismo, de transformação econômica e social, decisivos “para romper com a condição de subalternidade da maioria do povo” (PT, 2002a, p. 7), sendo “necessário ir além da adoção de políticas antidiscriminatórias. É necessário combiná-las com políticas públicas nas diversas áreas e adotar um novo modelo de desenvolvimento para o Brasil, economicamente viável, ecologicamente sustentável e racial e socialmente justo” (PT, 2002b, p. 13).

No documento “*Brasil sem racismo*”, no Eixo destinado à educação, as identidades políticas e discursivas que influenciam e articulam sua produção, enunciam que: “[...] é inadiável a construção de um projeto pedagógico baseado nos princípios da diversidade, equidade e justiça social” e, dentre as ações, deve-se “Assegurar qualidade de ensino e a adoção de pedagogia interétnica, interracial e não sexista no sistema educacional”, de modo que é necessário adotar, nas políticas de apoio à pesquisa científica e tecnológica, igualdade de tratamento para os projetos referentes às relações raciais (PT, 2002b, p. 16).

Assim, no período de 2011-2016, as articulações são continuadas e redimensionadas nos contextos de produção de texto, MEC/SECADI e CNE, com a entrada de novos sujeitos nas cadeias discursivas, que passam a mobilizar importantes pautas em torno da significação e organicidade das políticas curriculares para a EREER. Testemunha-se, nesse momento, a produção de importantes textos políticos¹⁸, como Planos Nacionais que expressam o planejamento do governo e definição de ações e estratégias para a implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 (BRASIL, 2013a); Diretrizes operacionais, Relatórios e Pareceres tensionados por questionamentos da sociedade civil¹⁹ no que tange a implementação destas políticas; além de Diretrizes inéditas, destinadas ao atendimento de demandas educacionais das comunidades quilombolas que neste período tiveram avanços na pauta das políticas públicas, enunciando significações pautadas na valorização das diferenças.

Estes potentes textos das políticas curriculares de EREER são resultados de fortes articulações forjadas nos contextos de influência e produção de texto, por meio da circulação de agências estatais, representantes de movimentos sociais, comunidades epistêmicas e partidos políticos, que se inter-relacionam nestes espaços produtores e vetores de discursos e de políticas. A Figura 5 ilustra os principais contextos difusores e produtores da política de

¹⁸ Os textos referentes as políticas curriculares de EREER da Ed. básica no período de 2011-2016, estão descritos no corpus de análise documental, na introdução deste trabalho.

¹⁹ Os Pareceres CNE/CEB nº 16/2010 (BRASIL, 2010e); CNE/CEB nº 15/2010 (BRASIL, 2010d) e CNE/CEB nº 6/2011 (BRASIL, 2011c) com relatoria feita pela Conselheira Nilma Lino Gomes são resultados de resposta do CNE a questionamentos, denúncias e problematizações levantadas por cidadãos da sociedade civil no tocantes a efetividade e aplicabilidade das Diretrizes de Educação para as relações étnico-raciais.

currículo aqui analisada.

Figura 5 - Contextos produtores e vetores de discursos das Políticas curriculares de ERER



Fonte: Elaborado pela autora, (2019).

Observo, nesses processos de decisão e formulação das políticas, um intenso movimento de comunidades epistêmicas representadas por intelectuais²⁰, vinculados aos estudos étnicos e

²⁰ Petronilha Beatriz G. Silva (UFScar/Movimento negro/CNE); Nilma Lino Gomes (UFMG/Movimento negro/CNE/MEC); Matilde Ribeiro (Movimento negro/ PT/ SEPPPIR) ; Rita Gomes do Nascimento (Movimento indígena/ CNE), além de Nilcéa Freire; Edson Santos; Kabengele Munanga e tantos outros, vinculados a este campo epistêmico ofereceram importantes contribuições ao MEC/SECADI na elaboração de literatura de apoio e incentivo a formação de educadores para aplicabilidade da política de ERER, tais como: Coleção Educação para Todos; Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003 (BRASIL, 2005a); Indagações

raciais e tantos outros que, seja nos contextos de influência quanto nos de produção de texto, operaram significantes potentes que circulam a política curricular de ERER, dos quais emanam vários significados mobilizados por **discursos** circundantes nesta política. Significantes como: **Diversidade**, que mobilizou discursos de Promoção da igualdade/Eliminação das desigualdades raciais e sociais; **(Re) educação das relações raciais** e educação antirracista, para fins de combate ao racismo; **Justiça social**, mobilizando discursos de reparação das injustiças e ações afirmativas; **Educação Intercultural ou interétnica**, associada aos discursos por reconhecimento das diferenças e da pluralidade.

A participação estratégica e a potência intelectual de comunidades epistêmicas mobilizaram discursos e conferiram legitimidade aos sentidos fixados nos textos das políticas de ERER e de outras ações afirmativas, produzidas no Brasil nas últimas décadas, as quais objetivam contemplar a diversidade e atender às diferenças. Essas comunidades “possuem reconhecimento social e autoridade em função do conhecimento que tem ou supostamente têm” (ANTONIADES, 2003 apud TORRES; DIAS, 2011, p. 208), constituindo o processo de articulação das políticas e atuando nos diversos contextos, que na ótica de Ball (2009, p. 306), podem “ser aninhados uns dentro dos outros” ao se inter-relacionarem.

As comunidades epistêmicas, portanto, não são constituídas a priori ou mesmo a partir de uma suposta identidade classista ou partidária. São forjadas a partir de articulação de determinadas demandas, contingentes e provisórias. [...]. nesses termos, procuram hegemonizar determinados sentidos ao disseminarem diagnósticos acerca das políticas. Estão inscritas numa arena de disputas e negociações constantes, atravessadas por relações de saber-poder, a fim de conferir significados para as políticas (TORRES; DIAS, 2011, p. 211).

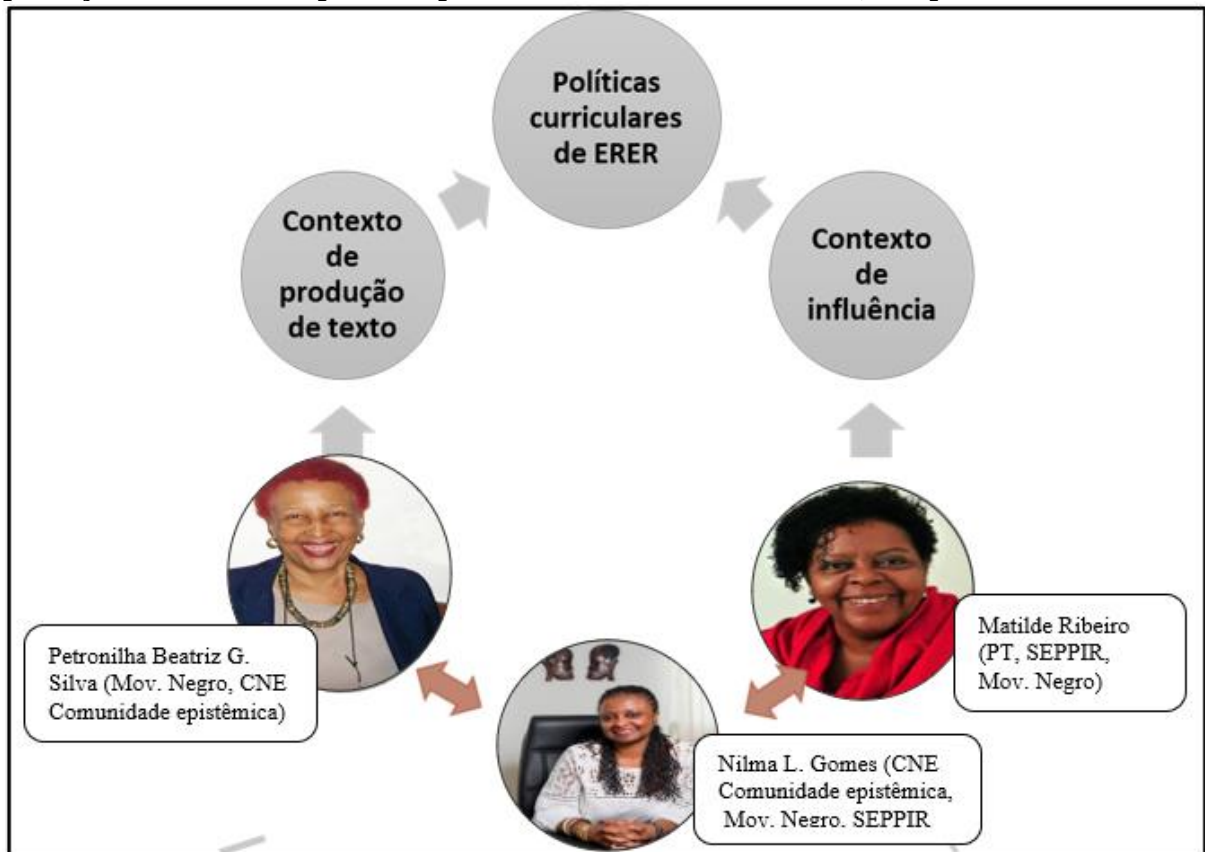
Conforme os exemplos citados, esses agentes e identidades, responsáveis por uma rica produção intelectual que subsidiou as lutas históricas de combate ao racismo, repercutidas nas demandas por uma ERER, atuam em diferentes âmbitos e em funções variadas e simultâneas. Podem, inclusive, articular sua militância e produções a instâncias governamentais, partidos e agências políticas, tendo em vista a representação e garantia de que reivindicações históricas de movimentos populares ganhem corpo nas políticas públicas, pois, conforme explica Torres; Dias (2011, p. 209). “em determinados momentos sua íntima relação com o governo tende a favorecer sua atuação no contexto de definição de texto das políticas”

sobre currículo : diversidade e currículo (GOMES, 2007); Igualdade racial no Brasil: reflexões no Ano Internacional dos Afrodescendentes (BRASIL, 2013c); Superando o Racismo na escola (BRASIL, 2005c).

Por sinal, esta leitura da política pelas lentes da TD e constructos teóricos de Stephen Ball, me reconduziu à revisão de críticas tecidas, inclusive por mim, no que tange à “cooptação dos movimentos sociais” pelos partidos de esquerda que governaram o país por quase duas décadas. Afinal, em processos políticos, envoltos por relações de poder, cuja centralidade é o alvo, a articulação é a peça determinante, irrefutável e inerente a hegemonia que “só pode ter lugar num campo dominado por práticas articulatórias” (LACLAU; MOUFFE, 2015a, p. 254).

Nessa perspectiva, utilizo como exemplo as militantes do Movimento negro (Figura 6), que assumiram papéis relevantes na história das políticas públicas afirmativas no país, a fim de ilustrar a dinâmica destas identidades nesse movimento cíclico e determinante nas formulações de políticas inéditas nos governos Lula/Dilma. Confirmando neste movimento, que “não há origem na política: Há atos de poder, em todos os contextos tentando produzir um centro na significação e fechar a estrutura discursiva, mesmo que precária e contingencialmente” (LOPES, 2016, p. 9).

Figura 6 - Representação da inter-relação e circulação discursiva nos contextos de influência e de produção de texto das políticas para a diversidade étnico-racial, no período de 2003-2016



Fonte: Elaborado pela autora, (2019).

A história e atuação dessas e de tantas outras representações do Movimento Negro e intelectuais da temática étnico-racial, a exemplo de Ana Célia de Silva, Petrônio Domingues, Elisa Larkin Nascimento, Abdias do Nascimento, Lélia Gonzalez, Clóvis Moura, Florestan Fernandes, que, seja contrapondo-se às teorias que favoreciam as ideologias etnocêntricas e a democracia racial, seja difundindo o antirracismo e a reeducação de mentalidades, revelam o quão histórica e potente é a atuação do Movimento afrodescendente.

Há mais de quatro séculos esse Movimento se articula, produzindo discurso, formando sua militância, constituindo comunidades epistêmicas, “configurando intelectualmente suas ações” e organizando ramificações políticas e sociais, que “vem ao longo dos tempos erigindo a história do povo negro e gestando sua educação” em torno das lutas por transformações na sociedade.

Segundo Silva e Barbosa (1997, p. 9-11), “já não se trata apenas de denunciar as opressões desde sempre sofridas, tampouco de proclamarem-se humanos diante dos que os desumanizam, mas sim de expressar conhecimento crítico da realidade vivida e a partir dele organizar suas ações” em lutas que desencadeiem e legitimem as demandas desse movimento nas potentes e progressistas políticas afirmativas conquistadas nas últimas décadas.

Tivemos avanços no reconhecimento da existência do racismo e da discriminação social. Esse é um dos grandes feitos do governo federal na última década, tendo como ícone o presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Mas precisamos ter consciência de que, apesar de todo avanço, ainda não estamos no poder da forma como devemos estar. O investimento na gestão da administração pública enfrentando o desafio de incluir as demandas históricas da população negra contribui para o desenvolvimento da nação, pois não há democracia com racismo (SAMPALHO, 2012, p. 102).

Portanto, os significados representados por discursos, “primeiro elemento ontológico presente em toda configuração social ou política” (MENDONÇA, 2015, p.75), protagonizados por esse Movimento, mobilizou dentre outras demandas e políticas, a alteração do currículo, incluindo nele, conhecimentos e princípios de promoção da igualdade, de combate ao racismo, de justiça social e valorização da diversidade e das diferenças.

Neste contexto, operou-se a lógica da diferença pela presença de elementos heterogêneos, representada pelas reivindicações históricas dos Movimentos negro e Quilombolas, bem como a lógica da equivalência explicada pela convergência de demandas diferentes, ou seja, pontos de intersecção, diferenças dissolvidas em cadeias de negociação de sentidos. Essas, por sua vez, convergem mutuamente na ação desses grupos étnico-raciais, que podem ou não ser universalizadas, a depender, segundo Laclau (2011), da constituição de um

significante vazio, quando um significante particular é hegemônico, passando a representar a universalidade na cadeia de equivalência.

Mas, no sentido de serem os significantes dos excluídos (ou simplesmente da exclusão), as várias categorias excluídas devem cancelar suas diferenças por meio da formação de uma cadeia de equivalências daquilo que o sistema demoniza para significar a si mesmo. Novamente vemos aqui a possibilidade de um significante vazio anunciando a si mesmo por meio dessa lógica em que as diferenças se dissolvem em cadeias equivalenciais (LACLAU, 2011, p. 70-71).

Assim, comparando os textos base da política curricular para a EREB, (BRASIL, 2003e) e (BRASIL, 2008b) e suas diretrizes, com os textos políticos produzidos durante o governo Dilma, observo a prevalência de 06 (seis) potentes discursos, circundando o significante EREB, os quais se mantiveram, potencializaram ou se deslocaram, redimensionando os textos da política e operando nas práticas articulatórias desde sua criação, em 2003, tais como: **valorização e (re)conhecimento da diversidade, justiça social, promoção da igualdade racial, eliminação das desigualdades, combate ao racismo e respeito às diferenças.**

Esses discursos potencializaram a produção, hegemonia e consolidação das políticas afirmativas e identitárias, proliferadas durante as últimas décadas, pois, conforme formulação lacrauniana retomada em (LOPES, 2018, p. 144), “hegemonia equivale ao discurso. Um discurso constituinte de uma hegemonia, é efeito de uma prática articulatória. Os elementos de um discurso não são pré-existentes a essa prática. São produzidos em termos relacionais e contextuais na articulação”.

Os elementos **diversidade, combate ao racismo e eliminação das desigualdades**, lidos nos textos políticos, ora como significante, ora como significado, associados fortemente às políticas educacionais, mantiveram-se como carro chefe e “pano de fundo” das políticas curriculares nos governos Lula/Dilma.

Ademais, o próprio *slogan* e logomarca “Brasil: um país de todos” do governo Lula, enuncia a forte marca da diversidade e inclusão, conforme estudo²¹ de Jorge (2017), ao explicar que o sentido da logomarca se baseia no mito das três raças e ao retratar a população brasileira unida nessa diversidade, tanto na efusão de cores, quanto no *slogan*, no qual as letras da sílaba “SIL” da expressão BRASIL “País de todos”, representam os três grupos étnico-raciais formadores da população brasileira. No primeiro mandato de Dilma, continua a autora, o *slogan*

²¹ O Estudo completo encontra-se no Artigo de Alana Jorge sobre a Comunicação do Governo Federal e identidade brasileira: análise das logomarcas dos governos Lula e Dilma (JORGE, 2017).

explicita a pauta do Governo Federal – acabar com a pobreza/eliminar as desigualdades – e o discurso de “potência econômica” dá lugar à principal contradição brasileira: país com muitas riquezas, porém com grande desigualdade social. No segundo mandato (2014-2016), o *slogan* é trocado, pois há novas pautas para o governo, “Pátria educadora” enuncia o novo foco do Governo Federal: a educação e a cidadania.

O Documento de apoio à política curricular de EREER, intitulado “Contribuições para implementação da Lei nº 10.639/2003” (BRASIL, 2008a, p. 28), enfatiza e corrobora com a leitura acerca da significação de EREER enquanto **valorização da diversidade**, que como já mencionado, desloca-se polissemicamente como significante e/ou como significado, relacionando-se a outras expressões de sentido nas cadeias de significação da política curricular. Conforme proposições do referido Documento, “a concepção de diversidade nas políticas do MEC pode ser identificada em pelo menos, três abordagens” (BRASIL, 2008a, p. 23):

- a) No binômio inclusão/exclusão, que incorpora os excluídos às políticas inclusivas, por meio da perspectiva socioeconômica, desconsiderando suas identidades específicas;
- b) Na “ação afirmativa ou na discriminação positiva”, pela qual entende-se “que a situação de pobreza e/ou desigualdade em que se encontram grupos sociais como os negros, índios e mulheres não pode ser atribuída exclusivamente aos indivíduos isoladamente” e, portanto, justifica ações afirmativas específicas para os mesmos;
- c) Na leitura que “a diversidade é tratada na chave das políticas de diferença”, caracterizada pelo particularismo, pela demanda de reconhecimento da contribuição dos diferentes povos e culturas na formação da nação e do direito destes a se expressarem e atuarem na sociedade, ressaltando assim “a pluralidade étnico-racial como um valor”.

Ademais, nas DCNs/ERER de 2004, observo que os sentidos conferidos ao significante EREER flutuam num imbricado movimento discursivo, sendo expressos pelas demandas de **Reparação, Reconhecimento e Combate ao racismo**, ancoradas nos discursos de **Promoção da igualdade, valorização da diversidade e reeducação das RER**, em resposta às demandas por ações afirmativas de reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade afrodescendente, transformadas em políticas públicas e sistematizadas no Plano Nacional de Implementação das DCNs/ERER e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (BRASIL, 2013a), previstas tanto na CF/88 (Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216) quanto na LDBEN (9.394/1996, Art. 26, 26A e 79 B).

Desse modo, é possível identificar o sentido de **valorização da diversidade** associado à “**Política de reconhecimento**”, conferido ao significante EREER no texto das DCNs/ERER

(BRASIL, 2013b, p. 134-135) e em seu Plano de implementação, cuja adoção requer e significa reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial e cultural constitutiva da população brasileira. Segundo o parecer, o “reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de **valorização da diversidade**, a fim de **superar a desigualdade étnico-racial** presente na educação escolar brasileira”, além disso, o documento ainda evidencia que reconhecer:

- a) implica **justiça e iguais direitos**, bem como **valorização da diversidade** daquilo que distingue os negros dos outros grupos;
- b) exige que se questionem **relações étnico-raciais preconceituosas** que desqualificam e subalternizam os negros, salientando estereótipos depreciativos, palavras e atitude que expressam sentimentos de superioridade em relação a eles;
- c) exige **a valorização e respeito às pessoas negras**, à sua descendência africana, sua cultura e história, o que significa buscar compreender seus valores e lutas e ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação.

Portanto, o sentido de (re)conhecimento presente nos textos dessa política curricular vincula-se aos discursos de diversidade e Promoção da igualdade, visando a reparação das injustiças e exclusões impostas à população negra e outros segmentos étnico-raciais subalternizados e silenciados, a exemplo dos indígenas e quilombolas que, ainda nos dias atuais, sofrem com as heranças do processo colonizador e escravista.

O questionamento ao currículo, feito pelos Movimento negro e indígenas ao reconhecerem uma ERER por meio do Ensino da História e culturas afro-brasileira e indígenas, conforme perspectivas da Lei nº 11.645/2008 e do Parecer CNE/CEB nº 14/2015, que dispõem sobre as Diretrizes operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas (DOIHCPI) na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2016a), representam discursos que advogam pela superação de propostas educacionais monoculturais e pela abertura à pluralidade e reconhecimento das diferenças.

Estes textos reverberam o fomento de relações étnico-raciais positivas, mediante a promoção da interculturalidade ou educação interétnica, discursos e sentidos já observados, mesmo que de modo tangencial, no Plano de implementação das DCNs/ERER, formalizado pelo MEC/SECADI, em 2009, e reeditado em 2013. Conforme Rita do Nascimento, representante indígena no CNE e relatora das DOIHCPI:

[...], o movimento indígena reconhecendo também a importância da Lei em questão para a pauta de **uma educação intercultural**, assumida como bandeira de luta para uma sociedade plural, democrática e com **relações**

interétnicas menos desiguais, tem assumido como ação estratégica em suas reivindicações a efetiva implementação da Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2016a, p. 7).

A tramitação e aprovação das DOIHCPI (BRASIL, 2016a) expressa articulações em torno da legitimidade da dimensão indígena na política curricular de EREER, e redimensionamento dos sentidos de reconhecimento e combate às discriminações étnico e raciais, agora dirigidas aos indígenas.

Conforme já enunciado, o texto desse Parecer expressa interesse, articulação e decisão política de tensionar o sentido da diferença nas políticas de EREER, dando voz às demandas silenciadas, também, nas políticas de currículo, a exemplo dos indígenas e quilombolas, possibilitando representações e relações positivas das diferentes culturas e etnias formadoras do povo brasileiro, tendo em vista o combate à discriminação étnico-racial e a garantia de preservação de suas especificidades, ancestralidades e diferenças étnicas e culturais.

Assim, é possível identificar nos textos da política, produzidos no período de 2011-2016 o deslocamento, a emergência e a potencialização do discurso e sentido de valorização da diferença que ora é equivalenciado, ora se prepondera ao sentido de diversidade, acentuado nos textos basilares da política de EREER. Esta significação da política com o sentido da diferença é mobilizada pelos discursos em defesa da multiculturalidade e de uma educação intercultural ou interétnica, enunciados nas DCNs/EEQ (Parecer CNE/CEB nº 16/2012), nas DOIHCPI (Parecer CNE/CEB nº 14/2015), bem como nos Planos, resoluções de Conferências e relatórios técnicos deste período. Reitero com Tomé e Macedo que

[...] a questão da diferença ou da diversidade está cada vez mais presente nas políticas públicas no Brasil. Por um lado, as demandas e pressões de movimentos sociais foram garantindo maior representação de grupos identitários historicamente excluídos. Por outro, em nível internacional, um conjunto de agentes multilaterais passou a incorporar um discurso multicultural que promete minorar os efeitos da globalização desigual (TOMÉ; MACEDO, 2018, p. 305).

Para melhor explicar esse deslocamento do sentido da diferença nas políticas produzidas no governo Dilma, transporto para este estudo questionamentos levantados por Candau (2008), que explica e ratifica a existência destas tensões entre a igualdade e as diferenças no contexto atual de crises de paradigmas, marcado por uma globalização neoliberal excludente: “Será que estamos vivendo hoje um deslocamento de ênfase? Somos todos iguais ou somos todos diferentes? Queremos ser iguais ou queremos ser diferentes?”

Nesse sentido, a autora cita o Relatório do Desenvolvimento Humano (2004), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento e enfatiza que, “hoje o centro de interesse se deslocou, o que não significa dizer “que se nega a igualdade, mas que se coloca muito mais em evidência o tema da diferença” (CANDAUI, 2008, p. 46).

[...] as pessoas estão se mobilizando de novo em torno de velhas injustiças segundo linhas étnicas, religiosas, raciais e culturais, exigindo que sua identidade seja reconhecida, apreciada e aceita pela sociedade mais ampla. Sofrendo de discriminação e marginalização em relação a oportunidades sociais, econômicas e políticas, também exigem justiça social (PNUD, 2004, p. 1 apud CANDAUI, 2008, p. 46).

O discurso da diferença é também ecoado nas DCN/s para a Educação em Direitos Humanos (Parecer CNE/CP nº 08/2012), a qual apresenta como um de seus princípios o reconhecimento e a valorização das diferenças e das diversidades, bem como nas DCNs/EEQ, cujo currículo deve “ser construído a partir dos valores e interesses das comunidades quilombolas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola”, tendo em vista que tais singularidades demandam dos sistemas de ensino a garantia de uma educação igualitária e que, ao mesmo tempo, reconheça **o direito à diferença** aos coletivos sociais diversos que compõem a nossa sociedade (BRASIL, 2013b, p. 471).

Identifico, por meio da análise documental da política curricular para a ERER, uma forte demarcação do binômio Promoção da igualdade/Combate às desigualdades na significação desta política. Nas palavras da ex-presidenta Dilma Rousseff, mesmo com os avanços alcançados em prol da igualdade racial, a discriminação persiste na sociedade brasileira. “Os afrodescendentes ainda são os que mais sofrem com o desemprego, a extrema pobreza e a violência, que tem vitimado tantos jovens nas nossas periferias urbanas”, portanto, “o reconhecimento da contribuição dos afrodescendentes deve, necessariamente, ser acompanhado de políticas públicas de promoção da igualdade” (ROUSSEFF, 2011, s.p.).

Reiterando argumentos já enunciados neste texto, considero que as desigualdades ainda constituem um forte demarcador nas estatísticas e indicadores sociais do Brasil, forjadas ao longo de sua história pelos modelos de desenvolvimento socioeconômico, característicos dos sistemas imperialista, escravista, republicano e capitalista, cuja lógica ainda impera, atingindo de maneira perversa as classes populares empobrecidas.

Neste aspecto, reforço que estas bases estruturais do Brasil são as principais raízes das desigualdades impressas, imperativamente, nas digitais do país. No que se refere à política étnico-racial discutida nesta pesquisa, justifico com as DCNs/ERER, aprovadas em 2004 e

redimensionadas no governo Dilma, que “no pós-abolição foram formuladas políticas que pretendiam o branqueamento da população pela eliminação simbólica e material da presença dos negros, estimularam ou produziram as escandalosas desigualdades entre brancos e negros, estruturadas no processo colonizador” (BRASIL, 2013b, p. 137). Paralelo a esse período, as políticas republicanas consolidaram-se com a difusão da democracia racial, cuja herança fora a negação da cidadania, do direito a ter direitos, da reinvenção do racismo e esquecimento dos afrodescendentes.

Outra consequência das ideologias do branqueamento argumentada nas Diretrizes é sua influência danosa em pessoas negras que “tendem a reproduzir o preconceito do qual são vítimas. O racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e na dos que os discriminam” (BRASIL, 2013b, p. 137), pois, como enfatizado por Nascimento (2003), ele demonstra-se flexível e sutil, atuando por meio de representações sociais em nível do subconsciente ou do imaginário social.

Além de operar desigualdades sociais o racismo cumpre funções mais amplas de dominação [...]. Não precisa ser explicitada em linguagem direta, pois instala-se mediante o processo de socialização, na representação do real internalizado pelos indivíduos. A hegemonia ocidental, invisível e emudecida, impera nos padrões de cultura e infiltra-se na constituição dos sujeitos (NASCIMENTO, 2003, p. 58).

Foi nesse sentido que o Movimento negro, em seus diversos segmentos, empreendeu suas lutas e reivindicações, inicialmente capitaneadas pelo combate ao racismo estrutural e suas consequências nocivas. A luta contra o racismo se constituiu como a principal demanda deste movimento e desencadeou outras bandeiras, inclusive propostas e exigências por uma (Re)educação das relações étnico-raciais, conforme anunciado por Silva e Barbosa (1997) na obra “*O pensamento negro em educação no Brasil*”.

A necessidade de que as relações interétnicas, no Brasil, definitiva e rapidamente se transforme, tem acentuado as práticas do Movimento negro no sentido de influenciar nos conteúdos e processos pedagógicos escolares. Projetos alternativos vêm sendo implantados por diferentes grupos, em todo o país. Propostas estão sendo apresentadas aos sistemas de ensino e as escolas, que começam a acolhê-las com entusiasmo, assumindo abertamente uma posição de combate ao racismo e a todo tipo de discriminação (SILVA; BARBOSA, 1997, p. 9).

Ademais, as estatísticas operadas nas diversas agências de pesquisa, a exemplo do IBGE, PNAD, INEP, e em estudos de órgãos internacionais como a ONU e a UNESCO,

convergem para a constatação de que as desigualdades possuem alvo definido por fatores de gênero, sexo, raça e cor, retendo segmentos afrodescendentes e indígenas em condição de marginalização e nas fronteiras da cidadania e da emancipação.

Esta trágica constatação é feita em Hasenbalg e Silva (2003), numa densa análise sobre a evolução temporal das desigualdades no Brasil ao longo de duas décadas (1980-1999) e sua relação com os diversos estratos sociais. Para Silva (2003, p. 445) o Brasil se encontra entre os países mais desiguais do mundo e Hasenbalg (2003, p. 470) denuncia, ainda, que as assimetrias entre desigualdades/pobreza e o estrato cor/raça “aponta para a presença de processos discriminatórios que atuam cumulativamente ao longo do ciclo de vida individual nas etapas formativas anteriores ao ingresso no mercado de trabalho, bem como no próprio mercado de trabalho”.

Segundo análises de Hasenbalg, numa abordagem mais remota sobre a questão, a discriminação racial recorrente da escravidão à pós-abolição, quando milhares de negros são deixados à “própria sorte”, permanece sendo transposta para a contemporaneidade, orientando a mobilidade social e determinando todas as dimensões das vidas afro-brasileiras.

A discriminação racial que estava subsumida na escravidão emerge, após a abolição, transpondo-se ao primeiro plano de opressão contra os negros. Mais do que isso, ela passou a ser um dos determinantes do destino social, econômico, político e cultural dos afro-brasileiros (HASENBALG, 1979; SANTOS, 1997 apud SANTOS, 2005, p. 21).

Outros recortes sociais de pobreza e distribuição de renda mais recentes ratificam esse patamar inaceitável em que se encontra o país e apontam o aumento das desigualdades entre grupos raciais nos últimos dois anos (Quadro 3).

Quadro 3 - Indicadores educacionais: realidade entre negros e brancos

Indicadores Educacional	Realidade entre Negros e Brancos
Acesso à educação	as pessoas negras constituem a maioria das que estão fora da escola em todas as faixas etárias.
Anos de estudo	os negros com 15 anos ou mais tinham em 2006, em média, 1,7 anos de estudo a menos que os brancos, 6,4 anos e 8,1, respectivamente.
Frequência escolar	em 2005, a taxa líquida de matrícula entre jovens negros de 11 a 14 anos era de 68%. Os outros 32% já haviam desistido ou encontravam-se ainda no primeiro ciclo do ensino fundamental enfrentando a repetência.
Taxa de escolarização em idade correta	a desigualdade é ainda acentuada no ensino médio e ensino superior. Em 2006, no ensino médio a diferença que separa a taxa dos brancos (58,3%) da alcançada pelos negros (37,94%) é de quase 21 pontos percentuais. No ensino superior, a distância entre negros e brancos é de 12,7 pontos percentuais, sendo 18,5% a taxa de escolarização na idade correta de brancos para 6,1% da população negra.

Taxa de Analfabetismo	entre os jovens e adultos pretos e pardos de 15 anos ou mais idade, 14,6% não sabem ler e escrever, para 6,5% entre brancos.
------------------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do IBGE/PNAD/IPEA em Brasil (2008a, p. 25).

Segundo dados da *Oxford Committee for Famine Relief (OXFAM)*, em 2016, negros ganhavam o equivalente a 57% dos rendimentos médios dos brancos. Já em 2017, essa razão diminuiu para 53%. Ademais, numa longa estagnação de equiparação iniciada em 2011 (OXFAM BRASIL, 2018, p. 20), há sete anos esse percentual não ultrapassa os 57%. Esta injusta e contumaz distribuição impõe à população negra a condição de extrema pobreza, permanecendo “sub-representada entre os mais ricos e sobrerrepresentada entre os mais pobres: em 2009, no primeiro décimo da distribuição (10% mais pobres da população), os negros correspondiam a 72%” (BRASIL, 2011b, p. 35).

Estes dados trágicos se ramificam e repercutem na realidade educacional, anunciada reiteradamente nos documentos oficiais das políticas afirmativas e educacionais, enquanto desafios a serem assumidos pelo Estado e por toda a sociedade. Os dados do IBGE/PNAD/IPEA, problematizados em Brasil (2008a), denunciam a realidades entre brancos e negros nos indicadores educacionais.

Desloco também para a Tabela 1, dados de uma pesquisa mais recente que retrata, por estado, a situação social da população negra e apresenta discursos mais otimistas, porém, sem significativo rompimento das desigualdades educacionais, mais acentuadas entre a população com idade superior a 15 anos.

Tabela 1 - Desigualdades educacionais entre a população com mais de 15 anos no Brasil

Anos de estudo/ escolaridade	Brancos		Negros	
	2001	2012	2001	2012
- De 4 anos	---	23%	---	32,3%
9 ou + anos	39,8%	55,5%	22,5%	41,2%
12 ou + anos	13,3%	22,2%	3,5%	9,4%

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do PENAD e IPEA disponíveis em Brasil (2014b, p. 19).

No que se refere às desigualdades educacionais entre indígenas e a população brasileira total, os índices são também preocupantes. Para ilustrar esta realidade, tomo por base o levantamento da publicação “Educação na diversidade: como indicar as diferenças?” (BRASIL, 2006a, p. 62), segundo a qual a Educação Escolar Indígena apresenta os menores índices, ou seja, as maiores desigualdades sócio educacionais dentre os grupos analisados.

Tabela 2 - Realidade da Educação Escolar Indígena

Indicadores educacionais da EEI	Realidade dentre os indígenas	
Indígenas com 60 anos ou mais não alfabetizadas	não foram alfabetizados	55,0%
Indígenas com 25 a 59 anos alfabetizados	são alfabetizados	74,8%
Indígenas com 15 a 24 anos alfabetizados	são alfabetizados	84,4%
Indígenas com 5 a 14 anos alfabetizados (compreendendo as crianças em fase de alfabetização)	são alfabetizados	57,1%
Indígenas de 50 anos ou mais que frequentam escola	frequentam escola.	2,1%
Indígenas de 25 a 49 anos que frequentam a escola	frequentam a escola	7,3%
Indígenas de 15 a 24 anos que frequentam a escola	frequentam a escola	40,0%
Indígenas de 5 a 14 anos que frequentam a escola	frequentam a escola	71,2%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados disponíveis em Brasil (2006a).

Esta realidade é reconhecida no Plano de Implementação das DCNs/ERER e mobiliza, nesse texto da política, discursos de Eliminação das desigualdades associada a Educação para as relações étnico-raciais, significada, por sua vez, pelo sentido ambivalente de “Promoção da igualdade/Eliminação das desigualdades raciais e sociais. Conforme evidenciado neste importante instrumento de planejamento da política, “no Ensino fundamental as desigualdades educacionais no recorte étnico-racial é marcante e perversa”, por isso “a Educação das Relações Étnico-Raciais deve ser um dos elementos estruturantes do projeto político-pedagógico das escolas” (BRASIL, 2013a, p. 50).

Frente a essa realidade diversa e desigual, advogo que a produção de toda e qualquer política deve sempre considerar as especificidades e necessidades dos diferentes grupos étnico-raciais e, neste ponto, considero coerente a crítica da TD às políticas universalistas e à normatividade, e optando, ainda, pela desuniversalização dos sujeitos políticos, tenta-se romper com todas as formas de essencialismo (MOUFFE, 2003), pois

A fantasia da identidade plenamente unificada é denunciada, e no mesmo movimento, é reeditado o marco universalista como forma de fazer valer o desejo de igualdade das políticas de reivindicação identitárias. Nos termos de Laclau (2000) o problema é que a afirmação de identidades particulares afirma também “aquelas de que se distinguem e, nesse sentido, o contexto normativo em que a distinção está posta (TOMÉ; MACEDO, 2018, p.323).

Nesse sentido, a vasta criação de órgãos e mecanismos governamentais, a exemplo da SEPIIR (BRASIL, 2003f), da SECADI (BRASIL, 2004b), da CADARA (BRASIL, 2005b) e da própria Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (BRASIL, 2003c), se constitui enquanto divisor de águas na implementação de políticas públicas de inclusão, promoção da igualdade racial e combate às desigualdades, anunciando a disposição de enfrentar o desafio de desenvolver e implementar políticas de inclusão educacional. Para isso, são consideradas as especificidades das desigualdades brasileiras e assegurado o respeito e a valorização dos

múltiplos contornos, evidenciados pela diversidade étnico-racial, cultural, de gênero, social, ambiental e regional do território nacional (BRASIL, 2013a).

A instituição da SEPIR e da SECADI, e a profícua parceria entre estas duas secretarias, ocorre em diversas ações e programas por meio de uma ampla conjugação de esforços em todo o país para implementação de políticas públicas de combate à desigualdade. [...].

[...], o Estado estabelece as bases para que as políticas públicas de educação para a diversidade se tornem uma realidade no país. Tem o intuito, ainda, de fomentar sua continuidade, construindo colaborativamente, com os mais diversos setores, as linhas de ação que antevem uma maior abrangência em benefício dos cidadãos historicamente mais vulneráveis (BRASIL, 2013a, p. 10).

Esse amplo conjunto de medidas insinuam a decisão política de dar centralidade às questões étnico-raciais e às políticas para a diversidade. Os *slogans* dos mandatos do governo Dilma, nos quais se interpretou uma certa obstinação para se combater, por meio da Educação (Brasil, pátria educadora), as desigualdades socioeconômicas (País rico é um país sem pobreza), pode ser interpretado como um modo pelo qual essa decisão foi evidenciada.

No âmbito educacional, a decisão de transversalizar as políticas de EREER, oficializada pela Portaria normativa MEC nº 21/2013, que incluiu a EREER e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, a promoção da igualdade racial e enfrentamento ao racismo nos programas e ações do Ministério da Educação (BRASIL, 2013d), reitera o consenso de que a escolaridade e as políticas curriculares para a EREER são fatores relevantes para a eliminação das desigualdades e a promoção da igualdade racial.

Essa opção política é também salientada e materializada com a decisão do governo de, pela primeira vez na história, incluir dentre o Megaobjetivo I, do Plano Plurianual (PPA) 2004-2007, o desafio de “promover a redução das desigualdades raciais” (BRASIL, 2003g, p. 56), o que demonstra certa obstinação em colocar as questões étnico-raciais na agenda política, garantindo a materialização das políticas da diversidade, por meio de seu planejamento e financiamento.

Nesse contexto, identifico os discursos e sentidos de EREER fixados nos textos primários desta política, transversalizando outras políticas curriculares, produzidas nos governos Lula/Dilma, a exemplo da Educação em Direitos Humanos (EDH), que, a partir de 2003, ganha um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), revisto em 2006, o qual se configurou como uma política educacional do Estado. Em linhas gerais, pode-se dizer que o Plano ressalta os valores de respeito, solidariedade, fraternidade, justiça social, inclusão, pluralidade e sustentabilidade (BRASIL, 2013b, p. 332) e, por isso, enfatiza os discursos e

sentidos presentes nas DCNs/ERER, inserindo em suas proposições as demandas por (re)conhecimento, valorização da diversidade, respeito às diferenças de segmentos marginalizados e subalternizados socialmente, a exemplo de negros, indígenas e quilombolas.

Esta transversalidade e circulação é também conotada pela relatora do Parecer CNE/CEB nº 8/2012 que define as DCNs/EDH (BRASIL, 2013b, p. 327), Rita Gomes do Nascimento²², ao reconhecer a evolução e fortalecimento das políticas de EDH da última década, representadas, por sua vez, em mecanismos oficiais que visam, dentre outros, a proteção e promoção do direitos de criança e adolescentes, **a educação das relações étnico-raciais**, a educação escolar quilombola e a educação escolar indígena (BRASIL, 2013b, p. 332, grifo nosso), políticas afirmativas destinadas à diversidade sócio e étnico-racial, centralizadas no contexto das políticas públicas nas últimas décadas.

Nestes termos, a ERER faz-se imperativa, tendo em vista sua importância e finalidades enunciadas no texto de suas Diretrizes, que remete aos sentidos e discursos hegemônicos nos processos de sua formulação e oficialidade, nos contextos de influência e de produção de texto. É possível, pois, localizar esses sentidos discursivos enunciados nas finalidades da ERER que, conforme o Parecer CNE/CP nº 003, impõe a construção de “uma sociedade **justa, igual, equânime**”, além de

Combater o racismo, trabalhar pelo **fim da desigualdade social e racial**, empreender **reeducação das relações étnico-raciais** não são tarefas exclusivas da escola..., porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali...

[...]

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que **desfazer mentalidade racista** e discriminadora secular, **superando o etnocentrismo** europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos (BRASIL, 2013b, p. 136, grifo nosso).

Analiso no trecho acima a forte imbricação entre ERER e “combate ao racismo”, que nesta leitura ocupa especial relevância na significação dessas políticas, tendo em vista sua circulação em todos os textos oficiais referentes às políticas étnico-raciais, fluindo dentre os discursos e demandas dos diversos movimentos da sociedade, tornando-se inclusive objeto de campanhas na mídia e *slogan* de Programas e políticas de governos devido aos danos causados por essa construção social. Herança dos processos colonizadores e imperialistas, o racismo

²² A conselheira, representante dos povos indígenas no CNE, relatou também o Parecer CNE/CEB nº 14/2015 das Diretrizes Operacionais de Implementação da História e das Culturas dos Povos Indígenas na Ed. básica e presidiu a Comissão responsável pela elaboração das DCNs/para a Educação Escolar Quilombola (EEQ) relatada por Nilma Lino Gomes (representante do movimento negro).

estrutural opera, ainda hoje, tanto nas relações sociais e raciais quanto na estrutura cognitiva e imaginário social de negros e não negros, ocupando, assim, na cadeia de equivalência desta políticas o lugar de significante, significado ou ainda de ponto antagônico.

Em seu pronunciamento na Cerimônia de assinatura de Atos para a reforma agrária e comunidades quilombolas (01/04/2016), a presidenta Dilma Rousseff reafirma a decisão política do governo em travar a luta contra o racismo: “Queremos e vamos continuar colocando o Estado brasileiro para atuar em favor da superação da enorme desigualdade racial e desse preconceito que ainda vige em nosso País” (ROUSSEFF, 2016, s.p.).

Sendo assim, segundo os textos das DCNs/ERER, a superação do racismo é um imperativo e combatê-lo se tornou uma responsabilidade moral e política, construindo com os que vêm sendo mantidos à margem, relações raciais e sociais, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos. Frente a isso, o texto defende a criação de pedagogias antirracista, pois educar para as relações étnico-raciais significa desenvolver consciência política da diversidade e ações de combate ao racismo e a discriminações que conduzam “à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados” (BRASIL, 2013b, p. 138-140).

Argumento sobre a potencialidade e contumácia dos discursos de combate ao racismo em outras formações discursivas e sociais no âmbito político, retomando o protagonismo desse discurso nas articulações constituídas, por ocasião das últimas eleições presidenciais de 2018, quando demandas neoliberais e ultraconservadoras, personificadas em discursos racistas, homofóbicos e sexistas, se antagonizaram às demandas de gênero e raça, figuradas pelos diversos movimentos sociais (negro, quilombola, indígena, feminista, LGBT...) equivalenciados, neste contexto, pelo significante vazio “#EleNão#”.

Desse modo, o combate ao racismo, por meio de uma educação antirracista e pela promoção de representações sociais positivas e relações raciais saudáveis, se configura como principal objetivo e significado/sentido da ERER orientada nos textos secundários desta política, a exemplo do documento “Contribuições para implementação da Lei nº 10.639/2003²³, que anuncia como objetivo geral:

Promover a valorização e o reconhecimento da diversidade étnico-racial na educação brasileira a partir do enfrentamento estratégico de culturas e práticas discriminatórias e racistas institucionalizadas presentes no cotidiano das

²³ O Documento consta de uma sistematização da proposta para o Plano Nacional de Implementação das DCNs/ERER, elaborado pelo grupo de Trabalho Interministerial, instituído pelo MEC/MJ/SEPPPIR.

escolas e nos sistemas de ensino que excluem e penalizam crianças, jovens e adultos negros e comprometem a garantia do direito à educação de qualidade de todos e todas (BRASIL, 2008a, p. 11).

No texto das DCNs/ERER, é advertido que o enfrentamento ao racismo não é uma demanda exclusiva do Movimento negro, mas deve ser luta de toda a sociedade, afinal o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento, “enquanto processos estruturantes e constituintes da formação histórica e social brasileira estão arraigados no imaginário social e atingem negros, brancos e outros grupos étnico-raciais” (BRASIL, 2013b, p. 137-138).

Com base na política estudada, insisto que educar para as RER, significa, também, combater o racismo por meio da adoção de Pedagogias de combate a discriminações, baseadas nos princípios de igualdade e elaboradas com o objetivo de reeducação de mentalidades e das relações étnico-raciais positivas. Entre os negros, as Diretrizes propostas “poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana”, que é chamado de autoafirmação da negritude; para os brancos, possibilita que identifiquem as influências e contribuição da história e da cultura dos negros, valorizando e reconhecendo, assim, a dívida social que têm em relação a esse segmento. É sabido, pois, que o racismo afeta profundamente a qualidade das instituições educacionais, prejudicando a trajetória escolar e comprometendo a garantia do direito humano à educação (BRASIL, 2013b, p. 138), de modo a ocasionar evasão e abandono escolar na educação básica.

Nessa fase o risco de evasão, os problemas sociais e familiares ficam evidentes na grande maioria dos clientes da educação pública. No bojo desses conflitos estão as manifestações de racismo, preconceitos religiosos, de gênero, entre outros despertados à medida que o(a) aluno(a) progride no conhecimento da sociedade multiétnica e pluricultural a que pertence. As desigualdades percebidas nas trajetórias educacionais das crianças e dos jovens negros nas diferentes etapas e modalidades de ensino, bem como as práticas institucionais discriminatórias e preconceituosas determinam percursos educativos muito distintos entre negros e brancos (BRASIL, 2013a, p. 48).

Outro discurso pulverizado nas Políticas Curriculares para a ERER, mas potencializado nos textos das DCNs gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013b, p.9-92), nas deliberações da CONEB-2008, da CONAE de 2010 e 2014, bem como no PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014c), foi o significativo “educação com qualidade social” ou “Qualidade social da educação”, que relacionado a outros significantes, é associado ao discurso de valorização da diferença e Promoção da Igualdade. Mesmo que de modo periférico, a ERER é significada, também, nos

textos oficiais e curriculares dessa política que se impõe na perspectiva da igualdade, ao questionar/requerer a garantia do “igual direito a educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática” (BRASIL, 2013b, p. 132).

Desse modo, a qualidade social demandada é “Aquela que promove a valorização das diferenças, a igualdade de condições e oportunidades, respeitando as especificidades regionais” (BRASIL, 2008c, p. 25) e que valoriza o caráter contextual e as identidades heterogêneas constitutivos do social. Como destaca Laclau (2013 apud TOMÉ; MACEDO, 2018, p. 325), “a lógica da heterogeneidade vai sendo subvertida, pela equivalência de um conjunto de particularismos diferenciais de maneira que vai se constituindo uma identidade na tensão entre a lógica da diferença e da equivalência”.

A realidade de acesso, permanência e sucesso escolar da maioria da população pertencente aos segmentos negro, indígena e quilombola, assim como a preponderância nos piores indicadores sociais e educacionais, já discutidos neste texto, talvez sejam os fatores responsáveis pela flutuação do significante educação de qualidade ou qualidade social nas articulações dos movimentos representativos destes sujeitos, bem como da mobilização de sentidos das políticas de currículo para a EREER. Sendo assim, é considerável reafirmar que:

[...] a qualidade foi adjetivada como social, como comprometida com a transformação da sociedade, com a passagem de uma sociedade desigual e injusta para uma sociedade igualitária e democrática. A escola de qualidade é aquela que, assegurando o acesso e a permanência dos alunos e, sobretudo, a distribuição igualitária do conhecimento a todos, promoverá as bases para a justiça social (MATHEUS, 2013, p. 170).

Além destes, é importante destacar, também, a emergência da problematização dos discursos de “igualdade e inclusão”, operando flutuação de significantes e a resignificação desses sentidos inqueridos pela ótica da pluralidade, interculturalidade e reconhecimento do direito à diferença. Estas provocações são acentuadas na cadeia discursiva pela oficialidades de textos secundários, porém não menos importantes (desdobramentos da Lei nº 11.645/2008, da Lei nº 10.639/2003 e suas Diretrizes), cuja produção expressa maior organicidade e planejamento da política de EREER e traz à cena a dimensão indígena por meio das DOIHCPI (BRASIL, 2016a) e quilombolas nas DCNs/EEQ (BRASIL, 2013b), cujas convergências com a EREER serão mais exploradas, respectivamente, na próxima seção e no Capítulo IV desta dissertação.

4.3 Discursos mobilizadores da Lei 11.645/2008: O lugar do étnico nas políticas curriculares de EREER na educação básica

A opção por dedicar uma seção desta dissertação a esta abordagem justifica-se pela concepção ampliada e abrangente de uma EREER pretendida e enunciada nos termos introdutórios deste trabalho, bem como pelo redimensionamento do olhar, frente à constatação da preponderância do foco racial, na perspectiva do afrodescendente em grande parte das pesquisas sobre as políticas educacionais para a diversidade étnico-racial, que antecederam este estudo.

Considerando que a natureza desta política se reporta ao étnico e ao racial, e em sua trajetória ou desdobramentos normatizou-se a subsunção do elemento indígena, redimensionando a política por meio do Ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena (BRASIL, 2008b), sou impelida, pelo aporte e fundamentos teóricos desta dissertação, a questionar: Qual o lugar e significado do étnico nas políticas Curriculares Nacionais de Educação para as relações étnico-raciais? Quais demandas e sentidos trazem para a cadeia de articulação os discursos presentes na Lei nº 11.645/2008 e em seus desdobramentos oficiais?

Ademais, a escassez de informações sobre a trajetória dessa Lei, aprovada em 2008, é outro mobilizador da presente abordagem que, nos limites de seus objetivos e alcance empírico, propõe contribuir para a redução dessa lacuna, limitando-se, pois, à leitura e interpretação dos elementos sobre a discussão indígena nesta política, presentes no *corpus* documental deste trabalho, que difere empiricamente de abordagens acerca das políticas educacionais específicas para indígenas e quilombolas, devido às especificidades demandadas por estas comunidades tradicionais.

Faço, inicialmente, um contraponto com Pontes (2009, p. 80) quando, em seu estudo sobre as DCNs/ERER, ela conclui que não se percebeu de forma significativa “práticas articulatórias entre as demandas da população afrodescendente e outras demandas étnico-raciais”. Ao contrário da pesquisadora, interpreto que esse “outro” indígena fez-se presente nas práticas articulatórias que garantiram as reivindicações afrodescendentes na política de currículo de EREER, mesmo se constituindo como representação de demandas diferentes.

De fato, não se percebeu discursos que se antagonizaram aos sentidos garantidos pelo Movimento negro no texto das diretrizes, contudo, é possível identificar representações do Movimento indígena nas articulações, seja atuando na comissão responsável pela elaboração

dos documentos primários desta política, seja nas comissões²⁴ de acompanhamento de sua implementação e, posteriormente, na relatoria das DOIHCPI em decorrência da Lei nº 11.645/2008, classificada como desdobramento normativo da política curricular de EREER.

A costura dessas diretrizes constitui processos políticos cujo desfecho requer construção e articulações de demandas e identidades heterogêneas e, conforme Laclau (2011), o nível da política nacional pode operar como o lugar em que os discursos dos representantes propõem formas de articulação e unidade entre identidades que estariam de outra maneira fragmentadas.

Nesse contexto, a aprovação da Lei nº 11.645/2008 representa uma ampliação e fortalecimento do significante étnico-racial enunciado nas DCNs/ERER de 2004 que, por sua vez, explicou muito mais as relações raciais do negro, conforme o Parecer nº 003/2004, que designa como Relações étnico-raciais, “a reeducação das relações entre negro e brancos”. Assim, o termo raça/racial, bastante recorrente nesse Parecer, é entendido como “a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, nada tendo a ver com o conceito biológico cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado” (BRASIL, 2013b, p.135).

Para melhor definir e argumentar sobre o significado e sentidos dos termos raça/racial e etnia, enunciados nos textos desta política, recorro a Gomes (2005) que conceitua termos-chaves comumente empregados nas discussões étnico-raciais.

Segundo a pesquisadora, o termo **RAÇA** foi ressignificado pelo Movimento Negro e alguns sociólogos e intelectuais que lhe atribuí significado político construído a partir da análise do tipo de racismo existente no Brasil e considerando as dimensões histórica e cultural às quais ele remete.

Alguns intelectuais da área entendem a importância do uso de outros termos como etnia para falar do pertencimento racial, mas também discutem que substituir o termo raça por etnia não resolve, na prática, o racismo que aqui existe. Por isso, ao se referirem ao segmento negro, utilizam o termo étnico-racial, considerando dimensões que envolvem a história, a cultura e a vida dos negros, mas eles acreditam ser politicamente mais conveniente manter o termo “raça”, sem negar a necessidade de utilização do termo “etnia”, mas diferenciando-o do termo “raça”.

O vocábulo **ÉTNICO/ETNIA** é utilizado nas diretrizes de forma justaposta ao termo **RAÇA** para se referir aos inúmeros e distintos grupos que constituem a nação brasileira

²⁴ Em 2005 foi criada, no CNE, a Comissão de Acompanhamento do Parecer CNE/CP nº 3/2004 e da Res. nº 1/2004 que instituíram as DCNs/ERER e o Ensino da história e cultura Afro-Brasileira e Africana. Esta comissão tem como membros permanentes as representações dos movimentos negro e indígena. Sua última recomposição, realizada em 2014, apresenta os seguintes membros: Rita G. do Nascimento (presidente), Nilma L. Gomes (relatora); Arthur Roquete, Luiz Dourado, Luiz Roberto Alves e Malvina Tuttmann (membros). Fonte: BRASIL, 2016a.

“formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias” (BRASIL, 2013b, p. 139); um grupo composto por pessoas conscientes de terem origens, interesses comuns e experiências compartilhadas.

Segundo Gomes (2005), muitos intelectuais preferem usar o termo etnia para se referir aos negros, entre outros grupos distintos, discordando do uso do termo raça, pois para eles, a utilização dessa expressão deixa a sociedade presa à ideia de que a humanidade se divide em raças superiores e inferiores, ideia que já foi abolida pela biologia e pela genética, quando o uso do termo etnia ganhou força para se referir aos ditos povos diferentes: judeus, índios, negros, entre outros. A intenção era enfatizar que os grupos humanos não eram marcados por características biológicas herdadas dos seus pais, mães e ancestrais, mas, sim, por processos históricos e culturais. Dessa forma, etnia é o outro termo usado para se referir ao pertencimento ancestral e étnico/racial dos negros e outros grupos em nossa sociedade.

No entanto, o uso da palavra etnia é mais comum para se referir às comunidades tradicionais indígenas que rechaçam a ideia de generalização e igualdade, exigindo (re) conhecimento e identificação pela definição identitária própria de seu povo, cultura, modo de ser e de viver que são diversos entre esses tantos diferentes. Talvez seja isso que explica a preponderância dos aspectos raciais nos textos basilares da política de EREER, os quais representam exclusivamente as demandas curriculares do movimento negro.

A abordagem sobre as diferenças e/ou diversidades étnicas dos povos indígenas na população brasileira já fazia parte dos currículos do sistema oficial, prevista na LDBEN 9.394/1996. No entanto, desloco para este estudo, por concordar com sua interpretação, uma crítica reiterada por Silva (2017) ao texto dessa norma nacional, ao orientar, em seu art. 24, a inserção da história e culturas indígenas no currículo. Segundo a estudiosa:

a forma genérica e abrangente como foi tratada a temática indígena no citado documento, favorece interpretações dúbias, como por exemplo: ao invés de evidenciar as diferenças entre as três categorias étnico-raciais mencionadas (indígenas, negros e europeus), parece reforçar o imaginário social acerca da formação do povo brasileiro como resultado da união das três raças. Com isso, remetendo ao discurso da mestiçagem, o qual vem sendo criticado em razão de homogeneizar as diferenças em nome de uma suposta democracia racial, mascarando o racismo e as relações de poder historicamente existentes no Brasil (SILVA, 2015 apud SILVA, 2017, p. 227).

Nestes termos, reitero a importância da aprovação da Lei nº 11.645/2008, cujos apontamentos e diretrizes passam a problematizar, também, o modo como tem sido operada a

dimensão indígena nos textos normativos e no currículo, ressignificando as proposições das normas anteriores. Na visão de Russo e Paladino:

A incorporação ou não das culturas e história dos povos indígenas no currículo deve ser compreendida no campo das disputas políticas e ideológicas no qual as diferenças são produzidas e hierarquizadas em nossa sociedade. [...]. Essa perspectiva propõe o desafio de pensar a diferença cultural para além do simples reconhecimento e tolerância, para rediscutir estruturas de poder e desigualdade que atravessam nossa sociedade e a organização do conhecimento escolar (RUSSO; PALADINO, 2016, p. 902).

Desse modo, por força da norma, o tema da diversidade, no currículo, começa a sair do plano da transversalidade, assumindo concretamente o seu lugar no cotidiano escolar, pois

A aprovação da Lei 11.645/08 provoca, além da continuidade do debate da diversidade étnica e cultural na educação [ressignificada pela Lei nº 10.639/2003] a adoção de novas metodologias e práticas pedagógicas orientadas pelo respeito e reconhecimento destas diferentes presenças em nosso país, em nossas cidades e nas nossas escolas (SILVA, 2017, p. 228, destaque nosso).

Frente a esse pressuposto aguçado pela emergência destas normas complementares, retomo a leitura da definição e finalidade da EREER, definidas no Parecer 003/2004 (BRASIL, 2013b, p. 136), e este paralelo comprova os deslocamentos e ressignificação de discursos em torno da significação e formulação desta política. Ao comparar o texto inicial com os documentos secundários ou desdobramentos desta Política curricular, percebo nesses últimos, uma tentativa de ampliação na definição de EREER, certamente tensionada pela subsunção de novas identidades e sentidos, conferidos pela inserção da dimensão indígena. O Plano de implementação das referidas DCNs/ERER, apesar de retomar a conceituação basilar de EREER, do Parecer nº 003/2004, enuncia numa perspectiva mais abrangente que:

A necessidade de ampliação do diálogo para implementação da educação para as relações étnico-raciais foi dada também pela edição da Lei nº 11.645/08, [...] estendendo a obrigatoriedade do ‘estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena’ em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados (BRASIL, 2013a, p. 16).

Uma vez que a Lei nº 11.645/08 ainda não recebeu uma sistematização como a Lei nº 10.639/03, com diretrizes específicas, este Plano orienta os sistemas e as instituições a adotar os procedimentos adequados para sua implementação, visto que a lei mais recente conjuga da mesma preocupação de combater o racismo, desta feita contra os indígenas, e afirmar os valores inestimáveis de sua contribuição, passada e presente, para a formação da nação brasileira (BRASIL, 2013a, p. 18-19).

Além disso, a própria relatora das DCNs/ERER, desta feita, em assessoria²⁵ prestada à CEB/CNE, traz no Relatório, fruto desse assessoramento, apontamentos que referendam pedagogias antirracistas e interétnicas, enunciando nesse texto político discursos de uma educação intercultural, de empoderamento de negros e indígenas, ressignificando ou subsumindo na política, discursos por uma “reeducação das relações étnico-raciais, por meio do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, também dos povos indígenas”. Nesse documento, a pesquisadora admite que:

[...] Este cenário impôs ao sistema a definição de novas orientações educativas e curriculares, substituindo a educação monocultural por práticas interculturais.

[...] Movimento Negro e Movimento dos Povos Indígenas continuam a propor que seus trajetos históricos, suas perspectivas e construções culturais sejam estudadas, em escolas e universidades, a fim de que sejam reconhecidas suas decisivas contribuições para a nação brasileira (BRASIL, 2014d, p. 6; 11).

Desse modo, observo um novo movimento de produção e significação das políticas curriculares de ERER que preserva, amplia e fortalece demandas enunciadas nos processos iniciais de produção de textos da política, agora circundada pela centralidade dos discursos da diferença, que propõem muito mais do que a introdução de novos conteúdos, mas advoga por uma **reeducação das relações étnico-raciais** significada pelo “combate ao racismo e a discriminações contra negros e indígenas” e pelo empoderamento da diversidade étnico-racial, o que implica empoderar negros e indígenas.

Esclareço que este empoderamento, segundo as abordagens aqui analisadas, significa “reconhecimento, garantido pelo direito de participação em decisões e das decorrentes responsabilidades do exercício desse direito”, além dos sentidos de “justiça e equidade, respeito à pluralidade e a diversidade de ser brasileiro, solidariedade entre negros e entre esses e não negros” (BRASIL, 2014d, p. 18; 21).

A interpretação sobre a centralidade do discurso da diferença, nos contextos de (re)formulação da política de ERER, durante o governo Dilma e prevalência desse sentido nos textos produzidos nesse período, voltados muito mais para atender a dimensão indígena e

²⁵ Os relatórios produzidos pela Profª Drª Petronilha Beatriz G. e Silva (UFScar) são produtos do acordado entre a intelectual e o CNE/UNESCO, com vistas à implantação da política curricular regulamentada pela Res. CNE/CP nº 1/2004 e Parecer nº 3/2004, no sentido de oferecer apoio a Comissão da CEB na elaboração de diretrizes operacionais para a ERER e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, nos termos do Parecer CNE/CEB 6/2011. Fonte: (BRASIL, 2014d).

quilombolas, não significa dizer que esta demanda foi indiferente ou negligenciada na pauta defendida pelos segmentos afrodescendentes nas políticas. Afinal, a consideração de que existem diferentes identidades é uma das contribuições trazidas para a educação pelo Movimento negro, conforme declara Gomes (1997, p. 23) ao descrever a contribuição do povo negro para o repensar da escola: “Os negros trouxeram para a educação o questionamento do discurso e da prática homogeneizadora, que despreza as singularidades e as pluralidades existentes entre os diferentes sujeitos presentes no cotidiano escolar”.

A respeito da Lei nº 11.645/2008, muito se cogita acerca da origem e representatividade da demanda presente neste texto. Sendo assim, não é possível identificar, na empiria analisada neste trabalho, quem demandou pela aprovação desta norma curricular, uma vez que não houve processos de mobilização e articulação envolvendo diretamente o Movimento indígena em torno desta, tal como ocorreu com o Movimento negro no processo de formulação da Lei nº 10.639/2003.

Os poucos estudos feitos acerca desta norma apresentam divergências no tocante à natureza desta demanda curricular. Segundo os registros da tramitação da Lei na Câmara legislativa e no Senado Federal, a proposição responde a possíveis reclamações da comunidade indígena pelo silenciamento desses segmentos étnico-raciais na Lei nº 10.639/2003. Conforme justificativa da deputada Mariângela Duarte (PT/SP), ao apresentar o PL nº 433/2003, que tramitou na Casa Legislativa no período de 07/04/2003 até 10/03/2008, quando foi transformado na Lei ordinária nº 11.645/2008, a referida proposta tinha:

[...] o intuito de corrigir a lacuna evidenciada na Lei 10.639/2003, propondo alteração à Lei nº 9.394/96, a fim de que se torne obrigatório, também, o ensino da cultura indígena, no currículo escolar do sistema público e particular de ensino do nosso país, considerando que a referida lei foi criticada pela comunidade indígena, que não foi contemplada com a previsão de disciplinas para os alunos conhecerem a realidade indígena do país. É inegável a participação dos índios, ao lado de negros e brancos, na formação da população brasileira, fato reconhecido por estudiosos do assunto (BRASIL, 2003a, s.p.).

As supostas razões que desencadearam a aprovação da Lei presente nesta justificativa são ratificadas em Brasil (2013e, p. 6)²⁶, no Relatório final de consultoria contratado pelo CNE

²⁶ O relatório foi elaborado por Beatriz Carretta Corrêa da Silva em serviço de consultoria ao Projeto CNE/UNESCO 914BRA1136.3: Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade – História e Cultura dos Povos Indígenas, no qual consta um Estudo sobre as ações desenvolvidas em Instituições de Ensino Superior sobre a temática da história e cultura dos povos indígenas nos cursos de graduação e pós-graduação, como subsídio ao CNE na elaboração de normas sobre inserção da temática indígena na educação

para a elaboração de normas sobre a inserção da temática indígena na educação superior, bem como em Silva (2017), quando ela afirma

Entendemos que a Lei nº 11.645/2008 resulta de uma demanda social dos povos indígenas na busca pelo reconhecimento e respeito às sócio diversidades étnicas que permeia as formas de ser e viver das 305 etnias indígenas atualmente reconhecidas no Brasil, quando as escolas no país em grande parte ignoram essas informações (SILVA, 2017, p. 225).

De modo divergente, Silva (2017) ainda confere a aprovação da Lei a uma resposta do Estado brasileiro às inúmeras Orientações e acordos internacionais, que a meu ver, é a explicação mais coerente para o encaminhamento do PL nº 433/2003, pela deputada Mariângela (PT/SP), que, por sinal, em sua militância partidária não registra atuação junto às causas indígenas.

Sabe-se que o contexto de influência internacional das políticas para a diversidade no Brasil é vasto. Diversas Convenções e Acordos, assinados pelos países signatários, instam a adoção de medidas para o combate ao racismo e às discriminações, além da valorização das comunidades e povos tradicionais, por meio de processos educativos, a exemplo da Convenção 169/1989 da OIT e da Declaração e Programa de Ação de Durban (ONU, 2001), nas quais o Brasil assume “o compromisso de realizar ações voltadas para o combate ao racismo e à discriminação racial nos espaços escolares, para provocar impactos na sociedade” (SILVA, 2017, p. 225). Conforme a Convenção nº 169 sobre Povos Indígenas e Tribais da OIT:

Deverão ser adotadas medidas de caráter educativo em todos os setores da comunidade nacional, e especialmente naqueles que estejam em contato mais direto com os povos interessados, com o objetivo de se eliminar os preconceitos que poderiam ter com relação a esses povos. Para esse fim, deverão ser realizados esforços para assegurar que os livros de História e demais materiais didáticos ofereçam uma descrição equitativa, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos interessados (BRASIL, 2004a, art. 31).

Destarte, presumo, pois, que a visão e motivação apresentadas nos estudos que comungam com o texto/justificativa do PL nº 433/2003 (BRASIL, 2003a) estejam apoiadas nas manifestações feitas em encontros de professores indígenas das regiões Norte e Centro-Oeste, no ano seguinte à promulgação da CF/88, preocupados com o atendimento de estudantes indígenas em escolas não indígenas, quando a EEI, na maioria dos territórios, limitava-se aos

superior. Os produtos dessas consultorias estão disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/projeto-cneunesco>.

primeiros anos do Ensino fundamental e os estudantes, para prosseguirem seus estudos, precisavam frequentar as escolas não indígenas. Frente a isso, estes profissionais, naquela ocasião, pronunciaram-se em favor de “mudanças nas práticas pedagógicas das escolas não indígenas. Alegando que essas escolas continuavam reproduzindo os preconceitos e as discriminações históricas contra estes povos (GRUPIONI, 1995 apud SILVA, 2017, p. 226).

Por outro lado, outros estudos referentes à Lei nº 11.645/2008 contradizem e fragilizam a justificativa apresentada no PL nº 433/2003, por meio da constatação da inexistência da presença indígena em articulações em torno da lei, bem como na falta de mobilização destes e da sociedade, por parte do MEC e do poder legislativo, no processo de definição do texto que ampliou e alterou a rota de significação da política curricular de ERER. Esta evidência argumentativa é reiterada pelo antropólogo Luis Donisete Benzi Grupioni, tanto na entrevista Grupioni (2009) quanto no documento Brasil (2012b)²⁷. Para este pesquisador:

Ao que tudo indica, a proposição da Lei 11.645 foi uma iniciativa do Ministério da Educação. Não houve nenhuma mobilização específica que a antecederesse por parte do movimento indígena, que ao tomar conhecimento da Lei salientou sua importância nos meios de comunicação onde ela foi anunciada. Mas sua proposição não chegou a ser saudada pelo movimento negro, ao contrário, surgiram reações negativas uma vez que ela alterava a Lei 10.639 de 2003 que havia estabelecido a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos das escolas brasileiras. A leitura do movimento negro foi a de que a nova redação da lei enfraquecia a evidencição da questão racial negra, de que preconceito, discriminação e racismo, mesmo incidindo sobre negros e índios, tinham proporção, conteúdo e formato distinto. E que a alteração da lei não contribuía para sua efetivação (BRASIL, 2012b, p. 34).

Nesse sentido, Laclau e Mouffe (2015a), ao tratarem sobre a lógica da equivalência na cadeia de significação, neste momento afrouxada pela presença ou ameaça de possíveis novos sentidos, explicam e ponderam sobre esta reação do movimento negro, possivelmente preocupado com a instabilidade e contingencialidade das políticas em um contexto de lutas democráticas. Os teóricos da teoria da hegemonia e do discurso argumentam que:

O fortalecimento de lutas democráticas específicas requer, portanto, a expansão de cadeias de equivalência que se estendam a outras lutas. A

²⁷ No processo de elaboração do Parecer nº 14/2015, o CNE, com o intuito de regulamentar a aplicação da Lei nº 11.645 e fornece orientações aos sistemas de ensino para a inserção da dimensão indígena no currículo da educação básica, contratou consultoria para realizar estudo analítico sobre a temática da história e cultura dos povos indígenas na educação básica, o que resultou em três Documentos técnicos (A, B, C) elaborados pelo consultor Luís Donisete Benzi Grupioni. Nesta discussão, será trabalhado com o Documento Técnico A, (BRASIL, 2012b), inserido no *corpus* de análise desta dissertação. Os produtos dessa consultoria se encontram disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/projeto-cneunesco>.

articulação equivalencial entre antirracismo, antissexismo e anticapitalismo, por exemplo, requer uma construção hegemônica que, em certa circunstância, pode ser a condição para a consolidação de cada uma destas lutas. A lógica da equivalência, então, levada às suas últimas consequências, implicaria na dissolução da autonomia dos espaços em que cada uma destas lutas é constituída, não necessariamente porque cada uma delas se subordinassem a outras, mas porque todas elas se tornaram, rigorosamente falando, símbolos equivalentes de uma luta única e indivisível (LACLAU; MOUFFE, 2015a, p. 271).

Nessa perspectiva, Beatriz Carretta Corrêa da Silva, em Relatório de consultoria²⁸ ao CNE, infere que a não inclusão da dimensão indígena nos primeiros atos normativos da política de ERER expressa o silenciamento histórico destes grupos no bojo das políticas públicas. Segundo a consultora:

[...] a Lei 11.645/08 nasceu no bojo de uma política pública de ação afirmativa direcionada, principalmente e em primeira instância, à população negra brasileira. [...]. A defasagem de cinco anos entre a primeira lei (10.639/03), que determinava a inclusão obrigatória da história e da cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar, e a segunda (11.645/08), que determina a obrigatoriedade da temática da história e cultura indígena, é por si só demonstração cabal do alto grau de invisibilidade a que foram relegadas as populações indígenas, habitantes originários do que veio, em passado histórico muito recente, a ser conhecido como Brasil (BRASIL, 2012a, s/p).

A esse respeito, concordo com Lopes (2018) sobre o fato de que a naturalidade destas ambivalências e disputas na política de currículo, assim como sobre a subsunção de significados nos processos de produção e significação, são ocorrências naturais e, por que não dizer, salutares devido à imprecisão e indecidibilidade típicas da arena e contextos nos quais a política é constituída. Nos registros da TD, as políticas de currículo são concebidas como:

[...] as lutas para produzir o texto curricular, para controlar sua tradução e sua leitura, mas igualmente como as disputas envolvidas no processo de traduzir e assim contestar as leituras e interpretações hegemônicas. As políticas de currículo são também conflitos entre representações sobre o que vem a ser currículo, bem como entre as identidades e subjetividades projetadas por essas representações (LOPES, 2018, p. 149).

²⁸ Relatório intermediário de consultoria: Levantamento e análise de informações sobre o desenvolvimento da temática “história e cultura indígena” nos cursos de licenciatura de instituições públicas e privadas, contratado pelo CNE/UNESCO - Projeto 914BRA1136.3/ Contrato n° SA-3193/2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/projeto-cneunesco>, que é um *site* do CNE, aba Projeto CNE/Unesco.

É certo que a exemplo da Lei nº 10.639/2003, a nº 11.645/2008 chega reclamando por descolonização do currículo, pois questiona o modelo de ensino eurocentrizado vigente nas escolas brasileiras e expressa, pelo menos no plano oficial, reconhecimento e valorização da diversidade étnico-cultural dos povos indígenas, por parte do Estado, e por isso é bem recebida pelos povos indígenas. Assim, a luta por sua plena efetivação é incorporada por seu Movimento e entidades indigenistas, fato observado nas proposições defendidas por estas representações nos Documentos e Resoluções de Conferências Nacionais: Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB) em 2008; I e II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI) em 2009 e em 2018; Conferência Nacional dos Povos Indígenas (CNPI), em 2009; II e IV Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CONAPIR), em 2009 e em 2018; Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010 e 2014.

Além desses contextos, as representações das diversas etnias, ao tomarem conhecimento das proposições deste texto normativo e alterações curriculares, argumentam que:

Nós, professores do povo Guarani, Caciques, Pajés e demais Lideranças indígenas, ao tomar conhecimento da existência da lei nº 11.645/2008 que trata sobre a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena’, entendemos que essa pode ser uma das formas de minimizar os preconceitos sofridos por nós indígenas. Nos preocupamos que esta lei não seja mais uma das tantas leis que existem e que não são aplicadas e respeitadas pela sociedade, em especial pelo Poder Público (BRASIL, 2012b, p. 40).

Ademais, outros focos de articulações no contexto de produção de texto, MEC e CNE, começam a mobilizar identidades (Comissões, consultorias junto a comunidades epistêmicas, Secretarias estaduais de educação, Conselhos estaduais e Distrital de educação). Segundo Rita Gomes do Nascimento, representante do movimento indígena no CNE e relatora das Diretrizes Operacionais para a Implementação da História e Cultura dos Povos Indígenas,

a Lei representa uma grande conquista para o movimento indígena brasileiro no plano legal e reflete um contexto internacional de afirmação dos direitos sociais e individuais das minorias e dos grupos historicamente marginalizados. Nas últimas décadas, tem se estabelecido uma política de reconhecimento dos direitos das diversidades étnicas e culturais no âmbito do direito internacional, fazendo surgir acordos, decretos e convenções de natureza multilateral (BRASIL, 2016a, p. 2).

As Leis nº 10.639 e nº 11.645, junto às suas diretrizes, são indutoras de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma

educação das relações étnico-raciais nas escolas. As convergências de sentidos e importância destes textos políticos são aspectos referendados na análise da política de ERER. Conforme constatações do relatório de consultoria à CEB/CNE:

Ambas as leis são instrumentos de orientação para o combate à discriminação e, ao mesmo tempo, ações afirmativas, no sentido de que reconhecem a escola como lugar da formação de cidadãos e destaca sua importância para promover a necessária valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil o país rico, múltiplo e plural que é (BRASIL, 2013e, p. 6).

Além disso, a significação e relevância desta norma são aspectos convergentes nos estudos e documentos aqui explorados (BRASIL, 2012a; BRASIL, 2012b; BRASIL, 2013e; BRASIL, 2014d; RUSSO; PALADINO, 2016; SILVA, 2017), sustentando, pois, a identificação dos discursos e sentidos conferidos à ERER, expressos nos textos da Lei nº 11.645, e suas Diretrizes operacionais (Parecer CNE/CEB nº 14/2015), cuja importância é medida pelo alcance destas políticas no redimensionamento do imaginário pedagógico e na sua relação com o diverso, o diferente. Ao dar visibilidade aos povos indígenas como seres detentores de cultura própria, e ao propiciar que a escola ultrapasse a visão genérica e estereotipada dessas comunidades tradicionais, serão suscitados diálogos que aprofundem o entendimento sobre as diferentes formas de interação, os conflitos territoriais, a formação intelectual, a configuração do pensamento sensível dos ameríndios, entre tantos outros temas (BRASIL, 2013e, p. 8).

Nesse sentido, o novo dispositivo legal acrescido às Diretrizes e Bases da Educação Nacional representa uma intervenção que incidirá no “quadro de desconhecimento, ignorância e preconceito em relação aos povos indígenas que permanece com amplas ramificações pela sociedade”, onde

Faltam informações e falta conhecimento ao mesmo tempo em que grassam intolerância e preconceito.

[...], o conhecimento sobre a diversidade indígena no nosso país é especializado, restrito, circunscrito, pouco difundido e de difícil acesso (BRASIL, 2012b, p. 10 e 27).

Seria a Lei nº 11.645/2008 uma possibilidade de ressignificar o lugar do étnico no currículo escolar e, por certo, nas DCNs/ERER? Conforme destacado nos estudos que resultaram no documento Brasil (2012b), a norma representa uma potente possibilidade de reverter valores e princípios do eurocentrismo, corporificados nos preconceitos, estereótipos e

discriminação que demarcam os lugares e papéis na sociedade, alimentando a centralidade de uns e a marginalização e silenciamento de uma legião de subalternizados. Por isso,

A oportunidade aberta pela promulgação da Lei 11.645 não deve ser perdida. vê-se que há muita coisa a ser feita para que a temática dos povos indígenas possa ter um tratamento mais equilibrado e correto por parte dos sistemas de ensino. Assim, diretrizes a serem emanadas do CNE, deverão auxiliar os sistemas de ensino a enfrentarem o desafio de encontrar um lugar mais digno para os índios, suas histórias e modos de vida, na escola brasileira (BRASIL, 2012b, p. 20-21).

Neste texto secundário da política, mas não menos importante, põe-se em relevo significados destas ações que, conforme nele explicitado, não são meras ações afirmativas ou políticas temporárias para sanar dívidas históricas, mas significam inclusão social, uma vez que são instrumentos efetivos para problematizar a existência do racismo e da discriminação nas relações interpessoais no âmbito escolar/acadêmico e na sociedade como um “todo”, lugar de fomento da diversidade, valorização e reconhecimento dessas populações. Ou seja, a proposta tensiona o conceito de alteridade, atuando na deficiência ou incapacidade humana de convivência com o “outro diferente” que ainda hoje faz tantas vítimas desta “alteridade apagada como possibilidade”, como tão bem enunciado por Macedo (2018, p. 172).

Assim, os sentidos corporificados nestes textos políticos pautam pelo reconhecimento da diferença, valorização da pluralidade cultural, o respeito pelo outro, e edificação de novas relações ou de reeducação das relações étnico e raciais. Estes sentidos são hegemonzados pela forte operacionalização do discurso da diferença, combate ao racismo, pedagogias antirracistas, interétnicas e interculturais.

Advogo pela centralidade da demanda por respeito e aceitação da diferença, visto que ainda “hoje, é o nosso grande desafio enquanto indivíduos e enquanto cidadãos”. Um desafio que se torna mais complexo na medida em que se exige a garantia da igualdade entre todos os cidadãos, ao mesmo tempo em que se exerce o respeito ao direito à diferença. É nesse paradoxo que, segundo registros de Grupioni e Vidal (2001 apud BRASIL, 2012b, p. 33), reside o desafio da implementação da Lei nº 11.645.

É este desafio paradoxal que mobiliza as intenções dos sujeitos na significação do currículo por meio da produção da política de ERER, no governo Dilma, em cujos textos políticos defendem insistentemente que “é preciso construir representações sociais positivas que valorizem as diferentes origens culturais como um valor e, ao mesmo tempo, crie um ambiente escolar que permita a manifestação criativa e transformadora da diversidade como forma de superar discriminações étnico-raciais” (BRASIL, 2016a, p. 2).

Para tanto, faz-se urgente o:

[...] fortalecimento de identidades étnico-raciais (não só dos negros, como alguns têm interpretado), fortalecimento de vínculos com a comunidade étnico-racial de origem, valorização, por cada um, de epistemologia própria a sua comunidade étnico-racial e disposição, para, a partir dela, acolher e aprender outras (BRASIL, 2014d, p. 12).

A totalidade discursiva hegemônica, ou a demanda que assume ou representa o sentido equivalenciado aqui, é a valorização da especificidade ou da(s) diferença(s). Vejo, pois o lugar privilegiado deste significado, equacionado ao fortalecimento do vínculo identitário com sua especificidade étnico-cultural nos discursos mobilizadores das questões da diversidade, que também no governo Dilma, protagonizam e deliberam na produção de textos políticos orientadores dos contextos da produção e da prática, ou seja, dos órgãos normativos aos sistemas e instituições de ensino. A defesa destes agentes sociais é pela “ garantia de reconhecimento e igualdade de valorização de todos os grupos étnicos e raciais constituidores da sociedade”, pois o que norteia e prepondera em sua busca incansável e histórica por tais negociações discursivas é “contribuir para o fortalecimento **de relações Inter étnicas positivas entre os diferentes** grupos étnicos e raciais, bem como a convivência democrática, marcada por conhecimento mútuo, aceitação das diferenças (BRASIL, 2016a, p. 8, grifo nosso).

Sobre os elementos discursivos “interculturalidade” e “interétnico” evocados nos textos das DOIHCPI e documentos secundários desta política, considero importante ponderar que, longe de explicar sentidos e conceitos socioantropológicos, interessa a este trabalho compreender empiricamente os sentidos atribuídos pelos sujeitos da articulação presentes na formulação da política em questão. As próprias DOIHCPI orientam que “Os conceitos antropológicos de diversidade, diferença, cultura, interculturalidade, identidade, etnocentrismo terão que ser trabalhados sob diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, constituindo-se em conceitos chave para a abordagem da temática indígena” (BRASIL, 2016a, p. 9).

Nesse sentido, o termo interculturalidade equivale ao significado atribuído no contexto das pesquisas em educação no Brasil, que segundo Fleuri (2005, p.3 apud BRASIL, 2013e, p. 21) “refere-se ao conjunto de propostas de convivência e de relação democrática e criativa entre culturas diferentes”. Portanto,

A perspectiva intercultural da educação, emergente nestes movimentos socioculturais e políticos, reconhece o caráter multidimensional e complexo da interação entre sujeitos diferentes. Busca, pois, desenvolver concepções e

estratégias educativas que favoreçam o enfrentamento dos conflitos, na direção de superação das estruturas socioculturais geradoras de discriminação, de exclusão ou de sujeição entre grupos sociais (FLEURI, 2005, p.1 apud BRASIL, 2013e, p. 21).

A pedagogia interétnica, por sua vez, conforme trechos dos próprios textos políticos, objetiva “o estudo e a pesquisa do etnocentrismo, do preconceito racial e do racismo, transmitidos pelo processo educacional (família, comunidade, escola, sociedade global e meios de comunicação social)” (BRASIL, 2014d, p. 5).

No auge de políticas afirmativas tão potentes e ousadas, cujos textos são reconhecidos pelo caráter progressista e emancipador, surgem preocupações com o advento de ecos que antagonizam e ressoam como ameaça a estas conquistas recentes. Silva (2017) reverbera esta preocupação citando a explícita campanha contra os direitos indígenas por parte da chamada bancada de deputados ruralistas no Congresso nacional, com o apoio do Governo federal, expressando que:

Uma situação ilustrativa é a tentativa de transferir para o Poder Legislativo a decisão sobre as demarcações das terras indígenas. Como também o visível esvaziamento de setores do governo responsáveis pelas políticas públicas educacionais, como a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), a qual era responsável nos últimos anos pela elaboração e implementação de programas educacionais voltados não só para Educação Escolar Indígena, mas também para a inserção dos estudos sobre a temática indígena nas escolas não indígenas (SILVA, 2017, p. 229).

Enfatizo, desse modo, que a dimensão indígena na política de currículo destinada à educação básica nos sistemas oficiais de ensino não se trata de uma “educação para índios”, mas intenta uma reeducação das mentalidades e do olhar “não indígena” lançado para estes segmentos étnicos desde a chegada do colonizador nas “terras de Pindorama” e ramificado perversamente nos dias atuais, recobrando o imaginário social brasileiro com uma visão romantizada, folclórica e simplificada de índio genérico ou, ainda, com estereótipos e preconceitos tradicionalmente utilizados contra esses povos, como bem acentua o texto político das Diretrizes operacionais para implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008.

5 DISCURSOS DO MOVIMENTO NEGRO E QUILOMBOLA EM TORNO DO CURRÍCULO

Nos termos do referencial analítico que embasa esta dissertação, é comum que no bojo de articulações discursivas e lutas por hegemonia, grupos de interesse sejam excluídos e vozes sejam silenciadas. Mas, Nascimento (1978, p. 95 apud SANTOS, 2005, p. 23) já indagava “Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira?” Respondo ao mestre, dedicando este momento da escrita à dimensão singular da vívida memória africana e às comunidades tradicionais representadas pelo Movimento quilombola, cujas demandas e atuação se fazem presentes nas lutas por significação do que hoje denominamos de EREER.

Contudo, frente ao exercício analítico desta política curricular é pertinente indagar: Qual é o lugar ocupado pela Educação quilombola nas políticas de currículo de EREER? Que equivalências demarcam estas demandas educacionais? Reitero que não tenho a intenção de explorar empiricamente o vasto campo da Educação Escolar Quilombola (EEQ), cujas Diretrizes marcaram positivamente as políticas produzidas durante o Governo Dilma. Trata-se de uma proposta com especificidades próprias que ganhou status de modalidade educacional nas DCNs gerais da educação básica (BRASIL, 2010f) e assim extrapolam a política curricular de EREER, objeto deste estudo. Portanto, atendo-me à análise das congruências polissêmicas e discursivas que as circundam e os textos políticos destas Diretrizes serão acessados para efeito de localização de possíveis elementos sinalizadores de tais aproximações.

Conforme os textos bases da política de EREER, o (re)conhecimento está no cerne da valorização dos sujeitos negados e discriminados na/pela história brasileira e, segundo Santos (2012, p. 82), “Daí é que é preciso conhecer de perto um quilombo. Quando as pessoas conhecem, a tendência é passarem a valorizar mais a nossa luta”. Como esse é, também, o propósito deste momento da escrita, em que ousou seguir na contramão de “uma tradição de escola [de política, de produção científica] cujo ‘silenciar’ tem sido a regra, não exceção” (BRASIL, 2006b, p. 153, destaque nosso), sem pretensões de absolutizar identidades, prossigo, então, ecoando as vozes deste segmento social, retomando, inicialmente os significados dos significantes Quilombo, Educação quilombola, Educação escolar quilombola, cujas aproximações ajudarão a entender as abordagens e relações tecidas posteriormente neste capítulo.

Para tanto, recorro a textos políticos cujos registros e oficialidade são resultados da participação e mobilizações de afrodescendentes²⁹ e quilombolas em audiências, seminários e Conferências nacionais destinadas a pensar suas demandas.

A concepção de quilombo aqui empreendida extrapola o significado de espaço físico, ou “reduto de escravos fujões”, forjado até a segunda metade do século XX, mas é compreendido como símbolo da resistência e rico instrumento da EREER, pois é por excelência o depositário da história, dos valores, ancestralidade e cultura negra. É, ainda, sua “memória” materializada e, por esta razão, após mobilizações de militantes e parlamentares negros, foi legitimado na CF/88 como patrimônio histórico do país: “Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos” (BRASIL, 1988, Art. 216, Inciso V. § 5º).

O termo quilombo é ressignificado tanto no campo do sentido quanto no material, sendo ressemantizado na Carta Magna de 1988, conforme enfatizado por Matos e Eugenio (2019). Para Souza³⁰ (s/d, p. 3), após cem anos de silenciamento pós-abolição, o quilombo passa a ser tratado “como categoria de acesso a direitos, numa perspectiva de sobrevivência, dando aos quilombos o caráter de remanescentes” e tem reconhecido, pelo menos no âmbito formal, os direitos territoriais.

A visão reducionista e colonial deste termo, ainda vigente no imaginário social e na literatura didática, faz parte da estratégia de destituir e invisibilizar esse segmento étnico-racial e por isso deve ser superado. Em 2003, o estado brasileiro define os quilombos como: “Os grupos étnico-raciais, segundo critério de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida” (BRASIL, 2003d, Art. 2º).

No que se refere à relação entre EREER e quilombos, tomo as palavras de Nascimento (1985 apud BRASIL, 2006, p. 141) e caminho na defesa de que se “O quilombo representa um instrumento vigoroso no processo de reconhecimento da identidade negra brasileira para uma

²⁹ O uso dos termos afrodescendente e afro-brasileiro como sinônimos é recorrente ao longo do texto. Esclareço que devido ao significado político de ambos, opto pelo emprego de “afrodescendente” para referir-me a negro e/ou quilombola, utilizando afro-brasileiro apenas na transcrição de citações, para ser fiel ao texto/autor citado, quando este assim o fizer. Segundo Cunha Jr. (2005, p. 253), “afro-brasileiro surge entre 1930 e 1940 [...] faz parte de um período no qual os grupos de intelectuais brasileiros eram totalmente desinformados, para não dizer ignorantes, sobre a história africana. Nutriam teorias racistas sobre a cultura de base africana. Vejam que, nesta época, Gilberto Freyre e os seus seguidores consideravam a cultura africana inferior a européia. O conceito de afro-descendência nasce com o pleno conhecimento do passado africano, nasce sobretudo em decorrência deste conhecimento e da necessidade de relacionar o passado africano com a história do Brasil”.

³⁰ Documento online. Disponível em: <http://conaq.org.br/nossa-historia/>.

maior autoafirmação étnica e nacional”, este é, portanto, elemento fundamental para os estudos da História e cultura africana, afro-brasileira e indígena, proposto nas Diretrizes desta política.

As comunidade quilombola, também classificadas como Povos e comunidades tradicionais que, segundo Decreto nº 6.040/2007, são grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (BRASIL, 2007).

No Brasil, existem, atualmente, cerca de 3.754 comunidades remanescentes de quilombos que têm se organizado em torno de suas demandas coletivas e redimensionado a atuação do Movimento social quilombola contemporâneo, cuja atuação e articulação com outros movimentos, desde a Marcha Zumbi dos Palmares, em 1995, tem provocado o Estado brasileiro a relacionar os princípios de igualdade e pluralidade ao plano material das políticas públicas.

Dentre as políticas tensionadas por/ nestas Comunidades, destaco a Educação Escolar Quilombola (EEQ), modalidade da educação básica que, conforme Resolução CNE/CEB nº 8/2012, compreende as escolas localizadas nestes espaços, bem como aquelas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas. Abrangendo as etapas da educação e todas as suas modalidades, destina-se as populações quilombolas rurais e urbanas e fundamenta-se na memória coletiva, línguas reminiscentes, práticas culturais, na oralidade, festejos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país, conjugando estes saberes aos processos educativos formais escolares (BRASIL, 2013b).

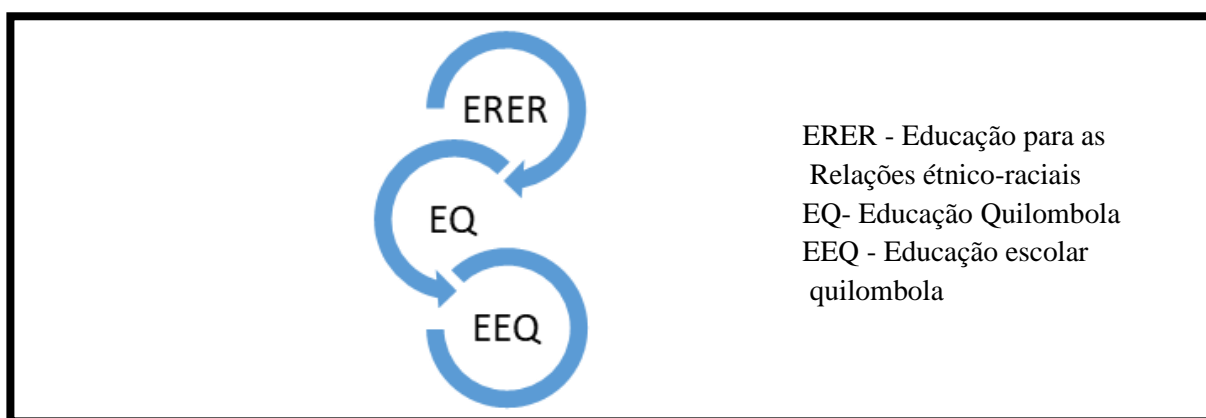
Portanto, o modelo educacional proposto, ao menos no plano formal das diretrizes curriculares desta modalidade, firma-se na Educação quilombola que diz respeito às práticas desenvolvidas informalmente e transmitidas como herança epistemológica e subjetiva da ancestralidade afrodescendente. Para além das conjugações de uma EEQ, a Educação quilombola constitui “os sentidos e conceitos do território quilombola”, abrangendo os princípios para uma proposta pedagógica comprometida com os valores e riquezas étnico-raciais. Compreendo que nesta perspectiva educativa e epistêmica caracterizada pela informalidade dos saberes vividos, mas ocultados nos livros e na ciência, a ancestral história de resistência e emancipação, bem como sua transmissão oral, sejam a “base comum”; o saber privilegiado.

Apoiada na abordagem da “Educação quilombola” do Documento “Orientações e Ações para a ERER” argumento que esta seja “a grande reação a ser despertada no campo da

educação”, pois alcança a produção de uma formação humana impermeabilizada de estereótipos, discriminação e preconceitos que elegem e determinam os que estão “dentro” e os que estão “fora”. Nesse contexto, o desafio de uma educação pautada nos princípios da Educação quilombola é contribuir para emancipar radicalmente as pessoas de relações que retardam ou dificultam uma convivência humana mais respeitosa e mais plena (BRASIL, 2006b, p. 145).

Esta formulação ocupa centralidade dentre os objetivos da EEQ e influencia, por sua vez, a proposta de EREER, conforme ilustrado na Figura 7. Portanto, me reportarei a esta construção para tratar sobre as imbricações entre EREER e Educação quilombola.

Figura 7 - Influências da Educação Quilombola nas Políticas curriculares da EREER e da EEQ



Fonte: Elaborado pela autora, (2019).

As demandas e os anseios afrodescendentes no âmbito educacional e curricular se inter cruzam na formação de cadeias de equivalências mobilizadas por identidades diversas que fizeram ecoar, no cenário político e social brasileiro, reivindicações silenciadas e esquecidas desde o berço colonizador até a República democrática que reinventa ou recria formas contemporâneas de racismo e exclusão.

Mas estes povos africanos e afrodescendentes, nas suas epopeias de busca de liberdade e de igualdade social, realizaram eixos marcantes da história social do povo brasileiro. Empreenderam milhares de quilombos, de rebeliões, de instituições no combate ao escravismo criminoso. Tiveram intensa participação em todos os movimentos da história nacional. No pós-abolição, a história de africanos e afrodescendentes se transcreve na organização de novos movimentos sociais, religiosos e culturais, entre os quais se destaca um atuante Movimento Negro (CUNHA JR., 2005, p. 251).

Feitas tais definições, sigo discutindo demandas, formas de organização e lutas políticas, protagonizadas e equivalenciadas pelo Movimento Negro e Movimento Quilombola, na perspectiva de acessar e significar projetos de educação e modelos curriculares.

5.1 Movimentos Negro e Quilombola: lutas e demandas equivalentes

Intelectuais e militantes das comunidades quilombolas que advogam pela importância do currículo invisível ou educação informal vivenciada nesses contextos, cujo principal objetivo é garantir a preservação e transmissão de sua história, culturas e modo de ser e viver, apresentaram expectativas com a aprovação da Lei nº 10.639/2003. Estes sujeitos consideram que esta norma, possibilitará “desenvolver um processo escolar de educação mais de acordo com a realidade sociocultural brasileira” à medida que contempla também estes segmentos étnicos, seus valores e experiências e, assim, ajudará a escola a superar o “descaso pelo reconhecimento das múltiplas ‘identidades’ e pelas diferentes culturas dos diversos segmentos que historicamente integraram a formação de nosso país”, conforme aprecia (MOURA, 2005, p. 270).

A conquista dessa Lei e os pressupostos de suas diretrizes é resultado de uma mobilização persistente ao longo da história do negro no Brasil que, organizados em Movimentos diversos, sempre privilegiou a educação no bojo de suas reivindicações e/ou atuação por entender a ambígua função deste instrumento que tanto pode ser fonte reprodutora do racismo estrutural da sociedade quanto mecanismo de mobilidade e transformação social. Nesse sentido, entende-se que a centralidade e emergência dos movimentos sociais nos espaços de poder, percebida nos governos petistas (Lula/Dilma), foi fundamental para garantir, nas disputas pela significação do currículo, a consolidação de interesses e demandas históricas defendidas especialmente pelo Movimento negro, nestes e em tantos outros textos que oficializaram as políticas para a diversidade étnico-racial nas últimas décadas no Brasil.

Ressalto que esta luta reuniu e articulou em momentos e contextos diversos, as inúmeras identidades constitutivas do Movimento Negro que, mesmo com especificidades, sempre argumentou pela descolonização do currículo e dos processos educacionais impressos nas escolas brasileiras, tornando-a uma importante demanda popular, considerando que em muitos momentos mobilizou formações equivalenciais entre estes sujeitos diversos, pois, conforme afirma Pontes (2005), em seu estudo das DCNs/ERER e o Ensino de história e cultura afro-brasileira e africana,

[...] uma vontade política solidária entre demandas subalternizadas, promovendo práticas articulatórias entre elementos diferenciais, fortalece as reivindicações da agência política dos diferentes sujeitos envolvidos com as dinâmicas da política. Defendo que a agência política não se restringe aos militantes dos movimentos negros, mas corresponde ao comprometimento dos diferentes atores com a transformação do social em seus contextos específicos (PONTES, 2009, p. 110).

Na tentativa de abordar as equivalências desta luta por significação das políticas curriculares de Educação para as relações étnico-raciais e dada a impossibilidade de alcance das inúmeras agências do Movimento negro, me atenho, aqui, às convergências e interações deste com o segmento quilombola, cujo silenciamento social, político e educacional faz-se gritante, embora latente nos discursos operados nestas articulações hegemônicas.

Assim, entende-se por Movimento quilombola um segmento ou organizações articulados em torno das lutas e defesa dos direitos das comunidades remanescentes de quilombo e, portanto, uma vertente do Movimento negro nacional formado, por sua vez, pelo diversos segmentos étnico-raciais comprometidos com a eliminação do racismo e promoção da igualdade racial, conforme definido por eles na Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, em 1986.

O Movimento Negro Nacional é formado por todos aqueles que conscientes, de nossa condição enquanto cidadão, nos encontremos politicamente organizados em Grupos que sistematicamente, combatem o Racismo no Brasil, e, ainda por aqueles outros que lutam por preservar os valores espirituais, morais, sociais e culturais que nos foram legados pelos incontáveis filhos apartados da Mãe África (CONVENÇÃO NACIONAL DO NEGRO PELA CONSTITUINTE, 1986, p. 1).

Ao contrário do quadro desenhado no imaginário social, que creditou a organicidade do movimento afrodescendente ao Movimento Negro Unificado (MNU), a partir da década de 1970, o nascedouro desta mobilização em torno das lutas e políticas antirracistas no Brasil, foram os Quilombos ou Movimento quilombola, conforme Nascimento

O Movimento negro surge no início do século XX como herdeiro e continuação de uma luta já em movimento desde os primórdios da constituição do Brasil. A luta quilombola atravessa todo o período colonial e o do império, sacudindo até fazer ruir as estruturas da economia escravocrata. Complementada e ampliada no abolicionismo protagonizado por figuras como Luis Gama, José do Patrocínio, os irmãos Rebouças, bem como os heróis anônimos das Revoltas dos búzios, dos Malês e tantos outros, essa luta

antirracista afro-brasileira define-se de novas maneiras após a abolição (NASCIMENTO, 2003, p. 222).

Ao longo desses mais de quatro séculos, muitas e criativas foram as formas de atuação e reinvenção desse Movimento. Entretanto, a fim de não tecer relatos minuciosos e exaustivos da trajetória de mobilização negra no país, faço um salto na linearidade histórica demarcada por revoltas e levantes protagonizados por inúmeros e destemidos afrodescendentes que, da colônia à contemporaneidade, se lançam em formações discursivas, requerendo, sobretudo, a liberdade e dignidade usurpadas por grupos que historicamente ocuparam o lugar de dominante e se reinventam na luta pela hegemonia às custas do silenciamento e opressão de grupos marginalizados.

Sendo assim, desloco-me para os dois grandes focos de atuação e experiência organizativa negra no país: a Frente Negra Brasileira (FNB) - São Paulo, em 1931, e o Teatro Experimental do Negro (TEM) - Rio de Janeiro, em 1944. A trajetória nesta escrita passará pelas iniciativas sociais e culturais que, no início do século XX, mobilizaram a Imprensa negra com movimentos que utilizavam o jornal ou a imprensa como instrumento de denúncia dos preconceitos raciais, da exclusão do negro no mercado de trabalho, do ensino e da participação política. Posteriormente, retornar-se-á às experiências quilombolas na contemporaneidade, reservando espaço central para o diálogo com estas vozes negligenciadas, desde os estudos acadêmicos às políticas públicas de cidadania.

Segundo Nascimento (2003), mesclando protesto e educação, a Imprensa negra fundou jornais de grande influência política, a exemplo do Jornal “*O Clarim d’ Alvorada*”, em 1923, “*O Progresso*” (1931) e a “*Voz da Raça*” (1936) que foram, de fato, a Voz do Movimento negro em função da unidade e organização da população negra no combate à discriminação. As fragmentações de lideranças destas organizações desencadearam a Frente Negra Brasileira em São Paulo (1931-1937), que “foi o primeiro movimento de massa no período pós-abolicionista que teve o objetivo de inserir o negro na política”, atuando também na educação por meio da criação de “salas de aula de alfabetização para os trabalhadores e trabalhadoras negras em diversas localidades” (FERNANDES 1978 apud CAVALLEIRO, 2006, p. 19).

A FNB foi um movimento com forte presença e atuação feminina, cuja proposta não diferia das organizações anteriores (Imprensa negra), firmando-se no lema “Congregar, Educar e Orientar”. Dentre as prioridades da FNB, “estendia-se que a primeira frente de luta estava localizada no campo da educação e a segunda nos direitos de cidadania (NASCIMENTO, 2003, p. 232). Conforme a autora:

Possuindo mais de vinte núcleos locais e filiais espalhado pelo interior do estado, bem como uns 6 mil membros efetivos em São Paulo e 2 mil em Santos, a Frente Negra Brasileira efetivamente constituía um movimento político de massa. [...]. Seu apelo irradiava-se até outros estados do país (Maranhão, Pernambuco, Bahia, Sergipe, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Espírito Santo (NASCIMENTO, 2003, p. 233).

Na segunda fase de organização e atuação, estas insurgências negras (1914 - 1937), receberam críticas de aceitação de valores brancos, em função das marcas integracionistas na consciência política disseminada, pois apesar de reagirem contra a ascensão do racismo e discriminação do negro em todas as instâncias da sociedade civil, reivindicando para este contingente populacional, participação em todos os níveis da vida brasileira, não questionavam sistematicamente as estruturas de dominação econômicas e socioculturais mais amplas, nem reclamavam de forma direta uma identidade cultural específica afrodescendente

Por outro lado, segundo Nascimento (2003), dado o contexto histórico da época, no qual o princípio da eugenia e as ideologias da democracia racial estavam impressos tanto nas leis, a exemplo da Constituição Federal de 1934, quanto nas práticas e imaginário social, há que se reconhecer que

[...] a insistência desses movimentos em atender ao modelo de apresentação pessoal não nos parece uma ingênua aceitação de valores brancos. Além de observar que tal postura embutia antes a contestação e a recusa dos estereótipos antinegros do que a introjeção de tais valores prevaletentes à época (NASCIMENTO, 2003, p. 238-243).

Portanto, conforme argumenta Nascimento:

Ao enaltecerem as qualidades e os feitos dos heróis negros do passado; ao pleitearem o acesso ao ensino e demonstrarem que era a negação desse acesso e não a falta de inteligência, a causa do ‘atraso’ dos negros; ao insuflarem, enfim, uma consciência social de coesão e autodefesa à sua comunidade, essa imprensa e as entidades que representavam diziam um redondo ‘não’ a ideologia racista que imperava e permeava de forma tão difusa a sociedade brasileira (NASCIMENTO, 2003, p. 244).

A invenção do “racismo reverso”, propagada pelos defensores e porta-vozes da democracia racial no Brasil, foi útil às intenções e manobras de agentes de esquerda e de direita para silenciar e desarticular as iniciativas de Organização e o protagonismo afrodescendentes, no período de 1945-1960. Caracterizado como “Nova fase” da Organização do Movimento Negro e marcado pelo fim do Estado Novo, Nascimento (2003) considerou, esse, um período fértil para a criação de importantes organismos afros ou de grupos “de cor”. Dentre estas

organizações, despontaram-se a Associação do Negro brasileiro (ANB) em São Paulo, que suscitou e demandou a criação da “Lei Afonso Arinos”, primeiro dispositivo penal contra a discriminação racial; a Frente Negra Trabalhista, organizada em SP, em 1950; a União dos homens de cor e o Centro literário de estudos afro-brasileiros (Porto Alegre); além do Centro de Cultura afro-brasileira, do Teatro experimental do Negro (TEN) e o Comitê Democrático Afro-Brasileiro (Rio de Janeiro), ambos fundados sob a liderança de Abdias do Nascimento, em 1944 e 1945, respectivamente.

Como bem formalizado pelo seu fundador, “O Teatro Experimental do Negro (TEN) nunca foi só dramaturgia, era uma verdadeira Frente de Luta” (NASCIMENTO, 1997 apud ROMÃO, 2005, p. 127) que operava simultaneamente nas dimensões da Arte, Educação e Política, mas referendando sempre a Educação, por concebê-la como instrumento de emancipação e empoderamento afrodescendente.

Conforme ratificado em Romão (2005), a educação no TEN não encontra relação simplesmente com a escolarização, mas incorporou ao projeto: a perspectiva emancipatória do negro no seu percurso político e consciente, a alfabetização/educação popular de adultos, a inserção no mercado de trabalho e a dimensão política, uma vez que o sentido de ser negro foi colocado na perspectiva da negação da suposta inferioridade natural dos negros ou da superioridade do brasileiro.

O TEN se despontou dentre os movimentos afro-brasileiros exatamente por congregar de forma criativa e atraente estas três dimensões em suas ações e militância. Evidencia-se na fala de seu fundador, o prenúncio dos princípios da Educação quilombola que prima pela valorização das ancestralidades e culturas africanas, reivindicadas pelas comunidades de quilombo.

[...] De início, havia a necessidade do resgate da cultura negra, de seus valores, violentados, negados, oprimidos e desfigurados [...] o negro não deseja ajuda isolada e paternalista, como um favor especial. Ele deseja e reclama um status elevado na sociedade, na forma de oportunidade coletiva, para todos, há um povo com irrevogáveis direitos históricos [...] a abertura de oportunidades reais de ascensão econômica, política, cultural, social para o negro, respeitando-se sua origem africana (NASCIMENTO, 1968 apud NASCIMENTO, 2003, p. 251).

Firmados nesse propósito e na consciência interventiva da educação, o TEN oferecia, dentre as inúmeras aspirações/ações do Programa, publicadas em seu jornal “Quilombo”, cursos de alfabetização, aulas de cultura geral, palestras e, sobretudo, denúncias à exclusão do negro nos sistemas de ensino, à discriminação nas escolas e instituições, inclusive religiosas, que

bloqueavam a matrícula de negros, e à inferiorização cultural como instrumentos potentes da opressão sofrida pelos afrodescendentes.

Trabalhar pela valorização e valoração do negro brasileiro em todos os setores: social, cultural, educacional, político, econômico e artístico.

[...]

Lutar para que enquanto não for tornado gratuito o ensino em todos os graus, sejam admitidos estudantes negros, como pensionistas do Estado, em todos os estabelecimentos particulares e oficiais de ensino secundário e superior do país inclusive nos estabelecimentos militares (QUILOMBO, 2003 apud ROMÃO, 2005, p. 127).

Em sua efervescência, o TEN promove inúmeros espaços e encontros, visando o protagonismo e articulação do negro enquanto movimento, a exemplo da Convenção Nacional do Negro Brasileiro (1945), e, por meio desta, mantém diálogo com setores acadêmicos, cientistas e políticos e, reunindo diversas Organizações do movimento negro, protagonizou um Manifesto que conclamava a população negra da época à unidade em torno das pautas dos afrodescendentes e sua legitimação na Constituição do país.

O Manifesto foi enviado a todos os partidos políticos com algumas de suas pautas apresentadas na Assembleia constituinte de 1946, especialmente com o objetivo de integrar a proibição da discriminação racial na Constituição do país. Contudo, as manobras pelo silenciamento desses movimentos é recorrente, operando ações mobilizadas, inclusive pelo partido comunista, grupos da esquerda liberal e porta-vozes da teoria da democracia racial que se apoiavam em discurso de “racismo negro” ou racismo reverso, ventilado na atmosfera político e social da época. Estes embates, conforme destaca Nascimento (2003), marcam a origem do relacionamento entre a esquerda marxista e o movimento afro-brasileiro,

[...] o argumento de perigo de divisão da classe operária e a alegação de que não existe uma questão “racial”, mas apenas “social” continuam atuais e constituíam até bem recentemente obstáculos a construção de alianças com a esquerda. Quando tais alianças se formam, há ainda a necessidade de evitar que sejam caracterizadas pela subordinação da primeira questão à segunda (NASCIMENTO, 2003, p. 255).

Segundo Laclau (2011), diante da proliferação mundial de movimentos de massa com características essencialmente novas e o surgimento e organização política destes setores heterogêneos, em torno de projetos emancipacionistas de mudanças, se tornou impossível seguir compreendendo tais transformações a partir da lógica de classe marxista. Na concepção laclauiana, é preciso ir além da tradicional lógica de proletariado ou de classe, pois esta já não

é mais determinante em processos democráticos (LOPES; VANDENBERGHE; ARAÚJO, 2015).

No período de 1950-1960, ocorreram outras iniciativas marcadamente literárias que empunharam as bandeiras afrodescendente no que ficou conhecido como literatura negra. Em maio de 1949, o TEN organizou a Conferência Nacional do Negro, objetivando a preparação do 1º Congresso do Negro brasileiro, realizado em 1950 e marcado novamente pelas tensões entre os defensores das demandas afrodescendentes e correntes acadêmicas de bases ideológicas marxista. Entretanto, as lideranças do movimento reagem às tentativas de objetificar ou minimizar o negro a mero objeto de estudo e camuflagem de sua pauta, “proletarizando o afrodescendente” e, nas palavras de Nascimento (1950 apud NASCIMENTO, 2003, p. 266), “o negro passa da condição de matéria-prima de estudiosos para a de modelador da sua própria conduta, do seu próprio destino” e, assim, referenda a abordagem afro centrada do movimento.

Para o afrodescendente que vive concretamente a exclusão como base na sua cor ou raça em sociedades multiculturais, a primeira contradição social é a racial, e não a de classe. A prioridade de luta diz respeito a primeira questão da dignidade humana individual e coletiva diante da ideologia do supremacismo branco e depois à posição social ou econômica (NASCIMENTO, 1980 apud NASCIMENTO, 2003, p. 275).

Assim como em Nascimento (2003) e Romão (2005), é possível identificar nas Diretrizes curriculares, aprovadas em 2004 e em documentos secundários desta política, o deslocamento dos ideais e princípios da educação, difundida e operada pelos Movimentos afrodescendentes desde a década de 1940. A intenção deles era “educar negros e reeducar brancos”, colocando “a questão racial como tema central no ensino”, a serviço da emancipação, empoderamento, combate ao racismo e construção de relações raciais e sociais positivas na sociedade. Este foco de reeducar para as relações sociais é ecoado em textos da política de ERER:

[...] Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico-raciais positivas tem como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra [...] (BRASIL, 2013b, p.138).

O objetivo perseguido, pois, é o da construção de novas relações entre não negros e negros, entre diferentes grupos étnicos, no sentido de que uns deixem de sentir-se superiores a outros, por serem incapazes de deslocar o olhar de seu próprio mundo, a fim de compreender distintos modos de pensar, de ser, de vive (BRASIL, 2014d, p. 5)

Durante as duas longas décadas de regime militar, instaurado no Brasil em 1964, quando as medidas de silenciar os rumores afrodescendentes são acirradas e explicitadas, com o apoio de agências internacionais como a UNESCO, o governo brasileiro se mantém na investida de negar ou impedir que demandas e identidades negras ocupem a cena das discussões políticas e sociais, mesmo quando as culturas africana e negra eram o assunto.

Conforme descrito em Nascimento (2008), tanto na realização de um Seminário internacional sobre a cultura africana (Rio de Janeiro), patrocinado pela Unesco e governo, quanto no Seminário contra o Apartheid, o racismo e o colonialismo (Brasília, 1968), a oportunidade do negro de representar a si mesmo foi negada e, conseqüentemente, delegada aos “porta-vozes oficiais, brancos, da cultura negra”. Numa nítida e oficial medida paternalista e excludente do pensamento negro que, numa atitude de resistência, continuava operando ações educativas, culturais e artísticas de natureza política em favor da mobilização e evidência da luta e demandas afrodescendentes. “É assim, que na esfera intersubjetiva, aparentemente tudo se passa como se não houvesse racismo, mas, no que se refere a exercício de direitos, ao povo negro é reservada a condição de subcidadão” (MACHA ZUMBI, 1996, p. 11).

Nesse período, figuras importantes, a exemplo de Abdias do Nascimento, firmam-se como símbolo de resistência, fazendo ecoar internacionalmente denúncias do aniquilamento e exclusão que impedia a circulação do pensamento intelectual, artístico e político e conseqüente desenvolvimento do movimento social afrodescendentes vigente no país. No 2º Congresso de culturas negra das Américas, realizado no Panamá, em 1980, Abdias do Nascimento apresenta o Quilombismo, uma proposta teórica política destinada ao Brasil e às Américas

[...] que aponta a necessidade de incorporar à construção de uma sociedade mais justa e igualitária a luta contra o racismo, políticas de promoção da igualdade racial com programas de ação afirmativa para as populações historicamente discriminadas e o reconhecimento da natureza multirracial e pluriétnica das sociedades construídas com base no escravismo. O quilombismo propõe um modelo de organização política, econômica e social baseada na experiência coletiva da população negra organizada nos quilombos [...] (NASCIMENTO, 2008, p. 154).

O Movimento negro passa por importante evolução nas décadas de 1950 a 1970, apesar de não contar com apoio de forças políticas, nem mesmo entre a esquerda brasileira, e figurar na mira da repressão da segurança nacional do regime militar. Na década de 1970, despontaram-se inúmeras organizações negras por todo o país, o que significava expressão da consciência e da ação destes grupos semeada nos anos anteriores. Essa década foi marcada pela fundação do Movimento Negro Unificado (MNU) contra o racismo e a discriminação racial num ato público,

em 1978, em São Paulo. Este Movimento articulou assembleias em outros estados na perspectiva de uma Organização da comunidade negra unificada nacionalmente.

Esta organicidade ou institucionalização ganha corpo a partir de 1980, com a Fundação do Memorial Zumbi, que reuniu inúmeras entidades do Movimento Negro, Universidade Federal de Alagoas e o Serviço de Proteção ao Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SIPHAN), além de outros órgãos públicos no esforço de implantar um polo de cultura de libertação afro-brasileira, as terras da Serra da Barriga, local da República dos Palmares. Da atuação do memorial Zumbi e da Comissão formada no âmbito do Ministério da Cultura para cuidar das ações do centenário da abolição da escravatura, nasceu a Fundação Cultural Palmares, órgão oficial que se dedica às questões dos territórios e promoção das comunidades quilombolas.

Essa década é também marcada pela inserção de militantes e representantes do Movimento negro nos espaços de poder político, numa perspectiva de aproximar as demandas afrodescendentes das políticas públicas. Na legislatura de 1983-1987, o deputado federal Abdias do Nascimento inaugura a presença do primeiro e único parlamentar a ocupar-se com as causas étnico-raciais. Na legislatura seguinte este número cresce com Benedita da Silva (PT-RJ), Paulo Paim (PT-RS) e Carlos de Oliveira/Caó (PDT-RJ) que passam a representar a população negra inclusive na assembleia Constituinte, da qual fizeram parte. No Congresso Nacional, em 1991, esta representatividade foi marcada pela posse de Abdias do Nascimento (PDT-RJ) no senado federal e, em 1994, com a eleição de Benedita da Silva (PT-RJ) e Marina Silva (PT-AC), “essa crescente e cada vez mais eficaz mobilização do Movimento Negro se fazia sentir na chamada Nova República” (NASCIMENTO, 1985 apud NASCIMENTO, 2008, p. 159).

Em toda trajetória de luta do Movimento social negro, visualiza-se a sinalização de elementos constitutivos do que hoje é denominado EREER, cujos apontamentos em textos políticos são garantidos por militantes destes movimentos, também, nas articulações em torno da elaboração da Carta Magna de 1988. No capítulo destinado à educação, na Convenção Nacional do Negro pela Constituinte (1986), destacam-se as demandas populares que, nos termos de Laclau (2013), são postas em articulação em relações de equivalência com outras demandas e, assim, se transformaram em política pública educacional durante os governos Lula/Dilma.

O processo educacional respeitará todos os aspectos da cultura brasileira. É obrigatório a inclusão nos currículos escolares de I, II e III graus do ensino da história da África e da história do negro no Brasil.

A publicação de livros, jornais e periódicos não dependem de licença da autoridade. Fica proibida a propaganda de guerra, de subversão da ordem ou de preconceito de religião, de raça, de cor, de classe (CONVENÇÃO NACIONAL DO NEGRO, 1986, Art. 153).

O final do século XX e início do século XXI é marcado por esta institucionalidade das forças sociais negras, num movimento crescente de atuação independente de inúmeras entidades voltadas para as diversas dimensões étnico-raciais numa tentativa de

[...] preencher, em parte, o vazio deixado pelo Estado na falta de políticas públicas voltadas para a população afrodescendente. Trabalhavam em diversas áreas, notadamente saúde e direitos humanos. A educação continuava sendo, no final do século XX, a prioridade das ações do Movimento negro (NASCIMENTO, 2008, p. 164).

Um importante segmento desta articulação afrodescendente a se despontar nas décadas de 1980-1990 foram as comunidades remanescentes de quilombo que, reagindo ao silenciamento e indiferença histórica, começam a se organizar em função da defesa de seu território e pela garantia dos direitos humanos firmados na CF/88.

Mesmo com a inserção das demandas quilombolas por reconhecimento e direito ao território na carta Magna do país, um intenso silêncio é imperado no legislativo sobre a materialização desses direitos, o qual é posteriormente rompido pela ação das agências afrodescendentes, conforme pondera Souza (s/d, p. 15). Para esta pesquisadora, “Em outras instâncias, entretanto, com ênfase para as organizações quilombolas, organizações do movimento negro urbano e em estudos acadêmicos, o debate sobre sua implementação e sobre seus aspectos conceituais ganha fôlego”.

Por ocasião da Marcha Zumbi dos Palmares, em 1995, este segmento realiza em Brasília o primeiro Encontro nacional das Comunidades negras rurais, cuja pauta geral está inserida no Documento da Executiva Nacional (Marcha Zumbi dos Palmares, 2006) e as reivindicações específicas numa Carta entregue ao então presidente da república Fernando Henrique Cardoso. Ambos os documentos enunciam as demandas educacionais defendidas tanto pelo Movimento negro quanto pelas Comunidades quilombolas que se firmam enquanto Movimento organizado nesta grande Mobilização nacional.

Reivindicamos que o governo federal implante um programa de alfabetização de 1 e 2 graus especialmente adequado as realidades da comunidade negras

rurais, com a elaboração do material didático e a formação e aperfeiçoamento de professores.

Extensão do programa que garante o salário base nacional de educação para os professores leigos das comunidades negras.

Implementação de cursos de alfabetização para adultos das comunidades negras (MARCHA ZUMBI DOS PALMARES, 1996, p. 30).

Neste encontro é criada a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) que, oficializada no Encontro das comunidades tradicionais, em 1986, passa a representar e mobilizar as mais de três mil comunidades em todo o país. A partir desta organicidade, o Movimento Quilombola é reconfigurado e impelido a romper com o silenciamento histórico imputado a estas identidades étnico-raciais, símbolos vivos da resistência negra pelos processos discriminatórios que se renovam ao longo desses séculos no país. Para Santos (2012, p. 81), “A CONAQ é o instrumento no qual garantimos nosso protagonismo político.”. Dessa forma:

A constituição da Conaq lança o movimento quilombola no cenário nacional. A partir daí, o movimento quilombola é reconhecido como um dos mais ativos agentes do movimento negro no Brasil contemporâneo e introduz um debate que busca fortalecer a perspectiva de que este país tem em suas estruturas mais profundas uma grande pluralidade étnica (SOUZA, s/d, p. 15).

Em seus objetivos, a CONAQ revela as demandas do Movimento quilombola e aponta que as reivindicações da Constituinte e da Marcha Zumbi ainda permanecem no âmbito formal, com poucos ecos nas políticas públicas que na maioria das vezes chegam de modo precário sem gerar grandes impactos nestes contextos.

Os objetivos da CONAQ é lutar pela garantia de uso coletivo do território, pela implantação de projetos de desenvolvimento sustentável, pela implementação de políticas públicas levando em consideração a organização das comunidades de quilombo; por educação de qualidade e coerente com o modo de viver nos quilombos; o protagonismo e autonomia das mulheres quilombolas; pela permanência do (a) jovem no quilombo e acima de tudo pelo uso comum do Território, dos recursos naturais e pela harmonia com o meio ambiente (SOUZA, s/d, p. 15).

O anseio, ainda vigente, é pensar a promoção da Igualdade e do etnodesenvolvimento num plano material, sendo necessário, para tanto, avançar de demanda democrática a demanda popular e deslocar reivindicações isoladas para a mobilização em cadeias equivalenciais hegemônicas. Nesse sentido, a luta é configurada nos termos de Laclau (2011, p. 42) como

incompleta e provisória, pois “incompletude e provisoriedade pertencem à essência da democracia”. No entanto,

O processo democrático nas sociedades contemporâneas pode ser consideravelmente aprofundado e expandido se for levado a responder às demandas de amplos segmentos da população – minorias, grupos étnicos etc. – que tem sido tradicionalmente excluídos dele (LACLAU, 2011, p. 64).

A análise documental do texto político elaborado pela Convenção Nacional do Negro, na constituinte em 1986, assinada pelos diversos segmentos do Movimento negro e outros movimentos sociais, a exemplo da Central Única do Trabalhador (CUT), representa a assimetria entre os diversos particulares que neste momento da articulação constituem uma cadeia de demandas diferentes que se equivalem em dado momento da luta política, pois o horizonte requerido é a realização do Universal. Isso é possível apenas nesta constelação de atores específicos, visto que “O Universal é incomensurável com o particular, mas não pode existir sem este” (LACLAU, 2011, p. 65) e se tornará possível se for corporificado por um particular específico “que seria o verdadeiro corpo do Universal” (LACLAU, 2011, p. 65) num sistema ou cadeia de significação, afinal “se as diferenças não constituem um sistema, nenhuma significação é possível” (LACLAU, 2011, p. 66). Na perspectiva laclauiana, opera-se aqui a lógica da equivalência.

Mas, no sentido de serem os significantes dos excluídos (ou simplesmente da exclusão), as várias categorias excluídas devem cancelar suas diferenças por meio da formação de uma cadeia de equivalências daquilo que o sistema demoniza para significar a si mesmo. Novamente vemos aqui a possibilidade de um significante vazio anunciando a si mesmo por meio dessa lógica em que as diferenças se dissolvem em cadeias equivalenciais (LACLAU, 2011, p. 70-71).

O Programa de superação do racismo e da igualdade racial e o Documento do I Encontro das comunidades negras rurais quilombolas, ambos entregues ao Governo brasileiro por ocasião da Marcha Zumbi dos Palmares, em 1995, sinalizam e ratificam a convergência de discursos diferentes nas articulações protagonizadas pelos Movimentos negro. A Marcha, maior mobilização da luta afrodescendente no Brasil, unificou representações específicas dos diversos Movimentos sociais negro, o que é denominado por Laclau e Mouffe (2015a) de cadeia das diferenças.

Nessa mobilização afrocentrada, demandas e identidades específicas e diferentes foram equivalenciadas, a exemplo das lutas por reconhecimento, visibilização, acesso aos direitos de

cidadania, terra legalizada, eliminação do analfabetismo e por educação que preserve as especificidades da cultura negra e, especialmente, pelo desvelamento do racismo e da suposta democracia racial. Esses significantes, há séculos, agregam identidades diferenciais ou específicas em cadeia de equivalência, objetivando a corporificação do universal e a significação de um projeto de sociedade, de educação, de relações sociais e interétnicas.

Portanto, são inúmeras as convergências na trajetória do Movimento Negro e Quilombola e, como visto, as demandas dessas comunidades tradicionais foram subsumidas nas lutas do Movimento negro durante o século XX e XXI. Nesse período, estas e outras identidades diferenciais (Mulheres negras, Juventude, povos tradicionais, movimento negro urbano, intelectuais etc.) constituíram cadeias discursivas, operando a lógica da equivalência por se antagonizarem ao mesmo elemento, quando, segundo Laclau e Mouffe (2015a, p. 202, destaque do autor) “a presença do ‘Outro’ [antagônico] me impede de ser plenamente eu mesma”, ou seja, identidades diferentes se juntam ou se equivalem na perspectiva de “derrubar as barreiras da invisibilidade ou dos discursos de naturalização das diferenças e desigualdades raciais” (ROMÃO, 2005, p. 119) impostas pelo racismo perpetuado na história brasileira. Assim, nesta equivalência, a especificidade de cada posição ou identidade deve desaparecer (ROMÃO, 2005, p. 254).

Na medida em que há antagonismo, eu não posso ser uma presença plena para mim mesmo. Nem a força que antagoniza comigo é tal presença: seu ser objetivo é um símbolo do meu não ser e, desta maneira, é excedido por uma pluralidade de sentidos que impedem que ele se fixe como uma positividade plena (LACLAU; MOUFFE, 2015a, p. 202).

Desse modo, os diversos segmentos do Movimento Negro (“Nós”) se impõem equivalentemente como contra hegemônico ao se antagonizarem discursivamente a este “Outro”, constitutivo da cadeia de significação, contrastando as relações de poder em que a lógica do racismo impera determinante. Desse modo, “O antagonismo constitui os limites de toda objetividade, a qual se revela como objetificação parcial e precária” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 202).

Nesse aspecto, interpreto o racismo secular e seus agentes porta-vozes como ponto antagônico, operando perversamente nas relações sociais e, por isso, sendo confrontado nas lutas políticas educacionais no âmbito do Movimento quilombola e do Movimento Negro em geral, cuja articulação secular “Reflete as ações de contraponto às forças antagônicas, que em cada período histórico se expressou à sua maneira” (SOUZA, s/d, p. 16). Ademais, a

caracterização das lutas e demandas destes movimentos, “lutas antirracistas”, “Educação antirracista”, denunciam o racismo, confirmando seu recorte ou ponto antagônico,

São esses movimentos sociais que denunciam que a situação de desigualdade e preconceito vivida pelos quilombolas não se restringe à questão da terra e do território, mas está intrinsecamente ligada ao racismo. Portanto, a garantia dos direitos aos povos quilombolas faz parte da luta antirracista (BRASIL, 2013b, p. 409).

Por outro lado, argumento com Laclau e Mouffe (2015a, p. 205) que nos termos da equivalência não há anulação definitiva das diferenças, os quais “cancelam-se mutuamente na medida em que são usadas para expressar algo idêntico subjacente a todas elas” e se esfacelam novamente mediante o atendimento de suas reivindicações, o que não significa o fim da luta política que é permanente e incompleta.

A este despeito, o combate ao racismo e à negação afrodescendente, bem como a Educação, são significantes flutuantes na luta política, ambígua, precária e contingencial. Numa perspectiva equivalencial, se opera simultaneamente a lógica da equivalência, antagonismo e a lógica da diferença, pois ao mesmo tempo que se dá a equivalência entre as múltiplas demandas diferentes, estas se equivalem porque se antagonizam ao mesmo elemento.

Nesse processo de lutas em torno das reivindicações quilombolas, é imperativa a centralidade da preservação do território, contudo, a Educação é concebida pela militância negra enquanto mecanismo potente de acesso a outros direitos e de enfrentamento aos discursos antagônicos também presentes e atuantes na cadeia. A educação é horizonte possível na perspectiva de “expulsão” deste exterior constitutivo (Outro antagônico) da cadeia discursiva, por isso, se configurou demanda tangenciada ou ponto nodal no campo das equivalências, conforme enfatizado em (CUNHA JR, 2005).

Nesta formulação da necessidade de combate à desigualdade, a educação figura como uma das formas importantes de mudança da estrutura social dos afrodescendentes. Para combater esta desigualdade, a educação precisa teorizar, realizar práticas efetivas e específicas que modifiquem concretamente a situação dos afrodescendentes (CUNHA JR, 2005, p. 252).

Enfatizo que as políticas de ERER e as Diretrizes da Educação Escolar Quilombola, aprovadas em 2012, se inter-relacionam numa via de mão dupla e fazem parte do contingente de demandas dos Movimentos Negro e Quilombolas, desde as articulações da Frente Negra Brasileira até as recentes formações hegemônicas, nos diversos contextos de influência e de produção de texto em torno das alterações e tensionamentos curriculares oficializadas em 2003

e potencializadas no governo Dilma. Portanto, é consenso nos estudos sobre esta abordagem que

Os movimentos negros insistiram por mais de um século para que se realizasse a devida incorporação das histórias e das culturas de africanos e dos afrodescendentes ao ensino da história geral da humanidade e à História do Brasil, sem, contudo, logramos sucesso até o ano de 2003. [...]

A presença da cultura e da história de africanos e afrodescendentes na educação brasileira deve-se à compreensão política que temos hoje dessa importância. Nos fazemos representar nesta educação por compreendermos que assim deva ser (CUNHA JR., 2005, p. 251; 255).

Desse modo, é nítido e inquestionável a natureza e alto-relevo dos discursos e sentidos fixados e hegemonizados nas políticas de EREER, nas Diretrizes de Educação Escolar Quilombola e tantas outras medidas destinadas à diversidade étnico-racial, aprovadas e/ou potencializadas no governo Dilma.

5.2 Convergências entre a Educação para as Relações étnico-raciais e Educação quilombola

A seção anterior evidenciou a educação enquanto potente ferramenta de empoderamento e resistência afrodescendente, despontando-se dentre as demandas postas em formações equivalenciais na trajetória de lutas dos Movimentos negro e Quilombola. Assim, por meio da análise discursiva das políticas curriculares para a diversidade étnico-racial é possível identificar a transposição destas reivindicações para o bojo de demandas populares, significadas nas políticas curriculares de EREER e nas DCNs/EEQ produzidas e/ou fortalecidas no período de 2011-2016.

Nos termos da Teoria laclauiana, é natural que nos espaços de disputa por significação da política, discursos fiquem de fora, outros não ocupem a centralidade na cadeia de significação ou, ainda, sentidos não sejam enunciados ou explicitados, mas, de forma latente ou implícita, estejam presentes nos textos políticos produzidos discursivamente. Dito isto, retomo a análise dos textos que versam sobre a política curricular de EREER na perspectiva de evocar os sentidos representativos da “memória viva e remanescente da história e das culturas africana e afrodescendente” enunciados no texto normativo basilar desta política que propõe uma EREER por meio do Ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira (Brasil, 2003e).

Este horizonte é direcionado pelas seguintes reflexões: Qual o lugar do “Quilombo” ou da Educação Quilombola nas Diretrizes curriculares de EREER? Quais trajetórias de significação

percorreram estas demandas curriculares? Segundo a professora Nilma Lino Gomes, ao relatar o Parecer nº 16/2012 e a Resolução nº 8/2012, que dispõem sobre as DCNs/EEQ:

Mesmo que as escolas de Educação Básica e os cursos de formação de professores sejam orientados, hoje, pelo Parecer CNE/CP nº 3/2004 e pela Resolução CNE/CP nº 1/2004, a inserir em seus currículos a história e a cultura afro-brasileiras e africanas, a discussão sobre a realidade quilombola, de maneira geral, pode ser considerada como uma lacuna (BRASIL, 2013b, p. 412).

Destarte, nesse contexto de esvaziamento histórico de normatização e orientações específicas para esta modalidade no âmbito da política educacional, é possível classificar as DCNs/EEQ como uma política curricular inédita que, se configurando como uma resposta do Estado a esta demanda ecoada nas mobilizações dos Movimentos negro, e, especialmente, dos Quilombolas que reafirmam: “Queremos ser ouvidos. Nunca fomos em toda a história do Brasil [...]. No papel somos cidadãos. De fato, a escravidão para nós não terminou. E nenhum governante da colônia, do império e da república reconheceu nossos direitos” (MARCHA ZUMBI DOS PALMARES, 1996).

Conforme declarado no Texto base para elaboração das DCN/EEQ,

Cabe destacar nesse processo o protagonismo da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) e de várias outras organizações quilombolas locais, as quais são responsáveis pelas pressões ao Estado brasileiro pelo atendimento educacional que leve em consideração a realidade quilombola no país. As respostas, porém, ainda são lentas dada a gravidade da situação de desigualdade e invisibilidade que ainda recai sobre as escolas localizadas em territórios remanescentes de quilombos ou que atendem a essa parcela da população (BRASIL, 2011a, p. 3-4).

Esta invisibilidade ou periferização dos aspectos quilombolas nos documentos principais da política de EREER é também identificada no seu documento de apoio, organizado em (Brasil, 2008a), com o objetivo de esboçar o desenho do Plano nacional de implementação destas diretrizes.

O referido documento aborda, de modo sucinto e periférico, em seu anexo, as relações entre a Educação quilombola e a Lei nº 10.639/2003. Na concepção laclauiana, este arquivamento da abordagem quilombola, literalmente “fora do texto”, já nas últimas páginas do documento, é um discurso e enuncia o lugar escondido, marginal, conferido historicamente a estas demandas e identidades, também, dentre as políticas educacionais. O documento em questão apenas acentua as influências e cobertura do Parecer nº 03/2004 na formação dos

professores, na escolha e produção de material didático e na criação de programas específicos da EJA para a população de remanescentes de quilombos, reafirmando que estes aspectos sejam orientados pelas DCNs/ERER na perspectiva de considerar o processo histórico das comunidades quilombolas e seu patrimônio cultural (BRASIL, 2008a).

Por outro lado, interpreto este enunciado no documento enquanto prenúncio, ainda que tímido, de uma EEQ, tendo em vista que ao se referir ao Programa Brasil Quilombola³¹, assegura que

Um aspecto central das diretrizes diz respeito ao estímulo ao protagonismo dos quilombolas em todo o processo de decisão fortalecendo a sua identidade cultural e política. De acordo com essa orientação, a garantia do direito à educação, para a população quilombola, implica, principalmente, o reconhecimento de sua existência como grupo socialmente diverso e o respeito às suas formas de conhecer e se relacionar com o mundo social do entorno onde se localizam essas comunidades (BRASIL, 2008a, p. 49).

Assim, as Diretrizes da ERER, destinadas para todo o Sistema oficial de ensino, incluindo as escolas quilombolas, são pensadas enquanto caminho e/ou possibilidade de atuação nesta lacuna ou silenciamento destes saberes e culturas no currículo do ensino das escolas brasileiras. Essa proposta se destina, inclusive, às Instituições localizadas próximas aos territórios tradicionais e que recebem estudantes quilombolas, atuando contingencialmente sobre os questionamentos afrodescendentes ao modelo educacional hegemônico, que “não contemplam a sua realidade sociocultural”, sendo indagado “o porquê de certas vozes e culturas serem ainda silenciadas e invisibilizadas dos currículos e por que outras continuam tão audíveis e visíveis” (BRASIL, 2013b, p. 439).

Nesses termos, o Parecer julga incipiente ou inoperante o alcance ou efetividade das DCNs/ERER, considerando a prevalência da lacuna deixada por elas, ao tempo que advoga pela abrangência da EEQ em todas as escolas da Ed. básica.

É preciso reconhecer que muitos estudantes quilombolas, principalmente aqueles que estudam nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, frequentam escolas públicas e privadas fora das suas comunidades de origem. Nesse sentido, a Educação Escolar Quilombola possui abrangência maior. Ela focaliza a realidade de escolas localizadas em territórios quilombolas e no seu entorno e se preocupa ainda com a inserção dos

³¹ Programa criado pelo governo federal em 2004, como uma política de Estado para as áreas remanescentes de quilombos, a qual apresenta ações que visam alterar as condições de vida e de organização das comunidades remanescentes de quilombo, promovendo o acesso ao conjunto de bens e serviços sociais necessários ao seu desenvolvimento, considerando sempre a realidade sociocultural destas comunidades. A educação encontra-se na área de atuação e perspectiva do Programa (BRASIL, 2004).

conhecimentos sobre a realidade dos quilombos em todas as escolas da Educação Básica (BRASIL, 2013b, p. 423).

Pensar o “Quilombo” e as “comunidades quilombolas” enquanto uma dimensão básica do estudo da história afrodescendente, proposto pelas DCNs/ERER, insere tais demandas e discursos na contingência dos sentidos implícitos nesta política e demarca as convergências e imbricações entre Educação quilombola e a ERER. Freitas (1979 apud CUNHA JR., 2005, p. 264.), ao descrever possíveis etapas numa proposta de ERER, sugere que “Depois de uma introdução que revise a origem africana, o início das histórias dos afrodescendentes pode ser dado pelos quilombos”.

Assim, o Quilombo, para além do espaço físico, significa adentrar o(s) saber(es), a memória, a história, a resistência afrodescendente no Brasil e, portanto, torna-se um instrumento vigoroso no “processo de reconhecimento da identidade negra brasileira para uma maior autoafirmação étnica e nacional” (NASCIMENTO, 2008, p. 90). Ainda segundo Nascimento:

Durante a sua trajetória, o quilombo serviu de símbolo com conotações de resistência étnica e política. Como instituição, guarda características singulares de seu modelo africano. Como prática política, apregoa ideias de emancipação de cunho liberal que a qualquer momento de crise da nacionalidade brasileira corrigem distorções impostas pelos poderes dominantes (NASCIMENTO, 2008, p. 90).

Desse modo, percebe-se a evolução ou intensificação do diálogo entre a ERER e a EQ nos textos curriculares produzidos no governo Dilma, a exemplo do Plano nacional de implementação das DCNs/ERER reeditado em 2013, e, também, nos contextos de influência desta política, a exemplo das Conferências Nacionais realizadas neste período, como CONAE 2014 e III CONAPIR 2013.

Diferente do documento preliminar de apoio à política (BRASIL, 2008a) e da 1ª edição do PNIDCNs/ERER (BRASIL, 2009), a 2ª versão deste documento (BRASIL, 2013a), produzida em comemoração aos 10 anos da Lei, reflete a influência das próprias DCNs/EEQ (BRASIL, 2013b, p. 397) regulamentadas em 2012, à medida em que confere maior organicidade no planejamento das ações, agora designando os responsáveis e o período para execução de metas e evidenciando, assim, as convergências diretas e indiretas, explícitas e implícitas entre ambas as políticas, conforme apontamentos no Quadro 4, na página seguinte.

É importante considerar que desde o PNIDCNs/ERER produzido em 2009 já se reconhecia a garantia de educação nos territórios quilombolas, respeitando sua história e suas práticas culturais

como pressuposto para uma educação antirracista pretendida pela EREER. Portanto, como enfatizado no documento, “a implementação da Lei nº 10.639, nas comunidades quilombolas deve considerar as especificidades desses territórios, para que as ações recomendadas nesse Plano possam ter qualidade e especificidade na sua execução” (BRASIL, 2009, p. 57).

Quadro 4 - Metas norteadoras do Plano Nacional de Implementação das DCNs/ERER, referentes às demandas educacionais quilombolas³²

Eixo 2 - Políticas de Formação de Gestores(as) e Profissionais da Educação		
Metas	Atores	Período de execução ³³
Promover formação continuada de professores/as da educação básica que atuam em escolas localizadas em comunidades remanescentes de quilombos, atendendo ao que dispõe o Parecer CNE/CP nº 03/2004 e a Resolução CNE/CP nº 01/2004, considerando o processo histórico das comunidades e seu patrimônio cultural, conforme o Parecer CNE/CP nº 16/2012 e a Resolução CNE/CP nº 08/2012.	MEC/ SECADI, SEE, SME, IES, ONGs	Médio Prazo
Eixo 3 - Políticas de Material Didático e Paradidático		
Metas	Atores	Período de execução
Promover a produção e distribuição de materiais didáticos específicos para comunidades remanescentes de quilombos, conforme dispõe o Parecer CNE/CP nº 03/2004 e considerando o processo histórico das comunidades e seu patrimônio cultural.	MEC, SEE, SME, IES, NEABs	Médio e Longo Prazo
Eixo 4 - Gestão Democrática e Mecanismos de Participação Social		
Metas	Atores	Período de execução
Incentivar a relação escola/comunidade no intuito de proporcionar maior interação da população com a educação, fazendo com que o espaço escolar passe a ser fator de integração comunitária nas comunidades remanescentes de quilombo;	SEE, SME, Unidades Escolares, Coordenações	Curto prazo
Eixo 5 - Avaliação e Monitoramento		
Metas	Atores	Período de execução
Incluir questões no Censo Escolar sobre a implementação da Lei nº 10.639/03 e aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as etapas e modalidades de ensino da Educação Básica;	MEC/ INEP	
Realizar levantamento sobre as condições estruturais e práticas pedagógicas das escolas localizadas em comunidades remanescentes de quilombo e sobre o grau de inserção das crianças, jovens e adultos no sistema escolar.	MEC/ SECADI, SEPPPIR	Longo Prazo
Eixo 6 - Condições Institucionais		
Metas	Atores	Período de execução
Garantir o direito à educação básica para crianças e adolescentes das comunidades remanescentes de quilombo, assim como as modalidades de EJA e AJA, e aumentar a oferta de Ensino Médio em tais comunidades;	MEC, SEE, SME	Curto, Médio e Longo Prazo

³² Foram deslocadas para este trabalho apenas as demandas e discursos explícitos nas Metas que incidem diretamente sobre as especificidades quilombolas, mas consideramos que a maioria das ações/metadefinidas no documento apresentam congruências e ambivalência de ambas as políticas curriculares. O quadro pode ser visto na íntegra em (BRASIL, 2013a, p. 63-70).

³³ O período de execução foi estabelecido como curto prazo (2009-2010), médio prazo (2009-2012) e longo prazo (2009-2015).

Promover a ampliação e melhoria da rede física escolar em comunidades remanescentes de quilombo, por meio de construção, ampliação, reforma e equipamento de unidades escolares;	MEC, SEE, SME	Curto e Médio Prazo
--	---------------	---------------------

Fonte: Brasil (2013a).

Desse modo, interpreto que as DCNs/ERER representam o caminho ou alternativa preliminar, mesmo que precária e insuficiente, para viabilizar e ressignificar o ensino nas comunidades quilombolas, numa tentativa de normatizar os princípios evocados na CF/88, que visa “assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, Art. 210), e no §1º, ao garantir que “o Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras” (BRASIL, 1988, Art. 215).

Porém, apoiada na crítica a qualquer pretensão “de caminho absoluto”, saliento que as Diretrizes da política de EREER possibilitaram espaço fértil para pedagogias antirracistas, ao protagonismo negro e à educação quilombola, à medida em que foi significada e impregnada por sentidos da diversidade étnico-racial e valorização da diferença.

Conforme enfatizado em Brasil (2006b):

Dentro das necessidades urgentes das comunidades quilombolas, a Lei 10.639/03 deve se constituir como um instrumento para muito além da obrigatoriedade de mais um conteúdo dentro de uma matriz curricular; implantar História e Cultura Africana e Afro-Brasileira é tensionar o presente [...]

O tempo presente – o quilombo contemporâneo – é um momento histórico com um olhar no passado - o aquilombamento de escravizados(as) – e é neste trânsito temporal (passado, presente, futuro) que a cultura africana ao ser retomada se ressignifica, se redimensiona, na conformidade de um tempo que não é do “cosmos”, é da existência de crianças e jovens alijadas de um saber que os projete, segundo os seus desejos, a um futuro idealizado (BRASIL, 2006b, p. 154-155).

Consoante ao enunciado no início desta abordagem, a relação entre EREER e Educação Quilombola se dá numa via de mão dupla. A elaboração das DCNs/EEQ, procedida em articulações discursivas protagonizadas por representantes do movimento negro e participação ativa das comunidades quilombolas representadas pela CONAQ, considerou, segundo os textos representativos desta política, dentre outras normas, as Leis nº10.639 de 2003 e nº 11.645 de 2008 e suas diretrizes, reafirmando que os princípios desta modalidade da educação básica deverão ser materializados por meio (dentre outras ações) da Garantia do ensino de História e cultura afro-brasileira, Africana e Indígena, nos termos da Lei nº 9.394/1996, com redação dada pelas Leis supracitadas e suas diretrizes definidas em (BRASIL, 2013b, p. 131-157).

A análise deste texto evidencia que os princípios que deverão iluminar e reger a EEQ, em suas práticas e ações, as quais convergem em sua maioria para os princípios da EREER,

conforme evidenciado no art. 7º da Resolução CNE nº 8/2012, especialmente nos incisos I, III, IV, V, VI, VIII, XIX, X, XVI, XIX e XX. Ademais, o currículo da Ed. básica na EEQ deverá, dentre outras ações:

I - garantir ao educando o direito a conhecer o conceito, a história dos quilombos no Brasil, o protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como o seu histórico de lutas; II - implementar a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos da Lei nº 9.394/96, na redação dada pela Lei nº 10.639/2003, e da Resolução CNE/CP nº 1/2004; III - reconhecer a história e a cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional, considerando as mudanças, as recriações e as ressignificações históricas e socioculturais que estruturam as concepções de vida dos afro-brasileiros na diáspora africana (BRASIL, 2013b, p. 471).

Seria, pois, razoável começar a educar para as relações étnico-raciais pelo Quilombo? Considerando a contingencialidade, também, nas estratégias de recontextualização das políticas, argumento pela necessidade de ousar e de superar paradigmas com fissuras entre teoria e prática, científico e empírico, o saber instituído e o saber vivido, e abrir-se às alternativas criativas e recontextualizadas, enunciadas nas entrelinhas das propostas curriculares aqui discutidas. Essas ações permitem a aproximação da “aquilombagem”, ou “aquilombar”, aos processos de ensino em escolas quilombolas e não quilombolas, afinal, “A história dos quilombos tem de estar impressa - visível- não apenas nos livros, mas em todos os lugares da escola de forma a marcar o coração de quem está a se educar com ternura e comprometimento e, desta vez, não mais com marcas de dor” (BRASIL, 2006b, p. 149).

Tanto a EREER quanto a EEQ passam a ser tematizadas e significadas, sob o discurso da diversidade, mas não simplesmente na ótica da multiculturalidade, que pode incorrer no risco de tratar as diferenças do ponto de vista da igualdade e não da equidade, afinal, em contextos plurais como o do Brasil, a diversidade é óbvia. Sendo assim, pensá-la sobre a ótica das diferenças significa tensionar a construção ou desenvolvimento da empatia e alteridade. Esta abordagem começa a ser defendida nos discursos deliberativos da Conferência Nacional de Educação de 2010, na medida em que também mobiliza discursos em favor de uma EEQ específica e diferenciada.

[...] É preciso compreender a diversidade como a construção histórica, cultural, social e política das diferenças. Ela é construída no processo histórico-cultural do homem e da mulher, no meio social e no contexto das relações de poder. Para avançar na discussão, é importante compreender que a luta pelo reconhecimento e o direito à diversidade não se opõe à luta pela superação das desigualdades sociais (BRASIL, 2010a, p. 128).

Esta perspectiva de redimensionamento do discurso da diversidade, pensada e enviesada pela lógica da diferença, é também sinalizada e reconhecida pelo GT Interinstitucional, criado pelo MEC, para elaboração do documento prévio do Plano nacional de implementação das DCNs/ERER, cuja composição não contemplava a CONAQ, nem a Fundação Palmares. Ao abordar sobre as “Concepções da diversidade nas políticas do MEC”, o documento apresenta três sentidos de Diversidades presentes nestas políticas, projeta seu alcance, via implementação efetiva da Lei nº 10.639/2003, e reconhece as limitações do MEC:

Na terceira abordagem a diversidade é tratada na chave das ‘políticas de diferença’, as quais se distinguem das políticas de inclusão social e das políticas da ação afirmativa não pela ênfase no particularismo, mas pela demanda pelo igual reconhecimento do direito das diversas culturas a se expressarem e atuarem na esfera pública... Essa abordagem ainda não recebeu a devida atenção na agenda do MEC (BRASIL, 2008a, p. 23).

Além disso, os discursos produzidos e difundidos em contextos internacionais de influência podem explicar esta concepção de diversidade acentuada nos textos políticos produzidos no Brasil, nos governos petistas, quando “o ‘princípio da igualdade’ passa a ser o pressuposto e não o objetivo a ser alcançado, uma vez que a emancipação decorre do reconhecimento da existência da diversidade e das diferenças de cultura, que envolvem distintos sujeitos” (SHIRAISHI NETO, 2007 apud BRASIL, 2013b, p. 408). A Convenção 169 da OIT, um dos tantos contextos influenciadores das políticas brasileiras, provocou as agências governamentais, jurídicas e políticas a pensar as comunidades tradicionais em suas especificidades e diferenças, na perspectiva do reconhecimento enquanto sujeitos de direitos (BRASIL, 2004a).

Os sujeitos envolvidos no processo de articulação pela formulação do texto político da EEQ, corroboram com a interpretação deste estudo, tecendo a seguinte confirmação: “Podemos dizer que é na [...] CONAE, 2010, que o desafio da diversidade foi problematizado e debatido no campo da política educacional. As múltiplas expressões da diversidade, e não apenas a ‘soma’ multicultural destas foi explicitada no documento final da CONAE” (BRASIL, 2011a, p. 6-7).

Encerro, reconhecendo que muitos passos foram dados e que ações potentes estão postas. Entretanto, faz-se necessário que o horizonte político, ético e educacional, enunciado e semantizado nas políticas discutidas neste trabalho, seja o grande mobilizador da incansável luta e afrontamento das estruturas porta vozes do racismo estrutural e das inúmeras formas e fontes de discriminações. Sabe-se que tais instrumentos, sob a égide do discurso da normatividade e padronização e, visando a suposta harmonia e igualdade, permanecem

minando identidades e atos de poder, impedindo “de ser” tantos “outros” e tantas diferentes diferenças no bojo da diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar politicamente a educação e o currículo foi o grande desafio desta pesquisa, inscrita no terreno da discursividade e centralidade do político. A mobilização epistemológica inicial é a teorização discursiva do currículo, concebido nesta abordagem como espaço de decisão e atuação política, produção cultural e *locus* privilegiado de disputas e conflitos. A política curricular se configura como a própria luta discursiva pela significação hegemônica do currículo que expressa ou representa aquilo que se entende ser o melhor projeto de sociedade ou de educação.

Por meio da pesquisa, constato que o currículo é de fato impregnado de sentidos e, por isso, cabe aos agentes educacionais que o operam, atentarem-se para a natureza e intensões demarcadas nesta polissemia, enunciada pelos discursos presentes nos textos das políticas curriculares e recontextualizadas por eles no contexto da prática.

A constituição e análise empírica suscitaram ainda outros apontamentos propensos a futuras investigações, tais como a convergência ou modificação no contexto da prática e dos sentidos fixados na política de EREER que, conforme perspectiva teórica de Stephen Ball, é reinterpretada pelos agentes educacionais e sociais produtores de política.

Os contextos de influência e de produção de texto das políticas curriculares de EREER, se apresentam enquanto potentes produtores e vetores de discursos que determinaram, por sua vez, a oficialização das políticas para a diversidade, nas últimas décadas no Brasil. Neste movimento, foram identificados nos textos que versam sobre a política, discursos implícitos e explícitos de valorização da diversidade e pluralidade, de inclusão social, eliminação das desigualdades, promoção da igualdade racial, combate ao racismo, respeito às diferenças e justiça social, os quais significaram o significativo Educação para as relações étnico-raciais por meio do (re)conhecimento da história e da cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar. Esses discursos e sentidos foram acentuados no corpus empírico desta dissertação, composto pelos documentos oficiais que legitimaram na política, especialmente, as demandas curriculares do Movimento Negro.

Identifiquei, ainda, que os documentos principais ou textos políticos desenhados para a EREER no âmbito da educação básica, no período de 2011-2016, firmam-se na concepção de conhecer (ensino) para reconhecer (valorizar, respeitar, revisar); de informar (educar) para formar novas mentalidades (reeducar). Esta política de currículo propõe questionar o epistemicídio que marginalizou no currículo escolar conhecimentos e culturas das principais matrizes étnico-raciais que constituem a população brasileira, invisibilizadas ou estereotipadas

nos processos de ensino que contaminam o imaginário social brasileiro e estimulam o racismo e as discriminações.

Por outro lado, a resistência e articulação discursiva protagonizada, especialmente pelo Movimento negro em seus diversos segmentos, ao longo da história brasileira, explicam a natureza e o predomínio dos sentidos e discursos hegemônicos nesta política. Nesse processo de formulação foi fundamental a atuação histórica e, por que não dizer, secular, desses agentes e identidades sociais que garantiram, por meio de formações políticas, os sentidos representativos de suas demandas, valores e lutas. Nesta perspectiva, compreende-se que a luta política é permanente, contextual e infinita.

Nesse processo histórico da luta afrodescendente no Brasil, que não se iniciou nos governos de esquerda, o Movimento negro constituiu cadeias de equivalências, envolvendo identidades diversas e diferentes do próprio movimento, além de identidades políticas e sociais, a exemplo da Frente Negra Brasileira (1930), do Teatro Experimental do Negro (1940), do Movimento Negro Unificado (1978), Movimento Quilombola articulado oficialmente em (1996), por meio da CONAQ. Além destes Movimentos, rememoro as inúmeras mobilizações em torno da luta pela garantia de direitos de cidadania, pelo (re)conhecimento e relações equitativas, como na Convenção Nacional do Negro pela Constituinte (1986), na Marcha Zumbi dos Palmares (1995), quando se deu o I Encontro Nacional das Comunidades Rurais quilombolas, bem como de respostas concretas do Estado às reivindicações históricas destas vozes silenciadas, também, nas políticas públicas e educacionais.

Nestas articulações foi identificado o significante Educação, nomeando e transversalizando as lutas políticas destes movimentos, desde as ações operadas nos séculos IX e XX. Esta demanda é então deslocada e reiterada, voltando a expressar as formações discursivas das últimas décadas com reivindicações por uma EREER mediante inclusão do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo do Sistema oficial de ensino.

Assim, a predominância e hegemonia de discursos e sentidos vinculados às reivindicações pleiteadas pelo Movimento negro se justificam pela mobilização histórica de militantes afrodescendentes que se inserem e se inter-relacionam nos diversos contextos e agências políticas, a exemplo de comunidades epistêmicas, âmbito de atuação de inúmeros intelectuais, cuja produção foi fundamental para a definição, disseminação e organicidade desta política de currículo, assim como na esfera política e governamental, contextos influentes e definidores de políticas.

Nos governos Lula/Dilma essas identidades ganharam centralidade e demarcaram lugar nos diversos espaços e centros de poder, constituindo cadeias discursivas em torno da definição

de potentes políticas afirmativas, proliferadas no Brasil a partir de 2003, com a aprovação da Lei nº 10.639. A significação dessa política curricular e de seus desdobramentos ao longo do governo Dilma, demandou negociações e relações de equivalência, momento em que múltiplas e diferentes demandas (legalização de terra indígena e quilombolas, oportunidades iguais, educação, relações étnico-raciais positivas, descolonização do currículo escolar, direito a diferença, combate ao racismo e a ideologia da democracia racial) se equivalem por se antagonizarem ao mesmo elemento ou inimigo comum, que as impede de “ser” e de hegemonizarem-se.

Por estas evidências, apesar das conquistas e avanços na luta a favor dos afrodescendentes, com a produção das políticas curriculares de EREER, reafirmo a impossibilidade de fechamento da cadeia de significação destas políticas. É, portanto, necessária a recriação e intensificação de pedagogias antirracistas e interétnicas em todos os contextos sociais e educacionais, que pode ser iniciado pela multiplicação de centros de poder que, conforme Laclau e Mouffe (2015a), é condição para uma democracia radical, à medida em que se oportuniza vez e voz, também no currículo escolar, às múltiplas identidades que se étnico-relacionam na escola e na sociedade.

Portanto, educar e fazer política implicam relações e disputa de poder, não um poder configurado por opressão e dominação, mas a expressão e a garantia de possibilidades hegemônicas de sentidos, decisão e escolha de ações que, nos termos laclauianos, só é possível de modo contextual e contingencialmente. Assim, cada política curricular é atravessada e mobilizada na/pela luta política que não se dá pela racionalidade, mas resulta de decisão contextual e requer argumentação e negociação entre diferentes atores sociais mobilizados em articulações discursivas em torno da significação do currículo, da educação, da sociedade e da política curricular almejada.

Ao longo dos 16 anos de governo do PT, houve a incidência de políticas afirmativas ousadas e inéditas, inclusive no campo curricular. Nesse contexto, as políticas para a EREER, produzidas em 2003, foram ampliadas e potencializadas ao longo do Governo Dilma e marcou o currículo das escolas brasileiras na medida em que problematizou as tradições eurocêtricas, as relações de poder e mobilizou processos subjetivos que repercutiram no reconhecimento e autoafirmação afrodescendente, além do desvelamento do racismo estrutural e institucional que opera hegemonicamente, também, no espaço escolar.

Além da potencialização, a política de EREER sofreu mudanças e ampliação, tendo ressignificados seus objetivos e objetos de estudo com a inserção da dimensão indígena pela Lei nº 11.645/2008, abrangendo na cadeia de significação, discursos de uma EREER mediante o

ensino da história e culturas afro-brasileira e indígena, fortalecendo, por exemplo, o sentido de combate ao racismo, evidenciado por Silva (2017), ao argumentar que a inclusão da temática indígena no currículo da Educação básica suscita mudanças epistemológicas e fortalece os debates acerca do racismo.

Dessa forma, a pesquisa identificou ter havido um redimensionamento nas proposições dos documentos primários com a subsunção dos aspectos indígenas e acentuação da Educação quilombola, o que demonstra a potencialização dos discursos e sentidos de respeito à diferença, enunciado pela visibilidade dos saberes e culturas destas comunidades tradicionais até então negligenciadas ou estereotipadas no currículo escolar.

A esse respeito, advogo pelas políticas de EREER por considerá-las importante mecanismo no processo de revisão de mentalidade e valores forjados/formatados, também, pelos processos de ensino e currículo vigentes. Considero que o governo Dilma, no âmbito educacional, se destacou pela produção de políticas inéditas, destinadas ao atendimento das demandas quilombolas, enquanto impulsionou a inserção dos valores, história e fazer educativo dessas comunidades tradicionais, privilegiou as diferenças constitutivas da diversidade e redimensionou o sentido da diferença, a exemplo das DCNs/de Educação Escolar Quilombola, que referenda prioritariamente a Educação Quilombola e evidencia suas convergências e equivalências com a proposta de EREER, observadas na análise documental deste trabalho.

Os textos produzidos nesse período são frutos de questionamentos e mobilização da sociedade civil, no que se refere à operacionalização e alcance da política, além de resposta do Estado e instâncias produtoras de políticas a essas provocações. Com isso, reitero que a norma não é fixa, absoluta e predeterminada, mas é construída hegemonicamente e a partir de processos políticos dinâmicos, baseados em negociações, enfrentamentos e articulações. Identidades são permanentemente relacionais (LACLAU; MOUFFE, 2015a, p. 216).

A pesquisa da trajetória, dos princípios e discursos fixados nessa política de currículo, comprovam a contextualidade e contingencialidade do campo político, o que não impede a defesa de um projeto, porém longe de uma racionalidade lógica e impositiva, pois a definição por um projeto, qualquer que seja ele, precisa ser negociada com outras identidades, e como se deu com as políticas de EREER, deverá ser submetido às ponderações e questionamentos, resignificação e subsunção de novos elementos. Do contrário, a atuação seria numa perspectiva autoritária.

Assim, o prisma teórico que fundamenta esta pesquisa impulsiona o combate ao autoritarismo e a defesa por modelos de democracia pluralistas, que nesta ótica significa multiplicar centros de poder, promover as tantas arenas de dissenso, onde seja possibilitada e garantida a circulação da multiplicidade de vozes e identidades, que se inter-relacionem

agonisticamente, em fluxos equivalenciais, porém, com o diferir operando. Sujeitos são diversos e diferentes e só decidem contextualmente, sendo, portanto, autoritário decidir no lugar do outro. A negociação que, aqui, não se reduz a consensos de verdades sobre o melhor projeto de mundo, de sociedade, de educação, se configura enquanto uma importante opção na luta política que é, ao mesmo tempo, permanente e contingencial.

É nesta perspectiva que me situo, e reafirmo a opção pela luta permanente e pela defesa de projetos sociais e educacionais, afinados com a legitimidade das diferenças, bem como com a desconstrução das estruturas comprometidas com o racismo. Defendo que a justiça, a equidade e a educação de qualidade sejam significantes e significados, interseccionalizados à ERER, além de (re)interpretados na/pela diversidade expressa nos diferentes sujeitos e identidades marginalizados socialmente. Portanto, longe de registros autoritários e monoculturais, decido, pois, pela pluralidade, na medida em que, conforme enunciado no samba enredo da Estação primeira de Mangueira, em 2020:

Enxugo o suor de quem desce e sobe ladeira
Me encontro no amor que não encontra fronteira
Procura por mim nas fileiras contra a opressão
Favela, pega a visão
Não tem futuro sem partilha
Nem Messias de arma na mão.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. Disputas pela autoria e criatividade docente. In: ARROYO, M. G. Currículo: **território em disputas**. RJ: Vozes, 2011. p. 34-43.
- BALL, J. S. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, J. S.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BALL, J. S. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Entrevistadores: MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v.30, n.106, p.303-218, jan./abr. 2009.
- BARBOSA, S. W. X. **Sentidos de currículo nos projetos político-pedagógicos de escolas da rede municipal de ensino de João Pessoa/PB**. 2015. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Paraíba (UFP), 2015.
- BARROS, R. C. S. Políticas de promoção da igualdade racial: Um novo redesenho das políticas públicas no Brasil. In: SANTOS, K. R. da C.; SOUZA, E. P. de (org). **Promovendo a Igualdade Racial para um Brasil sem racismo**. 1. ed. Brasília: Ministério da Mulher, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, SEPIR, 2016.
- BARZANO, M. A. L. Escolas em Lençóis- BA: um currículo produzido para ser negro. **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.2, pp.119-132, jul./dez. 2010.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 mar. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 mar. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacional (PCNs)**. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>. Acesso em: 03/04/2019.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 259**, de 1999. Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências. Brasília: 1999a. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostaslegislativas/15223>. Acesso em: 20 jul. 2019
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 14**, de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC/CNE, 1999b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10204-13-parecer-cne-ceb-14-99-diretrizescurriculares-nacionais-da-educacao-escolar-indigena/file>. Acesso em: 04 jul. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 03**, de 1999. Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras

providências. Brasília: MEC; CNE, 1999c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf. Acesso em: 04 jul. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 433**, de 2003. Altera a Lei nº 9.394/1996, modificada pela Lei nº 10.639/2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Câmara dos Deputados, 2003a. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=107240>. Acesso em: 20 jul. 2019

BRASIL. **Decreto nº 4.885**, de 2003. Dispõe sobre a composição, estruturação, competências e funcionamento do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial - CNPIR. Brasília, 2003b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4885.htm. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 4.886**, 2003. Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR). Brasília, 2003c. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2003/decreto-4886-20-novembro-2003-497663-normape.html>. Acesso em: 07 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 4.887**, de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília: 2003d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4887.htm. Acesso em: 07 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 2003. Altera a Lei nº 9.394/1996, 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". Brasília: 2003e. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 07 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.678**, de 2003. Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República. Brasília, 2003f. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.678.htm. Acesso em: 07 jul. 2019.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Plano plurianual 2004-2007**. Brasília: MP, 2003g. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/leis-orcamentarias/ppa/2004-2007/ppa-2004-2007/proposta/anexo1.PDF>. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.051**, de 2004. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais. Brasília: 2004a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm. Acesso em: 06 mar. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.159**, de 2004. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. Brasília, 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d5159.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2019

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC; SECAD, 2005a. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000143283>. Acesso em: 06 jul. 2019

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 4.542**, de 2005. Institui a Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros – CADARA. Brasília: MEC, 2005b. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/portaria_4542_281205.pdf. Acesso em: 06 jul. 2019

BRASIL. Ministério da Educação. **Superando o racismo na escola**. Org. Kabenguele Munanga. 2. ed. Brasília: MEC; SECAD, 2005c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Médio**: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola. Brasília: MEC; SECAD, 2005d. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume9_dimensoes_da_inclusao_no_ensino_medio_mercado_de_trabalho_religiosidade_e_educacao_quilombola.pdf. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação na diversidade**: como indicar as diferenças? Org. Jorge Luiz Teles, Cláudia Tereza Signori Franco. Brasília: MEC; SECAD, 2006a. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154578>. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação Quilombola. Coord. Georgina Helena Lima Nunes. In.: **Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.040**, de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília, 2007. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6040.htm. Acesso em: 18 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Contribuições para implementação da Lei 10.639**, de 2003. Brasília: MEC; SECAD, 2008a. Disponível em: etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/contribuicoes_implement_lei10639.pdf. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 2008. Altera a Lei nº 9.394/1996, modificada pela Lei nº 10.639/2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e indígena. Brasília, 2008b. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB). **Documento final**. Brasília: MEC; SEA, 2008c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc_final.pdf. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de implementação das Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC; SECAD, 2009. Disponível em:

http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. Conferência Nacional de Educação (Conae 2010). **Documento Final**. Brasília: MEC, 2010a. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/2010/pdf/documentos/documentofinal_sl.pdf. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.261**, de 2010. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da SEPIIR da Presidência da República. (Revogado pelo Decreto nº 9.122, de 2017). Brasília, 2010b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7261.htm. Acesso em: 19 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.288**, de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716/1989, 9.029/995, 7.347/1985, e 10.778/2003. Brasília: 2010c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm. Acesso em: 19 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 15**, de 2010. Orientações para que a Secretaria de Educação do Distrito Federal se abstenha de utilizar material que não se coadune com as políticas públicas para uma educação antirracista. Brasília: MEC; CNE, 2010d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6702-pceb015-10&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 16**, de 2010. Denúncia de racismo na Escola Estadual Delmira Ramos dos Santos, localizada no Bairro Coophavilla II, Município de Campo Grande, MS. Brasília: MEC; CNE, 2010e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12988-pareceres-e-resolucoes-sobre-educacao-das-relacoes-etnico-raciais>. Acesso em: 12 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4**, de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC; CNE, 2010f. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 mar. 2019.

BRASIL. Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3**. Brasília: MEC, 2010g. Disponível em: <http://dhnet.org.br/pndh/>. Acesso em: 15 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 6**, de 2011. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 15/2010, com orientações para que material utilizado na Educação Básica se coadune com as políticas públicas para uma educação antirracista. Brasília: MEC; CNE, 2011a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8180-pceb006-11-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 dez. 2019

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Texto-referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Brasília: CNE; CEB, 2011b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=

download&alias=8527-texto-referencia-diretrizes-curriculares-educacao-quilombola-cne2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 dez. 2019

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. 4. ed. Brasília: IPEA, 2011c. Disponível em: http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/discriminacao/retrato_desigualdades_generoeraca_1edicao.pdf/view. Acesso em: 12 abr. 2019

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. **Projeto CNE/UNESCO 914bra1136.3**: levantamento e análise de informações sobre o desenvolvimento da temática “história e cultura indígena” nos cursos de licenciatura de instituições públicas e privadas. Relatório intermediário de consultoria. Brasília: MEC; CNE, 2012a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13940-produto-1-historia-cultura-povos-indiginas-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Projeto CNE/UNESCO 914BRZ 1001.4**: Estudo analítico sobre a temática da história e cultura dos povos indígenas na educação básica para subsidiar a Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE. Documento Técnico “A”: Estudo analítico do atual cenário das ações desenvolvidas pelos sistemas de ensino voltadas para a temática do estudo da história e da cultura dos povos indígenas nas escolas de educação básica, bem como das ações e programas do MEC sobre esta temática. Brasília: MEC; CNE, 2012b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=34951-documento-tecnico-historia-cultura-povos-indigenas-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 8**, de 2012. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: MEC; CNE; CP, 2012c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10389-pcp008-12-pdf&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 16**, de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília: MEC; CNE, 2012d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11091-pceb016-12&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 maio 2019

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 8**, de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília: MEC; CNE, 2012e. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12pdf&category_slug=novembro2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de implementação das Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro brasileira e africana**. 2. ed. Brasília, MEC; SECADI, 2013a. Disponível em: http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/mec/diretrizes_curriculares_eticorraciais__mec_2013.pdf. Acesso em: 07 abr. 2019

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica: diversidade e inclusão**. Org. C. B. A. Craveiro e S. Medeiros. Brasília: MEC;

SECADI, 2013b. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/component/k2/item/6-diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-basica-diversidade-e-inclusao>. Acesso em: 07 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 21**, de 2013. Dispõe sobre a inclusão da educação para as relações étnico-raciais, do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, promoção da igualdade racial e enfrentamento ao racismo nos programas e ações do Ministério da Educação, e dá outras providências. Brasília: MEC, 2013c. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/31045330/do1-2013-08-30-portaria-normativa-n-21-de-28-de-agosto-de-2013-31045325. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Igualdade racial no Brasil: reflexões no Ano Internacional dos Afrodescendentes. Org. Tatiana Dias Silva e Fernanda Lira Goes. Brasília: IPEA, 2013d. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_igualdade_racialbrasil01.pdf. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Projeto CNE/UNESCO 914bra1136.3**: desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade – ensino de história e cultura dos povos indígenas. Relatório final de consultoria. Brasília: MEC; CNE, 2013e. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13941-produto-2-historia-cultura-povos-indigenas-pdf&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 dez. 2019.

BRASIL. Conferência Nacional de Educação (CONAE 2014). **Documento final**. O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação. Brasília: MEC; CONAE, 2014a. Disponível em: http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/documento_final_CONAE_2014.pdf. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Situação social da população negra por estado**. Brasília: IPEA/SEPPPIR, 2014b. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=24121. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014c. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Assessoria do Parecer CNE/CEB 6/2011. **Relatório 2**: elaboração de diretrizes operacionais. Brasília: MEC; CNE, 2014d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15882-educacao-relacao-etnicos-raciais-produto-2-pdf&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 dez. 2019.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Texto para discussão**: educação escolar quilombola no censo da Educação básica. Rio de Janeiro: IPEA, 2015. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=25132. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 14**, de 2015. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Brasília: MEC; CNE, 2016a.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/18692-educacao-indigena>. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Igualdade racial, da Juventude e dos Direitos Humanos. **SEPPIR: Promovendo a Igualdade Racial para um Brasil sem racismo**. Org. K. R. da C. Santos e E. P. de Souza. 1. ed. Brasília: SEPPIR, 2016b. Disponível em: <http://flacso.org.br/files/2016/10/seppir-promovendo-a-igualdade-racial-para-um-brasil-sem-racismo.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019.

BURITY, J. A. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, D. de; RODRIGUES, L. P. (org.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

CANEN, A.; CANEN, A. G. Rompendo fronteiras curriculares: o multiculturalismo na educação e outros campos do saber. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.5, n. 2, p. 40-49, jul./dez. 2005.

CANEN, A.; XAVIER, G. P. de M. Gestão do currículo para a diversidade cultural: discursos circulantes em um curso de formação continuada de professores e gestores. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.12, n. 2, p. 306-325, maio./ago. 2012.

CARVALHO, R. T. Prática discursiva de oposição ao racismo na literatura: a novela gráfica Fagin o Judeu. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.16, n. 1, p. 21-41, jan./abr. 2016.

CAVALLEIRO, E. Introdução. In: **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

CIMI - CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **Por uma educação decolonial e libertadora**: manifesto sobre a educação escolar indígena no Brasil. Organização: Emília Altini. Brasília- DF, s/d.

CONVENÇÃO NACIONAL DO NEGRO PELA CONSTITUINTE. 20-27 de agosto de 1986.

CUNHA JR, H. Nós, afro-descendentes: história africana e afro-descendente na cultura brasileira. In: ROMÃO, J. (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: SECAD/MEC, 2005. (Coleção Educação para Todos).

CUSTÓDIO, E. S. Formação continuada como proposta de pesquisa e inovação responsáveis: A experiência no quilombo do mel em Macapá-AP. **Revista E-curriculum**, São Paulo, v.16, n.2, p. 252-285, abr./jun. 2018.

ESTADÃO. Representantes de negros e índios tomam posse no CNE. **Estadão**, 09 abr. 2002. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/noticias/geral>. Acesso em: 2 ago. 2019.

EUGÊNIO, B.; SANTOS, J. J. R.; SOUZA, J. B. Currículo e relações étnico-raciais: a implementação da disciplina História da cultura afro-brasileira em Jequié BA. **Revista E-curriculum**, São Paulo, v.14, n. 04, p. 1288-1309, out./dez. 2016.

FERREIRA, R. Dez anos de promoção da igualdade racial: Balanços e desafios. In: SADER, E. (org.). **Dez anos de políticas pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. SP: BOITEMPO; RJ: FLACSO, 2013.

GANDIN, L. A.; HYPÓLITO, Á. M. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.2, p.5-23, jul./dez. 2003.

GATINHO, A. A. **O movimento negro e o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

GATINHO, A. A. **Ações curriculares do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em escolas públicas de Rio Branco**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.

GIACAGLIA, M. Universalismo e particularismo: emancipação e democracia na teoria do discurso. In: MENDONÇA, D. de; RODRIGUES, L. P. (org.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, N. L. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In: SILVA, P. B. G.; BARBOSA, L. M. de A. (org.). **O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro**. São Carlos: Ed. da UFSCar, 1997.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005 (Coleção Educação para Todos).

GOMES, N.L. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf. Acesso em: 20 fev. 2019.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p.98-109, jan./abr. 2012.

GRITO DOS EXCLUÍDOS. **História - grito dos/as dos excluídos/as**. Disponível em: <https://www.gritodosexcluidos.com/historia>. Acesso em: 03 set. 2019.

GRUPIONI, L. D. B. Entrevista com o antropólogo Luís Donisete Benzi Grupioni. [Entrevista concedida a] Melissa Rossi. **Guia Prático para Professores de Ensino Fundamental 1**. São Paulo: Lua, Ano 06, n. 62, abr. 2009.

HASENBALG, C. Pobreza no Brasil no final do século XX. In: HASENBALG, C.; SILVA, N. do V. (org.). **Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida**. Rio de Janeiro: TOPBOOKS, 2003

JORGE, A. Comunicação do Governo Federal e identidade brasileira: análise das logomarcas dos governos Lula e Dilma. **Signos do Consumo**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 55-66, jan./jun. 2017.

KNIJNIK, G. Currículo, etnomatemática e educação popular: um estudo em um assentamento do movimento Sem Terra. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.3, n. 1, p. 96-110, jan./jun. 2003.

LACLAU, E. **Emancipação e diferença**. RJ: EDUERJ, 2011.

LACLAU, E. **A razão populista**. Tradução: Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. Tradução: Joanildo A. Burity; Josias de Paula Jr; Aécio Amaral. SP: Intermeios, 2015a.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. Pós-marxismo sem pedido de desculpas. In: LOPES, A. C.; MENDONÇA, D. de (org.). **A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. São Paulo: Annablume, 2015b.

LÁZARO, A. Ou a educação se dispõe a ter uma dimensão civilizatória ou ela renuncia seu papel (entrevista). Cadernos CENPEC. **Pesquisa e Ação Educacional**, SP, v. 2, n. 2, p.131-170, dez. 2012.

LINHARES, B. de F.; GONÇALVES, L. R. Utilização do software Nvivo para analisar a ideologia em documentos: um exemplo a partir de uma nova metodologia de classificação dos partidos brasileiros. In: SIMPÓSIO PÓS-ESTRUTURALISMO E TEORIA SOCIAL: ERNESTO LACLAU E SEUS INTERLOCUTORES, 2., 2017. **Anais [...]** Pelotas, RS, Brasil, 2017.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v.1, n. 26, p.109-118, maio/ago. 2004.

LOPES, A. C. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, pp.50-64, Jul/Dez 2005 2005.

LOPES, A. C. Discursos nas políticas de Currículo. **Revista Currículo sem fronteiras**, v.6, n.2, p.33-52, jul./dez. 2006.

LOPES, A. C. Políticas de Currículo: Questões teórico-metodológicas. In: LOPES, A. C.; DIAS, R. E.; ABREU, R. G. de. (org.). **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2011.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Revista Educação, Sociedade e Cultura**, n. 39, p.7-23, 2013.

LOPES, A. C. A Teoria da Atuação de Stephen Ball: E se a noção de discurso fosse outra? **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 25, fev. 2016.

LOPES, A. C. Política, conhecimento e a defesa de um vazio normativo. In: MENDONÇA, D. de; RODERIGUES, L. P.; LINHARES, B. (org.). **Ernesto Laclau e seu legado interdisciplinar**. São Paulo: Intermeios, 2017.

LOPES, A. C. Políticas de currículo: em um enfoque discursivo: Notas de pesquisa. In: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L. A. R. M. de; OLIVEIRA, G. G. S. de (org.). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Ed. UFPE, 2018.

LOPES, A. C.; BORGES, V. Currículo, conhecimento e interpretação. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 30, p.555-573, set./dez. 2017.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**, São Paulo: Cortez, 2011a.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, J. S.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. SP: Cortez, 2011b.

LOPES, A. C.; MENDONÇA, D. de. Conversando com Ernesto Laclau. In: LOPES, A. C.; MENDONÇA, D. de (org.). **A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. São Paulo: Annablume, 2015.

LOPES, A. C.; MENDONÇA, D. de; BURITY, J. A. A contribuição de hegemonia e estratégia socialista para as ciências humanas e sociais. In: LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. SP: Intermeios, 2015.

LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L. A. R. M. de; OLIVEIRA, G. G. S. de. A teoria do discurso na pesquisa em educação: Possibilidades teórico-estratégicas. In: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L. A. R. M. de; OLIVEIRA, G. G. S. de (org.). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Ed. UFPE, 2018.

LOPES, A. C.; VANDENBERGHE, F.; ARAÚJO, K. Entre a equivalência e a diferença: Notas sobre a trajetória teórico-política de Ernesto Laclau. In: LOPES, A. C.; MENDONÇA, D. de (org.). **A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. São Paulo: Annablume, 2015.

MACEDO, E. Currículo: Política, cultura e poder. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.6, n. 2, p. 98-113, jul./dez. 2006.

MACEDO, E. A teoria do currículo e o futuro monstro. In: LOPES, A. C.; SISCAR, M. (org.). **Pensando a política com Derrida: responsabilidade, tradução, porvir**. São Paulo: Cortez, 2018.

MACEDO, E.; ARAUJO, F. M. de B. Notas para uma agenda de pesquisa sobre as arenas burocráticas nas políticas curriculares. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, p. 51-67, jul./dez. 2009.

MACEDO, E.; LOPES, A. C.; PAIVA, E.V.; OLIVEIRA, I.B.; FRANGELLA, R.C.; DIAS, R.E. O estado da arte do campo do currículo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2015. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: DP&A. 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 25 maio 2019.

MAIA, C. N. de A. Quinze anos da Lei 10.639/2003: algumas reflexões dos seus antecedentes históricos, sua importância e desafios para sua efetivação. **Cadernos de Pós-graduação**, São Paulo, v.17, n.1, p.84-99, jan./jun. 2018.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n.94, p.47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. dos S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, J. S.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. SP: Cortez, 2011.

MARCHA ZUMBI DOS PALMARES. **Por uma política nacional de combate ao racismo e a desigualdade racial: Marcha Zumbi contra o racismo, pela cidadania e a vida**. Brasília: Cultura, 1996.

MARTINS, G. de A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia na investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MATHEUS, D. dos S. **O discurso da educação de qualidade nas políticas de currículo**. 2013. (Tese de Doutorado) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), 2013.

MATOS, M. do C. de; PAIVA, E. V. de. Hibridismo e Currículo: ambivalências e possibilidade. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.2, p. 85-201, jul./dez. 2007.

MATOS, W.; EUGENIO, B. **Etnicidades e infâncias quilombolas**. Curitiba: CRV, 2019.

MELLO, J. C. D. de. Políticas de currículo: sentidos produzidos em escolas de formação de professores. In: LOPES, A. C.; DIAS, R. E.; ABREU, R. G. de (org.). **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

MENDONÇA, D. de. A impossibilidade da emancipação: notas a partir da teoria do discurso. In: MENDONÇA, D. de; RODRIGUES, L. P. (org.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

MENDONÇA, D.de. Pensando (com Laclau) os limites da democracia. 2015. In: LOPES, A. C.; MENDONÇA, D. de. (org.). **A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. São Paulo: Annablume, 2015

MENDONÇA, D. de. Por que não seria o “lulismo” populista?. In: MENDONÇA, D. de; RODRIGUES, L. P.; LINHARES, B. (org.). **Ernesto Laclau e seu legado transdisciplinar**. São Paulo: Intermeios, 2017.

MENDONÇA, D. de; RODRIGUES, L. P. Do estruturalismo ao Pós-estruturalismo: entre fundamentar e desfundamentar. In: MENDONÇA, D. de; RODRIGUES, L. P. (org.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

MOUFFE, C. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. **Revista Política e sociedade**, n. 3, nov. 2003.

MOURA, G. Aprendizado nas comunidades quilombolas: currículo invisível. In: BRAGA, M. L. de S.; SOUZA, E. P. de; PINTO, A. F. M. (org.). **Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

NASCIMENTO, A. C.; URQUIZA, A. H. Aguilara. Currículo, diferenças e identidades: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.1, p.113-132, jan./jun. 2010.

NASCIMENTO, E. L. **O sortilégio da cor**: identidade, raça e gênero no Brasil. São Paulo: Summus, 2003.

NASCIMENTO, E. L. O movimento social afro-brasileiro no século XX: um esboço sucinto. In: NASCIMENTO, E. L. (org.). **Cultura em movimento**: matrizes africanas e ativismo negro no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2008. (Coleção SANKOFA 2 Matrizes Africanas da Cultura Brasileira).

OLIVEIRA, A. de; LOPES, A. C. Abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação**, n. 38, p.19-41, jan./abr. 2011.

OLIVEIRA, G. G. S. de. Provocações para aguçar a imaginação/invenção analítica: aproximações entre a teoria política do discurso e análise do discurso em educação. In: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L. A. R. M. de; OLIVEIRA, G. G. S. de (org.). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Ed. UFPE, 2018.

OLIVEIRA, R. Juventude negra e ensino médio: uma discussão para a agenda das políticas afirmativas. **Revista E-curriculum**, São Paulo, v.12, n.02, p. 309-330 abr./jun. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial**. ONU, 1965. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/ConvIntElimTodForDiscRac.html>. Acesso em: 20 mar. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas**. 1992. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Prevenção-contra-a-Discriminação-e-Proteção-das-Minorias/declaracao-sobre-os-direitos-das-pessoas-pertencentes-a-minorias-nacionais-ou-etnicas-religiosas-e-linguisticas.html>. Acesso em: 20 mar. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Declaração e Programa de Ação. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL DE COMBATE AO RACISMO, A DISCRIMINAÇÃO RACIAL, A XENOFOBIA E AS FORMAS CORRELATAS DE INTOLERÂNCIA, 3. 2001. **Relatório [...]**. Durban, África do Sul, 2001. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000126814>. Acesso em: 20 mar. 2019.

OXFAM BRASIL. País estagnado: um retrato das desigualdades brasileiras 2018. **Relatório de Rafael Georges**. Coord.: Katia Maia. Editoração: Brief comunicação, 2018. Disponível em: <https://oxfam.org.br/um-retrato-das-desigualdades-brasileiras/pais-estagnado/>. Acesso em: 20 mar. 2019.

PANSINI, F.; NENEVÉ, M. Educação multicultural e formação docente. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.1, p.31-48, jan./jun. 2008.

PARTIDO DOS TRABALHADORES (PT). **Uma escola do tamanho do Brasil**. Programa de Governo 2002 Coligação Lula presidente. 2002a.

PARTIDO DOS TRABALHADORES (PT). **Brasil sem racismo**. Programa de Governo 2002 Coligação Lula presidente. 2002b.

PASSOS, M. C. Museus, ruas e mercados: processos identitários e alianças da diáspora. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.2, p.146-156, jul./dez. 2010.

PEREIRA, M. Z. da C. A centralidade da pluralidade cultural nos debates contemporâneos no campo do currículo. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, p.169-184, jul./dez. 2009.

PONTES, C. M. da S. **Política curricular, enunciação da diferença e demandas raciais**: analisando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ, 2009.

POWER, S. O detalhe e o macro contexto: O uso da teoria centrada no Estado para explicar práticas e políticas educacionais. In: BALL, J. S.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. SP: Cortez, 2011.

RAMPAZZO, L. **Metodologia científica**: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

REGIS, K. A educação não-escolar de adultos e relações étnico-raciais. **Revista E-curriculum**, São Paulo, v.5, n.1, dez. 2009.

REGIS, K. E.; PAGLIOSA, M.; SOUZA, G. K. As lutas e proposições do movimento negro: o bloco afro Akomabu do Centro de cultura negra do Maranhão (CCN-MA). **Revista E-curriculum**, São Paulo, v.14, n. 02, p. 493-518, abr./jun. 2016.

RIBEIRO, M. **Institucionalização das políticas de promoção da igualdade racial no Brasil**: percursos e estratégias -1986 a 2010. 2013. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2013.

ROMÃO, J. Educação, instrução e alfabetização no Teatro Experimental do Negro. In: ROMÃO, J. (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: SECAD/MEC, 2005. (Coleção Educação para Todos).

ROUSSEFF, D. Encontro em comemoração do Ano Internacional dos Afrodescendentes. **Discurso no encerramento**. Salvador, BA, 19 nov. 2011. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/>. Acesso em: 20 maio 2019.

ROUSSEFF, D. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL, 3., 2016. **Discurso na cerimônia de abertura**. Brasília, DF, 05 nov.2013. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/>. Acesso em: 20 maio 2019.

ROUSSEFF, D. Cerimônia de assinatura de Atos para a reforma Agrária e Comunidades quilombolas. **Pronunciamento**, Brasília, DF, 01 abr. 2016. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/>. Acesso em: 20 maio 2019.

RUSSO, K.; PALADINO, M. A lei n. 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola. **Revista Brasileira de Educação** v. 21 n. 67 out./dez. 2016.

SAMPAIO, B. S. da S. O protagonismo das mulheres negras no processo de luta pela igualdade étnico-racial. In: RIBEIRO, M. (org.). **Políticas de igualdade racial: reflexões e perspectivas**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2012.

SANTOS, M. R. dos. A marcha histórica dos quilombos para a conquista de direitos. In: RIBEIRO, M. (org.). **Políticas de igualdade racial: reflexões e perspectivas**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2012.

SANTOS, S. A. dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 21-37. (Coleção educação para Todos).

SARDINHA, T. B. Lingüística de corpus: histórico e problemática. **D.E.L.T.A.**, v.l. 16, n. 2, p. 323-367, 2000.

SILVA, N. do V. Os rendimentos pessoais. In.: HASENBALG, C.; SILVA, N. do V. (org.). **Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida**. Rio de Janeiro: TOPBOOKS, 2003, v.1. p. 431-456

SILVA, M. da P. da. A Lei nº 11.645/2008 e o lugar dos povos indígenas no currículo do Curso de História da UFPE. **Revista Cadernos de Estudos de Pesquisa na Educação Básica**, Recife, v. 3, n. 1, p. 224-242, 2017.

SILVA, P. B. G. e; BARBOSA, L. M. de A. (org.). **O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro**. Ed. da UFSCar, São Carlos, 1997.

SILVA, P. V. B. da. O silêncio como estratégia ideológica no discurso racista brasileiro. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p.110-129, jan./abr., 2012.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Z. do C.; EUGÊNIO, B. Educação em direitos humanos: discursos, possibilidades e desafios curriculares. **Revista Diálogo**, Canoas. n. 41, p. 81-92, ago. 2019.

SOUZA, B. O. Movimento quilombola: reflexões sobre seus aspectos político-organizativos e identitários. s/d. In: Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ). Disponível em: <http://conaq.org.br/>. Acesso em: 27 jan. 2020.

SOUZA, C. G. de. **Movimentos sociais suas demandas e articulação política nas políticas de currículo promovidas pela SECAD/MEC/BRASIL (2003-2010)**. 2019. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

TEIXEIRA JÚNIOR, J. C. Por uma afro-cotidianeidade na educação escolar. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.13, n.2, p.307-319, maio/ago. 2013.

TOMÉ, C.; MACEDO, E. Assinar a inclusão, subsidiar o ensino: das políticas afirmativa, no âmbito da SECADI. In: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L. A. R. M. de; OLIVEIRA, G. G. S. de (org.). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Ed. UFPE, 2018.

TORRES, W. N.; DIAS, R. E. Comunidades epistêmicas nas políticas de currículo em EJA. In: LOPES, A. C.; DIAS, R. E.; ABREU, R. G. de A. (org.). **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2011.

UNESCO. **Declaração sobre raça e os preconceitos Raciais**. 1978. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/DecRacPrecRac.html>. Acesso em: 20 mar. 2019.

ZUBARAN, M. A.; SILVA, P. B. G. e. Interloquções sobre estudos afro-brasileiros: pertencimento étnico-racial, memórias negras e patrimônio cultural afro-brasileiro. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p.130-140, jan./abr. 2012.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Mapeamento dos Documentos que versam sobre Demandas e Políticas para a diversidade étnico-racial



Períodos anteriores aos governos petistas



Governo Lula



Governo Dilma

DOCUMENTO/ANO PUBLICAÇÃO/CONTEÚDO	CONTEXTO
DOCUMENTOS APROVADOS EM PERÍODOS ANTERIORES AOS GOVERNOS DO PARTIDO DOS TRABALHADORES (PT)	
1. Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial Nova York: ONU,1965 - Promulgada pelo Brasil pelo Decreto nº 65.810/1969	ONU
2. LEI Nº 6.001/ 1973.Estatuto do índio	Congresso Nacional
3. Declaração sobre raça e os preconceitos Raciais: para a Educação, a Ciência e a Cultura. Paris,1978	ONU
4. Constituição Federal do Brasil/ 1988	Congresso Nacional
5. Convenção nº 169/1989 da OIT Convenção sobre Povos Indígenas e Tribais (Promulgada pelo Brasil pelo Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004 (Brasil, 2004a)	OIT/ONU
6. Plano de ação da Conferência Mundial sobre Educação para Todos Conferência de Jomtien, 1990	ONU
7. Decreto nº. 26/1991 (Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil)	Presidência da república
8. Diretrizes para a Política Nacional de Educação escolar indígena /1994	SEF/DPEF/ MEC
9. Lei 9394 /1996 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional)	Congresso Nacional
10. Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas (RNCNEI) /1998	MEC/SEF
11. Parecer 14/99 Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena	CNE
12. Resolução 03/1999 Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas	CEB/CNE
13. -PL 253/1999 (PL da Lei 10.639/2003)	Câmara dos deputados
14. Declaração e Programa de Ação da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância correlata. Durban-África do Sul, Agos,2001	ONU
15. Lei 10.172 /2001 (PNE-Plano Nacional de Educação 2001- 2010)	Congresso Nacional

DOCUMENTOS APROVADOS NO PERÍODO DE VIGÊNCIA DO GOVERNO LULA (2002-2010)	
16- Declaração universal da UNESCO sobre a diversidade cultural. 2002	UNESCO
17-Documento “Uma escola do tamanho do Brasil” (Programa de governo 2002 Coligação Lula presidente)	PT/ Coligação Lula presidente
18- Programa – Brasil Sem Racismo (Programa de governo da Coligação Lula Presidente- 2002)	PT/ Coligação Lula presidente
Discursos presidenciais Lula –Governo 2003-2006 19- Discurso de Posse no Congresso nacional (01-01-2003) 20- Pronunciamento à nação/posse (01-01-2003) 21- Discurso no III Fórum Social Mundial, Porto Alegre,24-01-2003 22- Instalação da SEPPPIR, 21-03.2003	Presidência da República
23- Dia da Consciência negra e lançamento da Política Nacional de promoção da igualdade racial (20-11-2003)	Presidência da república
24-Decreto nº4.886/ 2003 (Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial – PNPIR)	SEPPPIR
25- Relatório das ações da SEPPPIR/Mar-Dez de 2003 (ações desenvolvidas em 2003)	Congresso Nacional
26-Lei nº 10.639 /2003 (Incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro – Brasileira”)	Câmara dos deputados
27- PL 433/2003 (Propõe alteração à Lei nº 9.394/96, a fim de que se torne obrigatório, o ensino da cultura indígena, no currículo escolar do sistema público e particular de ensino	Presidência da República Presidência da República
28- Lei nº 10.678/2003 Criação da SEPPPIR (Medida Provisória nº 111 (convertida na Lei nº 10.678/ 2003)	CNE/CP
29- Decreto nº 4.885/ 2003 (Composição, estruturação, competências e funcionamento do Conselho nacional de promoção da igualdade Racial-CNPIR)	CNE/CEB
30- Parecer CNE/CP nº 003/2004	Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão
31-Resolução nº 1/2004 (DCN para a EREER e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana)	SEPPPIR
32-Plano Plurianual 2004-2007 (Projeto de lei do Plano plurianual 2004-2007, 2003)	SEPPPIR
33- Programa Brasil Quilombola- 2004	MEC
34- I CONAPIR- (I Conferência Nacional de Promoção da Igualdade racial) / 2005	MEC/SECADI
35- Portaria MEC nº 4.542/ 2005- Institui a Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros – CA DARA)	MEC/SECADI
36- Coleção Educação para todos: Ens. Médio :mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola 2005 (Brasil,2005d)	MEC/SECADI
37- Coleção Educação para todos História da Educação do Negro e outras histórias/2005	MEC/SECADI
38- Livro Superando o Racismo na escola. (Org.): Kabengele Munanga/ (Brasil,2005c)	FUNAI MEC/SECADI
39- Conferência Nacional dos povos Indígenas (12 a 19 de abril de 2006)	MEC/SECADI/LACED/Museu Nacional
40- Coleção Educação para todos Educação na diversidade: como indicar as diferenças? (Brasil, 2006a)	
41- Coleção Educação para todos Povos Indígenas e a Lei dos “Branços”: o direito à diferença/2006	

42- Coleção Educação para todos: O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje / 2006	MEC/SECADI/LACED/Museu Nacional
43- Boletim 20: Currículo, relações raciais e cultura afro-brasileira Out/2006	MEC/SECADI/TV ESCOLA
44-Livro (Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade) 2006	UNESCO/INEP
45- Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2006b)	MEC/SECADI
46- Indagações sobre currículo: Currículo, conhecimento e cultura /2007	MEC/SEB
47- Indagações sobre currículo: Diversidade e currículo [Nilma Lino Gomes] / 2007	MEC/SEB
48- Coleção Educação para todos Juventudes: outros olhares sobre a diversidade / 2007	MEC/SECADI
49- .Decreto nº 6.094/ 2007 (Implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.	Presidência da República
50- PARECER nº: 2/2007 (Abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	CEB/CNE
51- Programa de governo Lula presidente -2007-2010	PT e coligação
52- Documento final CONEB - Conferência Nacional da educação Básica (Brasil,2008c)	MEC/Sociedade civil Organizada
53- Lei nº 11.645/2008 (Obrigatoriedade do estudo da HCABI nas IE da Ed. Básica) (Brasil,2008b)	Congresso Nacional
54- Livro As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição Mário T. (org.) /2008	IPEA
55- Contribuições para a implementação da Lei 10.629/2003 (Brasil, 2008a)	MEC/SECADI
56- Decreto nº 7.037/ 2009 (Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3)	Presidência da república
57- II CONAPIR- 2009 (Conferência Nacional de Promoção da Igualdade racial)	SEPPPIR/CNPIR e Mov. Sociais
58- Decreto nº 6.872/2009- PLANAPIR (Plano Nacional de Promoção da Igualdade racial (PLANAPIR/ 2009)	Presidência da república/SEPPPIR
59-I Conferência de Educação Escolar Indígena (Documento Final) 1 6 a 2 0 / 1 1 / 2 0 0 9	MEC/CONSED/FUNAI/ Mov. Indígena
60- Decreto nº 6861/2009 (Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais)	Presidência da república

61- Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003 (Brasil, 2009)	MEC/SECADI
62- Portaria do MEC nº 734/2010 (Institui no âmbito do MEC, a Comissão Nacional de Ed. Escolar Indígena)	MEC
63- Documento referencia CONAE 2010:Construindo o Sistema nacional articulado de educação: O Plano nacional de educação, Diretrizes e estratégias de ação/ (Brasil, 2010a)	MEC Congr.Nacional
64- Lei nº 12.288/2010 (Estatuto da igualdade racial) Brasil,2010c	Congresso Nacional
Coleção História geral da África da UNESCO- 2010 65- Volumes: I- Metodologia e pré-história da África (Editor J. Ki-Zerbo) 66-- Volume II- África antiga (Editor G. Mokhtar) 67- Volume III- África do século VII ao XI (Editor M. El Fasi) (Editor Assistente I. Hrbek) 68- Volume IV- África do século XII ao XVI (Editor D. T. Niane) 69- V- África do século XVI ao XVIII (Editor B. A. Ogot) 70- VI- África do século XIX à década de 1880 (Editor J. F. A. Ajayi) 71- VII- África sob dominação colonial, 1880-1935 (Editor A. A. Boahen) 72- VIII - África desde 1935 (Editor A. A. Mazrui) (Editor Assistente C. Wondji	UNESCO/MEC
73- Livro Políticas públicas de promoção da igualdade racial. (Orgs.) Jr.; Silva; Bento; Silva/ 2010	CEERT/SEPPPIR
74- Parecer CNE/CEB nº: 7/2010	CEB/CNE
75- Resolução nº 4/ 2010 (Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. (Brasil,2010f)	CEB/CNE
DOCUMENTOS PRODUZIDOS NO PERÍODO DE VIGÊNCIA DO GOVERNO DILMA (2011-2016)	
76-Programa de governo Dilma Rousseff -2011-2014 (Para o Brasil seguir mudando)	PT e coligação
77-Cartilha: Diretrizes Curriculares nacionais para a educação escolar Quilombola: algumas informações/ 2011	CEB/CNE
78-Parecer nº 16/2012 e	CEB/CNE
79-Resolução nº 8/2012 (DCNs para a Educação Escolar Quilombola) (Brasil, 2013b)	CEB/CNE
80-Parecer nº: 8/2012 (Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2013b)	CEB/CNE
81-Parecer CNE/CEB nº 13/2012 e	CEB/CNE
82-Resolução Nº 5/ 2012 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena) (Brasil, 2013b)	CEB/CNE
83-III CONAPIR- Documento Subsídio para o debate- (2013)	SEPPPIR/CNPIR
84-Coleção Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola [Carreira; Souza, 2013]	Ação Educativa/ MEC/UNESCO
85-Portaria MEC nº 1.061/2013 Institui a Ação Saberes Indígenas na Escola.	MEC
86-Portaria GM/MEC nº 1.062/2013 Institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais	MEC

87-Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – 2ª.Ed. (2013a)	(SECAD/MEC)
88-Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica: Diversidade e inclusão. (2013b) (Conjunto das Diretrizes (Pareceres e Resoluções CNE) da Ed. bas. Referentes a política para Inclusão e Diversidade)	(MEC/ SECADI)
89-Portaria MEC nº21/2013- Inclusão da ERER, do ensino de HCABA, promoção da igualdade racial e enfrentamento ao racismo nos programas e ações do MEC (Brasil, 2013d)	MEC
Pronunciamentos oficiais da presidenta Dilma Rousseff (2011-2014) 90-Pronunciamento à nação -01-01-2011 91-Discurso de Posse 01-11-2011. 92-Encontro Ibero-americano em comemoração do Ano internacional dos afrodescendentes, 19-11-2011 93-Discurso Dia da consciência negra e anúncios de ações para as comunidades quilombolas, 20-11-2012 94-Discurso assinatura de decretos de imissão de posse p/ comunidades quilombolas: 95-Discurso na cerimônia de comemoração do Cinquentenário da União Africana) Etiopia,25-05-2013 96-Discurso na 3ª Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial -05-11-2013 97-Discurso na Conferência Nacional de Educação (CONAE 2014)20-11-2014:	Presidência da república
98-Programa de governo Dilma Rousseff – 2014 Programa Mais mudanças, mais futuro	PT e coligação
99-Década internacional de afrodescendentes 2015-2025: Reconhecimento-Justiça- Desenvolvimento	ONU
100-Manifesto Sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil: Por uma Educação descolonial e libertadora (s/d)	CIMI
101-CONAE 2014: O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração. (Brasil,2014a)	MEC e sociedade civil organizada
102-LEI Nº 13.005/ 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. (Brasil, 2014c)	Congresso Nacional
103-Resolução nº 1/2015 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores indígenas...)	CNE/CP
104-Decreto nº 8.593/ 2015 (Dispõe sobre a criação do Conselho Nacional de Políticas indigenistas CNPI)	Presidência república
Pronunciamentos oficiais da presidenta Dilma Rousseff (2011-2014)	
105-Parecer n.º 14/2015- Diretrizes Operacionais para a Implementação da História e das Culturas dos Povos Indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei 11.645/2008 (Brasil, 2016a)	CNE/CEB
106-Educação escolar quilombola - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. (Brasil,2015)	IPEA
107-SEPPPIR –PROMOVENDO A IGUALDADE RACIAL: Para Um Brasil Sem Racismo /2016 (Brasil,2016b)	SEPPPIR
Pronunciamentos oficiais da presidenta Dilma Rousseff (2015-2016) 108-Discurso de posse no Congresso,01-01-2015 109-Discurso no Dia da Consciência negra 19-11-2015: 110-Discurso na 1ª Conferência de Política Indigenista 15-12-2015 111-Cerimônia de assinatura de Atos p/ a ref. Agrária e comunidades quilombolas – 01-04-2016	Presidência da república

Fonte: Elaborada pela autora, (2019)

APÊNDICE B - Quadro de Discursos e Sentidos recorrentes nos textos políticos: Análise da empiria

CORPUS DA PESQUISA: ANÁLISE DA EMPÍRIA		
DOCUMENTOS	LEITURA/ PRÉ-ANÁLISE	CATEGORIAS-CHAVES
<p>1-Lei 10.639/2003 Altera a Lei 9394/96 para incluir no currículo oficial da Rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e dá outras providências.</p>	<p>Sancionada no primeiro mês do governo Lula, Jan./2003, após longo processo de tramitação por meio do O PL 259/99, originalmente de autoria do Deputado Humberto Costa, foi apresentado pelos deputados Esther Grossi e Be-Hur Ferreira em 11/03/1999 e “objetiva a implantação de um currículo que inclua o ensino de História da Cultura afro Brasileira, visando a restauração da contribuição do povo negro no desenvolvimento do país, pois a sociedade dominante o inferioriza em relação ao chamado SABER universal”.</p> <p>Na Justificação do PL, o Autor argumenta que “É urgente desmistificar o eurocentrismo, para se repensar um novo modelo de sociedade em que todos não somos apenas brancos, como faz crer o livro didático. Podemos compreender os mecanismos que excluem a verdadeira história do povo negro, discriminado e excluído nas escolas e nos livros, alertando os responsáveis por sua produção, bem como professores e alunos vítimas destas distorções e omissões nas instituições de ensino.</p> <p>A educação é um instrumentos de garantia do direito de cidadania. É imprescindível que o Estado assuma o compromisso político de reconstrução dos currículos escolares, adequando-os à realidade étnica brasileira para responder aos anseios dos diferentes segmentos da população. O sistema de ensino como veículos de sustentação do racismo, distorcendo o passado cultural e histórico do povo negro.</p> <p>A Lei 10.639/2003 altera o "<u>Art. 26-A da LDB</u>: Nos estabelecimentos de ensino, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.§ 1º O conteúdo programático incluirá o 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 contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. Os conteúdos serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desmistificar o eurocentrismo • Novo modelo de sociedade • Discriminação e exclusão • Direito de cidadania • Distorções, omissões e silenciamento. • Reformulação e adequação dos currículos à realidade étnica brasileira • Veículos de sustentação do racismo • Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira • Resgate da contribuição do povo negro • Currículo escolar • Consciência Negra
<p>2- Parecer CNE/CP n.º 003/2004</p> <p>Diretrizes Curriculares Nacionais para a EREER e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana</p>	<p>O Parecer regulamenta a Lei 10.639/2003, teve como relatora no CNE a representante do Movimento negro, Prof.^a Dr^a Petronilha Beatriz da Silva, e procura responder, na área da educação, à demandas da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, de reparações, reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. Trata de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, que busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial. (Parecer, p,132)</p> <p>Tem por objetivo criar um ambiente escolar que permita que a diversidade se manifeste de forma criativa e transformadora na superação dos preconceitos e discriminações étnico-raciais. (Brasil, 2013a, p.22)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Demanda da população afrodescendente/Movimento negro • Ação afirmativa • Reparação • Reconhecimento=justiça e iguais direitos, valorização da diversidade, da história e cultura afro-brasileiros e dos africanos

CORPUS DA PESQUISA: ANÁLISE DOCUMENTAL

DOCUMENTOS	LEITURA/ PRÉ-ANÁLISE	CATEGORIAS-CHAVES
	<p>O Parecer responde a demandas do Mov. negro: diretrizes que orientem projetos de valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, e comprometidos com a EREER positivas (Parecer, p132). [...] Professores com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas... (p.133) -Políticas de Reparações, de Reconhecimento e Valorização, de Ações Afirmativa: A demanda por reparações visa medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista (p.133) A demanda por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação passou a ser apoiada com a promulgação da Lei 10639/2003 (p,133) Reconhecimento implica justiça e iguais direitos e valorização da diversidade, E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras, buscando-se desconstruir o mito da democracia racial. Reconhecimento exige questionar relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos... Políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de ações afirmativas, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais (p,134)] Educação das relações étnico-raciais: O sucesso das políticas públicas visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros depende de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens, que todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados no processo de reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais, depende de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola (135) O termo raça foi ressignificado pelo Movimento Negro que o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos; o termo étnico, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática. (p,135) Para reeducar as relações étnico-raciais é necessário entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir A educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Divulgação e produção de conhecimento • Formação de atitude e valores e posturas • Pertencimento étnico-racial • Manifestação da diversidade • Educação de relações étnico-raciais positivas, • Superação do racismo e de preconceitos e discriminação étnico-racial • Reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais (descendentes de africanos, europeus, asiáticos, e indígenas) • Educação de qualidade, • Cidadania, • Sociedade justa e democrática • Relações sociais e raciais sadias • Afirmação de direitos • Lei 10.639 • Reconhecimento = mudança de discursos, lógicas, mentalidade, posturas) • Desconstruir mito da democracia racial • Correção das desigualdades raciais e sociais • Raça e etnia • Ancestralidade africana • Aprendizagem entre brancos e negros

CORPUS DA PESQUISA: ANÁLISE DOCUMENTAL		
DOCUMENTOS	LEITURA/ PRÉ-ANÁLISE	CATEGORIAS-CHAVES
	<p>Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações por criar. (p,136-137)</p> <p>É preciso superar o equívoco de que o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento estão arraigados no imaginário social e atingem negros, brancos e outros grupos étnico-raciais. (p,137)</p> <p>Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas, visam fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra</p> <p>- Determinações de caráter normativo:</p> <p>-Obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico--raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (p,139)</p> <p>Princípios para a ERER: -Consciência política e histórica da diversidade (p.139) Fortalecimento de identidades e de direitos (p.140) – O rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas;</p> <p>Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações: O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e objetiva o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas. (p.141) – O ensino de História Afro-Brasileira abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, e de remanescentes de quilombos(p,142)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sociedade justa, equânime, • Superação do etnocentrismo europeu • Desalinhar processos pedagógicos • Consciência negra • Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira abrangerá a • História dos quilombos, e de remanescentes de quilombos
<p>3. Resolução CEB/ CNE nº 1/2004</p> <p>DCNs ERER e p/ o Ens. de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana</p>	<p>Institui as DCNs/ para educação das relações étnico-raciais e para o EHCABA, que 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.</p> <p>A ERER tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.</p> <p>§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ERER de cidadãos atuantes e conscientes • Sociedade multicultural e pluriétnica • Nação democrática • Respeito aos direitos e valorização de identidade • Reconhecimento da história e cultura dos afro-brasileiros, das raízes africanas, indígenas,

CORPUS DA PESQUISA: ANÁLISE DOCUMENTAL		
DOCUMENTOS	LEITURA/ PRÉ-ANÁLISE	CATEGORIAS-CHAVES
	4º Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, objetivando a ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.	<p>europeias, asiáticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • A pesquisas orientada por conhecimento e visão de mundo afro-brasileira e indígena
<p>4- Lei nº 11.645/2008 Altera a Lei 9394/96 modificada pela Lei 10.639/2003 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e cultura afro-brasileira e indígena</p>	<p>A Lei resulta do PL 433 apresentado em 19/03/2003 pela deputada Mariângela Duarte(PT-SP), com o intuito de “corrigir a lacuna evidenciada na Lei 10.639/2003, a fim de que se torne obrigatório, também, o ensino da cultura indígena, no currículo escolar do sistema público e particular de ensino, considerando que a referida lei foi criticada pela comunidade indígena, que não foi contemplada com a previsão de disciplinas para os alunos conhecerem a realidade indígena do País. É inegável a participação dos índios, ao lado de negros e brancos, na formação da população...” (Trechos do PL 433)</p> <p>O PL tramitou na Câmara e Senado por 05 anos e foi aprovado sem emenda em 10/03/2008, transformada na Lei 11645/2008 (DOU 12 03 08 PÁG 01 COL 01).</p> <p>Trechos da Relatora Fatima Bezerra na Comissão de educação: “A população indígena foi um dos principais elementos na formação da sociedade brasileira... É expressiva a presença de elementos da cultura e modos de vida indígenas no dia-a-dia dos brasileiros embora convivamos historicamente com a invisibilidade dos valores tradicionais da cultura indígena... A riqueza desta herança decorre da heterogeneidade que caracteriza sociedades indígenas e esta amostra revela o grau de intercessão entre as culturas e [...]. a presença desses elementos na nossa cultura vem sendo historicamente ignorada... Passados 500 anos é uma cultura presente e parte integrante da nossa identidade cultural, o que reclama de nós a adoção de medidas que levem à divulgação de sua rica diversidade, resgatando assim esta dívida histórica, via sua integração efetiva nos currículos escolares....</p> <p>Portanto, a cultura brasileira é resultante da integração de culturas indígena, negra e portuguesa. Esta diversidade cultural está, sem dúvida, na raiz de nossa riqueza como nação.... A escola tem um papel fundamental a desempenhar como instrumento de transmissão desse patrimônio cultural (...), de modo a garantir sua sobrevivência através dos tempos. Este projeto vem possibilitar o resgate da dívida social para com a população indígena, ao tempo em que dá visibilidade aos elementos tradicionais da sua cultura e oportuniza a transmissão de todo esse patrimônio cultural para as novas gerações. (Sala da Comissão, em 01/07/ 2003).</p> <p>A Lei 11.645/2008 altera o "Art. 26-A da LDB: Nos estabelecimentos de ensino, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. O conteúdo programático incluirá 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 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. Os conteúdos serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras."</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Correção de lacuna na lei 10.639/2003 • Ensino da cultura indígena • Conhecimento da realidade indígena • Invisibilidade dos valores tradicionais • Heterogeneidade • Identidade cultural • Dívida histórica e social • Integração indígena nos currículos • Integração de culturas indígenas, negra e portuguesa • Diversidade cultural • Transmissão de Patrimônio cultural • Visibilidade aos elementos tradicionais • diversidade cultural • História e cultura afro-brasileira e indígena • Cultura negra e indígena • O negro e o índio • Povos indígenas

CORPUS DA PESQUISA: ANÁLISE DOCUMENTAL

DOCUMENTOS	LEITURA/ PRÉ-ANÁLISE	CATEGORIAS-CHAVES
<p>5-Parecer CNE/CEB nº 6/2011 Reexame do Parecer CNE/CEB nº 15/2010, com orientações para que material utilizado na Educação Básica se coadune com as políticas públicas para uma educação antirracista.</p> <p>Relatora: Nilma Lino Gomes (representante do Movimento negro no CNE).</p> <p>Aprovado em 1º/06/2011</p> <p>Processo nº 23001.000097/2010-26</p> <p>INTERESSADO: Ouvidoria da SEPPIR.</p>	<p>O Parecer de Relatoria da conselheira Nilma Lino Gomes (representante do Mov.negro no CNE) é fruto de tensionamentos feitos a implementação das DCNs/ERER, no que se refere a utilização de material didático(literatura/livros) que expressam racismo. Trata-se de um reexame do Parecer CNE/CEB nº 15/2010, cujas deliberações sobre este assunto, que repercutiu polemicas. O texto tece orientações para que material utilizado na Ed. Básica se coadune com as políticas públicas para uma educação antirracista.</p> <p>O Parecer responde a um processo formalizado pela Ouvidoria da SEPPIR, mediante denúncia de autoria do Sr. Antônio Gomes da Costa Neto, técnico em gestão educacional da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. O solicitante encaminha denúncia para que a Secretaria de Estado da Educação do DF se abstenha de utilizar livros, material didático que contenha expressões de prática de racismo cultural, institucional ou individual na Educação Básica e Superior.</p> <p>A postulação do requerente, que resultou em tal resposta, se deu em razão de utilização do livro intitulado “Caçadas de Pedrinho”, de Monteiro Lobato, o qual se encontra como referência em escola da Rede Particular de Ensino do Distrito Federal. De acordo com o requerente, a denúncia baseia-se em análise da obra tão somente em relação à temática das relações étnico-raciais na escola, que constitui sua área de pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB.</p> <p>A crítica baseia-se na legislação antirracista brasileira a partir da Constituição de 1988, na legislação educacional em vigor e em estudos teóricos que discutem a necessidade e a importância do trabalho com uma literatura antirracista na escola, superando a adoção de obras que fazem referência ao negro com estereótipos fortemente carregados de elementos racistas. (...)Não pode haver dúvida, portanto, sobre a obrigação legal e o substrato moral que vinculam a política educacional em termos de coibir a veiculação de ideias que encorajam, incitem ou induzam ao preconceito ou à discriminação racial.</p> <p>A Relatora valida a denúncia, citando o vasto campo de Diretrizes da Educação básica com orientações para uma pedagogia antirracista, no Brasil, como o Parecer CNE/CP nº 3/2004 e a Resolução CNE/CP nº 1/2004, o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e a Resolução CNE/CEB nº 5/2009, o Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 7/2010, e o Parecer CNE/CEB nº 5/2011., ainda, pelo Plano Nacional de Implementação das DCNs para a ERER e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de 2009, o qual apresenta atribuições para efetivação de uma educação adequada às relações étnico-raciais.</p> <p>Em seu voto, a relatora considera a denúncia e enfatiza que em atendimento aos art. 3º da CF, e à vista do Parecer CNE/CP nº 3/2004 e da Resolução CNE/CP nº 1/2004, é essencial considerar o papel da educação escolar na superação dos preconceitos e estereótipos veiculados socialmente, na valorização da diversidade e na promoção da igualdade étnico-racial. É responsabilidade dos sistemas de ensino e das escolas identificar a incidência de estereótipos e preconceitos garantindo aos estudantes e a comunidade uma leitura crítica destes de modo a se contrapor ao impacto do racismo na educação escolar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Educação adequada às relações étnico-raciais • Denúncia de utilização de material com expressões racistas. • Racismo institucional, cultural ou individual • educação antirracista. • Livros/literatura com ideias racistas • literatura antirracista • temática das RER na escola • estereótipos/elementos racistas • coibir ideias que incitem ou induzam ao preconceito ou à discriminação racial. • Pedagogias antirracistas • DCNs para a ERER e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana • Racismo na educação escolar • papel da educação escolar na superação dos preconceitos e racismo • valorização da diversidade • promoção da igualdade étnico-racial • superação dos preconceitos e estereótipos veiculados socialmente

CORPUS DA PESQUISA: ANÁLISE DOCUMENTAL		
DOCUMENTOS	LEITURA/ PRÉ-ANÁLISE	CATEGORIAS-CHAVES
6- Parecer CEB/ CNE nº 16/2012 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola	<p>Comissão responsável presidida por Rita Gomes do Nascimento (presidente/ representante do Movimento indígena) e relatoria de Nilma Lino Gomes (representante do movimento negro), e assessorada por Maria da Glória Moura (UnB), na condição de consultora e especialista no assunto.</p> <p>Segue as orientações das DCNs Gerais da Educação Básica, que justifica-se no discurso de valorização da DIVERSIDADE CULTURAL; pela CONAE-2010, que defende a preservação dos territórios tradicionais, elaboração de uma legislação específica para EQ, ...formação específica e diferenciada aos professores da escolas; material didático contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo. (p.398)</p> <p>Definição e sentido de Quilombo (p398) e Comunidades tradicionais: quilombolas, indígenas, seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco babaçu, ribeirinhas, faxinalenses e ... (p.399)</p> <p>A produção das DCNEEQ se deu em meio a consultas, encontros regionais, estudos, como o 1º seminário que discute as diretrizes para EEQ) e sua implementação, com a participação de representantes do MEC e de comunidades quilombolas. Neste seminário, de acordo com o ministro, os quilombos tiveram um papel importante ao não se curvar à escravidão, além de construir comunidades que preservaram a memória da luta pela emancipação.</p> <p>As diretrizes se baseiam na Convenção 169/OIT (Decreto Legislativo 143/2003/ e Decreto 6040/2007 que institui a Política nacional de desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais e tem por OBJETIVOS: [...] VII- - subsidiar a abordagem da temática quilombola em todas as etapas da Ed. Básica, compreendida como parte integrante da cultura e do patrimônio afro-brasileiro, cujo conhecimento é imprescindível para a compreensão da história, da cultura e da realidade brasileiras.(p.401)</p> <p>-Luta pelo direito a educação: Trata-se de uma experiência da diáspora africana, ainda pouco conhecida no contexto da sociedade brasileira, e na educação escolar. Os quilombos se mantêm vivos, na atualidade, por meio da presença ativa das várias comunidades quilombolas existentes nas diferentes regiões do país. O direito a uma educação escolar que respeite e reconheça sua história, memória, tecnologias, territórios e conhecimentos tem sido uma das reivindicações históricas dessas comunidades e das organizações do movimento quilombola. (p.402)</p> <p>-A concepção de que quilombos eram constituídos somente por africanos escravizados foi modificada ao longo do tempo, mediante ações e reivindicações dos próprios quilombolas e das pesquisas realizadas por estudiosos do tema. Insistir nessa concepção reducionista significa negar ou tentar visibilizar o sentido histórico, cultural e político dos quilombos. Lamentavelmente, essa visão colonial ainda persiste nos livros didáticos e no imaginário social, fruto das estratégias de branqueamento da população e das tentativas de apagamento da memória afro-brasileira e africana imposto pelo racismo.</p> <p>Comunidades quilombolas contemporâneas: Gusmão (1995), Araújo (1990), Leite (1991), Almeida (1988), Gomes e Pereira (1988), dentre outros, afirmam a contemporaneidade das comunidades quilombolas,</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Valorização da diversidade cultural, • Preservação dos territórios tradicionais, • Legislação específica p/EEQ • Identidade étnico-racial • Quilombos e comunidades tradicionais • Preservação da memória da luta pela emancipação • Direito a educação escolar • Respeito e reconhecimento a história, memória, aos conhecimentos, e tradições • Movimento quilombola • Invisibilidade histórica, Cultural, político do quilombos • Branqueamento da população e apagamento da memória afro-brasileira e africana • Racismo • Celeiros da tradição cultural e valorização dos antepassados, da história identitária • Violência e desigualdades • Territorialização e desterritorialização quilombola • Abandono quilombola do campo • Reconhecimento ao direito étnico

CORPUS DA PESQUISA: ANÁLISE DOCUMENTAL		
DOCUMENTOS	LEITURA/ PRÉ-ANÁLISE	CATEGORIAS-CHAVES
	Localizando-as como celeiros de uma tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum, com normas de pertencimento e consciência de luta pelos territórios que habitam e usufruem; daí a referência a “quilombos contemporâneos”.	<ul style="list-style-type: none"> • memória coletiva e das línguas remanescentes; • tecnologias e formas de produção do trabalho;
	<p>Problemas atuais/Demandas: A territorialização e a desterritorialização ora se ligam com a exclusão, ora com a liberdade buscada pelas comunidades quilombolas. Mais recentemente, pelo modelo de expansão do capitalismo no campo e a conseqüente valorização das terras e, ainda, pela sua disputa e apropriação. Lamentavelmente, as características das pressões e opressões vividas no passado se repetem em outros moldes nos dias atuais. Dentre elas, destaca-se um dos resultados negativos da violência e das desigualdades vividas por várias comunidades quilombolas no meio rural, como a busca das cidades como abrigo e possibilidade de trabalho com melhor remuneração e a necessidade de conclusão dos anos finais do Ensino Fundamental e a realização do Ensino Médio e da Educação Superior também levam jovens quilombolas a abandonar o campo. (SILVA, G., 2011) (p.404)</p> <p>-reconhecimento do direito étnico: Após anos de luta dos quilombolas pelos seus direitos, em 2003, foi assinado pelo então presidente Lula, o Decreto nº 4.887/2003, que apresenta um novo caráter fundiário, dando ênfase à cultura, à memória, à história e à territorialidade, uma inovação, o reconhecimento do direito étnico. (p.406)</p> <p>As DCNs/EEQ: a) Organiza o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se: I - da memória coletiva; II - das línguas remanescentes; III - dos marcos civilizatórios; IV - das práticas culturais; V - das tecnologias e formas de produção do trabalho; VI - dos acervos e repertórios orais; VII - dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; VIII - da territorialidade.</p> <p>a) Compreende a Educação Básica em suas etapas e modalidades, c) Destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica;</p> <p>d) Deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas; e) Deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção, de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade; f) Deve ser implementada como política pública educacional e estabelecer interface com a política já existente para os povos do campo e indígenas, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder a especificidade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Acervos e repertórios orais; festejos, usos, tradições e patrimônio cultural das comunidades quilombolas territorialidade. • quilombolas rurais e urbanas • direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;

CORPUS DA PESQUISA: ANÁLISE DOCUMENTAL		
DOCUMENTOS	LEITURA/ PRÉ-ANÁLISE	CATEGORIAS-CHAVES
	O texto define o caráter transversal da EEQ , considerando que deve estar presente na educação básica em todas as suas etapas (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio) e modalidades (educação especial, educação profissional técnica de nível médio, educação de jovens e adultos – EJA, educação a distância).	
7-Resolução CEB/ CNE nº 8/2012 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica	<p>As diretrizes, ao estabelecerem responsabilidades para União, estados e municípios, buscam orientar o sistema de ensino para garantia da oferta da EEQ de forma articulada federativamente. Ressaltam a necessária atenção para as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, sua forma de produção de conhecimento, e instam os estabelecimentos de ensino a promover uma gestão escolar que considere a participação das comunidades e de suas lideranças.</p> <p>A produção de material didático e de apoio pedagógico específicos deve ser adequada à história e tradição das comunidades, e a oferta de programa de alimentação escolar deve respeitar os hábitos alimentares, de preferência com apoio de profissionais oriundos das próprias comunidades.</p> <p>O projeto político-pedagógico das escolas quilombolas deve incorporar orientações específicas na proposta de currículo, de gestão escolar, de avaliação, de formação de professores.</p> <p>Destacam-se na EEQ a importância e a imbricação de sua implementação conjunta com as DCNs para educação das relações étnico-raciais (ERER) e prevê a elaboração de um Plano Nacional de Implementação das Diretrizes (Artigo 62), tal como ocorreu com as DCNs para ERER.</p> <p>A Resolução no 4/2010 do CNE disciplina que a EEQ deve ser ofertada tanto por escolas em áreas quilombolas como por “estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem estudantes oriundos dos territórios quilombolas” (Texto do Documento Educação escolar quilombola no censo da educação básica,2015).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Transversalidade da EEQ • Garantia da oferta da EEQ • Valorização das práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, sua forma de produção de conhecimento, • Participação das comunidades e de suas lideranças na gestão escolar • Material didático e de apoio pedagógico específicos • Implementação conjunta com as DCNs para ERER • Elaboração de um Plano Nacional de Implementação das Diretrizes tal como as DCNs para ERER.
8- BRASIL,2012b Documento técnico A , Contrato no. SA-3524/2011 Realizar estudo analítico sobre a temática da história e cultura dos povos indígenas na educação básica para subsidiar a CEB/CNE	<p>Com o intuito de regulamentar a aplicação desta lei por parte dos sistemas de ensino, fornecendo orientações para a adequada inserção da temática dos povos indígenas, de sua história e cultura no currículo da educação básica, o CNE/CEB e com apoio da Unesco, contratou esta consultoria para realizar estudo analítico sobre a temática da história e cultura dos povos indígenas na educação básica. Para subsidiar CEB na orientação de ações que visem a uma adequada inserção da temática dos povos indígenas, de sua história e cultura, no currículo da educação básica.</p> <p>O consultor Luís Donisete Benzi Grupioni produz três documentos técnicos (A, B, C) e encerra a consultoria A consultoria encerra-se apresentando uma proposta de diretrizes operacionais para implementação da Lei 11.645</p> <p>Alguns apontamentos do Documento A:</p> <p>A promulgação da lei 11.645 atende antiga reivindicação do movimento indígena do país e de estudiosos da questão indígena no sentido de criar mecanismos para que a escola dê um tratamento adequado à diversidade é</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diversidade cultural • reivindicação do movimento indígena e de estudiosos da questão indígena • Reivindicações de melhor tratamento para a questão indígena • valorização da diversidade cultural • desconhecimento, ignorância e preconceito em relação aos povos indígenas

CORPUS DA PESQUISA: ANÁLISE DOCUMENTAL		
DOCUMENTOS	LEITURA/ PRÉ-ANÁLISE	CATEGORIAS-CHAVES
	<p>étnica e cultural que marca nossa sociedade¹. Sabe-se pouco e conhece-se mal a história e os modos de vida dos povos indígenas que vivem no Brasil (p.9)</p> <p>É possível encontrar em documentos produzidos pelo movimento indígena dos anos 80 e 90 do século passado, reivindicações de um melhor tratamento para a questão indígena em nosso país, em que a diversidade cultural seja valorizada como algo constituinte de nossa sociedade. Nos encontros de professores indígenas, além de discutirem a situação de suas escolas, também se pronunciaram sobre este tema.</p> <p>-o quadro de desconhecimento, ignorância e preconceito permanece com amplas ramificações pela sociedade. Ao mesmo tempo em que grassam intolerância e preconceito. (p.10)</p> <p>-a imagem dos índios nos livros didáticos, evidenciaram um preconceito e desinformação. Qualquer perspectiva de alteração do modo como a escola trata a temática da diversidade, e em especial dos povos indígenas, terá que lidar com a questão do uso do livro didático (p.12)</p> <p>- é na infância e na adolescência, durante o período em que se frequenta a escola, que se recebe uma série de informações sobre outras culturas e sobre outros povos.</p> <p>- seja inventariando experiências de formação e sensibilização para o trabalho com a diversidade, seja sugerindo orientações e estratégias que permitam uma melhor qualificação do corpo docente para que possam enfrentar esta temática em sala de aula, visando o cumprimento da nova Lei.</p> <p>-. e operantes no imaginário nacional quando o assunto em tela são os índios. É em relação ao quadro de desinformação e preconceito que se produz a partir dos livros utilizados na escola, que a Lei 11.645 deve incidir.</p> <p>-crianças não preparadas para enfrentar uma sociedade pluriétnica, onde os índios, parte de nosso presente e também de nosso futuro, enfrentam problemas que são vivenciados por outras parcelas da sociedade brasileira (Cf. Pinto e Myazaki, 1985). (p. 16)</p> <p>- Bom e mau selvagem são imagens opostas e parecem catalisar o imaginário sobre os índios na nossa sociedade. Imagens cristalizadas ao longo de séculos, elas parecem, hoje, revelar algo de concreto e diante delas não se pode ficar indiferente (p.18)</p> <p>- os manuais escolares continuam a ignorar as pesquisas feitas pela história e pela antropologia no conhecimento do Outro, revelando-se deficientes no tratamento da diversidade étnica e cultural existente no Brasil, dos tempos da colonização aos dias atuais, e da viabilidade de outras ordens sociais.</p> <p>-é preciso gerar ideia e atitude nova (p. 19)</p> <p>- a explicitação dos mecanismos do preconceito e discriminação devem nos levar a analisar não somente nossas atitudes e ideias individuais, mas também nossas práticas coletivas de discriminação e de concordância e convivência com posturas discriminatórias e preconceituosas presentes no nosso dia-a-dia.</p> <p>-como é possível reverter esta situação. Como é possível que a escola, que desempenha um papel fundamental na formação do nosso referencial explicativo da realidade colabore na construção de uma sociedade pluriétnica, capaz de respeitar e conviver com diferentes normas e valores?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • imagem dos índios nos livros didáticos • formação e sensibilização <p>-para o trabalho com a diversidade</p> <p>-despreparo de crianças reparadas para enfrentar uma sociedade pluriétnica</p> <p>deficientes no tratamento da diversidade étnica e cultural</p> <p>-gerar ideia e atitudes novas</p> <p>explicitação dos mecanismos do preconceito e discriminação</p> <p>práticas coletivas de concordância com a discriminação</p> <p>construção de uma sociedade pluriétnica,</p> <p>respeitar e conviver com diferentes normas e valores</p> <p>exercício do convívio com a diferença.</p> <p>diálogo efetivo com a sociedade nacional, "pacificar" e "civilizar" os não-índios</p> <p>caminhos abertos pela 11.645</p> <p>mecanismos de preconceito</p> <p>dificuldades em lidar e conviver com a diversidade cultural e étnica</p>

CORPUS DA PESQUISA: ANÁLISE DOCUMENTAL

DOCUMENTOS	LEITURA/ PRÉ-ANÁLISE	CATEGORIAS-CHAVES
	<p>-O caminho é rever conhecimentos, perceber deficiências, buscar novas formas e novas fontes de saber. Levar para a sala de aula o exercício de convívio na diferença (p. 20)</p> <p>- cabe aos próprios índios, e muitos representantes indígenas já estão em condições de manterem um diálogo mais efetivo com a sociedade nacional, "pacificar" e "civilizar" os não-índios. A oportunidade aberta pela promulgação da Lei 11.645 não deve ser perdida.</p> <p>- muita coisa a ser feita para que a temática dos povos indígenas possa ter um tratamento mais equilibrado e correto. Assim, diretrizes a serem emanadas do CNE, deverão auxiliar os sistemas de ensino a enfrentarem o desafio de encontrar um lugar mais digno para os índios, suas histórias e modos de vida, na escola brasileira. (p.21)</p> <p>-aprofundar no entendimento dos mecanismos de preconceito e das dificuldades em lidar e conviver com a diversidade cultural e étnica em nosso país.</p> <p>-e balizar o contexto em que a Lei 11.645 deverá incidir. (p.22)</p> <p>-enfrentar a temática indígena é um dos desafios postos para a sociedade brasileira na construção das condições mínimas para o bem estar de toda a sua coletividade. As indagações que surgem a partir da questão dos povos indígenas nos levam à reflexão sobre outros grupos diferenciados, minorias sociais, raciais, étnicas, sexuais, que também integram a nação brasileira: ribeirinhos, sertanejos, imigrantes, negros, mulheres, ciganos, pobres, sem-terra, sem teto...</p> <p>Pensar sobre os índios pode ser um exercício válido e necessário para pensarmos também sobre esses outros grupos, para refletirmos sobre as relações que eles mantêm entre si, para pensarmos o que os aproxima e o que os diferencia. A escola pública não pode se negar a realizar essa reflexão, ela é o locus privilegiado para isso, visto que ela mesma é reflexo da diversidade maior que conforma o país 9p.23)</p> <p>-convite da Lei 11.645: tomar os povos indígenas como eixo para refletirmos sobre a nossa própria sociedade e sobre os caminhos possíveis para melhorá-la, para torná-la mais justa, mais igual para todos, mais harmônica, menos cruel, menos violenta, menos intolerante, menos discriminatória, menos racista. (p.24)</p> <p>-Seria o apagamento de nossas diferenças religiosas, linguísticas, culturais, sociais e étnicas, rumo a uma uniformização nacional, uma estratégia para o bem viver? Ou será, inversamente, que o reconhecimento da diferença, o aprendizado recíproco e constante, a valorização da pluralidade cultural, o respeito pelo outro, devem ser a base para a edificação de novas relações a pautar o nosso convívio comum? (p.24)</p> <p>-Populações e grupos étnicos caracterizados por práticas, crenças e valores distintos daqueles professados pela sociedade majoritária, têm sido alvos de preconceito e discriminação, esta entendida como o tratamento desfavorável dado arbitrariamente a certas categorias de pessoas ou grupos. Na base destes processos está o fato de que aquilo que unifica os homens é o que mais os diferencia e distancia: estamos falando de cultura, algo que nos define e nos unifica como humanos, e que nos diferencia dos demais animais (p.25)</p>	<p>condições mínimas para o bem estar de toda a sua coletividade</p> <p>apagamento de nossas diferenças</p> <p>reconhecimento da diferença, o aprendizado recíproco e constante,</p> <p>a valorização da pluralidade</p> <p>- edificação de novas relações</p> <p>discriminação, o racismo e a xenofobia</p> <p>o desprezo cultural,</p> <p>o silêncio ou a “invisibilidade” do diferente, estão na raiz da discriminação e do racismo” (currículo escolar eurocêntrico e a cultura e os valores afro-brasileiros, indígenas, japoneses, árabes são quase inexistentes nos programas das disciplinas.</p> <p>novos paradigmas de entendimento da diversidade, diversidades pautados pelo reconhecimento dos direitos da a diferença, (p.31).</p> <p>direito a ser o que são- direito a diferenças</p> <p>paradoxo exige a garantia da igualdade ao mesmo tempo em que se exerce o respeito ao direito à diferença</p> <p>reações negativas do Mov. Negro a Lei 11.645</p>

CORPUS DA PESQUISA: ANÁLISE DOCUMENTAL		
DOCUMENTOS	LEITURA/ PRÉ-ANÁLISE	CATEGORIAS-CHAVES
	<p>Preconceito é um comportamento apreendido no grupo social do qual fazemos parte, a partir das ideias e dos valores que o dominam. E discriminação é agir de modo desfavorável em relação a um indivíduo ou grupo, de acordo com ideias e valores compartilhados no grupo do qual se faz parte. (p.25)</p> <p>“A discriminação, o racismo e a xenofobia consistem, no recusa ou na falta de reconhecimento da diferença. Na história do Estado-Nação essa recusa se refletiu na construção, por meio da historiografia e da educação, de uma identidade nacional centrada em determinada etnia, raça, cultura ou religião. Essa identidade nacional baseada no isolamento se construiu, num processo de longa duração, por meio de um duplo movimento: por um lado, a oposição ao outro e sua demonização, e por outro, pela exacerbação dessa identidade nacional.</p> <p>A dominação política foi justificada pela profunda convicção da superioridade cultural. No curso da história, esta ideologia tem sido o pilar intelectual de todas as empresas imperialistas e, em particular, da escravidão e da colonização. Este tipo de pensamento conduz a negar, ignorar ou, no melhor dos casos, a atribuir mero valor folclórico às expressões, signos, símbolos e manifestações culturais do outro, em particular do dominado. Desta maneira, o desprezo cultural, por ignorância, o silêncio ou a “invisibilidade” do outro, da pessoa diferente, estão na raiz profunda e verdadeira da discriminação e do racismo” (Diène, 2004: 06).</p> <p>-A tendência de tratar os modelos de vida dos povos indígenas como fatores limitantes da unidade nacional, postulando uma homogeneidade linguística e cultural, tem sido superada, através de novos ordenamentos constitucionais e legais, pela afirmação da possibilidade desses povos manterem suas identidades e práticas, sinal de que estão se abrindo novos espaços jurídicos de aceitação da diversidade étnica e cultural por eles representada (Cf. Roldán, 1996)" (Grupioni, 2001: 88). (p.27)</p> <p>= é tarefa necessária e urgente, no sentido de fornecer instrumentos que permitam a correta compreensão da diversidade étnica representada por esses povos, a exigir respostas qualificadas e diferenciadas, não só em termos das políticas públicas do Estado brasileiro, mas também de formas de relacionamento da sociedade brasileira com esses povos. (28)</p> <p>A disseminação de noções mais atuais de cultura, mudança cultural, identidade, pluralidade, diversidade, poderiam colaborar para a revisão de ideias há muito estabelecidas sobre o lugar dos índios na sociedade brasileira e na história do país. A presença indígena na história da formação do Brasil é um tema obrigatório no currículo escolar em todo o território nacional, e, portanto, é assunto tratado nos livros didáticos. (p.29)</p> <p>“A razão principal para um acolhimento da diferença cultural na escola é contribuir para a construção de um pacto social mais democrático, igualitário e fraterno. Nosso currículo escolar é ainda profundamente eurocêntrico e a cultura e os valores afro-brasileiros, indígenas, japoneses, árabes são quase inexistentes nos programas das disciplinas. as expressões culturais típicas desses contingentes étnicos e raciais são abordadas de forma estereotipada, conduzindo a reforçar preconceitos, ao invés de combatê-los. Abraçar a</p>	<p>alteração, enfraquecimento da questão racial negra e a Lei 10.639 de 2003</p> <p>educação das relações étnico-raciais e do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, combate ao racismo e a discriminação</p>

CORPUS DA PESQUISA: ANÁLISE DOCUMENTAL		
DOCUMENTOS	LEITURA/ PRÉ-ANÁLISE	CATEGORIAS-CHAVES
	<p>Pluralidade cultural com respeito e interesse implica fazer uma crítica profunda aos nossos livros didáticos, que ainda estão permeados de uma visão branca e europeia da nossa sociedade e de afirmações racistas, pejorativas e desinformadas sobre a história e as formas de vida dos negros e dos índios” (2004: 9-10). (p.30)</p> <p>- Para enfrentá-los, é preciso construir novos paradigmas de entendimento da diversidade, pautados pelo reconhecimento dos direitos da pessoa humana e dos grupos humanos, cuja marca maior é justamente a diferença, (p.31).</p> <p>O convívio com a diferença - A proposta que podemos levar para dentro da sala de aula, como prática de relacionamento e como objeto de reflexão com nossos alunos, é afirmar a possibilidade de "um convívio construtivo entre segmentos diferenciados da população brasileira, visto como processo marcado pelo conhecimento mútuo, pela aceitação das diferenças, pelo diálogo" (Lopes da Silva e Grupioni, 1995: 15) (p,32)</p> <p>- O direito de serem o que são é o direito mais elementar e que historicamente mais foi negado aos povos indígenas. O direito de se manterem e serem reconhecidos como grupos culturalmente distintos, portadores de tradições, de modos de ser e de viver próprios balizados por visões de mundo particulares e únicas (Cf. idem). Um desafio que se torna mais complexo na medida em que exige a garantia da igualdade entre todos os cidadãos, ao mesmo tempo em que se exercite o respeito ao direito à diferença. É nesse paradoxo que reside o desafio da implementação da Lei 11.645, (p.33)</p> <p>Ao que tudo indica, a proposição da Lei 11.645 foi uma iniciativa do MEC. Não houve nenhuma mobilização específica que a antecederesse por parte do movimento indígena, que ao tomar conhecimento da Lei salientou sua importância. Mas sua proposição não chegou a ser saudada pelo movimento negro, surgiram reações negativas uma vez que ela alterava a Lei 10.639 de 2003. A leitura do movimento negro foi a de que a nova redação da lei enfraquecia a evidência da questão racial negra, de que preconceito, discriminação e racismo, mesmo incidindo sobre negros e índios, tinham proporção, conteúdo e formato distinto. E que a alteração da lei não contribuía para sua efetivação (p. 32)</p> <p>O relatório segue apresentado iniciativas do V- MEC, do VI- Órgãos indigenista federal, em vistas o cumprimento da Lei 11.645/2008; VII e VIII– dos Sistemas de Ensino Estaduais; IX – Experiências inovadoras: alguns destaques; X – Os Sistemas de Ensino Estaduais e as iniciativas de regulamentação da Lei 11.645; XI- A formulação de diretrizes pelo CNE (Aproximações)</p> <p>“Nós professores do Povo Guarani, Caciques, Pajés e demais s Lideranças indígenas, ao tomar conhecimento da existência da lei nº 11.645/2008 que trata sobre a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, entendemos que essa pode ser uma das formas de minimizar os preconceitos sofridos por nós indígenas. Nos preocupamos que esta lei não seja mais uma das tantas</p>	

CORPUS DA PESQUISA: ANÁLISE DOCUMENTAL		
DOCUMENTOS	LEITURA/ PRÉ-ANÁLISE	CATEGORIAS-CHAVES
	<p>Leis que existem e que não são aplicadas e respeitadas pela sociedade, em especial pelo Poder Público”. (Manifestação do Povo Indígena Guarani in Cartilha da Lei 11.645, MPE-RS) “(p. 40)</p> <p>“...conteúdos e atividades adequadas para a educação das relações étnico-raciais e do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, devem ser estimulados, com a necessária e constante orientação de combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação”. (Parecer 073/2010 do Conselho Estadual de Educação do Maranhão) (p.57)</p> <p>-SENTIDOS da política da Lei 11.645 são evidenciados nas pag. 58, 63 (Reconhecer), p. 67, 69 (Sentido de diversidade e diferença), p. 68</p> <p>-Embora nos pareça evidente que as escolas indígenas também devam implementar a lei, não se trata da mesma coisa. A obrigação dos Estados em ofertar programas de EEI nas aldeias indígenas nada tem a ver com o espírito da Lei 11.645 de propor que a temática dos povos indígenas seja absorvida e integre os currículos do ensino fundamental e médio., é preciso considerar que dada a natureza diferenciada da modalidade de ensino nas escolas indígenas, ancorada na LDBEN e em atos normativos do CNE, como a Resolução 03/99 e o Parecer 14/99, é necessário pensar de que modo a Lei 11.645 poderia ser implementada nas escolas indígenas, no sentido de enriquecer a compreensão dos próprios alunos indígenas sobre a diversidade étnica e cultural da qual fazem parte e são expressão. (p.60)</p> <p>-Portanto, ao lado da necessária divulgação de informações corretas e atualizadas sobre a história e os modos de vida dos povos indígenas, será preciso insistir na necessidade de revisão de valores e atitudes frente aqueles que são diferentes de nós. (p.62)</p> <p>- Construir novos paradigmas para o convívio na diferença, seja religião, status social, raça, é o grande desafio da escola. A temática indígena na escola nos impele a tratar dessas questões, e por isso pode ser muito enriquecedora. Esse é um viés que se propõe para a regulamentação da Lei 11.645 junto aos sistemas de ensino. (p.66)</p>	
9- Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-	<p>O texto retoma a trajetória e marcos na luta por uma educação plural e inclusiva e a conquista da Lei 10.639/2003, ao longo do século XX:</p> <p>-Nos anos de 1930, a Frente Negra Brasileira elegeu como um de seus compromissos a luta por uma educação que contemplasse a História da África e dos povos negros e combatesse práticas discriminatórias sofridas pelas crianças no ambiente escolar.</p> <p>-Na década de 1940, o Teatro Experimental do Negro (TEN), liderado por Abdias do Nascimento, discutiu a formação global das pessoas negras, indicando políticas públicas que já se constituíam como as primeiras propostas de ação afirmativa no Brasil.</p> <p>-A inserção da história da África e do negro no Brasil, no currículo escolar do país, foi defendida pelo Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Educação plural e inclusiva • História da África e dos povos negros • Ensino da história e cultura afro-brasileira • Combate a práticas discriminatórias na escolas • Formação global das pessoas negras • ação afirmativa

CORPUS DA PESQUISA: ANÁLISE DOCUMENTAL		
DOCUMENTOS	LEITURA/ PRÉ-ANÁLISE	CATEGORIAS-CHAVES
<p>Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003 SECAD/MEC, 2013</p> <p>1ª versão ou versão preliminar publicada em 2009</p>	<p>Ao longo da década de 1980, o Movimento Social Negro, intelectuais e pesquisadores da área da educação produziram um debate sobre a importância de um currículo escolar que refletisse a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira.</p> <p>A Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, em 1995, representou aproximação e reivindicação com propostas de políticas públicas para a população negra, inclusive com políticas educacionais, sugeridas para o governo federal.</p> <p>A partir da III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em Durban, África do Sul (ONU, 2001), observa-se um avanço nas discussões acerca das relações raciais no Brasil,... Com a criação, em 2003, da SEPPIR, a questão racial é incluída como prioridade na pauta de políticas públicas do país... No planejamento governamental, à pauta da inclusão social, foi incorporada a dimensão étnico-racial e, ao mesmo tempo, a meta da diminuição das desigualdades raciais como um dos desafios de gestão.(p.8)</p> <p>Em 2004, o MEC criou a (SECAD), atual (SECADI) que surge com o desafio de desenvolver e implementar políticas de inclusão educacional, e assegurando o respeito e valorização dos múltiplos contornos, evidenciados pela diversidade étnico-racial, cultural, de gênero, social, ambiental e regional do território nacional.</p> <p>A profícua parceria entre estas duas secretarias, ocorre em diversos programas por meio de uma ampla conjugação de esforços para implementação de políticas públicas de combate à desigualdade.</p> <p>As DCNs para a EREER Apregoa também que haja profissionais da educação qualificados e que sejam capacitados para identificar e superar as manifestações do racismo como o preconceito racial e a discriminação racial. Dessa maneira haverá, na escola, uma nova relação entre os diferentes grupos étnico-raciais, que propicie efetiva mudança comportamental na busca de uma sociedade democrática e plural. (p.10)</p> <p>Ações do MEC na formulação de uma política educacional de implementação da Lei nº 10.639/03: Formação continuada de professores(as) na temática da diversidade étnico-racial em todo o país; publicação de material didático; realização de pesquisas na temática; fortalecimento dos (NEABs), constituídos nas instituições públicas de ensino por meio do programa UNIAFRO (SECADI/SESU); criação dos Fóruns Estaduais e Municipais de Educação e Diversidade Étnico-Racial; instituição da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros (CADARA); publicações sobre a lei(Coleção Educação para Todos); inserção da discussão sobre inclusão e diversidade como um dos eixos temáticos da CONEB e do Eixo VI (Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade) na CONAE 2010; criação do Grupo Interministerial para a realização da Proposta do Plano Nacional de Implementação da Lei nº 10.639/03; participação orçamentária e elaborativa no Programa Brasil Quilombola, como também na Agenda Social Quilombola; além de assistência técnica a estados e municípios para a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08....(p,14-16)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • inserção da história da África e do negro no Brasil, no currículo • Diversidade étnico-racial no currículo • questão racial c/ prioridade nas políticas públicas • Combate às desigualdades • Inclusão educacional • Respeito e valorização da diversidade • Superação do racismo • Nova relação entre os diferentes grupos étnico-raciais • sociedade democrática e plural • Relações étnico-raciais :reeducação das relações entre negros e brancos • Direito de aprender a equidade educacional • Sociedade justa e solidária • Reconhecer e valorizar a história, a cultura, a identidade e as contribuições dos afrodescendentes • Reparações, • Ações Afirmativas • Racismo como causa da evasão escolar • Conhecer, reconhecer e valorizar a importância dos

CORPUS DA PESQUISA: ANÁLISE DOCUMENTAL

DOCUMENTOS	LEITURA/ PRÉ-ANÁLISE	CATEGORIAS-CHAVES
	<p>-Sentido de relação étnico-racial: “O sucesso das políticas públicas, institucionais e pedagógicas, depende do entendimento de que todos os(as) alunos(as), negros e não negros, bem como seus professores(as), precisam sentir-se valorizados e apoiados. Decorre também, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui é designado como relações étnico-raciais. Deriva do trabalho conjunto, da articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas e movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais se limitam à escola” (p,16) É importante explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar as relações tensas a advindas das diferenças na cor da pele e nos traços fisionômicos. Demonstra, ainda, a raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática.</p> <p>O Plano Nacional tem como objetivo colaborar para que todos os sistemas de ensino cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar as diferentes formas de preconceito racial, racismo e discriminação racial para garantir o direito de aprender a equidade educacional a fim de promover uma sociedade justa e solidária. (Descreve-se os objetivos específicos que consideram contribuição do plano na implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, nas pag.19-20).</p> <p>O Plano Nacional estrutura-se nos seis eixos estratégicos propostos no doc. “Contribuições para a Implementação da Lei nº 10.639/03, a saber: 1) Fortalecimento do marco legal; 2) Política de formação para gestores(as) e profissionais de educação; 3) Política de material didático e paradidático; 4) Gestão democrática e mecanismos de participação social; 5) Avaliação e monitoramento; 6) Condições institucionais.</p> <p>A parte 3 do Plano é composta pelas atribuições por ente federativo, sistemas educacionais e instituições envolvidas, necessárias à implementação de uma educação adequada às relações étnico-raciais. (p.25-32)</p> <p>A parte 4 apresenta as atribuições dos Conselhos de Educação, que não só regulamentam as leis. (p.34-35). Nesta parte percebe-se a exposição de sentidos para o ensino da história e cultura afro-brasileira nos seguintes termos: I –</p> <p>II - O ensino deve ir além da descrição dos fatos e constituir nos alunos(as) a capacidade de reconhecer e valorizar a história, a cultura, a identidade e as contribuições dos afrodescendentes na construção, no desenvolvimento da nação ; III - Os conteúdos devem estar fundada em dimensões históricas, sociais e antropológicas, com vistas a combater o preconceito racial, o racismo e a discriminação racial que atingem negros e negras em nossa sociedade; IV - A pesquisa, a leitura, os estudos e a reflexão sobre este tema, introduzido nas 10.639/03 e nº 11.645/08, têm por meta fundamentar Políticas de Reparções, de Reconhecimento e Valorização, de Ações Afirmativas que impliquem justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como a valorização da diversidade.(p,35)</p> <p>A parte 5 define as atribuições das Instituições de ensino, que devem realizar revisão curricular para a implantação da temática, quer na gestão dos projetos político-pedagógicos, quer nas coordenações pedagógicas e colegiados, uma vez que possuem a liberdade para ajustar seus conteúdos e contribuir no</p>	<p>diferentes grupos étnico-raciais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educação escolar quilombola • Materiais didáticos específicos para comunidades remanescentes de quilombos • Educação das relações étnico-raciais • Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 • Construir uma positiva EREER • preconceito, racismo e discriminação racial EREER como elemento estruturantes do PPP Revisão dos currículos do Ens. Médio • Inserção da questão racial e da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na matriz curricular. • Promoção do desenvolvimento social, cultural e econômico, individual e coletivo • Educação de qualidade

CORPUS DA PESQUISA: ANÁLISE DOCUMENTAL		
DOCUMENTOS	LEITURA/ PRÉ-ANÁLISE	CATEGORIAS-CHAVES
	<p>Necessário processo de democratização da escola, da ampliação do direito de todos e todas à educação, e do reconhecimento de outras matrizes de saberes da sociedade brasileira</p> <p>A seção 6 destina-se as atribuições dos Fóruns de educação e a seção 7 aos Níveis de ensino da Ed. básica e Ensino Superior.</p> <p>No campo destinado a Ed. Básica destaca-se o reconhecimento do racismo como causa da evasão escolar:”</p> <p>Nessa fase o risco de evasão, os problemas sociais e familiares ficam evidentes na maioria dos clientes da educação pública. No bojo desses conflitos estão as manifestações de racismo, preconceitos religiosos, de gênero, entre outros despertos à medida que o(a) aluno(a) progride no conhecimento da sociedade multiétnica e pluricultural a que pertence”, e afirma-se as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 na perspectiva de construir uma positiva educação para as relações étnico-raciais (p. 48).</p> <p>No campo da Ed. Infantil, retoma-se as disparidades entre crianças brancas e negras nos indicadores de matrícula e atendimento, enfatizando que "O papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, para a formação da personalidade, para a construção da inteligência e para a aprendizagem. Os espaços coletivos educacionais, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação racial. As crianças, desde muito pequenas, compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais para a história e a cultura brasileira.</p> <p>No Ensino fundamental as desigualdades educacional no recorte étnico-racial é marcante e perversa, portanto, “a Educação das Relações Étnico-Raciais deve ser um dos elementos estruturantes do projeto político-pedagógico das escolas”(p.50).Dentre as ações para este nível, destaca-se : a) Assegurar a formação inicial e continuada aos profissionais dessa etapa de ensino para a incorporação dos conteúdos da cultura afro-brasileira e indígena e o desenvolvimento de uma educação para as relações étnico-raciais;(p.50)</p> <p>O Ensino médio “é uma das etapas de ensino com menor cobertura e maior desigualdade entre negros e brancos.... Acreditamos que a ERER pode contribuir para a ampliação do acesso e permanência de jovens negros e negras no ensino médio e possibilitar o diálogo com os saberes e valores da diversidade (p.51). Como ação, destaca-se: i) Incluir, nas ações de revisão dos currículos, a discussão da questão racial e da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena como parte integrante da matriz curricular.</p> <p>A seção 8 destina-se às ações nas modalidades Educação tecnológica e formação profissional e EJA, que também abriga intensas desigualdades educacionais no recorte étnico-racial:</p> <p>(...), é essencial observar o proposto nas DCNs para a ERER e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que regulamentam a Lei nº 10.639/03., vê-se a possibilidade de ampliar o acesso e permanência desta população na escola, promovendo o desenvolvimento social, cultural e econômico, individual e coletivo. (p.55)</p>	

CORPUS DA PESQUISA: ANÁLISE DOCUMENTAL		
DOCUMENTOS	LEITURA/ PRÉ-ANÁLISE	CATEGORIAS-CHAVES
	<p>A seção 8 destina-se as ações para a Educação escolar quilombola que “é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural.” (p.59), a implementação da Lei nº 10.639/03 nas comunidades quilombolas deve considerar as especificidades desses territórios, para que as ações recomendadas neste Plano possam ter qualidade e especificidade na sua execução. (p.60)</p> <p>Na seção 10 apresenta-se Metas norteadoras, por eixos do Plano. Dentre as quais, destacam-se: (p.63-70)</p> <p>Eixo 1 - Fortalecimento do Marco Legal: Divulgar as DCNs para ERER e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e de seu significado para a garantia do direito à educação de qualidade e para o combate ao racismo; (Reconhecendo ser uma política de combate ao racismo)</p> <p>Eixo 2 - Incluir as DCNs para a ERER e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e os conteúdos propostos nas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 nos programas de formação de gestores escolares ; Promover formação continuada de professores que atuam em escolas localizadas em comunidades remanescentes de quilombos, atendendo ao que dispõe o Parecer CNE/CP nº 03/2004 e a Resolução CNE/CP nº 01/2004, considerando o processo histórico das comunidades e seu patrimônio cultural, conforme o Parecer CNE/CP nº 16/2012 e a Resolução CNE/CP nº 08/2012. (Demonstrando convergências entre as demandas dos afrodescendentes e quilombolas)</p> <p>Eixo 3: Promover, com estados, municípios, instituições de ensino superior e entidades sem fins lucrativos, a produção de material didático para atendimento das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08;</p> <p>Eixo 4 - Construir coletivamente alternativas pedagógicas para educação das relações étnico-raciais com suporte de recursos didáticos adequados;</p> <p>Eixo 5 - Avaliação e Monitoramento /Eixo 6 - Condições Institucionais: Ampliar a oferta de vagas, de modo a garantir a ampliação do acesso da população afrodescendente e indígena; Garantir o direito à educação básica para crianças e adolescentes das comunidades remanescentes de quilombo, assim como as modalidades de EJA e AJA, e a oferta de Ensino Médio em tais comunidades;</p>	
10- 2ª Conferência Nacional de educação - CONAE 2014 (Documento final)	<p>Destaca-se que as 20 metas aprovadas no PNE 2014 resultaram em sua maioria de deliberações da CONAE 2010.</p> <p>A CONAE/2014 objetivou propor a Política Nacional de Educação, indicando responsabilidades, corresponsabilidades, atribuições entre os entes federados e os sistemas de ensino. Definiu 5 eixos temáticos, dentre os quais analisaremos:</p> <p>-Eixo I – O PNE e o Sistema Nacional de Educação: organização e regulação.</p> <p>-Eixo II – Educação e Diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relações raciais nas escolas • Educação com a marca da igualdade racial • Implementação da Lei 10.639/2003

CORPUS DA PESQUISA: ANÁLISE DOCUMENTAL		
DOCUMENTOS	LEITURA/ PRÉ-ANÁLISE	CATEGORIAS-CHAVES
	<p>-Eixo IV – Qualidade da Educação: democratização do acesso, permanência, avaliação, condições de participação e aprendizagem.</p> <p>Este documento difere dos demais (outras Conferenciais) pois aponta proposições e indica as reponsabilidades e atribuições dos entes federados do SNE.</p> <p>-No eixo I reitera-se que as políticas implementadas de forma articulada pelos sistemas devem promover: “... iv. Reconhecimento e valorização da diversidade, com vistas à superação da segregação das pessoas com deficiência, das desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e de diversidade sexual,” (p,14)</p> <p>v. valorização e garantia da educação do campo, quilombola e escolar indígena articulando-as ao desenvolvimento sustentável;(p.14)</p> <p>A concepção de permanência (entendida numa concepção ampla, envolvendo a garantia de aprendizagem e conclusão com sucesso pelo estudante)</p> <p>Indica que “o PNE, o planejamento e as políticas no Brasil devem orientar-se pelas seguintes diretrizes: (...).iii. Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual, e na garantia de acessibilidade;</p> <p>(.) x. promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental, por meio das seguintes estratégias: [...] 6. Garantir condições institucionais que assegurem uma educação que contemple o respeito aos direitos humanos ..., tendo como perspectiva o direito à diversidade e formação para a cultura de direitos humanos, sob orientações curriculares articuladas de combate ao racismo, sexíssimo, homofobia, discriminação social, cultural, religiosa... de discriminação no cotidiano escolar, para o debate e a promoção da diversidade étnico-racial e de gênero,..., por meio de políticas pedagógicas e de gestão específicas para este fim.(p.24)</p> <p>26. Desenvolver ações conjuntas e articuladas entre o MEC, o SNE, o CNE, o FNE e o Fórum dos Conselhos de Educação ..., com foco nos direitos humanos, na diversidade e na inclusão, para o aprofundamento do diálogo, ações conjuntas e ..., bem como a fiscalização do cumprimento da legislação educacional em vigor, (p.27)</p> <p>27. Desenvolver ações conjuntas e articuladas pelo diálogo e fortalecimento do FNE e Diversidade Étnico-Racial, Fórum de Educação Escolar Indígena, Fórum de Educação do Campo, Fórum de Educação Inclusiva, Fórum de Educação em Direitos Humanos, Fórum de EJA, (p.27)</p> <p>O tema Educação e diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos é enunciado como” o Eixo central da educação e objeto da política educacional. Diz respeito à efetivação da educação pública democrática, popular, laica e com qualidade social, banindo o proselitismo, o racismo, o machismo, o sexismo, a homofobia, a lesbofobia e a transfobia nas instituições educativas de todos os níveis, etapas e modalidades.”(p.29)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Superação do racismo nas escolas • Reconhecimento e valorização da diversidade • Valorização e garantia da educação do campo, quilombola e indígena • Desenvolvimento sustentável • Aprendizagem e sucesso escolar • Superação das desigualdades educacionais, • Promoção da igualdade racial, regional, ... • Direitos humanos, • Diversidade • Sustentabilidade socioambiental Direitos humanos, diversidade e inclusão • Educação p/ o respeito aos direitos humanos • Formação p/ a cultura em direitos • Orientações curriculares articuladas ao combate ao racismo, discriminação social, cultural, religiosa... • Discriminação no cotidiano escolar, • Promoção da diversidade étnico-racial ...

CORPUS DA PESQUISA: ANÁLISE DOCUMENTAL		
DOCUMENTOS	LEITURA/ PRÉ-ANÁLISE	CATEGORIAS-CHAVES
	<p>A concepção de diversidade presente no texto refere-se a mesma “como dimensão humana, entendida como a construção histórica, social, cultural e política das diferenças que se expressa nas complexas relações sociais e de poder.” (p.29)</p> <p>Ressalta que as políticas para a diversidade estão atreladas as desigualdades que “se propaga pela conjugação de relações assimétricas de classe, étnico-raciais, gênero, diversidade religiosa, idade, orientação sexual, cidade/campo e pela condição física, sensorial ou intelectual.(p.30); bem como com as questões das diferenças que se articulam com a construção da justiça social, inclusão e direitos humanos, fazendo-se necessário “a realização de políticas, programas e ações concretas e colaborativas, garantindo que os currículos, os projetos político-pedagógico, os planos de desenvolvimento institucional, considerem e contemplem a relação entre diversidade, identidade étnico racial, igualdade social, inclusão e direitos humanos,...(p.30)</p> <p>-Enfatiza-se o direito a diferença politizado pelos movimentos sociais, que “afirmam o direito à diferença, instigam a adoção de políticas públicas específicas e a transformação das políticas universais, fazendo avançar, na sociedade, a luta política pelo reconhecimento, contra o racismo e pela valorização da diversidade. Os movimentos sociais contribuem para a politização das diferenças, da identidade e as colocam no cerne das lutas pela garantia dos direitos...” (p.31)</p> <p>As ações afirmativas requerem o reconhecimento do direito à diferença. Defende-se a garantia de recursos públicos para a efetivação de políticas educacionais para a diversidade.</p> <p>-No quadro de estratégias deste EIXO são propostas ações, destacando a Transversalidade da modalidade educação especial (Ed. inclusiva) nas demais (indígena, quilombola...) (p.34...):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Assegurar, em regime de colaboração, recursos necessários para a implementação de políticas de valorização da diversidade, superação das desigualdades religiosa, sexual, de identidade de gênero, indígenas, negros, quilombolas(p.34) 2. Implementar em regime de colaboração a Resolução CNE/CP 01/2004, que definiu as DCNs para a EREER e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana...(p.35) 3. Garantir e desenvolver políticas educacionais, de forma intersetorial, que visem à implementação do PNE, em articulação com o Plano Nacional de Implementação das DCNs para a EREER e para o Ensino de História e Cultura Afro –brasileira e Africana ...(p.35) 4. Elaborar, implementar, assegurar a execução e acompanhar, em parceria com os sistemas de ensino, as instituições de educação superior, núcleos permanentes de estudos afro – brasileiros, organizações do Movimento Quilombola e do Movimento Negro, o Fórum de Educação e Diversidade Étnico –Racial, ..., o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, com política de formação de professores e gestores, disponibilização de material didático e apoio à infraestrutura física e tecnológica das escolas quilombolas, indígenas e do campo.(p35) 	<ul style="list-style-type: none"> • Justiça social, inclusão e direitos humanos • Educação pública democrática, popular, laica e com qualidade social, • Combate ao racismo • Diversidade e política das diferenças • Diferenças articuladas à construção da justiça social, inclusão e direitos humanos • Diversidade, identidade étnico racial, igualdade social, inclusão e direitos humanos nos currículos... Direito a diferença, luta política pelo reconhecimento, contra o racismo e pela valorização da diversidade. Movimentos sociais • ações afirmativas e o direito à diferença • Ed. inclusiva, Ed. Indígena e ed. Quilombola • Implementação em regime de colaboração da Resolução 01/2004 • Implementação do PNE articulado ao PNIDCNs/ERER

CORPUS DA PESQUISA: ANÁLISE DOCUMENTAL		
DOCUMENTOS	LEITURA/ PRÉ-ANÁLISE	CATEGORIAS-CHAVES
	<p>5. Garantir, desenvolver e executar, em regime de colaboração, políticas de ações afirmativas, em todos os níveis, etapas e modalidades, que visem à promoção da igualdade racial, étnico –racial, da pessoa com deficiência, por meio de ações educativas e sociais.</p> <p>6. Implementar, garantir, acompanhar, monitorar e avaliar, em regime de colaboração, políticas de inclusão social dos/das estudantes trabalhadores/as de baixa renda, ... em situação de rua, em privação de liberdade e em medidas protetivas, dos estudantes indígenas, quilombolas...(p.36)</p> <p>7. Inserir, implementar e garantir na política de valorização e formação inicial e continuada dos/as profissionais da educação a discussão de raça, etnia, gênero, identidade de gênero, na perspectiva dos direitos humanos, adotando práticas de superação do racismo, do machismo... contribuindo para a efetivação de uma educação antirracista, não homo/lesbo/transfóbica, não discriminatória. (p.36)</p> <p>9. Desenvolver, garantir e consolidar políticas de produção e disseminação de materiais pedagógicos para as bibliotecas e espaços de leitura da educação básica..., que promovam a igualdade racial, de gênero, ...; e contemplem a realidade sócio –econômica dos povos do campo, povos da floresta, povos das águas, dos indígenas, dos quilombolas, (p.36)</p> <p>10. Garantir financiamento e pesquisas sobre gênero, orientação sexual e identidade de gênero, relações étnico raciais, antirracistas, ..., educação quilombola, indígena, povos do campo, vulneráveis sociais, ,(p.37)</p> <p>17. Garantir a implementação dos territórios etnoeducacionais para a gestão da educação escolar indígena.</p> <p>18. Garantir e efetivar conteúdo da História e Cultura Afro – brasileira e Indígena nos currículos e ações educacionais, nos termos da Lei n.º10.639/03 e da Lei n.º11.645/08, do Decreto 5.626/2005 do CNE/CEB, nos currículos de língua portuguesa, história, artes e nas demais áreas de conhecimento, (p.39)</p> <p>29. Fomentar a produção de material didático específico para cada território etno-educacional, o desenvolvimento de currículos, conteúdos e metodologias específicas para o desenvolvimento da educação escolar indígena, educação escolar para surdos e escolas quilombolas, preservando o currículo nacional.</p> <p>30. Apoiar a alfabetização de crianças, jovens e adultos e idosos, do campo, indígenas, quilombolas, e de populações itinerantes e ..., com a produção de materiais didáticos específicos, considerando o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas.</p> <p>34. Disponibilizar, implementar e garantir políticas, ações e recursos de tecnologia assistiva, serviços de acessibilidade e formação continuada dos profissionais da educação (em nível de pós –graduação lato sensu e stricto sensu) ..., para formação de educadores proficientes em libras e língua portuguesa (como segunda língua) nas escolas urbanas e do campo, indígenas e quilombolas, assegurando condição de segurança e infraestrutura, em 100% dos municípios.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração do Plano Nacional de Implementação das DCNs para a EEQ • Ações afirmativas • Promoção da igualdade racial, étnico –racial... • Inclusão social • raça, etnia, gênero, identidade de gênero... • Superação do racismo e educação antirracista • Igualdade racial, de gênero • relações étnico-raciais, • Educação quilombola e indígena específicas • Territórios etno-educacionais Garantir conteúdo da História e Cultura Afro –brasileira e Indígena nos currículos • Lei 10.639/03 e 11.645/08, Decreto 5.626/2005 do CNE/CEB • Preservação da identidade cultural • Promoção da diversidade étnico-racial • Políticas de diversidade, justiça social, promoção dos direitos humanos e inclusão social nas políticas educacionais, ... • Estatuto da Igualdade Racial

CORPUS DA PESQUISA: ANÁLISE DOCUMENTAL		
DOCUMENTOS	LEITURA/ PRÉ-ANÁLISE	CATEGORIAS-CHAVES
	<p>35. Inserir na avaliação de livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), de maneira explícita, critérios eliminatórios para obras que veiculem preconceitos à condição social, regional, étnico –racial, ou qualquer outra forma de discriminação ou de violação de DH.</p> <p>36. Consolidar a educação escolar no e do campo, de populações tradicionais, de populações itinerantes, de povos indígenas, povos da floresta, povos das águas e comunidades quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários, e garantindo a sustentabilidade socioambiental e a preservação da identidade cultural;... a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa;...</p> <p>38. Instituir políticas na educação básica e superior, para uma cultura em direitos humanos visando ao enfrentamento ao trabalho infantil, ao racismo, ao sexismo, e a todas as formas de discriminação, ...</p> <p>39. Garantir condições para o debate e a promoção da diversidade étnico-racial, de gênero, sexual e religiosa por meio de políticas pedagógicas e de gestão específicas a esse fim.</p> <p>45. Garantir a pedagogia de alternância aos povos do campo e quilombolas, em todos os níveis, etapas e modalidades.</p> <p>58. Regular o regime de colaboração, garantir o financiamento e aprimorar as condições de implementação das políticas de diversidade, justiça social, promoção dos direitos humanos e inclusão social, como integrantes do conjunto das políticas educacionais, ..</p> <p>65. Garantir a regulamentação imediata do Estatuto da Igualdade Racial.</p> <p>67. Elaborar em parceria com os sistemas de ensino, organizações do movimento quilombola, negro e outras etnias – o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e outras etnias, com ações de formação de professores, pedagogos, técnicos e gestores, ... das escolas quilombolas e outras etnias</p> <p>78. Estabelecer metas de equalização nos planos municipais e estaduais de educação que prevejam a diminuição em 60% das desigualdades educacionais (de renda, raça, etnia, região, gênero, diversidade sexual, deficiência, campo/cidade, centro/periferia, idade etc.), a partir da melhoria de acesso, permanência e da oferta educativa das populações discriminadas</p> <p>87. Implementação dos conteúdos da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos nos termos da Lei 10.639/03 e 11.645/08, nos currículos de pedagogia e licenciatura, no ensino médio, na modalidade normal e na formação dos professores na educação superior.</p> <p>-Nos discursos do EIXO IV Qualidade da Educação: Democratização do Acesso, Permanência, Avaliação, Condições de Participação e Aprendizagem afirma-se a concepção e sentidos de qualidade almejada, que</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Plano Nacional de Implementação das DCNs para a Educação Escolar Quilombola e outras etnias • Populações discriminadas • Qualidade da educação em consonância com o projeto de sociedade • Educação emancipadora e qualidade referenciada no social. • Equalização da escolaridade média entre negros e não negros • Redução das desigualdades étnico –raciais • Especificidades das EEI e EEQ • Material didático específico sobre ERER e história e cultura afro-brasileira e africana Democratização do acesso, permanência e continuidade à educação • Universalização do ensino • Participação popular como eixo articulador dos projetos pedagógicos Formação inicial e continuada voltada para a diversidade • Licenciatura intercultural indígena. • Formação inicial e continuada para a ERER e para o ensino

CORPUS DA PESQUISA: ANÁLISE DOCUMENTAL		
DOCUMENTOS	LEITURA/ PRÉ-ANÁLISE	CATEGORIAS-CHAVES
	<p>Deve ser definida em consonância com o projeto social que deverá orientar a construção de uma política nacional...”</p> <p>Por ser uma construção humana, o conteúdo conferido à qualidade está diretamente vinculado ao projeto de sociedade, relacionando com o modo pelo qual se processam as relações sociais,”(p,64) Numa educação emancipadora, A “educação de qualidade” é aquela que contribui com a formação dos estudantes nos aspectos humanos, sociais, culturais, filosóficos, científicos, históricos, antropológicos, afetivos, econômicos, ambientais e políticos, para o desempenho de seu papel de cidadão no mundo, tornando-se, assim, uma qualidade referenciada no social.</p> <p>Dentre as proposições e estratégias deste eixo, destacamos:</p> <p>1.7. Elevação da escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar o mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% mais pobres, e equalização da escolaridade média entre negros e não negros declarados ao IBGE até o último ano de vigência deste PNE</p> <p>2.10. Considerar na formulação de políticas para a educação as relações étnico-raciais, a discussão sobre igualdade de gênero, sobre orientação sexual e identidade de gênero como fundamentais à democratização do acesso, da permanência e da aprendizagem significativa.</p> <p>2.18. Garantir a oferta de ensino médio e EJA integrada à formação profissional aos jovens adultos e idosos do campo, dos povos das águas, dos povos das florestas, das comunidades remanescentes de quilombos, povos indígenas e comunidades tradicionais, assegurando condições de permanência na sua própria comunidade</p> <p>5.9. Reduzir as desigualdades étnico –raciais e regionais no acesso e permanência na educação profissional técnica de nível médio, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas.</p> <p>5.10. Expandir atendimento específico às pessoas com deficiência, às populações do campo, quilombolas, povos indígenas, povos das florestas e aos povos das águas no acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação junto a essas populações</p> <p>5.20. Desenvolver instrumentos específicos de avaliação da educação básica, considerando as especificidades das propostas pedagógicas das escolas indígenas, dos quilombolas, das escolas onde a libras e a língua portuguesa escrita sejam as línguas de instrução, das dos povos...</p> <p>5.26. Apoiar a organização pedagógica, o currículo e as práticas pedagógicas à educação infantil do campo, indígenas e quilombolas, de modo que não haja deslocamento para a cidade das crianças na faixa etária de zero a cinco anos.</p> <p>5.31. Elaborar material didático e todo tipo de acervo específico sobre educação das relações étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira e africana que atenda o exposto na resolução CNE/CP nº 01/2004 e no parecer CNE/CP nº 03/2004.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • história e cultura africana, afro-brasileira, quilombola e indígena • Formação de mestres e doutores/as em EREER e para o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira, quilombola e indígena

CORPUS DA PESQUISA: ANÁLISE DOCUMENTAL		
DOCUMENTOS	LEITURA/ PRÉ-ANÁLISE	CATEGORIAS-CHAVES
11- LEI nº 13.005/2014. Plano Nacional de Educação- PNE, 2014-2024	<p>No EIXO V Gestão Democrática, Participação Popular e Controle Social destaca-se que “As políticas educacionais passaram a enfatizar, como princípio, a defesa do ensino público gratuito e de qualidade social, a democratização do acesso à educação, a permanência e continuidade em todas as etapas e modalidades educacionais, consolidando a universalização do ensino e tendo a participação popular como eixo sistematizador e articulador na construção dos projetos pedagógicos das instituições educativas. Destacam-se as proposições:3.Garantir políticas de acesso e permanência, de modo que crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos ingressem nas instituições educativas e nos diferentes níveis, etapas e modalidades, alcancem sucesso acadêmico, superando as desigualdades étnico-raciais e de gênero e ampliando as taxas de permanência com qualidade social e conclusão de estudantes do campo, negros, indígenas, povos da floresta, povos das águas, quilombolas, das comunidades tradicionais,...(p.83)</p> <p>No eixo Formação ...os povos indígenas e quilombolas foram citas nas proposições:</p> <p>1.17. Fomentar a instituição de núcleos de pesquisa nas universidades públicas para o desenvolvimento de pesquisas e materiais didáticos sobre a educação do campo, educação quilombola, educação escolar indígena, educação dos povos da floresta, dos povos das águas, das comunidades surdas e educação das relações étnico-raciais.</p> <p>1.19. Fomentar e garantir a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas que inclua a educação das relações étnico raciais bem como os instrumentos de avaliação, o acesso a equipamentos e laboratórios e a formação inicial e continuada...</p> <p>1.21. Garantir a formação inicial e continuada dos profissionais da educação voltada para a diversidade.</p> <p>1.23. Implantar, ampliar e garantir salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada dos profissionais da educação para o atendimento especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas.</p> <p>1.26. Implementar programas específicos para a formação de profissionais da educação nas escolas do campo, dos povos indígenas, comunidades quilombolas, dos povos da floresta, dos povos das águas, ciganos, para a educação especial, populações tradicionais e demais segmentos.</p> <p>1.27. Expandir a oferta de licenciaturas de educação do campo por áreas de conhecimento e a oferta de licenciatura intercultural indígena.</p> <p>1.39. Ampliar os programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica, para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira, quilombola e indígena, ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • superação das desigualdades educacionais, • promoção da cidadania • erradicação de discriminações • qualidade da educação • formação p/ a cidadania= valores morais, éticos • promoção humanística • qualidade e equidade • respeito aos direitos, a diversidade e sustentabilidade • diversidade cultural • comunidades indígenas e quilombolas • regime de colaboração • especificidades de comunidades tradicionais • monitorar situações de discriminações • sucesso escolar • realidade local, a identidade cultural • prevenção ao preconceito e discriminações, • criar rede de proteção • material didático específico p/ indígenas e quilombolas • identidade cultural • educação em tempo integral • inclusão de conteúdos culturais

CORPUS DA PESQUISA: ANÁLISE DOCUMENTAL		
DOCUMENTOS	LEITURA/ PRÉ-ANÁLISE	CATEGORIAS-CHAVES
	<p>Criar programas específicos para a formação de mestres e doutores/as voltados para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira, quilombola e indígena, em todas as áreas do conhecimento.</p> <p>O PNE, com vigência de 10 anos (2014-2024) apresenta 20 Metas sendo aprovado sem vetos pela presidenta Dilma Roussef.</p> <p>Dentre suas Diretrizes destaca-se a III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; - formação para o trabalho e para a cidadania, valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;</p> <p>X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.</p> <p>Art. 8º - 1º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que:</p> <p>I - assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais;</p> <p>II - considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;</p> <p>Dentre as metas e estratégias, destacamos:</p> <p>Meta 1- 1.10) fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, (...), de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada;</p> <p>Meta 2- 2.4) fortalecer o acompanhamento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos beneficiários de programas de transferência de renda, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências na escola, visando ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso escolar dos (as) alunos (as),</p> <p>2.6) desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas;</p> <p>2.7) disciplinar a organização flexível do trabalho pedagógico, incluindo adequação do calendário escolar de acordo com a realidade local, a identidade cultural e as condições climáticas da região;</p> <p>2.10) estimular a oferta do ensino fundamental para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades;</p> <p>Meta 3- 3.7) fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • igualar a escolaridade média entre negros e não negros • políticas afirmativas • especificidades socioculturais

CORPUS DA PESQUISA: ANÁLISE DOCUMENTAL		
DOCUMENTOS	LEITURA/ PRÉ-ANÁLISE	CATEGORIAS-CHAVES
	<p>3.8) estruturar e fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência dos e das jovens beneficiários (as) de programas de transferência de renda, no ensino médio, quanto à frequência, ao aproveitamento escolar e à interação com o coletivo, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências, práticas irregulares de exploração do trabalho, consumo de drogas, gravidez precoce...;</p> <p>3.13) implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão;</p> <p>Meta 5- 5.5) apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas;</p> <p>Meta 6- 6.7) atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, considerando-se as peculiaridades locais;</p> <p>Meta 7- 7.25) garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis n.º 10.639/2003, e 11.645/2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos</p> <p>7.26) consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas,...garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa;...</p> <p>7.27) desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e., produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos,</p>	
<p>12-Relatório 2 previsto no contrato de assessoria para Comissão CNE/CEB de Elaboração de Diretrizes Operacionais nos termos do Parecer CNE/CEB 06/ 2011.</p>	<p>Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) 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% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados.</p> <p>Meta 10.3) fomentar a integração da EJA com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da EJA e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, ...</p> <p>Meta 11.9) expandir o atendimento do ensino médio integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diretrizes operacionais para a EREER e da HCABA • de reeducação das relações étnico-raciais e do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana; • ensino da história e cultura dos afro-brasileiros, dos africanos e dos povos indígenas • Lei 11645/2008,

CORPUS DA PESQUISA: ANÁLISE DOCUMENTAL		
DOCUMENTOS	LEITURA/ PRÉ-ANÁLISE	CATEGORIAS-CHAVES
	<p>11.13) reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais no acesso e permanência na educação profissional técnica de nível médio, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas;</p> <p>18.6) considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas;</p> <p>O relatório visa a cumprir o acordado (Contrato de assessoria) entre o CNE, a UNESCO e a Prof.^a Dr^a Petronilha Beatriz G. e Silva em junho de 2013, no sentido de assessoria que venha a apoiar a a CEB/CNE na elaboração de Diretrizes operacionais para a EREER e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, conforme previsto no Parecer CNE/CEB 6/2011.</p> <p>Além de apresentar a problemática que levou à proposição de reeducação das relações étnico-raciais e do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana; questões que se põem diante do objetivo de implantar o que determina a Lei 10639/2003, conforme orientações do Parecer CNE/CP 3/2004 e da Resolução CNE/CP 1/2004, bem como do Parecer CNE/CEB 6/2011; o Relatório apresenta encaminhamentos para diretrizes operacionais que focalizem a educação das relações étnico-raciais, articuladas a partir do ensino e estudos da história e cultura dos afro-brasileiros, dos africanos e tendo em vista a Lei 11645/2008, também dos povos indígenas.</p> <p>A assessora cita significativos aportes da literatura (p.2-7) e relatos (p.7-9) de docente acerca da implementação das DCERER.</p> <p>Tanto “os brancos” quanto os “negros” precisam ser reeducados para conviverem de modo construtivo no mundo que está sugerindo da nova ordem social igualitária</p> <p>A pedagogia Inter étnica objetiva o estudo e a pesquisa do etnocentrismo, do preconceito racial e do racismo, transmitidos pelo processo educacional (família, comunidade, escola, sociedade global e meios de comunicação social), (p.5)</p> <p>Este cenário impôs ao sistema a definição de novas orientações educativas e curriculares. impôs-se que a educação monocultural fosse substituída por práticas interculturais ...(p. 6)</p> <p>A assessora enfatiza os “desafios relativos à efetivação do determinado pela Lei 10639/2003, complementada pela Lei 11645/2008, e levanta algumas questões e abordagens:</p> <p>- Diretrizes não visam a desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário(p.10)</p> <p>- avaliações da implantação da Resolução CNE/CP 1/2004 e do Parecer CNE/CP 3/200417, bem como ponderações do Ministério Público, têm mostrado que a gestão dessa política curricular precisa ser cuidadosamente dimensionada. em virtude de pela primeira vez na história da educação brasileira, uma política curricular fazer face a preconceitos, discriminações e racismos que minam as relações étnico-raciais, com prejuízo para negros e indígenas (p.10)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • critérios etnocêntricos de avaliação e hierarquização das relações humanas, reeducação de brancos e negros pedagogia Inter étnica monoculturalismo na tradições curriculares • educação monocultural substituída por práticas interculturais • desafios na efetivação da Lei 10639/2003, complementada pela Lei 11645/2008 <ul style="list-style-type: none"> • política curricular face a preconceitos, discriminações e racismos <ul style="list-style-type: none"> • relações étnico-raciais com prejuízo para negros e indígenas. <ul style="list-style-type: none"> • Luta histórica dos Movimento Negro e Movimento dos Povos Indígenas <ul style="list-style-type: none"> • raízes africanas e indígenas do Brasil <ul style="list-style-type: none"> • Marco de respeito a diferença

		<ul style="list-style-type: none"> • qualidade da educação e qualidade das relações • Sucesso na escola é • conexão entre as pessoas., intercâmbios interpessoais positivos. • democracia racial, empoderamento de negros e indígenas
--	--	---

CORPUS DA PESQUISA: ANÁLISE DOCUMENTAL		
DOCUMENTOS	LEITURA/ PRÉ-ANÁLISE	CATEGORIAS-CHAVES
	<p>- Movimento Negro e Movimento dos Povos Indígenas continuam a propor que seus trajetos históricos, suas perspectivas e construções culturais sejam estudadas, em escolas e universidades, a fim de que sejam reconhecidas suas decisivas contribuições para a nação brasileira. (p.11)</p> <p>- política curricular que abala projeto de sociedade eurocêntrico, instalado desde o século XV, ao desafiar os sistemas de ensino a focalizar, reconhecer, valorizar de forma explícita e respeitosa as raízes africanas e indígenas do Brasil (p.11)</p> <p>- em um marco de respecto y celebración de las diferencias. Em outras palavras, onde há participação, há conflito, mesmo em clima de reconhecimento das diferenças (p.12)</p> <p>Na experiência brasileira, são recentes AS medidas no sentido de acolher objetivos, projetos, necessidades de grupos postos à margem da sociedade, É a partir do final do século XX e início do XXI que as populações indígena, negra, do campo, com deficiências, itinerante começam a ser ouvidas e a terem reivindicações e propostas consideradas (P.13)</p> <p>...qualidade da educação diz respeito à mensuração de aprendizagens, nos termos previstos nos projetos político-pedagógicos, planos de ensino, nos critérios dos exames de Estado, mas não só. Diz também respeito à qualidade das relações interpessoais (p.14)</p> <p>Sucesso na escola, implica conexão entre as pessoas que ali atuam. intercâmbios interpessoais positivos são importantes para autoestima e autonomia nas aprendizagens. Racismo, preconceitos, discriminações impedem o sucesso escolar, enfraquecem a confiança que estudantes possam ter na sua capacidade de aprender, de vencer dificuldades, ao impingir-lhes uma imagem que os deprecia, desqualifica. (p. 14)</p> <p>As diretrizes operacionais de que trata este documento? São elas endereçadas a todos os cidadãos brasileiros, ao sistema de, todos os estabelecimentos de ensino, da Educação Infantil à Educação Superior.</p> <p>-as normas dos CE – se dirigem a todos os cidadãos e cidadãs</p>	<ul style="list-style-type: none"> • liberdade de participação em decisões, justiça e equidade, • respeito à pluralidade, • ser negro, solidariedade entre negros e entre esses e não negros (p. 21) • educação intercultural. • Aprendizagem com equidade

	<p>- não raras vezes se tenta privatizar o que é público, e outras tantas desvalorizar, desqualificar o público. Essa confusão deliberada ou leviana, alimentada pela ideia ou sentimento de que vivemos numa democracia racial, tem levado a que estabelecimentos de ensino e seus gestores, professores, funcionários, comunidades não negras, não indígenas, interpretem que as Leis 10639/2003 e 11645/2008 se dirigem unicamente aos negros e indígenas (p.16)</p> <p>-ENCAMINHAMENTOS PARA DIRETRIZES OPERACIONAIS: Empoderamento de negros e indígenas (p.17)</p> <p>A leitura atenta dos pareceres do CNE que tratam da educação das relações étnico-raciais, da educação indígena, da educação quilombola, também os que intentam dirimir dúvidas e resolver desentendimentos a respeito da importância e necessidade de pedagogias antirracistas, trazem esclarecimentos a respeito da interpretação e aplicação das normas, e sublinham o objetivo dessas normas de empoderar populações largamente invisibilizadas, maltratadas</p>	
--	--	--

CORPUS DA PESQUISA: ANÁLISE DOCUMENTAL		
DOCUMENTOS	LEITURA/ PRÉ-ANÁLISE	CATEGORIAS-CHAVES
	<p>Nessa perspectiva e tendo em vista o determinado na Resolução CNE/CP 1/2004, no Parecer CNE/CP 3/2004, a gestão da política pública que visa a reeducação das relações étnico-raciais, por meio do ensino e do estudo de história e cultura afro-brasileira e africana, também dos povos indígenas, precisa incluir em seus objetivos e organização, nos diferentes âmbitos e níveis do sistema de ensino,</p> <p>-Empoderamento remete, a poder. Em nossa sociedade é defendido o entendimento de que poder é marcado por: altas somas de dinheiro, influência nas principais decisões no sentido de manter privilégios, comando de situações e processos sociais com a finalidade de garantir privilégios a determinados grupos, predomínio de valores e concepções de grupos sociais que têm acesso a influência. No entendimento de muitas entidades do Movimento Negro, remete a liberdade de participação em decisões, justiça e equidade, respeito à pluralidade, diversidade de ser brasileiro, de ser negro, solidariedade entre negros e entre esses e não negros (p. 21)</p> <p>sem dúvidas, importante contribuição tem a trazer os professores das escolas indígenas e instituições em que esses se formam. São, eles, em nosso país, quem mais experiência têm na perspectiva da educação intercultural. De educação que a partir de um enraizamento cultural, prepara para pôr em diálogo diferentes visões de mundo, perspectivas e projetos de sociedade. Precisamos construir pedagogias que ponham em diálogo a diversidade das culturas que compõem a nação brasileira.</p> <p>-Gestão da política pública curricular de reeducação das relações étnico-raciais</p> <p>-cabe salientar que a política em questão – educação das relações étnico-raciais, a partir do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana - tem sido avaliada como única no mundo e que, por isso, deve ser cuidadosamente acompanhada e seus resultados divulgados</p> <p>O CNE, ao estabelecer normas e orientações para o funcionamento do sistema de ensino, se constitui agente no esforço de aperfeiçoamento da educação brasileira. Assim, no presente caso, busca promover combate ao racismo e a discriminações contra negros e indígenas. (p.31)</p>	

<p>13- Parecer CNE/CEB 14/2015 Diretrizes Operacionais para a Implementação da História e das Culturas dos Povos Indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei 11.645/2008</p>	<p>O documento história a Lei nº 11.645/2008, que recebeu particular tratamento no CNE, por meio da Indicação CNE/CEB 1/2011, proposta em 7 de julho/2011, em reunião ordinária da CEB. Para desenvolver esses estudos, a presidência da CEB, por meio do Ofício CEB/CNE/MEC nº 2/2012, solicitou informações sobre o desenvolvimento de ações referentes à implementação da Lei pelas Secretarias Estaduais de Educação, Conselhos Estaduais e Distrital de Educação.</p> <p>O tema também recebeu atenção no Conselho Pleno (CP/CNE), por meio de ação específica da Comissão de Acompanhamento a execução do Parecer CNE/CP nº 3/2004 e da Resolução CNE/CP nº 1/2004 (DCNs/ERER e para o EHCABA, criada em 2005, tendo como membros permanentes as representações dos movimentos negro e indígena que, desde 2003, passaram a compor este colegiado na qualidade de conselheiros(as).</p> <p>O discurso da garantia da qualidade socialmente referenciada da educação é reiterado no documento. Registra-se que tem ocorrido tensões entre povos indígenas e Sistemas de ensino em função da desafiadora</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Qualidade social da educação • Implementação da Lei 11.645/2008, • Cidadania • Reconhecimento da participação indígena na formação da sociedade • Representações sociais positivas • Valorização das diferentes origens culturais
--	---	--

CORPUS DA PESQUISA: ANÁLISE DOCUMENTAL		
DOCUMENTOS	LEITURA/ PRÉ-ANÁLISE	CATEGORIAS-CHAVES
	<p>Implementação da Lei 11.645/2008, pelos modos equivocados de implementação e do não cumprimento do estabelecido no referido diploma legal. O que sugere “a necessidade de se repensar os processos formativos de estudantes e de professores dessa temática diante de uma concepção mais alargada de cidadania, dada pelo reconhecimento da participação dos povos indígenas na formação da sociedade brasileira, bem como de suas culturas e patrimônios. (Sentido de educação para as relações étnico-raciais presente no texto da lei).</p> <p>A Lei tem favorecido a compreensão de que é preciso construir representações sociais positivas que valorizem as diferentes origens culturais da população brasileira como um valor e, ao mesmo tempo, crie um ambiente escolar que permita a manifestação criativa e transformadora da diversidade como forma de superar situações de preconceito e discriminações étnico-raciais” (p.2)</p> <p>A Lei foi uma Conquista dos movimento indígena e reconhecimento dos direitos das diferenças e diversidades étnicas, culturais e linguísticas que passaram a ser oficialmente reconhecidas como “patrimônio da humanidade, ”riquezas” e valores éticos universais: “É importante lembrar que a referida Lei representa uma grande conquista para o movimento indígena brasileiro no plano legal e também reflete um contexto internacional de afirmação dos direitos sociais e individuais das minorias e dos grupos historicamente marginalizados. Nas últimas décadas, tem se estabelecido uma política de reconhecimento dos direitos das diversidades étnicas e culturais no âmbito do direito internacional, fazendo surgir acordos, decretos e convenções de natureza multilateral” (p.2)</p> <p>Destaca-se a influência de documentos Internacionais para a definição da Lei 11.645/2008: a Conferencia de Durban/2001(Art,97), A Declaração sobre os direitos de pessoas pertencentes a minorias nacionais ou étnicas, religiosas e Linguísticas(1992) e sobretudo “a Declaração da Organização das Nações Unidas de 2007 sobre os Direitos dos Povos Indígenas, cujo art. 15 afirma : Os povos indígenas têm direito que a dignidade e a diversidade de suas culturas, tradições, histórias e aspirações sejam devidamente refletidas na</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Criação de ambiente escolar para a diversidade • Superação de preconceito e discriminações étnico-raciais • Direitos das diferenças e diversidades étnicas, culturais e linguística Patrimônio da humanidade • Afirmação dos direitos sociais e individuais dos grupos marginalizados • Direitos dos Povos Indígenas, • Direito a dignidade e a diversidade • Culturas, tradições, histórias na educação pública • Combate ao preconceito e a discriminação • Promover a tolerância, • Boas relações entre os povos indígenas e a sociedade

	<p>educação pública e nos meios de informação públicos. Os estados adotarão medidas, em cooperação com os povos indígenas, para combater o preconceito e eliminar a discriminação, e para promover a tolerância, a compreensão e as boas relações entre os povos indígenas e todos os demais setores da sociedade. (p,3)</p> <p>-Denuncia-se que: Diferente do que pode ser visto em algumas práticas pedagógicas e de gestão da Educação que restringem a temática indígena às áreas de educação artística, literatura e história brasileira, a Lei determina que a sua inserção se dê em todo o currículo escolar, devendo estar presente em todas as disciplinas, áreas do conhecimento ou outra forma de organização curricular de cada escola;(p.4)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promoção de política antirracista • Pluralidade étnico-racial • Inclusão dos indígenas, • Educação antirracista • Combater o racismo contra indígenas • Inserção de conhecimentos, valores, atitudes e práticas indígenas no currículo • Educação intercultural
--	--	---

CORPUS DA PESQUISA: ANÁLISE DOCUMENTAL		
DOCUMENTOS	LEITURA/ PRÉ-ANÁLISE	CATEGORIAS-CHAVES
	<p>Citando o Parecer CNE/CP 3/2004 e a Resolução CNE/CP 1/2004, enfatiza que os fundamentos legais para o estudo da temática indígena nos currículos estão ligados a promoção de uma política antirracista “a atenção para a importância de se considerar a pluralidade étnico-racial da população brasileira, nela incluindo os povos indígenas, na promoção de uma educação antirracista.”</p> <p>Sobre o Plano Nacional de Implementação das DCNs para a ERER e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana/ MEC- 2008, justifica que “Embora nesse momento histórico, logo após a publicação da Lei 11.645/2008, ainda não estivessem claramente definidas no âmbito do CNE as Diretrizes relacionadas à temática dos povos indígenas, o seu tratamento já foi antevisto, tanto do referido Plano, quanto nas Diretrizes que motivaram a sua formulação. Nesse sentido, esta Câmara de Educação Básica reafirma a necessidade de cumprimento do referido Plano pelos atores sociais nele citados”</p> <p>Enfatiza que a Lei nº 11.645/2008, conjuga da mesma preocupação de combater o racismo, manifestada na Lei 10.639/2003, desta feita contra os indígenas, e afirmar os valores de sua contribuição, passada e presente, para a criação da nação brasileira. Dentre os objetivos específicos do Plano Nacional de Implementação das DCNs para a ERER e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana destacam-se: Colaborar e construir, com os sistemas de ensino, instituições, conselhos de educação, coordenações pedagógicas, gestores educacionais, professores e demais segmentos afins, políticas e processos pedagógicos para a implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. • Criar e consolidar agendas propositivas junto aos diversos atores do Plano Nacional para disseminar as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, junto a gestores e técnicos, no âmbito federal e nas gestões educacionais estaduais e municipais, garantindo condições adequadas para seu pleno desenvolvimento como política de Estado.</p> <p>Destaca as ações do MEC, SECADI e IES para implementação da Lei 11.645/2008: “Assim, vale reafirmar ser imprescindível a inserção de conhecimentos, valores, atitudes e práticas relacionados a esta temática,</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sociedade plural, democrática • Relações Inter étnicas • Reconhecimento de saberes e conhecimentos indígenas • Inclusão do ensino da história e da cultura dos povos indígenas no currículo • Reconhecimento e igualdade de valorização de todos os grupos étnicos e raciais • Formação de cidadãos atuantes e conscientes • Fortalecimento de relações Inter étnicas positivas • Convivência democrática • Aceitação e acolhimento das diferenças

	<p>convergentes com as DN's para a Educação em Direitos Humanos e ERER, tanto nos currículos da Educação Básica, quanto nos cursos de graduação e pós-graduação,” (p,6)</p> <p>Consciente das lacunas na implementação da Lei,” o movimento indígena, reconhecendo a importância da Lei em questão para a pauta de uma educação intercultural, assumida como bandeira de luta para uma sociedade plural, democrática e com relações Inter étnicas menos desiguais, tem assumido em suas reivindicações a efetiva implementação da Lei nº 11.645/2008. Uma de suas demandas é a de que os próprios indígenas assumam o protagonismo de falar sobre suas histórias e culturas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo entre as culturas
--	--	---

CORPUS DA PESQUISA: ANÁLISE DOCUMENTAL		
DOCUMENTOS	LEITURA/ PRÉ-ANÁLISE	CATEGORIAS-CHAVES
	<p>Os sistemas de ensino devem fomentar a publicação de materiais didáticos e pedagógicos sobre a temática de autores indígenas, bem como criar possibilidades, como a que prevê a Resolução CNE/CEB 5/2012, que define DCNs para a Educação Escolar Indígena, de contar com a presença das lideranças indígenas (pajés, xamãs, sábios, intelectuais em geral) nas instituições de Educação Básica como formadores, palestrantes e conferencistas, dentre outras formas de reconhecimento de saberes e conhecimentos indígenas.”</p> <p>O objetivo claro dessa inclusão do ensino da história e da cultura dos povos indígenas é o da promoção do reconhecimento e da valorização da identidade, da história e da cultura dos povos indígenas, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização de todos os grupos étnicos e raciais da sociedade brasileira.</p> <p>A inclusão da temática da história e da cultura indígenas nos currículos objetiva promover a formação de cidadãos atuantes e conscientes do caráter pluriétnico da sociedade brasileira, contribuindo para o fortalecimento de relações Inter étnicas positivas entre os diferentes grupos étnicos e raciais e a convivência democrática, marcada por conhecimento mútuo, aceitação de diferenças e diálogo entre as culturas. ..., o acolhimento da diferença cultural pela escola contribui para a construção de um pacto social mais democrático, igualitário e fraterno, promovendo a tolerância como sinônimo de respeito, aceitação e apreço pela riqueza e diversidade das culturas humanas. (p,8)</p> <p>...</p> <p>Por outro lado, orienta para a percepção de que os conceitos de Estado-Nação e de identidade nacional foram construídos a partir de uma etnia, raça, cultura, língua e religião, invisibilizando diversos povos e culturas, o que requer uma compreensão de que o ensino da história brasileira tem sido historicamente eurocêntrico, ignorando processos, personagens e histórias indígenas e afro-brasileiras. Esse entendimento, conduz à compreensão do preconceito como produto de comportamento apreendido no grupo social do qual se faz parte e a partir de valores que o dominam, exigindo o combate ao preconceito, à discriminação, à intolerância, ao racismo e ao sectarismo que impedem uma atitude de compreensão e de respeito ao outro, ontologicamente concebido. Tudo isto é essencial para a compreensão do processo histórico que originou a sociedade brasileira e</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tolerância e respeito • Ensino eurocêntrico • Preconceito apreendido • Combate ao preconceito, à discriminação, à intolerância, ao racismo e ao sectarismo • pluricultural e pluriétnica • Respeito à diferença cultural • Diversidade e diferença, • Cultura e interculturalidade Identidade e etnocentrismo Currículo e o ensino da história e da cultura dos povos indígenas • Estudos sobre a história e culturas dos povos indígenas

	<p>para o qual o reconhecimento atual da diversidade como valor maior dessa sociedade pluricultural e pluriétnica, estimulando um convívio fraternal na diferença, marcado por respeito e por solidariedade. (p,8)</p> <p>-Procede orientações para o estudo da temática da história e da cultura indígena, considerando que, deverá ser desenvolvido por meio de conteúdo, saberes, competências, atitudes e valores que permitam aos estudantes Reconhecer:</p> <p>... que os povos indígenas no Brasil são diversos e com diferentes características...; ...têm direitos originários sobre suas terras, as principais características desses povos de modo positivo...; a contribuição indígena para a história, cultura, onomástica, objetos, literatura, artes, culinária brasileira...; que os índios têm direito a manterem suas línguas, culturas, modos de ser e visões de mundo e que cabe ao estado brasileiro protegê-los e respeitá-los;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sociedade justa, solidária e igualitária
--	---	--

CORPUS DA PESQUISA: ANÁLISE DOCUMENTAL		
DOCUMENTOS	LEITURA/ PRÉ-ANÁLISE	CATEGORIAS-CHAVES
	<p>a mudança de paradigma com a Constituição de 1988, que estabeleceu o respeito à diferença cultural porque compreendeu o país como pluriétnico...; ...o caráter dinâmico dos processos culturais e históricos que respondem pelas transformações por que passam os povos indígenas em contato com segmentos da sociedade nacional.... que os índios não estão se extinguindo, têm futuro como cidadãos deste país e precisam ser respeitados e terem o direito de continuarem sendo povos com tradições próprias.</p> <p>... propõe-se às unidades de ensino a comparação, seja entre povos indígenas distintos, seja entre os povos indígenas e outros segmentos da sociedade, para evidenciar diferenças e proximidades</p> <p>Os conceitos antropológicos de diversidade, diferença, cultura, interculturalidade, identidade, etnocentrismo terão que ser trabalhados sob diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, constituindo-se em conceitos chave para a abordagem da temática indígena. (p.9)</p> <p>Aos sistemas de ensino, cabe:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1-Elaborar ou reformular o seu projeto pedagógico e cultural, incorporando em seu currículo o ensino da história e da cultura dos povos indígenas, bem como dos demais grupos étnicos e raciais constituidores da sociedade brasileira, em uma abordagem multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar... 2. Estimular a realização de estudos sobre a história e culturas dos povos indígenas e dos demais grupos étnicos e raciais para professores, gestores e demais funcionários. 4. Possibilitar encontros entre estudantes e representantes de povos indígenas que vivam no Município ou no Estado em que a escola se situa... 5. Criar espaços específicos nas bibliotecas e salas de leitura com material de referência sobre a temática dos povos indígenas, bem como dos demais grupos étnicos e raciais constituidores da sociedade brasileira, ... 6. Diagnosticar e enfrentar os casos de racismo, preconceito, discriminação e intolerância em suas dependências, dando-lhes encaminhamento na perspectiva do desenvolvimento de uma sociedade justa, solidária e igualitária. 	

Fonte: Elaborada pela autora, (2019)