



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Cristiane Gonçalves de Souza

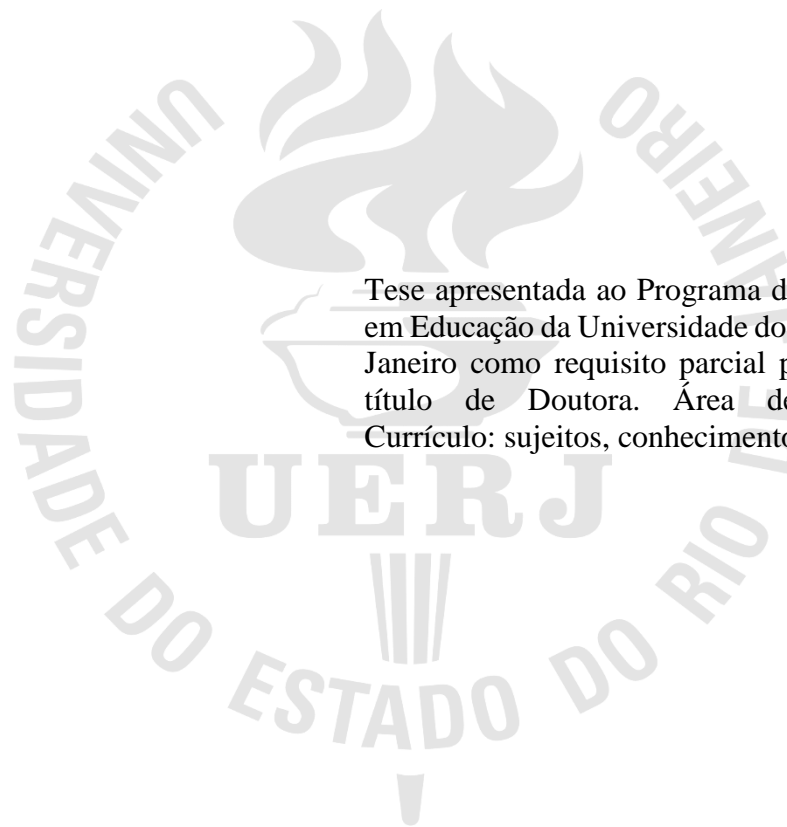
Movimentos sociais, suas demandas e articulação política nas políticas de currículo promovidas pela SECAD/MEC BRASIL (2003-2010)

Rio de Janeiro

2019

Cristiane Gonçalves de Souza

Movimentos sociais, suas demandas e articulação política nas políticas de currículo promovidas pela SECAD/MEC BRASIL (2003-2010)



Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do título de Doutora. Área de concentração: Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosanne Evangelista Dias

Rio de Janeiro

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S729 Souza, Cristiane Gonçalves de.
Movimentos sociais, suas demandas e articulação política nas políticas de currículo promovidas pela SECAD/MEC BRASIL (2003-2010) / Cristiane Gonçalves de Souza. – 2019.
123 f.

Orientadora: Rosanne Evangelista Dias.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Educação– Teses. 2. Currículo – Teses. 3. Relações Étnico-Raciais – Teses. I. Dias, Rosanne Evangelista. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 37.016(81)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Cristiane Gonçalves de Souza

Movimentos sociais, suas demandas e articulação política nas políticas de currículo promovidas pela SECAD/MEC BRASIL (2003-2010)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do título de Doutora. Área de concentração: Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura.

Aprovada em 25 de fevereiro de 2019.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Rosanne Evangelista Dias (Orientadora)
Faculdade de Educação da UERJ

Prof.^a Dr.^a Elizabeth Fernandes de Macedo
Faculdade de Educação da UERJ

Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Prazeres Frangella
Faculdade de Educação da UERJ

Prof.^a Dr.^a Ana Ivenicki
Faculdade de Educação da UFRJ

Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugênio
Faculdade de Educação da UESB

Prof.^a Dr.^a Talita Vidal Pereira (Suplente)
Faculdade de Educação da UERJ

Prof.^a Dr.^a Núbia Regina Moreira (Suplente)
Faculdade de Educação da UESB

Rio de Janeiro

2019

DEDICATÓRIA

Aos alunos e professores de Todo-Mundo.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe D. Dora, que, com o seu braço forte, garantiu as condições para que eu pudesse ter o direito de sonhar;

Ao Paulo e à Yolanda (in memoriam), que me acolheram e, junto com minha mãe, semearam em minhas mãos o meu caminho no mundo;

À Sandra, querida amiga! Gratidão por ter estado ao meu lado com sua amizade e seu cuidado, compartilhando as alegrias e o aprendizado do caminho.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Rosanne Evangelista Dias, por toda aposta valente neste meu percurso no doutorado, pela compreensão imensa e pelo entendimento que dispensa palavras. Gratidão por todas as possibilidades que florescem para mim e me tornam maior nesta luta pela educação pública;

Às Prof.^{as} Dr.^{as} Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo e Rita Frangella, pelo tanto de sementes que ofertaram para a minha formação acadêmica e docente com suas aulas e textos;

Ao grupo de pesquisa “Políticas de Currículo e Docência”, por tanto que compartilhamos juntos. Pelas discussões que me ajudaram a concluir esta tese. Agradecimento especial a Ana Paula Peixoto e Thaís Dias da Rosa, pela afinidade e camaradagem que apresentam a verdade das amigas;

À Secretária Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia, Flávia Monteiro de Barros Araujo, e à Subsecretaria de Educação, Patrícia Gomes Pereira, pela confiança e pelo apoio que recebi durante todo o doutorado;

Aos camaradas da “Casa Amarela” e das unidades de ensino da rede municipal de educação de Niterói, por acolherem as discussões propostas pelo referencial teórico ao qual me vinculo. Gratidão pela torcida e pelo apoio durante o doutorado;

À banca examinadora: Prof.^a Dr.^a Elizabeth Fernandes Macedo; Prof.^a Dr.^a Ana Ivenick; Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugênio e Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Frangella, pela generosidade ímpar de lerem meu trabalho em pouquíssimo tempo e pelas contribuições que tornarão este trabalho muito maior do que é;

Aos camaradas do ProPEd: Rosalva de Cássia, Denise Destro, Carlos Junior, Paulo Tássio, Guilherme, Thiago Ranniery, Guilherme Lemos, Verônica Borges, Débora Barreiros e William Ribeiro, pelas parcerias que proporcionaram a mim, farta colheita em conhecimento e bons momentos;

À revisora Tatiana Freire, pela diligência e valentia para acolher o desafio de revisar em tão pouco tempo;

A Thaís Dias da Rosa, pelo levantamento de grande parte da empiria com tamanho zelo e dedicação;

Às Prof.^{as} Dr.^{as} Carlinda Leite e Preciosa Fernandes, pelo acolhimento e por tanto que compartilhamos nos grupos de pesquisa na Universidade do Porto;

À Capes, pela concessão de bolsa PDSE, que permitiu o meu estágio de doutorado sanduíche na Universidade do Porto;

Às amigas Nádia, Giselle, Cristina e, à prima querida, Gabriela, por tanto que compartilhamos e pela torcida desde sempre. Somos TXAI!

A todos aqueles que, mesmo esquecidos por mim, fazem parte desta conquista.

Estamos chegando dos pretos rosários,
estamos chegando dos nossos terreiros,
dos santos malditos nós somos,
viemos rezar.
Estamos chegando do chão dos quilombos,
estamos chegando no som dos tambores,
dos Novos Palmares nós somos,
viemos lutar.

Milton Nascimento e Pedro Casaldáliga

Debulhar o trigo
Recolher cada bago do trigo
Forjar no trigo o milagre do pão
E se fartar de pão
Afagar a terra
Conhecer os desejos da terra
Cio da terra, a propícia estação
E fecundar o chão.

Chico Buarque e Milton Nascimento

O arco da velha flecha
Inda é marco na floresta
O arco da velha índia
Vale ainda o que retesa
O arco é croa e roca
Coroa a índia que tece
O arco ainda acontece
Corta o céu numa prece
O arco em forma de boca
Sustenta a oca e a taba
Roca o fim, mas não acaba
E finda sempre afinado
O arco da velha índia
E corda vocal insubmissa
Rabeca de uma corda
Que em desacordo atija
A aldeia contra o futuro
Duro de dar dó
E preguiça
No arco a flecha de fogo
Incedeia o escuro
Parco parceiro do tempo
Toré em estado puro

Chico César

RESUMO

SOUZA, Cristiane Gonçalves. *Movimentos sociais, suas demandas e articulação política nas políticas de currículo promovidas pela SECAD/MEC BRASIL (2003-2010)*. 2019. 123 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

Esta tese apresenta uma análise dos processos de articulação das demandas dos movimentos sociais para a criação da SECAD e a formulação de políticas de currículo apresentadas por esta secretaria. Para tanto, utilizo como referencial teórico-metodológico a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantall Mouffe (1985), buscando romper com os essencialismos das identidades, com a ideia de uma totalização que pode ser alcançada no processo de significação do mundo e com a crítica à existência de uma estrutura que afirme o social de tal modo que nada possa deformar ou fazer emergir novos sentidos. Neste percurso, privilegio os conceitos de demandas, articulação, representação e discurso para analisar: as diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana; os pareceres que instituíram as leis n.º 10.693/2003 e n.º 11.645/2008; e as publicações referentes à promoção de uma educação para a diversidade, com ênfase para o eixo relações étnico-raciais, no período do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010). Busco observar como os documentos produzidos pela Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade (SECAD) inscrevem-se no processo de produção de sentidos de uma educação para as relações étnico-raciais e perceber quais foram os processos discursivos que configuraram uma agenda educacional para os movimentos sociais, que se caracterizaram como forças políticas na campanha eleitoral para a Presidência da República em 2002 e se desdobraram em uma agenda para a política curricular nos anos seguintes. Nesta pesquisa, ganha destaque o conceito de currículo, a partir das leituras inscritas no pós-estruturalismo e pós-fundacionalismo, e na perspectiva de currículo como espaço de fronteira cultural e de enunciação (BHABHA, 1998), desenvolvida por Lopes (2012, 2013 e 2015), Macedo (2006, 2009 e 2014) e Frangella (2016 e 2017). A principal demanda apresentada pelos movimentos negros e pelos povos indígenas, no que diz respeito ao ensino fundamental, foi a da inclusão da temática da história da África e das culturas afro-brasileiras e dos povos indígenas nos currículos escolares, com o objetivo de romper com a representação estereotipada e presa no passado da escravidão/colonização destes povos. Defendo que alguns grupos constituídos nesta ação política disputaram a produção de sentidos para a elaboração de materiais para a formação de professores, em um processo de articulação que promoveu um sentido hegemônico, ainda que contingente e provisório, a fim de formular uma política de formação para as relações étnico-raciais. Concluo argumentando que a SECAD/SECADI promoveu a circulação da diferença de forma potente ao propor uma política curricular que atendesse as demandas dos movimentos sociais, mas também buscou atender à política educacional universal, de uma educação para a diversidade e para a promoção de *Uma Escola do Tamanho do Brasil*.

Palavras-chaves: Políticas de Currículo. Relações Étnico-Raciais. Movimentos Sociais. SECAD.

ABSTRACT

SOUZA, Cristiane Gonçalves. Social movements, their demands and political articulation in the curriculum policies promoted by SECAD / MEC BRASIL (2003-2010). 2019. 123 f. Thesis (Doctorate in Education) - Faculty of Education, Rio de Janeiro State University, Rio de Janeiro, 2019.

This thesis analyzes the articulation processes of the of the social movements demands for the creation of the SECAD and the formulation of curriculum policies presented by this secretariat. We assume the theoretical and methodological framework of the Ernesto Laclau and Chantall Mouffe's Discourse Theory, seeking to break with the identities essentialisms, with the idea of a totalization that can be achieved during the world significance process and with the criticism of the existence of a structure that affirms the social in such a way that nothing can deform or cause new senses to emerge. In this analytical course I favor the concept of demands, articulation, representation and discourse in order to analyze the curricular guidelines for the ethnic-racial relations education and the teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture, the opinions that instituted Laws 10693/2003 and 11645/2008, and the publications related to the promotion of education for diversity, with emphasis on the racial-ethnic relations axis, during the Luiz Inácio Lula da Silva government period (2003-2010) produced by the Secretariat for Distance Education, Literacy and Diversity – SECAD that are inscribed in this process of production of meanings for an ethnic – racial relations education, and to understand the discursive processes that shaped an educational agenda for the social movements that became political forces in the electoral campaign for the presidency of the republic in 2002, and unfolded in an agenda for curricular policy in the following years. The concept of curriculum was highlighted in this research, based on the readings inscribed in poststructuralism and post-foundationalism and in the perspective of curriculum as a cultural frontier and enunciation space developed by Lopes, Macedo and Frangella. The main demand presented by the black movements and indigenous peoples, with respect to elementary education, was the inclusion of the African history theme and Afro-Brazilian cultures and indigenous peoples in school curricula, in order to break with the old stereotyped representation of these peoples' enslavement/colonization. I argue that some groups constituted in this political action, disputed the production of meanings for the elaboration of materials for teacher education, in a process of articulation that promoted a hegemonic, though contingent and provisional sense, to formulate a training policy for ethnic-racial relations. I conclude by arguing that the SECAD / SECADI promoted the circulation of difference in a powerful way by proposing a curricular policy to meet the demands of social movements, but also sought to attend to the universal education policy, education for diversity and the promotion of *A School of the Size of Brazil*.

Keywords: Curriculum Policies. Ethnic-Racial Relations. Social Movements. SECAD.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
ANPEd	Associação Nacional de Pesquisa em Educação
Ceafro	Centro do Estudante Afro-brasileiro
CEB	Câmara de Educação Básica
CEERT	Centro de Estudos das Relações do Trabalho e Desigualdades
CNE	Conselho Nacional de Educação
Consed	Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
CP	Conselho Pleno
DAIE	Departamento de Avaliação e Informações Educacionais
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
FHC	Fernando Henrique Cardoso
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
MEC	Ministério da Educação
MJ	Ministério da Justiça
MNU	Movimento Negro Unificado
MST	Movimento dos Sem Terra
NEDER	Núcleo de Diversidade da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia de Niterói
NSE	Nova Sociologia da Educação
OEI	Organização dos Estados Íbero-Americanos
ONG	Organizações Não-Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNI/DCN	Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
Prouni	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDH	Secretaria de Direitos Humanos
Seppir	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Undime	União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: DO CURRÍCULO COMO PROJETO AO CURRÍCULO COMO DISCURSO E ENUNCIÇÃO	12
1 CURRÍCULO: POLÍTICA CULTURAL DISCURSIVA	25
1.1 A luta por significação na política curricular: currículo e a centralidade da cultura	34
1.2 Discursos nas políticas de currículo: multiculturalismo, diversidade e as demandas identitárias na política curricular, após a redemocratização do Brasil	43
1.3 Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural	56
2 MOVIMENTOS SOCIAIS E POLÍTICAS DE CURRÍCULO: A CRIAÇÃO DA SECAD E O PROJETO DE EDUCAR PARA A DIVERSIDADE	61
2.1 Educar para a Diversidade: a construção discursiva de um projeto	61
2.2 Movimentos sociais e suas demandas para o currículo	78
3 UM BRASIL PARA TODOS, POPULISMO E MOVIMENTOS SOCIAIS: ARTICULAÇÃO PARA UMA AGENDA EDUCACIONAL, A CRIAÇÃO DA SECAD	82
3.1 Políticas de Currículo no âmbito da SECAD	89
3.2 A SECAD e a produção de sentidos para a educação das relações étnico- raciais: a diversidade e a regulação da diferença	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	113
ANEXO - Documentos oficiais levantados para análise	120

INTRODUÇÃO: DO CURRÍCULO COMO PROJETO AO CURRÍCULO COMO DISCURSO E ENUNCIÇÃO

O desenvolvimento desta tese marca a minha transição do referencial teórico do multiculturalismo pós-crítico/pós-colonial ao referencial da teoria do discurso, inicialmente mobilizada pelos textos de Lopes e Macedo (2005 e 2011), Macedo (2006) e Lopes (2011).

Esta transição não foi nada fácil, em decorrência também da minha formação em história, com especialização em relações internacionais, campo em que desenvolvi monografia e material para qualificação de dissertação sobre Domício da Gama e o conceito de Interesse Nacional no início da Era Rio Branco na Diplomacia Brasileira. Portanto, a teorização crítica com viés marxista e a ideia de um projeto de nação ainda atravessam minhas reflexões. Interessante notar que, no Mestrado em História das Relações Internacionais, deram-se os primeiros contatos meus com os trabalhos de Stuart Hall e Homi Bhabha, na perspectiva de desconstrução da ideia de nação como projeto.

Mas foi no imprevisível da vida que o desejo de ser diplomata foi abandonado e me trouxe para a pesquisa em educação. Toda narrativa deve ser lida como incompleta, carregada de novas traduções e tantas imagens esquecidas ou recriadas pela memória. Narrar é fazer escolhas sobre o que se quer dizer e qual o efeito que ilusoriamente pretende garantir que alcance a leitura de outros, mas, mesmo diante da precariedade de toda narrativa, o que procuro destacar é que a professora antes dedicada a abandonar o magistério mudou o rumo quando uma questão foi posta a ela, na reunião de planejamento, pelos seus colegas de trabalho: quem disse que você pode ensinar isto? A mitologia dos orixás está no currículo escolar? Professora de história pode trabalhar com projeto de leitura? Pode trabalhar com o tema da sustentabilidade ambiental? Desde aquele dia, iniciei as minhas leituras e a nova trajetória de pesquisa em educação. Quem decide a professora que sou? Qual é a autonomia que tenho para tomar as decisões sobre o currículo?

No decorrer desta trajetória, oito anos depois, assumia a coordenação do Núcleo de Ações Integradas da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia (SEMECT) e da Fundação Municipal de Educação (FME) de Niterói, na qual desenvolvi dois projetos em Relações Étnico-Raciais para professores: o *Arandu Rape* e o Curso de Relações Étnico-Raciais. Um novo questionamento surgia: as questões sobre racismo não deveriam ter centralidade? Educar para as relações étnico-raciais não é, sobretudo, lutar contra a discriminação? Como discutir o que é Ser Negro, nesta perspectiva que apaga nossa ancestralidade?

Dois anos depois, fui convidada a assumir a coordenação da assessoria de articulação pedagógica, na qual busquei, junto aos pedagogos e professores da rede municipal de Niterói, mobilizar uma resposta à Base Nacional Curricular Comum (BNCC), com o fortalecimento dos nossos projetos instituintes e do nosso referencial curricular. Mas os discursos em favor da BNCC como solução para o que não conseguimos controlar é recorrente. Atualmente, estou no cargo de Superintendente de Desenvolvimento de Ensino e concluindo esta tese. Curiosamente, inicio o doutorado coordenando projetos em relações étnico-raciais e concluo coordenando a revisão do nosso referencial curricular.

Na semana passada, ao refletir sobre os caminhos para a produção deste novo documento, percebi que eu, apesar de dialogar com pesquisadores e textos da teoria do discurso, em uma perspectiva de currículo como prática discursiva, também estava pensando em que lugar colocar temas como gênero, relações étnico-raciais, meio ambiente, dentre outros. Ou seja, nomear a diferença e reservar para ela algum espaço no currículo.

Esta é uma importante reflexão para mim, visto que agora tenho o desafio imenso de articular sentidos de currículo, escola, sociedade e docência, nesta luta para significar o que serão os nossos referenciais, mas mais importante ainda é perceber que tenho um exercício pela frente de desconstruir a ideia de uma arquitetura curricular que pressupõe que abrangemos tudo e, portanto, controlamos o que em nossas escolas alunos e professores irão mobilizar como temas e produção de conhecimento.

Encontrar um lugar para os temas transversais é também uma forma de controlar o que deve entrar ou não no currículo. E mesmo que se reconheça a autonomia do professor em sua sala de aula, sabemos que o currículo de uma rede municipal, por exemplo, pode referendar ou não um projeto que alguma escola ou professor queira desenvolver. Meu compromisso, é justamente, ficar atenta à sedução e à ilusão do controle e mobilizar com o coletivo da rede sentidos para o nosso referencial que não restrinjam sobremaneira a emergência da diferença e do potencial criativo do professor. Produzir cotidianamente as possibilidades para que não se fortaleça uma ideia de currículo como um projeto acabado, com verdade referendada pela ciência e pelas teorias.

Uma das principais críticas dos estudos sobre currículo, na perspectiva pós-fundacional e pós-estrutural, é a ausência de uma normatividade. Entendo que, quando se trata da política curricular, há uma expectativa para um projeto de formação humana e cidadã. Reconheço que o currículo e suas significações são resultado de lutas pelos sentidos que circulam sobre a escola, a docência e os processos de ensino-aprendizagem. Somos sempre convocados a

responder: para que servem as escolas? E quase sempre a expectativa social e política hegemônica é para a formação cidadã e para a justiça social.

No entanto, os conceitos de cidadania e justiça social são também disputados, são significantes vazios que são preenchidos a partir das lutas na arena política que se estabelece nas escolas, no congresso, nas esferas governamentais, nas universidades e nas organizações não governamentais (ONG).

Argumento com Lopes (2015) que o fortalecimento do discurso da normatividade pode se exacerbar de tal forma que se convertam em intervenções educacionais a partir de um conjunto “de regras de como agir na prática curricular” (LOPES, 2015, p. 118). Concordo com esta autora (ibid.) e aposto em um vazio normativo que se estabelece pela impossibilidade de fechamento total em um único fundamento. Aposto na impossibilidade de teorizar sobre o imprevisto e o contingente. Busco fortalecer movimentos que tragam novos sentidos que desestabilizem certezas e abram espaço para novas alternativas. Defendo com Lopes (ibid.) a leitura do currículo em toda sua complexidade e, portanto, que uma única significação não dá conta de todos os sentidos que proliferam no campo. Nega-se, assim, a normatividade curricular em defesa da potência de um currículo elusivo (PORTELLI, 1987).

Deste modo, reconheço este lugar de docente, de pesquisadora e de integrante da gestão de uma rede municipal como um grande desafio, um entre-lugar onde tantas lutas ganham corpo, sentidos proliferam, a negociação se faz presente a todo momento e a decisão vai se estabelecendo na ação política, no dia a dia, a cada reunião e a cada decisão.

Assumo nesta tese o currículo como espaço de lutas pela significação, espaço de criação de novos sentidos e possibilidades que, mesmo diante da necessidade de fixar alguns sentidos, não reduza de forma potente o fluxo das diferenças. Entendo pensar o currículo não mais como um projeto de sociedade ou de formação, o que não quer dizer que abandono as bandeiras da democracia, da luta contra as discriminações e da justiça social, mas argumento que pensar currículos é potencializar a dimensão política da educação, compreendendo ser este um espaço de luta constante, onde sentidos sedimentados podem ser desestabilizados por outras significações que surgem.

Não opero mais com o currículo na perspectiva de construção de diálogo entre as culturas, ou de uma educação intercultural, porque argumento a partir das leituras que fiz na perspectiva discursiva e pós-colonial, especialmente Appadurai (2001), que as culturas estão em contato o tempo todo, os fluxos culturais são constantes, portanto, o “projeto” já está em curso, as culturas já se encontram e se hibridizam.

Com Luiz Inácio Lula da Silva como presidente realiza-se, no Brasil, um projeto de governo que busca incorporar, em seus discursos, demandas dos movimentos sociais. E uma delas voltada para a educação como um direito de todos e, sobretudo, uma educação construída por todos – indígenas, quilombolas e movimentos sociais do campo, que há muito lutavam por uma escola para eles e pensada por eles. Neste sentido, pensar a escola, o currículo e a docência deveria circular por outras lógicas de produção do conhecimento, do espaço escolar e da organização curricular.

Sendo assim, objetivo, de uma maneira geral, analisar neste estudo os processos de articulação das demandas dos movimentos sociais – especialmente os movimentos negros e indígenas –, na formação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECAD), com vistas a compreender a produção de sentidos de currículo para a formação docente nos discursos presentes na elaboração dos projetos para a formação continuada e nas publicações referentes à promoção de uma educação para a diversidade (cf. anexos), com destaque para o eixo relações étnico-raciais, no período do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010).

Especificamente, busco identificar as políticas de currículo e de formação docente no contexto da produção de discursos na SECAD; apresentar criticamente as diretrizes para o ensino das relações étnico-raciais e os projetos de formação continuada para docentes; e correlacionar a formação docente e as demandas curriculares às demandas apresentadas pelos movimentos sociais, bem como correlacioná-las ao projeto de Nação proposto pelo governo no período de 2003 a 2010 e presente nas políticas de currículo apresentadas pela SECAD.

A SECAD tem como marco institucional para o tema das relações étnico-raciais as Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008. Ela foi uma das cinco secretarias do Ministério da Educação, e sua criação no governo Lula teve como objetivo reduzir as desigualdades sociais dos sistemas educacionais, com base no conceito da diversidade. Esta Secretaria teria a atribuição de reunir políticas e programas sobre temas e sujeitos oriundos dos movimentos sociais. Importante destacar que, antes do surgimento da SECAD, as lideranças dos movimentos negros e dos movimentos sociais do campo – em reunião com o Ministro Tarso Genro – reivindicaram a criação de uma estrutura capaz de dialogar com suas demandas (LÁZARO, 2012). Além disso, surgiu com o desafio de articular demandas de movimentos sociais diversos: afrodescendentes, indígenas, trabalhadores do campo, LGBT e mulheres.

Em 2004, na gestão do supracitado ministro, o Ministério da Educação sofreu alterações em sua estrutura organizacional, com destaque para a criação da SECAD, que apresentou como objetivo o atendimento a parcelas da população brasileira em desvantagem educacional. Em

seu projeto inicial, ela seria uma secretaria de inclusão educacional. A proposta de uma secretaria de inclusão foi vista com muita reserva pelas lideranças indígenas, que correlacionavam inclusão com integração. Neste debate, que durou alguns meses, foi decidida então uma nova identidade para a secretaria, que abandonou o conceito de inclusão e assumiu a diversidade como conceito base em suas múltiplas dimensões (PALADINO; ALMEIDA, 2012). Organizada originalmente por dois departamentos de políticas educacionais, a SECAD apresentou, então, dois eixos centrais de atuação: a educação continuada e o reconhecimento e a valorização da diversidade.

Reconheço como potente a proposta desta Secretaria em pensar diferencialmente as demandas dos movimentos sociais e, com isso, abrir espaço para a circulação da diferença que emerge das experiências instituintes de novos sentidos, ao convidar os movimentos sociais a pensar a docência, o currículo e o espaço da escola. No entanto, argumento aqui que esta pesquisa foi mobilizada pelo objetivo de analisar este processo de articulação dos movimentos sociais e de que forma as demandas apresentadas e que ganharam desdobramentos em políticas de currículo e formação continuada, na SECAD, seguiram estas perspectivas de potencializar a possibilidade de significar o currículo e a docência em outras lógicas. De que forma estas novas e potentes possibilidades também tensionaram o sentido de identidade cunhado como bandeira de luta dos movimentos negros e indígenas é o objeto de estudo central desta tese.

Assim, esta investigação defende, com Macedo (2008, 2011, 2014) e Burbules (2012), que uma política curricular mais plural não significa uma política em que a diferença está mais presente (MACEDO, 2011). Propõe-se, a partir do referencial analítico dos referidos autores, uma leitura pós-estrutural, na qual diversidade não é o mesmo que diferença, o diverso na verdade é outra manifestação do mesmo.

Argumento, com Macedo (2011), que abrir o currículo à diferença exige de nós a recusa pelas fixações que criam as identidades e restringem a possibilidade de ampla significação. Nesta perspectiva, o currículo é, portanto, concebido como cultura, como produtor de sentidos, sempre híbridos, em um processo incessante em que é incapaz de construir identidades.

Portanto, algumas questões que mobilizaram esta pesquisa estão centradas na temática das relações étnico-raciais e se colocam no eixo da abordagem pós-estrutural e da teoria do discurso: quais sentidos de diferença podem ser identificados nos documentos oficiais e orientações da SECAD para a formação docente? Quais articulações marcaram a disputa pelos processos de significação para um currículo das relações-étnico raciais? Como se deram as lutas discursivas pelo poder de definir o que é cultura e patrimônio afro-brasileiro e indígena, por exemplo? Na definição dos conteúdos para o currículo, no que diz respeito à história da África

e do africano no Brasil, bem como a história dos povos indígenas e sua cultura, quais foram os critérios de seleção e quem participou deste processo?

Contudo, no decorrer da pesquisa, uma pergunta ganha centralidade: como a SECAD é uma secretaria para a promoção da diversidade e para a articulação entre demandas pelo direito à educação e de representação dos grupos étnicos e movimentos sociais nas propostas curriculares? Como esta articulação se deu na dimensão da diferença, enquanto instituinte de sentidos de escola, docência e currículo? Como esta articulação foi contemplada?

O espaço escolar para o indígena é percebido de forma distinta pelo afrodescendente, assim como a docência e o currículo. Ser professor em um quilombo difere de ser professor em uma escola urbana. Pensar o currículo para aldeias indígenas, quilombos e para o campo, por exemplo, pressupõe perspectivas diferentes.

O parecer CNE/CEB n.º 014/2015 – que contempla as diretrizes operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na educação básica, em decorrência da Lei n.º 11.645/2008 – foi homologado e publicado no Diário Oficial da União, em 18 de abril de 2016, quase uma década após a modificação da Lei n.º 10.693/2003 pela Lei n.º 11.645/2008. Sugere-se, aqui, que este é um processo que denota que, após a promulgação da Lei n.º 10.693/2003 e da criação da SECAD¹, novas cadeias de equivalência foram necessárias para contemplar o movimento indígena.

Em 2004, para a institucionalização da temática da diversidade e sua legitimação, o consenso foi realizado, seguindo a definição das primeiras políticas da SECAD. No decorrer do processo e do avanço das políticas da secretaria, era necessário atender às novas demandas que surgiam ou que naquele primeiro momento não haviam sido atendidas.

A partir da análise das demandas apresentadas no processo de definição de políticas de currículo para a educação básica voltadas para as questões étnico-raciais, argumento que os movimentos negros tiveram maior representação e maior poder de articulação para garantir sentidos hegemônicos de currículo e programas de formação continuada para uma educação das relações étnico-raciais nos discursos presentes na política pública a ser promovida pela SECAD, a começar pela Lei n.º 10.693/2003. Defendo que isto se deu, também, em razão desta demanda pela valorização do negro e sua história nos livros didáticos ter sido cunhada pelos

¹ SECAD e SECADI – A mudança de sigla se deu em 2011, quando o termo substituto passou a ser utilizado. Como este trabalho versa sobre o período em que o órgão era conhecido por SECAD, essa sigla será a mais utilizada, remetendo ao período entre 2003 e 2010, que também corresponde ao governo Lula, recorte deste estudo.

movimentos negros a partir da primeira organização do movimento, o Centro Cívico Palmares, em 1926.

A SECAD foi criada a partir da idealização de três importantes quadros do Partido dos Trabalhadores (PT), com destaque para o programa de governo do partido para o governo Lula: Ricardo Henriques (primeiro secretário a ocupar a pasta de gestão da SECAD); Tarso Genro (Ministro da Educação, no período de instituição da SECAD) e Fernando Haddad (Secretário Executivo de Tarso Genro, no Ministério da Educação).

A vitória do PT² na eleição de 2002 representou a ascensão dos movimentos sociais e de suas demandas que durante a campanha presidencial foram apresentadas como um projeto de mudança que promoveria no Brasil uma nação para todos. Portanto, as demandas dos movimentos sociais estavam previstas na agenda de governança do PT.

Neste contexto, esta tese tem como principal argumento que a criação da SECAD foi um marco institucional para políticas públicas de currículo, com desdobramentos para a formação docente, em que a dimensão da diferença é potente como movimento instituinte de outros sentidos para a escola, a docência e o conhecimento.

No entanto, ao mobilizar sentidos universais para compor uma educação para a diversidade e ao selecionar conteúdos sobre a história da África, dos afrodescendentes no Brasil e dos povos indígenas, para integrar os livros didáticos e para orientar a formação de professores, demandas se universalizam e tantas outras possibilidades ficam à margem.

Argumento que, ao se instituir um sentido hegemônico para a educação das relações étnico-raciais, por exemplo, a luta contra a discriminação, busca-se regular outros sentidos, os quais dizem respeito à construção do conhecimento a partir de outras lógicas. Não apenas os livros de história e artes, mas também os de ciências e matemática poderiam incluir a etnomatemática ou a ciência dos Kaxinawa e Tikunas, por exemplo. Entendo que ampliar o alcance de se pensar a escola e as culturas a partir de outras possíveis significações contribuiria para uma ampliação da diferença no que diz respeito ao sentido de conhecimento, ciência e formação.

A tensão entre o particular e o universal estava presente na formulação da agenda e das políticas que seriam propostas. A pesquisa analisa a produção dessas políticas a partir da análise da Teoria do Discurso de Laclau (2011), que dedicou importante contribuição de sua obra ao tema da hegemonia e da constituição das identidades, elaborando noções de articulação, lógicas

² A coligação contou com os seguintes partidos: PT Partido dos Trabalhadores (PT); Partido Liberal (PL); Partido Comunista do Brasil (PCdoB); Partido da Mobilização Nacional (PMN) e Partido Comunista Brasileiro (PCB).

de equivalência e diferença. Tal proposta fica visível ao promover a discussão formulando a seguinte questão: “É possível uma pura cultura da diferença, um puro particularismo que descarte inteiramente qualquer tipo de princípio universal?” (LACLAU, 2011, p. 82). Matheus (2013), ao relacionar a base nacional comum com a parte diversificada, contribui para a análise em curso nesta pesquisa e o entendimento do particular e do universal, na perspectiva da teoria do discurso, a fim de compreendermos uma das possibilidades de articulação entre conhecimento, currículo e representação nas políticas de currículo:

Lendo a relação entre a base nacional comum e a parte diversificada, a partir da teoria do discurso, é possível compreender que, na produção da política curricular, há processos de constituição de hegemonia precária e contestada nos quais há constante disputa simbólica em torno da escolha dos conhecimentos que farão parte do currículo. Cada conhecimento é um particular e a disputa se dá em função da possibilidade de elevar esse particular à categoria de universal, ou seja, de representante do todo curricular impossível. A representação aí implica a substituição simbólica não plena de um pelo outro, como se determinado conhecimento fosse provisoriamente entendido como o próprio currículo, como um suplemento a ele (MATHEUS, 2013, p. 149).

As políticas curriculares são resultado de um processo de articulação de demandas no qual os sujeitos, ao decidirem, constituem-se como tal e, ao se identificarem uns com os outros, ao se articularem, criam identidade. Portanto, não há uma identidade *a priori*, essencial – ela se constitui no processo político.

Defendo que a leitura dos textos políticos – como as propostas curriculares e materiais produzidos pela SECAD –, ainda que tivessem o compromisso de atender às diferenças, precisou fechar a cadeia de equivalências, ou seja, as demandas próprias dos movimentos, em uma equação que contemplasse a demanda universal de todas que era a presença nas políticas curriculares de forma diferenciada. Aqui também o trabalho se propõe a discutir que entre os povos indígenas, por exemplo, existem diferenças no que diz respeito à educação, mas se argumenta que o processo de articulação para fechar o consenso deixou algumas demandas de fora. Os quilombolas, que também são afrodescendentes e fazem parte do movimento negro, apresentavam demandas diferenciais do movimento negro urbano. A Lei n.º 10.693/2003 não era suficiente, porque eles queriam um projeto de educação próprio, com metodologia, material didático e formação de professores para atender à sua realidade.

Sob este aspecto, os princípios universais da justiça social e do direito à educação – ancorados no conceito de diversidade e do projeto de governo por uma educação para todos / “Uma Escola do Tamanho do Brasil” – foram a base para a formulação de políticas da SECAD e cumpriram seu papel no momento de fechamento das cadeias de equivalência. No primeiro momento era necessário legitimar a nova secretaria em torno do combate à discriminação e à

exclusão, visando garantir à educação o acesso e a permanência. No entanto, no decorrer do desenvolvimento das políticas, as demandas diferenciais ganharam espaço novamente, exigindo novas cadeias de equivalência e novas articulações que buscavam promover outros sentidos hegemônicos e mudanças nas políticas.

A criação da SECAD se deu com amplo debate (PALADINO; ALMEIDA, 2012) em que várias lideranças dos movimentos sociais – especialmente os movimentos sociais do campo, indígenas e negros – atuaram ao longo de alguns meses. Como resultado deste processo, ocorreram alterações na estrutura organizacional do Ministério da Educação, destacando-se a criação de uma secretaria que tivesse como prioridade o atendimento a parcelas da população em desvantagem educacional. Seria uma secretaria de inclusão educacional que, para atingir este objetivo, deveria orientar suas ações para a complexa sociodiversidade presente no Brasil. Portanto, educar para a diversidade também era um eixo para a qualidade da educação e a formação da cidadania (MATHEUS, 2013).

A atuação da SECAD ocorreu nos sistemas de ensino envolvendo gestão, metodologias e formação docente, mas, principalmente, através da luta pela significação do sentido de diversidade, como estratégia para transformar a exclusão e as diferenças em política pública de educação, como produção curricular específica e programas de formação docente.

Os termos diversidade, inclusão e diferença foram usados na tentativa de alcançar a totalidade de objetivos e demandas que os movimentos sociais exigiam e que a secretaria teria de contemplar a partir de sua criação. Contudo, estes três termos têm significados e dimensões políticas que, no debate, ganharam contornos universais e, por vezes, contraditórios. Nos movimentos sociais, o entendimento do que é inclusão, diversidade e diferença nem sempre é entendido em uma mesma perspectiva.

É possível considerar, então, que o conceito de diversidade foi a base para a formulação das políticas públicas propostas pela SECAD. A diversidade foi o caminho adotado para enfrentar a desigualdade e a exclusão. No entanto, as demandas dos movimentos sociais promoveram o grande desafio que foi equacionar estas demandas em ações e estratégias que, no contexto, alcançavam a singularidade de todos os movimentos sociais, que era o desejo do direito à educação, levando-se em conta as diferenças de cada grupo.

No conjunto de leituras selecionadas para o desenvolvimento desta tese destacam-se, também, as contribuições do campo do currículo, das políticas curriculares e da dimensão da diferença, em especial os trabalhos de Lopes (2008, 2011, 2013) e Macedo (2006, 2008, 2009, 2011, 2012, 2014). Com elas, partilho do conceito de currículo como enunciação, e faço uma revisão do conceito de identidade e nação na perspectiva pós-fundacional, entendendo-se os

conceitos de igualdade e de democracia como horizontes impossíveis. Para os conceitos de identidade, cultura e nação, esta tese vai dialogar também com os estudos pós-coloniais de Bhabha (2013) e Appadurai (2001). Com o aporte da teoria do discurso, desenvolvida por Laclau e Mouffe (1985), conceitos de identidade, demandas, articulação e discurso são utilizados para os objetivos da análise.

A pesquisa argumenta que o conceito de diversidade, assim como o discurso do universal, presentes nos enunciados das políticas públicas, reduz a diferença como tal, ou seja, o diverso é outra manifestação do mesmo. Por isso, são relevantes as análises e pesquisas acadêmicas que tensionem a abordagem da diversidade e desconstruam, na perspectiva pós-estrutural, os universalismos, sejam os que apostam na diversidade/diferença entre, sejam os que defendem a cultura universal.

Portanto, mesmo considerando o papel ímpar que a SECAD, no governo Lula, desenvolveu nas políticas curriculares e na formação de professores com o objetivo de lutar contra a exclusão e dar voz às diferenças, não se impede um olhar que busca analisar as políticas desta sob à luz do pós-estruturalismo. A SECAD e as políticas fundamentadas no conceito de diversidade aproximaram-se muito do conceito de multiculturalismo, para representar a pluralidade de culturas e a necessidade do convívio e respeito entre elas e o reconhecimento da contribuição de cada uma.

Além disso, na perspectiva teórica a qual me filio, busca-se desconstruir a ideia de identidade com o aporte analítico da teoria do discurso. A pesquisa é desenvolvida na perspectiva de compreender os sujeitos políticos como desdobramentos da articulação de demandas. “O foco na demanda por si só implica um questionamento da fixidez da identidade política dos grupos sociais. Não existem grupos políticos com identidades definidas anteriormente ao processo de articulação e decisão que constitui os sujeitos” (LOPES; MENDONÇA, 2013, p. 12-13). Considera-se o currículo como um híbrido enunciado sempre a partir do processo de negociação com o outro. A produção de currículos é um processo sem fim.

Tomando como ponto de partida o referencial teórico assumido nesta pesquisa, foram selecionados documentos que, no período de organização da SECAD, surgiram como as primeiras formulações e orientações para a educação das relações étnico-raciais, dentre as quais se destaca: a Lei n.º 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africanas e afro-brasileiras; a Lei n.º 11.645/2008, que amplia a lei anterior com a inclusão da história e cultura dos povos indígenas no Brasil; o parecer que instituiu as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-

brasileira e africana; publicações da SECAD, com ênfase para o documento que apresenta a secretaria no âmbito governamental; as orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais; e, para analisar os desdobramentos das ações da secretaria: as publicações *Diversidade na Educação: experiências de formação continuada de professores* e a *Coleção Via de Saberes*; artigos e entrevistas publicadas pelos quadros gestores da SECAD também foram lidos quando estes se pronunciavam sobre as ações e projetos da secretaria.

No Parecer n.º 3 do CNE/MEC, que instituiu as diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais, percebe-se o quanto a história do afro-brasileiro é ressaltada em importância para a formação da cidadania e de uma sociedade plural que está diretamente relacionada à afirmação da construção da identidade negra. Para tal objetivo, uma política curricular na educação básica poderia ser o instrumento de formação destes cidadãos orgulhosos de sua origem e etnia e, por outro lado, de cidadãos comprometidos com a luta contra a discriminação.

Nesta pesquisa, opero com o conceito de currículo como enunciação de sentidos, portanto, diante dos temas no campo das políticas de formação docente e curricular da SECAD, defendendo que, ao unificar um sentido de identidade para os negros, fixando conteúdos da história e da cultura, e mesmo ao definir as relações étnico-raciais nos documentos curriculares como tema central de combate à discriminação contra os negros e a valorização de cultura, também se estabelece um sentido para esta disciplina curricular, e conseqüentemente o currículo para a formação dos professores.

A capacidade de articular este discurso – com centralidade na questão racial e do negro brasileiro – foi um ato de poder que criou sentidos hegemônicos para a educação das relações étnico-raciais. A perspectiva discursiva leva a perguntar como esses discursos conseguiram se articular e se hegemônizar na significação de uma educação para a diversidade.

Deste modo, educar para a diversidade apresenta múltiplos sentidos para a formação docente. Não é incomum professores apresentarem, em seus discursos, um sentido de diversidade que se aproxima mais da inclusão e do reconhecimento de uma dívida histórica com grupos marginalizados e há, ainda, outros que percebem este tema em uma perspectiva da solidariedade.

Não se pode negar o papel histórico de sujeitos de experiência e luta no movimento negro, indígena, LGBT, camponeses, entre tantos possíveis de apontar, que tiveram papel relevante no avanço das discussões em direitos humanos e pela igualdade racial. No entanto, a pesquisa caminha na direção de entender como o fechamento, ainda que provisório, de um

discurso hegemônico privilegiando a diversidade colocou à margem da discussão, do debate curricular na formação da SECAD, a discussão da diferença.

Defendo que, ao fixar conteúdos para contemplar a história da cultura afro-brasileira e indígena, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação das Relações Étnico-Raciais consolida, ainda que de forma provisória, uma dimensão universal do conhecimento em que determinados tópicos referentes a essas culturas devem estar presentes em nossos currículos.

A lógica que sustento nesta pesquisa é a de que os processos de elaboração de materiais didáticos e currículos de formação continuada para os professores guardam alguma fixação de sentido de representação: de raça, de gênero, de direitos e de conhecimento. São, portanto, espaços de disputa pela hegemonia nos processos discursivos que vão constituir a política para o desenvolvimento e fomento de publicações e projetos de formação continuada. Defender uma educação que valorize as diferenças é argumentar, com base na teoria do discurso de Laclau e Mouffe (2004), que discursos antagônicos em disputa no interior de lógicas discursivas – no terreno das relações de poder – vão se estabelecendo e promovem deslocamentos que tornam impossíveis as totalizações e a fixação identitária.

Nesta perspectiva, defende-se uma política da diferença, e não da diversidade cultural, em os ideais de harmonia e tolerância buscam garantir uma igualdade que, aqui, se considera impossível. Argumenta-se com Mouffe (2005) que, ao optar por uma política da diferença, reconhecem-se, nos processos de articulação, elementos consensuais e provisórios.

Assumo, assim, uma teoria curricular em uma perspectiva desconstrutiva, ou seja, que busque tensionar o discurso que se pretende unitário. Pretende-se reinsserir a diferença e potencializar deslocamentos no que diz respeito à hegemonia do universal, a redução da educação ao simples reconhecimento, radicalizando, e colocando sob suspeita a promessa de uma igualdade social e econômica.

A tese foi estruturada em cinco capítulos. Na introdução, apresenta-se uma breve síntese do que buscamos desenvolver no decorrer da escrita como resultado do percurso de pesquisa. Percurso este tributário não apenas da análise da empiria a partir dos referenciais teóricos, mas também das participações em colóquios, grupos de trabalho, especialmente as reuniões anuais (regionais/nacionais) da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd), encontros com pesquisadores do campo, reuniões do grupo de pesquisa Políticas de Currículo e Docência (do ProPEd/UERJ), ao qual me vinculo, e das discussões no âmbito da SEMECT/FME de Niterói.

No primeiro capítulo, procuro mapear as principais discussões e lutas pela significação no campo do currículo, entretanto reconheço que toda seleção deixa de lado tantas outras contribuições que poderiam ter sido registradas. Neste capítulo, também apresento como a discussão do conceito de cultura e diversidade recebeu significações na antropologia e na história, e suas ressonâncias no discurso educacional. Encerro o capítulo, assumindo a minha escolha teórica de significar a política de currículo como cultura e, desta forma, lugar de enunciação e de proliferação de sentidos.

No segundo capítulo, procuro aprofundar os conceitos da teoria do discurso, a partir dos objetivos propostos na pesquisa. Discurso, demandas, representação e articulação são conceitos privilegiados neste capítulo em diálogo inicial com a empiria.

Em seguida, no terceiro capítulo, aprofundo o diálogo com a empiria, discutindo os sentidos de educação para as relações étnico-raciais e a formação de professores para a diversidade, buscando compreender os sentidos de diferença presentes nos documentos.

Concluo apostando no currículo como instituinte de sentidos, como ato criativo, no qual a educação para as relações étnico-raciais deve ser inserida, ressignificando seu lugar no currículo como um espaço-tempo de fronteira cultural (MACEDO, 2006), considerando a desconstrução de que existe um saber universal ou identidades fixas, buscando-se pensar as culturas como híbridas e, por conseguinte, negando-se o realismo e as perspectivas fundacionais. Desta forma, em vários espaços-tempo, entende-se ser mais enriquecedor articular e ampliar a discussão sobre cultura, ética, formação humana, cidadania e sustentabilidade ambiental na perspectiva das comunidades tradicionais, especialmente, quilombolas e povos indígenas, assim como discutir a questão racial e da discriminação, assumindo-se que também este espaço é uma arena de luta discursiva pelo poder de significar e demarcar fronteiras.

1 CURRÍCULO: POLÍTICA CULTURAL DISCURSIVA

No início do século XX, iniciou-se nos Estados Unidos, com a publicação do livro *The Curriculum*, de Franklin Bobbitt (1918), uma importante fase dos estudos curriculares, na qual se delineava o que viria a ser currículo. No entanto, como destaca Paraskeva (2004), a conjuntura sociopolítica do final do século XIX e do início do século XX já mobilizava o pensamento curricular, derivando deste contexto importantes formulações que ganharam sentido hegemônico na significação do papel dos estudos curriculares.

Dito de outro modo, mesmo com o reconhecimento de que o livro de Bobbitt entrou para os estudos de currículo como pioneiro, anteriormente, o campo da educação já disputava sentidos do pensamento curricular. Portanto, já se apresentavam lutas pela significação de qual deveria ser o papel da escola, do professor e do aluno. Vale destacar que, da perspectiva teórica a qual me filio para desenvolver esta pesquisa, entende-se que toda fixação de sentidos hegemônicos é contingente e provisória. Desta maneira, a luta que se dá pela significação dos sentidos não cessa jamais.

Esse período, marcado pelo processo de industrialização, ficou conhecido pela perspectiva instrumental, como aponta Kliebard (1999):

a metáfora da escola como uma fábrica e do currículo como processo de produção, em que as crianças eram vistas como ‘matérias-primas’ e os professores como controladores do processo de produção, assegurando que ‘os produtos’ eram construídos de acordo com as especificações meticulosamente traçadas e com o mínimo de desperdício [...] (apud PARASKEVA, 2004, p.7).

Tributário do taylorismo, que surgiu no processo de fomento da industrialização norte-americana, no final do século XIX, e que se tornou, no início do século XX, uma influência hegemônica norteadora do pensamento social, incluindo o pensamento educacional, o eficientismo social proposto por Bobbit marcou fortemente a significação dos projetos que influenciaram os estudos curriculares. Forjou-se, de acordo com Kliebard (1999 apud PARASKEVA, 2004, p. 8), “uma nova identidade americana”, o que exigia da escola uma resposta eficiente para o novo projeto nacional que surgia.

A resposta eficiente que se esperava era a de promover uma inserção social dos afro-americanos, indígenas, crianças pobres e delinquentes, imigrantes e minorias. Na leitura de alguns intelectuais e pesquisadores, como Snedden, do eficientismo social, a finalidade social da escola era a de dar tratamento a questões complexas e impeditivas. Para Snedden, a eficiência deveria ser produto do currículo e o controle social seria imprescindível para consegui-la

através de objetivos claros. Diante disto, havia um projeto de nação, no qual a educação pública tornou-se um instrumento indispensável (KLIEBARD, 1999 apud PARASKEVA, 2004, p. 10).

Assim, tendo sempre como escopo o “desenvolvimento de um *cidadão eficiente* cuja competência vocacional contribuiria para a sua eficiência global”, o *Sneddismo* defende a eficiência como estando “preocupada com a eficácia dos indivíduos na sociedade e com quanta eficiência social poderia ser produzida através da educação” (DROST, 1967 apud PARASKEVA, 2004, p. 12).

Kliebard (1968) apontou o ano de 1918 como o momento de maturação do currículo, não apenas em razão da publicação do livro de Bobbit, mas por já estar a teoria curricular estabelecida, naquele momento, nas bases da eficiência social e da educação vocacional, proposta de inovação curricular mais bem-sucedida no século XX:

não só pelo surgimento do livro *O Currículo* de Franklin Bobbitt, que foi o primeiro livro extenso e que tratava integralmente do currículo, mas também pelo surgimento dos brilhantes ‘Principles of Secondary Education’ de Alexander Inglis, que, embora não fosse um livro de currículo, se preocupava essencialmente com as questões curriculares. Em 1918, a ‘Teachers College Record’ publicava um artigo de um dos jovens membros da Faculdade de ‘Teachers College’, William Kilpatrick. Tal artigo – “The Project Method” – viria a ter um impacto profundo no movimento curricular. Finalmente, a ‘Commission on the Reorganization of Secondary Education’ publicaria os ‘Cardinal Principles of Secondary Education’, com os seus bem destacados sete objetivos, um documento que determinaria a forma de se considerarem os objetivos curriculares (KLIEBARD, 1968 apud PARASKEVA, 2004, p. 18).

Neste contexto de afirmação do currículo como dimensão fundamental para os objetivos da escola, observa-se a questão que nos acompanha até os dias atuais: qual é o conhecimento mais valioso? Em duas décadas de atividade na educação pública e há pelo menos uma década dedicada aos estudos do currículo, percebo que esta pergunta orienta o início de muitas discussões que surgem nas reuniões de docentes, em seu espaço escolar, e nas políticas de currículo, no âmbito municipal, estadual ou federal. Sempre ocorre a pergunta: o que realmente é preciso ensinar?

Assumo aqui uma perspectiva de currículo mais aberta ao potencial criativo e imprevisto que percorre a trajetória de cada ano letivo. Aposto em uma perspectiva curricular que se abra à tradução e a novos sentidos que são produzidos e que passam a habitar o planejamento anterior.

Conceber o currículo na dimensão da eficiência social é um dos sentidos mais difíceis de ser superado, na trajetória curricular; a especificação precisa dos objetivos, do planejamento e da avaliação, na lógica Tyleriana³, adota uma perspectiva que restringe o exercício da

³ Ralph Tyler publica, em 1949, *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*. “O paradigma estabelecido por Tyler iria dominar o campo do currículo nos Estados Unidos, com influência em diversos países, incluindo o

docência a operar planejamentos, com objetivos claros e resultados previsíveis e precisamente mensuráveis. Compreendo este processo como impossível, mas ainda assim forte o suficiente em sua significação, para se fazer presente nas discussões curriculares que promovem os sistemas de ensino, nas esferas municipais, estaduais e federais.

Para Bobbitt (1918), o currículo

será então o conjunto de experiências que as crianças e os jovens devem ter através da consecução de tais objetivos, o conjunto de coisas que as crianças e os jovens devem fazer e experimentar através do desenvolvimento da capacidade de fazerem bem as coisas que compõem as questões da vida adulta; e de serem, a todos os níveis, o que os adultos devem ser (apud PARASKEVA, 2004, p. 26).

No Brasil dos anos 1920, com o advento do movimento Escola Nova, os estudos curriculares mobilizavam muitos autores interessados nas decisões que envolviam o que era preciso ensinar. As teorizações americanas – hegemônicas – influenciaram o pensamento curricular no Brasil até a década de 1980, tendo como princípio o viés funcionalista no processo de elaboração curricular, no qual a dimensão da implementação ganhou destaque, como é possível observar em Lopes e Macedo (2011, p. 26):

[...] Tanto para Dewey e Teixeira quanto para Tyler, a construção curricular é um processo do qual professores, e mesmo alunos, podem ou devem participar em diferentes momentos. Mas há um nível de decisão curricular anterior a tal participação que já ocorre numa fase de implementação do currículo, quando o que é prescrito passa a ser ‘usado’ nas escolas. A dinâmica curricular envolve, então, dois momentos integrados, mas distintos: a produção e a implementação do currículo. Admitindo-se o caráter científico de sua elaboração, os insucessos são, com frequência, descritos como problemas de implementação e recaem sobre as escolas e os docentes.

Huebner (1964 apud PARASKEVA, 2011) aponta dois mitos tirânicos que justificam a excessiva submissão das propostas curriculares à teoria da aprendizagem e ao modelo centrado em objetivos, sob os quais o campo do currículo se construiu. Um é o mito da aprendizagem e o outro é o do propósito. Segundo Paraskeva, Huebner defende que “a aprendizagem é meramente um conceito postulado, não uma realidade, e os objectivos nem sempre são necessários à planificação educativa” (HUEBNER, 1966 apud PARASKEVA, 2011, p. 47). O autor ainda diz que,

Neste sentido, para Huebner (2001), o principal problema no mundo da educação, que tem sido curto-circuitado por objectivos comportamentais, pelas ciências e pela teoria da aprendizagem, residia no facto de que não estávamos a lidar com a autobiografia, não estávamos a lidar com a vida e com a inspiração (PARASKEVA, 2011, p. 47).

Brasil, pelas próximas quatro décadas. Com o livro de Tyler, os estudos sobre currículo se tornam decididamente estabelecidos em torno da ideia de organização e desenvolvimento.” (SILVA, 2010, p. 24-25).

As teorias tradicionais acima mencionadas, especialmente as relacionadas ao eficientismo social, atuavam fundamentalmente na dimensão da prescrição, propondo currículos para as escolas e o modo como estas deveriam desenvolvê-los, vinculando-os ao processo de ensino-aprendizagem e a um ideal universal de formação para os sujeitos. Utilizavam, portanto, o currículo e a escola como instrumentos de controle social.

Cabia à escola formar os alunos para estarem aptos à atuação na sociedade, bastava um planejamento atento aos objetivos estabelecidos. Uma linha de produção perfeita, mas a meu ver destinada ao fracasso, ao desconsiderar a diferença que emerge e o imprevisto que desafia o projeto inicial. Não se trata de negar que algo pode ser feito, mas de afirmar a emergência de uma outra possibilidade, de potencializar a dimensão da articulação que amplia a negociação de outros sentidos.

Com a redemocratização política no Brasil, na década de 1980, ganharam força, no campo do pensamento curricular, as teorizações da perspectiva crítica influenciadas pelo marxismo, das quais se ressalta a publicação do livro *Ideologia e Currículo*, de Michael Apple (1979), e o advento da Nova Sociologia da Educação (NSE), com a publicação do livro *Conhecimento e Controle: novas direções para a Sociologia da Educação*, organizado por Michael Young (1971).

Vale ressaltar que Young abriu uma nova tradição nos estudos curriculares. O currículo deixa de ser apontado apenas como instrumento de formação do sujeito para atuar na sociedade, no mundo do trabalho, e passa a ser considerado, sobretudo, como produtor do conhecimento que é válido para o processo de escolarização. O conhecimento passa a ser questionado em sua centralidade, a fim de permitir a compreensão do que pode ser apreciado como uma seleção de conteúdos válidos para a formação do aluno. Mais recentemente, Young (2007, p. 1294) defende o papel das escolas, quando afirma que elas “capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho”.

Com a influência das discussões apresentadas por Apple (1982), a partir dos conceitos de hegemonia e ideologia, salienta-se o papel dos currículos escolares na (re)criação e no fortalecimento da hegemonia ideológica de determinados grupos dentro da sociedade.

No pensamento curricular crítico brasileiro, apresentam-se duas vertentes que vão disputar a hegemonia nos discursos educacionais: a Pedagogia do Oprimido e a Pedagogia Histórico Crítica.

A Pedagogia do Oprimido, formulada por Paulo Freire (1968), apresentou importante contribuição à teoria dialética do conhecimento, partindo do pressuposto que a melhor forma

de transformar a prática é refletir e pensar sobre ela; outra importante contribuição foi a do reconhecimento da educação como um ato político, a partir da categoria pedagógica da “conscientização”, que, de acordo com Gadotti (2001), defendia a formação da autonomia intelectual do cidadão.

A Pedagogia Histórico-Crítica, elaborada por Dermeval Saviani (1991), reconhecia como atividade nuclear da escola “a transmissão dos instrumentos que permitam a todos a apropriação do saber elaborado socialmente. Como mediadora entre o aluno e a realidade, a escola se ocupa com a aquisição de conteúdos, formação de habilidades, hábitos e convicções” (ARANHA, 2006). Esta vertente também foi desenvolvida por outros autores, destacando-se José Carlos Libâneo, Carlos Roberto Jamil Cury e Guiomar Namó de Mello, todos influenciados pela teoria da escola progressista, cujo principal expoente era o filósofo Georges Snyders (1917).

Cabe lembrar que os teóricos mencionados defendem o projeto de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017)⁴, assim como defenderam a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997), nos quais o universal obtém centralidade quando se propõe a pensar referenciais curriculares nacionais em defesa da “necessidade de um saber historicamente elaborado, fazendo referência tanto à cultura brasileira quanto ao que denomina patrimônio universal da humanidade” (MACEDO, 2006, p. 167).

Percebe-se, também, a aproximação importante dessa perspectiva com o conceito de conhecimento poderoso, desenvolvido por Michael Young (1998):

Esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, embora ambas sejam questões importantes, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo. Era isso que mesmo que às vezes inconscientemente, ao fazerem sacrifícios para manter seus filhos na escola. Esperam que eles adquiram conhecimento poderoso, que não é disponível em casa. O conhecimento poderoso nas sociedades modernas, no sentido em que usei o termo, é, cada vez mais, o conhecimento especializado. Além disso, se o objetivo das escolas é “transmitir conhecimento poderoso”, as relações professor-aluno acabam tendo características específicas em virtude deste objetivo (YOUNG, 2007, p. 4).

Portanto, reconheço que tanto a pedagogia histórico-crítica (Saviani, Libâneo e Mello) quanto o conceito de conhecimento poderoso (YOUNG, 1998) aproximam-se, ao valorizarem

⁴ Guiomar Namó de Mello é membro do Conselho Consultivo do Movimento pela Base. Para verificar seu posicionamento, cf., por exemplo: <http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2015/10/unidade-e-diversidade-na-educacao.html>; Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo defendem um projeto de Base Nacional Comum Curricular, mas apresentam críticas à BNCC aprovada em 2017. Para verificar as críticas de ambos, cf., por exemplo: SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da base nacional comum, Nº 4, 2016, *Revista Movimento*, Uff; e <http://www.jornalopcao.com.br/reportagens/curriculo-nacional-e-necessario-mas-nao-do-jeito-que-quer-o-governo-59795/>.

a presença de conteúdos essenciais na escolarização dos alunos, ainda que defendam a articulação de conteúdos de ensino com as experiências concretas dos alunos. Contudo, consideram estes saberes como menos organizados e apenas como ponto de partida para o processo de aprendizagem. Macedo (2006), quando discute os temas transversais e a matriz conteudista apresentados nos PCN (BRASIL, 1997) a partir do conceito de pluralidade cultural, argumenta:

É inegável que a pedagogia histórico-crítica reconhece e dá centralidade aos saberes que professores e alunos, como sujeitos históricos e sociais, trazem para o espaço da sala de aula. Retira-lhes, no entanto, de seus sistemas conceituais ao negar-lhes organicidade e tratar-lhes como percepção sincrética do mundo. Com isso, privilegia a ciência, ou a dimensão científica dos conteúdos, como a única em que os saberes parecem compor um quadro conceitual que permite a real compreensão do mundo. Embora tal posição seja plenamente defensável no horizonte do marxismo em que se insere a pedagogia histórico-crítica, penso que essa defesa traz uma contradição para dentro da própria formulação. Ao tratar os saberes comuns dos sujeitos como formas sincréticas e ingênuas de ver o mundo, a pedagogia histórico-crítica dificulta, quase anulando, a possibilidade de pensar de forma relacional os saberes presentes no currículo. Em seu lugar, opta pela substituição de saberes menos organizados por outros mais organizados, o que a meu ver acaba por impedir que estes últimos sejam tratados em sua dimensão histórica ou crítico-social. É também nessa perspectiva que os PCN defendem o saber historicamente construído, ao mesmo tempo que se referem à pluralidade cultural e à diversidade dos alunos. Assim, as diversas culturas vivenciadas pelos alunos são valorizadas apenas como ponto de partida para a aprendizagem do saber acumulado (MACEDO, 2006, p. 169).

Nos anos 1990, com exceção de Paulo Freire, os autores estrangeiros foram maioria nas referências teóricas do campo curricular. O enfoque sociológico ganhou primazia em contraposição ao pensamento psicológico, ressaltando a compreensão do currículo como espaço de relações de poder (LOPES; MACEDO, 2005). Destaca-se a produção dos seguintes autores no campo do currículo: Henry Giroux, Michael Young e Michael Apple; e no campo da sociologia e filosofia: Gramsci, Bourdieu, Bachelard, Lefebvre, Marx e Habermas.

Na primeira metade da década de 1990, a categoria de texto político caracterizava o entendimento de currículo. Para Lopes e Macedo (2005, p. 15), “a ideia de que o currículo só pode ser compreendido quando contextualizado política, econômica e socialmente era visivelmente hegemônica”.

No processo de redemocratização do Brasil, a reterritorialização do campo do currículo se deu com a mobilização de críticas ao tecnicismo e os estudos que davam centralidade aos aspectos administrativo-científicos perderam espaço na produção de estudos e pesquisas.

O movimento de reconceptualização do currículo ganhou força na década de 1970, liderado por William Pinar (1995)⁵, que pretendia incluir tanto as vertentes fenomenológicas quanto as vertentes marxistas. No entanto, os representantes da vertente marxista reconheciam, na abordagem fenomenológica, um recuo ao narcisismo, ao pessoal e ao subjetivo (SILVA, 2010). Este movimento, que teve como marco a conferência *Curriculum Theory Frontiers*, organizada em 1967 (MULLER, 2005 apud LOPES; MACEDO, 2016), promovia uma ruptura com a abordagem tecnicista, influenciada pela racionalidade Tyleriana.

Pinar (ibid.) contribuiu para a ampliação do conceito de currículo, definindo-o como um processo, como ação, uma atividade que percorremos uma vida inteira. O currículo é visto “como um sentido particular e uma esperança pública. [...] é uma conversa complicada de cada indivíduo com o mundo e consigo mesmo” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 35).

Para Lopes e Macedo (2016), Pinar (ibid.) não considera o campo das discussões curriculares e suas temáticas como apolíticas, mas sim que a aposta do autor é na subjetividade, pois “a forma original como Pinar fala de raça, sexualidade e gênero sem sucumbir a políticas de identidade não implica um discurso apolítico; ao contrário, reconhece a responsabilidade do indivíduo, sempre privado, na ação pública” (LOPES; MACEDO, 2016, p. 14).

O currículo concebido como verbo – *currere* – privilegia o conceito do *indivíduo* nos estudos de currículo. É um conceito complicado em si. Cada um de nós é diferente, o que significa que todos temos uma constituição diferente, uma carga genética específica e criações, famílias, cuidadores e companheiros diferentes e, de forma mais geral ainda, em termos de raça, classe e sexo, eles próprios conceitos de desindividuação infletidos pelo lugar, momento e circunstâncias. Influenciados pela cultura e por outras forças frequentemente homogêneas, cada um de nós é, ou pode ser, característico. De fato, podemos cultivar essa diferenciação. Podemos nos tornar individualistas, comprometidos com efetivar qualquer independência que vivenciemos, e podemos nos juntar para pôr em prática modos de agir (inclusive de pensar) que escolhemos como sendo significativos (PINAR, 2016, p. 21).

No Brasil, o “político” obteve primazia com a ampla divulgação das obras de Michael Apple (1982, 1989) e de Henry Giroux (1986, 1987). Ao dar destaque às relações de poder imbricadas na produção de currículos, especialmente, as que envolvem a seleção de conteúdos, Apple (1989) contribuiu de forma relevante para politizar a teorização sobre currículo; era importante indagar: de que modo se formam resistências e oposições ao currículo oficial? Qual

⁵ *Understanding curriculum*, de William Pinar et al. (1995), “é um exaustivo estudo da teoria curricular norte-americana, histórico e analítico, indo desde a constituição do campo até o momento em que foi publicado. [...] O argumento estruturante do livro é de que o campo passou de uma abordagem centrada no desenvolvimento curricular para uma preocupação com o entendimento [teórico] do currículo. Ou seja, o campo teria se reconceptualizado a partir do questionamento das abordagens técnicas e burocráticas representadas em seus mais elevados graus pela racionalidade tyleriana” (LOPES; MACEDO, 2016, p. 10).

conhecimento – de quem – é privilegiado no currículo? Como as formas de divisão da sociedade afetam o currículo? (SILVA, 2010)

Henry Giroux (1986, 1987) e suas obras promoveram, nos estudos curriculares e da formação docente, a dimensão política fundamentalmente na perspectiva da formação do professor como intelectual reflexivo. A partir do referencial da Escola de Frankfurt, Giroux (1987) critica a racionalidade técnica, burocrática e utilitária, com base na eficiência, que não levou em consideração o caráter ético, político e histórico das ações humanas e sociais que, no caso específico do currículo, incidem sobre o conceito de conhecimento.

Ao elaborar o conceito de resistência, Giroux (ibid.) encontra as bases para desenvolver uma teorização crítica para a pedagogia e o currículo. Ampliando as teorias da reprodução, ao trazer para a discussão o currículo e a pedagogia como esferas sociais que não se limitam à dominação e ao controle, mas que podem tecer em seus espaços a resistência, Giroux (ibid.) agrega ao seu referencial um dos expoentes da Escola de Frankfurt, Jürgen Habermas⁶, com o conceito de esfera pública. Nesta esfera pública democrática, como defende Giroux (ibid.), inserem-se a escola e o papel fundamental dos professores, considerados intelectuais transformadores, para promoverem a crítica, subversão e resistência, dando voz à comunidade escolar e fomentando a sua participação nas decisões.

O valor pedagógico da resistência está, em parte, no fato dela situar as noções de estrutura e ação humana, e os conceitos de cultura e auto-formação, em uma nova problemática para se entender o processo de escolarização. Ela rejeita a noção de que as escolas são simplesmente locais de instrução, e ao fazer isso, não apenas politiza a noção de cultura, mas também indica a necessidade de se analisar a cultura da escola dentro do terreno cambiante de luta e contestação (GIROUX, 1983, p. 150).

Macedo e Moreira (2001) descrevem este percurso de teorização do fazer docente proposto por Giroux e enfatizam a importância de superar o sentido mais iluminista presente na visão do professor intelectual, para ampliar os espaços públicos onde as discussões e propostas de práticas transformadoras possam desenvolver-se:

Como intelectual público, o professor examina a relação entre conhecimento, aprendizagem e poder, entendendo-a como parte de um discurso que se deve colocar a serviço da liberdade. Reconhece o caráter parcial dos discursos, coloca-se a favor de lutas locais e específicas e, ao mesmo tempo, propõe-se a participar de um projeto

⁶ Outro conceito que considero importante como contribuição de J. Habermas é o papel da linguagem como agir comunicativo. “No agir comunicativo as ações são coordenadas pela força consensual do entendimento presente na própria linguagem. [...] A partir desse consenso, estabelecido através da ação comunicativa, Habermas pressupõe que ocorra a universalização dos interesses que guiam o conhecimento. No entanto, para que o conhecimento possa ser encarado como emancipatório, torna-se necessário que se garantam as condições de estabelecimento da verdade consensual, que, entretanto, só pode ser alcançada se se acreditar na possibilidade de um processo de discussão no qual os participantes atuem livres de coerções.” (MACEDO, 1993, p. 39).

mais amplo de construção da solidariedade e de uma sociedade democrática (MACEDO; MOREIRA, 2001, p. 125).

Em meados dos anos 1990, enfoques pós-modernos e pós-estruturais são incorporados ao pensamento curricular no Brasil, e marcam o grande hibridismo do campo curricular (LOPES; MACEDO, 2005). Destaca-se a produção acadêmica de Tomaz Tadeu da Silva, vinculada basicamente às propostas teóricas histórico-críticas, que se aproxima gradualmente às perspectivas pós-estruturalistas, ao longo de suas produções. Em seu livro *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*, publicado em 1999, Silva defende o currículo como fetiche, em uma aproximação com o pós-estruturalismo:

O fetiche é pós-estruturalista. O fetiche torna inútil a busca de essências, o fetiche ridiculariza a hipótese de um significado último, transcendental. O fetiche subverte a lógica binária do “ou isso ou aquilo”. O fetiche é pós-moderno. O fetiche borra as fronteiras, o fetiche confunde o autêntico com o inautêntico, o legítimo com o ilegítimo (SILVA, 2010, p. 109).

Neste capítulo, discorro sobre o desenvolvimento da perspectiva pós-estruturalista do currículo, a qual esta tese se vincula, a partir das pesquisas desenvolvidas por Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo, no âmbito da linha de pesquisa “Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura”, do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Assim, busco aprofundar a discussão teórica que sustenta esta pesquisa. Defendo, no decorrer do texto, o currículo como prática de significação ou enunciação de sentidos, operando com aportes conceituais da Teoria do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 1985), de autores pós-coloniais, especialmente Homi Bhabha (1998), em uma perspectiva pós-fundacional (LOPES, 2012, 2013), tendo como conceito central o currículo como prática discursiva (LOPES; MACEDO, 2011) e espaço-tempo de fronteira cultural (MACEDO, 2006).

A abordagem central que será desenvolvida ao longo da tese gira em torno da questão: o que é currículo?

Numa perspectiva antirrealista, o currículo não é coisa alguma. [...] cada uma das tradições curriculares é um discurso que se hegemonizou e que, nesse sentido, constituiu o objeto do currículo, emprestando-lhe um sentido próprio. Tais tradições não captam, de diferentes maneiras, um sentido para o termo. Elas o constroem, criam um sentido sobre o ser currículo. São um ato de poder, na medida em que esse sentido passa a ser partilhado e aceito. Aceitar, como o fizemos, que essas tradições definem o ser do currículo não implica assumi-las como metanarrativas ou como produtoras da verdade sobre o currículo. Ao contrário, 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 (LOPES; MACEDO, 2011, p. 40-41).

As políticas curriculares envolvem diversos atores e demandas apresentadas, bem como disputas pela significação do que é escola, currículo, conhecimento, aluno e docência ocorrem

incessantemente. A produção do currículo, portanto, é um processo sem fim. É possível compreender as políticas de currículo como passíveis de traduções que agregam novos sentidos, suplementando os significantes. Assim, as políticas curriculares são produzidas em duas dimensões: a ordem do instituído (política)⁷ e do instituinte (político) (LOPES, 2014).

Nesta perspectiva, deve-se considerar que as instituições que buscam controlar e regular a atividade curricular não estão sozinhas neste processo, ou seja, não se pode desconsiderar outras esferas de produção de sentidos para o currículo, sobretudo a esfera da luta política, na qual sujeitos disputam a significação dos diferentes projetos contextuais, em diferentes tempos e espaços de produção de discursos e textos curriculares, “mesmo porque discursos também podem interromper e desconstruir instituições e traduções, produzindo novos modos políticos de interpretar e agir” (LOPES, 2014, p. 58).

Acredito na potencialidade da luta política, que nunca chega ao fim. Novas agendas e articulações estão sempre no horizonte da arena política; a disputa por significantes/significados como conhecimento, escola, currículo e docência está sempre em curso, pois todo poder é provisório e contextual, mesmo que atos de poder que constituem certos discursos promovam a ideia de serem definitivos e sedimentados o suficiente para impossibilitar o diferir.

Contudo, operar com o currículo como cultura é reconhecer nele a marca colonial da regulação. Os currículos pretendem formar e direcionar os sujeitos, mas como cultura trazem a marca do hibridismo e da ambivalência. Esta marca e a dimensão cultural impedem a regulação total, embora não impeça o surgimento de outros sentidos, que sempre irrompem.

Aposto, junto com Macedo (2003), na politização do currículo como cultura, segundo a qual a agência da tarefa educacional recusa o endeusamento de culturas ou a substituição da cultura do aluno por uma cultura mais elaborada. Sustento-me, ainda, na noção de currículo como espaço-tempo de interação entre culturas (MACEDO, 2006), para a qual estar na fronteira é desconfiar da significação das culturas como repertórios partilhados de sentidos e reconhecer que estar na fronteira é habitar o hibridismo, um lugar-tempo em que não há significados puros.

1.1 A luta por significação na política curricular: currículo e a centralidade da cultura

⁷ Compreendo, junto com Mouffe (2003, p. 26), o político como “a dimensão do antagonismo que é inerente a todas as sociedades humanas, antagonismo que pode assumir formas muito diferentes e emergir em relações sociais diversas. ‘Política’, por outro lado, refere-se ao conjunto de práticas, discursos e instituições que procuram estabelecer uma certa ordem e organizar a coexistência humana em condições que são sempre potencialmente conflituosas, porque afetadas pela dimensão do ‘político’”.

O conceito de cultura nasceu no campo da antropologia, em 1871, com E. Tylor e seu livro *Primitive Culture*. As principais teorias da moderna antropologia buscaram reformular este conceito. Não farei uma exaustiva apresentação sobre estas teorias, mas mencionarei seus principais pontos convergentes e os fundamentos que influenciaram os estudos sobre a cultura no campo da antropologia.

Segundo aponta Laraia (2000), o livro *Theories of Culture* (1974), publicado por Roger Keesing, apresentou duas teorias modernas do conceito de cultura. Destaco duas abordagens, porque fazem parte da minha formação enquanto historiadora e porque as mesmas irão compor o referencial teórico com o qual dialogo, operando com outros conceitos de cultura que incorporei na minha trajetória enquanto pesquisadora e que me orientam nesta tese: cultura como enunciação (H. Bhabha) e cultura como sistema de significação.

As duas abordagens estão inseridas nas teorias idealistas de cultura. A primeira delas é a que considera cultura como sistemas estruturais, desenvolvida por Claude Levi-Strauss (1958), que define cultura como “um sistema simbólico que é uma criação acumulativa da mente humana” (LARAIA, 2000, p. 62). Levi-Strauss dedicou-se a descobrir de que forma são elaboradas as estruturas dos domínios de parentesco (mito, arte, parentesco e linguagem)⁸.

A segunda abordagem, defendida pelo antropólogo norte-americano Clifford Geertz, ao publicar o clássico *A Interpretação das Culturas* (1973), considera cultura como sistemas simbólicos. Compreender a cultura é estudar “um código de símbolos partilhados pelos membros dessa cultura” (LARAIA, 2000, p. 64).

Geertz (1989, p. 4) defende um conceito de cultura essencialmente semiótico:

Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significado que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e as sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura de significado.

Para Geertz (ibid.), a cultura é pública porque o significado o é:

Nossas ideias, nossos valores, nossos atos, até mesmo nossas emoções são, como nosso próprio sistema nervoso, produtos culturais – na verdade, produtos manufaturados a partir de tendências, capacidades e disposições com as quais nascemos, e, não obstante, manufaturados. Chartres é feita de pedra e vidro, mas não é apenas pedra e vidro, é uma catedral, mas uma catedral particular, construída num tempo particular por certos membros de uma sociedade particular. Para compreender o que isso significa, para perceber o que é isso exatamente, você precisa conhecer mais do que as propriedades genéricas da pedra e do vidro e bem mais do que é comum a todas as catedrais. Você precisa compreender também – e, em minha opinião, da forma mais crítica – os conceitos específicos das relações entre Deus, o homem e a

⁸ Na próxima seção deste capítulo, desenvolverei uma discussão sobre o clássico texto *Raça e História*, publicado em 1952 pela UNESCO, inaugurando o tema da diversidade cultural e superando as perspectivas evolucionistas e etnocêntricas, nos debates do campo.

arquitetura que ela incorpora, uma vez que foram eles que governaram a sua criação. Não é diferente com os homens: eles também, até o último deles, são artefatos culturais (ibid., p. 36-37).

Quase três décadas depois, Geertz publica o livro *Nova Luz sobre a Antropologia* (2000), do qual destaco, para os objetivos desta tese, a discussão que o autor desenvolve tendo como tema: O que é a cultura, se não é um consenso? Segundo ele, mapear as culturas é uma tarefa imprecisa e arbitrária:

Discernir rupturas culturais e continuidades culturais, traçar linhas em torno de conjuntos de indivíduos que seguem uma forma de vida mais ou menos identificável, em contraste com outros conjuntos de indivíduos que seguem formas de vida mais ou menos diferentes – outras vozes noutras salas – é bem mais fácil na teoria do que na prática (GEERTZ, 2001, p. 216-217).

Portanto, Geertz reconhece que delimitar fronteiras precisas das culturas, com a permanência de algo intocável, uma essência que suportaria a própria história, é algo inviável. As culturas são uma produção no âmbito da vida coletiva que vai acontecendo de forma complexa e se ordena em um todo irregular, frouxo e indefinido (ibid.).

A visão da cultura, de *uma* cultura, desta cultura, como um consenso em torno de elementos fundamentais – concepções comuns, sentimentos comuns, valores comuns – parece muito pouco viável, diante de tamanha dispersão e desarticulação; são as falhas e fissuras que parecem demarcar a paisagem da identidade coletiva (ibid., p. 219).

Argumento que pensar a ideia de nação como poderosa ideia histórica “cuja compulsão cultural encontra-se na impossível unidade da nação como força simbólica” (BHABHA, 1997, p. 48) convida-nos à compreensão da cultura como prática de enunciação (BHABHA, 2013). Homi Bhabha reconhece duas dimensões da cultura: a dimensão pedagógica, à qual associa a tradição e os sentidos partilhados; e a dimensão performática como projeto de sentido (LOPES; MACEDO, 2011). Nesta perspectiva, a cultura se dá em um processo ambivalente de reiterar e negar os sentidos e símbolos produzidos. Esta ambivalência permite algum controle na significação dos sentidos, mas ao mesmo tempo impossibilita que o controle seja total. Portanto, não existem culturas puras, mas sim processos de criação, de mistura, sem que haja uma origem fundante para elas. Compreende-se que as culturas trazem a marca do hibridismo e não existem na forma de fixações absolutas.

Encontrar a nação como está escrita expõe uma temporalidade de cultura e de consciência social mais sintonizada com o processo parcial e excessivamente determinado por meio do qual o significado do texto é produzido pela articulação da diferença na linguagem (BHABHA, 1997, p. 52).

Hall (2002, p. 65), ao criticar a ideia da nação como uma identidade cultural unificada, argumenta:

As identidades nacionais não subordinam todas as outras formas de diferença e não estão livres do jogo de poder, de divisões e contradições internas, de lealdades e de diferenças sobrepostas. Assim, quando vamos discutir se as identidades nacionais estão sendo deslocadas, devemos ter em mente a forma pela qual as culturas nacionais contribuem para “costurar” as diferenças numa única identidade.

Os Estudos Culturais, movimento que surgiu na década 1950, elege a cultura como problemática relevante para a análise social. Os nexos entre cultura e poder estão na base das preocupações dos estudos culturais; conceitos como hegemonia, representação e ideologia são centrais nesta perspectiva. Consideram ainda os Estudos Culturais que, na medida em que o conhecimento é um sistema de significação, ele é cultural. Silva (2010, p. 139) argumenta que, “tal como a educação, as outras instâncias culturais também são pedagógicas, também têm uma ‘pedagogia’, também ensinam alguma coisa”.

Este movimento divide-se em duas fases: a culturalista (Raymond Williams) e a estruturalista/pós-estruturalista (Louis Althusser, Claude Levi-Strauss e Stuart Hall). Na fase culturalista, o significado que as classes trabalhadoras incorporam em suas culturas e a ação dos sujeitos sobre as estruturas sociais são preocupações fundamentais que dialogam também com o campo do currículo. Como exemplo de temáticas do campo do currículo que dialogam com os estudos culturais, há o conceito de currículo oculto, a cultura da escola e a emancipação como projeto educacional. A cultura, então, conquista um novo lugar, as questões econômicas e sociais e as transformações históricas são reconhecidas como produção da cultura. (LOPES; MACEDO, 2011).

Na década de 1970, com a virada estrutural/pós-estrutural dos estudos culturais, a ênfase se deslocou para a linguagem:

A “virada cultural” está intimamente ligada a esta nova atitude em relação à linguagem, pois a cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas. O próprio termo “discurso” refere-se a uma série de afirmações, em qualquer domínio, que fornece uma linguagem para se poder falar sobre um assunto e uma forma de produzir um tipo particular de conhecimento. O termo refere-se tanto à produção de conhecimento através da linguagem e da representação, quanto ao modo como o conhecimento é institucionalizado, modelando práticas sociais e pondo novas práticas em funcionamento. Dizer, portanto, que uma pedra é apenas uma pedra num determinado esquema discursivo ou classificatório não é negar que a mesma tenha existência material, mas é dizer que seu *significado* é resultante não de sua essência natural, mas de seu caráter discursivo (HALL, 1997, p. 29).

Em texto clássico intitulado *A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*, Hall afirma ser “a cultura um dos elementos mais dinâmicos – e mais imprevisíveis – da mudança histórica no novo milênio” (HALL, 1997, p. 20). O autor defende que a cultura é um elemento-chave na vida contemporânea, penetra em todos os recantos da vida social e promove a mediação de múltiplos âmbitos da vida doméstica, do cotidiano, da vida material e da política. Ele também apresenta um segundo aspecto da centralidade da cultura: suas dimensões epistemológicas. Destacando uma revolução conceitual em relação à noção de cultura, que vai além do reconhecimento da dimensão cultural, ao lado dos processos econômicos, das instituições sociais e da produção de bens, da riqueza e de serviços, o autor ressalta a mudança fundamental para a análise social contemporânea:

[...] que passou a ver a cultura como uma condição constitutiva da vida social, ao invés de uma variável dependente, provocando, assim, nos últimos anos, uma mudança de paradigma nas ciências sociais e nas humanidades, que passou a ser conhecida como a “virada cultural” (HALL, 1997, p. 27).

Assim, toda prática social tem o seu caráter discursivo e uma dimensão cultural. O conceito de cultura, tradicionalmente vinculado às ciências sociais e mais especificamente à antropologia, também está presente nos discursos vinculados à educação e ao currículo. As perspectivas funcionalistas argumentavam em favor de uma educação que promovesse, nos sujeitos, uma formação que os levasse a adquirir uma cultura geral, comum a todos. Considerar a cultura nesta perspectiva levou a crer que a sociedade tinha uma cultura comum que deveria ser partilhada por todos.

No Brasil, a partir dos anos 1990, o currículo passou a ser considerado uma prática cultural, ou seja, uma prática de atribuição de significados. A cultura nesta perspectiva é mais ampla, ela não é objeto de ensino e nem apenas produção cotidiana, “ela é aquilo mesmo que permite a significação” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 203). Salienta-se a produção intensa de textos e traduções de autores pós-estruturais que Tomaz Tadeu Silva promoveu, proporcionando desse modo a divulgação de autores como Deleuze, Guattari, Derrida e, especialmente, Michel Foucault (LOPES; MACEDO, 2011).

Cabe ressaltar que, apesar de Tomaz Tadeu Silva ter contribuído enormemente para a entrada de autores pós-estruturais na formação de pesquisadores em educação, a apropriação do pós-estruturalismo por ele foi gradual, ainda que a obra de Tomaz Tadeu da Silva (1993, 1994, 1995, 2010) nunca abandonasse por completo o referencial da teoria crítica.

Dialogando preferencialmente com Foucault, ao incorporar em suas pesquisas o referencial do pós-estruturalismo, Silva dedica-se especialmente às questões relacionadas ao

saber e sua relação com o poder. O que na tradição da modernidade considera-se como verdade, para Foucault importa outra questão: como se constrói a verdade?

Lopes e Oliveira (2017), ao relacionar a incorporação dos estudos de políticas educacionais de Stephen Ball ao campo do currículo, à potência de seu diálogo com autores pós-estruturais e pós-coloniais, ressaltam que estas expressam uma articulação discursiva importante para as pesquisas sobre políticas de currículo.

As noções de política como texto e política como discurso, devedoras respectivamente de Barthes e Foucault, bem como a forte influência da noção de regime de verdade em Foucault foram lidas em associação às dinâmicas da microfísica do poder. Tais noções mostraram-se potentes para conferir visibilidade às criações políticas na escola, sem, todavia, incorrer nos riscos de uma abordagem da escola como instituição autônoma na estrutura social (LOPES; OLIVEIRA, 2017, p. 19).

A filosofia também apresentou outras contribuições aos estudos do currículo. Jacques Derrida, por meio do conceito de *différance*, estende e radicaliza o conceito de diferença que é central no estruturalismo.

Não existe, em francês, nenhuma diferença de pronúncia entre as palavras *différance* e *différence*. Além disso, a palavra *différance* remete à ideia de “diferir”, de “adiar”. Ao combinar numa só palavra os significados de “diferença” e “adiamento”, Derrida aceita a proposição de Saussure de que a existência de um determinado significante depende da diferença que ele estabelece relativamente a outros significantes. Mas ele vai além: o significado não está nunca definitivamente presente no significante. A presença do significado no significante é incessantemente adiada, diferida (SILVA, 2010, p. 121).

Com Deleuze e Guattari, críticas à modernidade e ao conceito de conhecimento, que influenciaram os estudos de currículo, promovem a crise da razão moderna como expressão privilegiada do entendimento do mundo. No campo do currículo, a metáfora do rizoma de Deleuze e Guattari “é apresentada para o questionamento das fronteiras estabelecidas pela Modernidade entre conhecimento científico e conhecimento tecido nas esferas cotidianas da sociedade” (MACEDO, 2013, p. 440).

Henry Giroux, ao publicar o livro *Atos Impuros: a prática política dos estudos culturais*, em 2000, dialoga com as perspectivas pós-estruturais e pós-modernistas. Em seus trabalhos, Giroux sempre esteve vinculado fortemente à teoria crítica, operando com um conceito de cultura muito próximo ao de Raymond Williams, ao considerar a cultura como terreno contestado, onde as relações entre cultura e poder deveriam ser explicitadas. Os professores e a pedagogia, portanto, são protagonistas dessa luta. Sendo a cultura espaço de luta política, ao considerarmos o currículo como produção cultural, seria este também espaço de lutas pelo poder. Ao dialogar com Homi Bhabha, Giroux (2000) destaca a importância de se pensar a cultura como terreno da política:

Para Bhabha, a cultura é terreno da política, um lugar onde o poder é produzido e contestado, e compreendido não apenas em termos de dominação, mas de negociação. A cultura, nesse sentido, é um espaço performático, um lugar complexo que ‘abre a estratégia narrativa para o surgimento da negociação’ e nos incita a pensar além dos limites da teoria que visa a ‘transformar a pedagogia na exploração de seus próprios limites’. A cultura também proporciona o arcabouço constitutivo para tornar o pedagógico mais político, investigando como os educadores podem tornar a aprendizagem significativa, para abrir suas possibilidades discursivas e prazerosas, como parte de uma estratégia mais ampla de formação social e do *self* (GIROUX, 2000, p. 112).

Ao considerar como aporte teórico a perspectiva pós-estrutural, assumo que não há discurso que, ao deter algum critério universal de validação, tenha sua epistemologia privilegiada. Ao relacionarmos este argumento e chave de leitura do currículo como conhecimento, podemos argumentar que não há conhecimento privilegiado, mas sim conteúdos definidos em lutas pela significação que os colocaram como hegemônicos no currículo, são resultados de configuração que estabeleceu fixações na e para a política curricular de forma contingente e provisória.

Nega-se, nessa perspectiva, uma conceitualização do currículo como fundamento, de modo a garantir uma fixação que não seja passível de desestabilizações. Práticas instituintes são incorporadas ao instituído, promovendo na política curricular movimentos que podem reforçar os processos de fixação, mas também outros movimentos que desestabilizam significados, produzindo novos sentidos, tornando a política curricular e a produção de currículos, como espaço de criação, imprevista e fértil para novas lutas discursivas, por isso, sempre instável, e potente para investirmos na luta pelos significados que produzem em nós sentidos para a luta política e transformação social. Como afirma Lopes (2013, p. 21), “a transformação social como um projeto do currículo é pensada considerando que a política de currículo é um processo de invenção do próprio currículo e, com isso, uma invenção de nós mesmos”.

Assumir a abordagem pós-estrutural implica, como afirmam Lopes e Macedo (2011), que todo sentido somente pode ser criado dentro de sistemas de linguagem ou de significação. Lopes e Macedo (2011) defendem que:

[...] a cultura perde o sentido de repertório partilhado para ser encarada como processo de significação. Nesse sentido, o currículo, como tudo, seria cultural, na medida em que funciona como um sistema de significações dentro do qual os sentidos são produzidos pelos sujeitos (ibid., 2011, p. 186).

No Brasil, é possível observar, no campo do pensamento curricular, a tendência apontada por Pinar (2002) de que a maioria dos pensadores de currículo da teoria crítica assimilou as discussões da cultura e suas conexões com o debate curricular e, neste sentido, a

centralidade do conhecimento está presente. Portanto, para o supracitado autor, o avanço dos estudos culturais torna explícita que a preocupação de muitos pesquisadores do campo do currículo ainda é responder: qual é o conhecimento mais válido, o que ensinar? (PINAR, 2002).

Considera-se que o campo curricular, passando pelos enfoques tradicionais, instrumentais ou pela perspectiva crítica que assume o currículo enquanto texto político, em um projeto de emancipação social, sempre vinculou seus valores a um conceito de formação humana, verdadeira valorização da cidadania, de identidade, ou seja, um projeto de sujeito.

As teorias pós-estrutural e pós-fundacional desestabilizam a posição do sujeito e das identidades como fixas, e recusam a ideia de que as políticas curriculares formam identidades, sejam elas discentes ou docentes. Nesta perspectiva, o projeto de formação de um sujeito crítico, cidadão consciente e emancipado, é um projeto impossível. Os aportes pós-fundacionais não se fundamentam em predefinições de horizontes, ou seja, a ideia de uma estrutura descentrada e de sujeito da falta e da identificação torna possível a concepção de projetos de currículo como híbridos, “enunciados sempre a partir de uma simultânea negociação com o outro” (LOPES, 2014, p. 48).

Lopes e Macedo (2011) defendem que o currículo é a própria luta pela produção de significado, é uma produção cultural que está inserida nessa luta pelos diferentes significados que são conferidos ao mundo:

Defendemos, diferentemente, que saberes, sujeitos e antagonismos não são fixos e definidos para todo o sempre. As classificações do que vem a ser dominante ou dominado, legítimo ou não legítimo, científico ou não científico são construídas em lutas sociais por cada uma dessas significações. Se os saberes e as posições dos sujeitos em relação a esses saberes dependem dessas lutas políticas, os antagonismos entre eles também dependem dessas mesmas lutas. Não há uma posição de classe social, por exemplo, na qual possamos fixar um sujeito e categorizá-lo como dominado ou oprimido, em oposição a um dominante que sempre será o mesmo em qualquer situação e contexto, em cujo saber será o mesmo também em qualquer situação ou contexto, em qualquer relação de poder (LOPES; MACEDO, 2011, p. 92).

Ao operar com a teoria do discurso, em uma perspectiva pós-fundacional, Lopes (2013) argumenta, junto com Laclau (2008), que a sociedade é ela mesma uma categoria impossível, “pois não há fundamentos absolutos que a sustentem como uma identidade plena” (LOPES, 2013, p. 18).

Concordo com o pensamento de Lopes e Macedo (2011):

Tomando a ideia pós-estrutural de que os currículos são cultura e, portanto, sistemas de significações e representações, eles trazem a marca colonial da regulação [...] Pretendem direcionar os sujeitos, criar efeitos de poder, e o fazem. No entanto, como cultura, são também necessariamente híbridos, ambivalentes. Não são, portanto, capazes da regulação total e é por isso que outros sentidos sempre irrompem (ibid., 2011, p. 214).

Ao reconhecer que a cultura regula as práticas sociais, é possível dizer que a educação, através da cultura, busca regular com normas, valores e padrões o desenvolvimento das gerações futuras. O currículo, deste modo, pretende regular os sujeitos e os sentidos por ele mobilizados, assim como criar efeitos de poder. No entanto, esta regulação nunca é total, porque sempre há sentidos que escapam e garantem a possibilidade de mudança. Por isso, como cultura, os currículos são híbridos e ambivalentes.

Opero, nesta tese, com o conceito de currículo como prática cultural. Cultura, na dimensão da prática social, não é vista como objeto de ensino ou como produção cotidiana, mas sim como aquilo mesmo que permite a significação (LOPES; MACEDO, 2011).

Conforme apresentado anteriormente, ao analisar o currículo e as políticas curriculares em sua dimensão política, Lopes (2013) discute a dimensão do instituído e das atividades instituintes. A política curricular é uma dimensão política que tem como objetivo regular o currículo e a ação docente e discente, mas as atividades instituintes são a dimensão do político que movimenta e traz o conflito para os espaços sociais, sem nenhum fundamento ou determinação *a priori*.

Não há regras prévias estáveis que definam a política correta, racionalmente estruturada. A política é o exercício da decisão que nos constitui como sujeitos, e essa decisão é sempre contingente, exige o risco da indeterminação: toda a opção política é sempre uma opção num conjunto imprevisível de possibilidades. Cada decisão é um ato de poder, e quem detém a hegemonia num dado contexto é quem detém o poder de decisão (LOPES, 2013, p. 20).

Desse modo, ao entender o currículo na perspectiva pós-estrutural, como produção da cultura, reconhece-se nele disputas pelo poder de significação, de regulação do outro que pretendem direcionar os sujeitos. Ao pensar nesta perspectiva teórica, argumento que, por mais poderosos que sejam os sistemas de significação que produzem poderosos instrumentos de regulação, a diferença sempre emerge. A diferença não é outra cultura, mas são outros sentidos que são criados no mesmo espaço discursivo hegemônico, desestabilizando-os e trazendo o movimento necessário que promoverá novas estabilizações.

Como argumentam Lopes e Macedo (2011, p. 215):

Defendemos que redefinir a questão cultural no currículo em termos pós-estruturais e pós-coloniais é tarefa fundamental para se pensar uma ação educacional contra a discriminação. Essa ação envolve, a nosso ver, a recusa tanto à ilusão (e violência) da substituição da cultura do aluno por uma cultura elaborada quanto ao endeusamento das culturas nativas por certo culturalismo neocolonial. Uma recusa que se fundamenta na denúncia de que não há tais culturas como coisas, a não ser como estratégia de dominação, como narrativas que buscam evitar que se pense diferente. Ainda que, por suposto, tais repertórios de significados partilhados continuem a ser nomeados como culturas, advogamos a necessidade de desconstruir diuturnamente os

mecanismos sociais que permitem essas simplificações, liberando os fluxos que se espremem em qualquer classificação.

Portanto, junto com Lopes e Macedo (2011), aposto em uma perspectiva desconstrutiva da teoria curricular que possa tensionar um discurso que se pretende unitário, reinserir a diferença e potencializar deslocamentos, no que diz respeito à hegemonia do universal e à redução da educação ao simples reconhecimento, radicalizando e colocando sob suspeita a promessa de uma igualdade social e econômica. Em síntese, olhar o currículo como instituinte de sentidos, como ato criativo:

[...] como espaço indecível em que os sujeitos se tornem sujeitos por meio de atos de criação. A educação precisa lidar com o sujeito singular, o que se torna impossível em uma perspectiva de mero reconhecimento. A definição do que se espera do sujeito de antemão impede que ele seja sujeito, entendendo sujeito como 'o que não é inventado' (DERRIDA, 1989, p. 59).

Decorre então, desta abordagem, o reconhecimento de que, ainda que as políticas curriculares pretendam instituir um sentido e a regulação total das significações e representações possíveis, o currículo, assim como a cultura, são híbridos e ambivalentes. Deste modo, o horizonte de regulação total é impossível de ser alcançado, porque haverá sempre novos sentidos surgindo.

1.2 Discursos nas políticas de currículo: multiculturalismo, diversidade e as demandas identitárias na política curricular, após a redemocratização do Brasil

Esta tese traduz a transição na trajetória de pesquisadora que venho empreendendo desde 2010, quando iniciei minhas pesquisas em relações étnico-raciais e currículo, mobilizada pelas possibilidades vividas na docência em sala de aula da educação básica, na qual protagonizei com meus alunos e alguns colegas professores movimentos que possibilitaram a ampliação dos conteúdos e vivências no currículo, especialmente da disciplina história.

Em um primeiro momento desta trajetória, minhas reflexões e referencial teórico tinham como base o multiculturalismo crítico e pós-colonial (Canen, McLaren e Moreira), em defesa de um currículo multicultural. Posteriormente, em projeto⁹ desenvolvido na rede municipal de Niterói, quando estive à frente da gestão do Núcleo de Ações Integradas, aproximei-me mais do conceito de interculturalidade (Candau).

⁹ *Arandu Rape*: diálogos interculturais: projeto de formação continuada em relações étnico-raciais e currículo desenvolvido nos anos de 2015 e 2016 pelo Núcleo de Ações Integradas da SEMECT/FME Niterói. Para conhecer mais sobre o projeto, cf. SOUZA, Cristiane Gonçalves, *Arandu Rape*. In.: RIBEIRO, William Góes. *Práticas Pedagógicas, Currículo e Formação Docente*. Curitiba: CRV, 2017.

Contudo, inicialmente na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e posteriormente no ProPEd/UERJ, nas leituras que realizei no âmbito do grupo de pesquisa coordenado pela Prof.^a Dr.^a Rosanne Evangelista Dias, *Políticas de Currículo e Docência*, percebi a potência do trabalho com os estudos curriculares em uma perspectiva discursiva. A partir de então busquei entender o currículo como espaço de fronteira cultural, questionando o conceito de diversidade, operando com o conceito de identidade na fluidez dos processos de identificação, em que o sujeito cria e participa de processos de articulação que o aproxima de inúmeras possibilidades de identidade, sempre fluidas e resultantes de processos decisórios deste sujeito que não traz em si uma identidade essencial, biológica ou estrutural.

A partir da década 1990, o multiculturalismo ganha espaço no debate acadêmico no campo do currículo (MOREIRA, 1995, 1997, 2001; CANEN, 2000, 2001, 2008, 2009; CANDAU, 2003, 2008). Fortemente influenciado pelos estudos multiculturais norte-americanos, o debate na política educacional e curricular no Brasil é caracterizado pelas definições e distinções/aproximações entre multiculturalismo e interculturalidade, e as políticas de afirmação das culturas afro-brasileiras e indígenas.

Vale salientar que o multiculturalismo representa, nas demandas dos movimentos sociais apresentadas para as políticas de currículo, instrumento de luta política e diálogo privilegiado com a teorização crítica do currículo. Devido à polissemia do termo multiculturalismo, é possível encontrar manifestações multiculturais no currículo desde a mais voltada para questões humanistas, de cunho celebratório da diversidade e tolerância, passando por manifestações mais críticas, especialmente aquelas dedicadas a enfatizar as desigualdades sociais, até a teorização crítica decolonial, sugerindo a análise das identidades coletivas de colonizador e colonizado. As abordagens multiculturais pós-coloniais, em que a categoria identidade, que é central no multiculturalismo, passa a ser percebida na dimensão híbrida, impossibilitam a compreensão de identidades essenciais e culturas puras. Entretanto, aponta Ivenick (2018, p. 190):

[...] um passo adiante, para o multiculturalismo pós-colonial, será o de clarificação do não essencialismo dessas identidades, consideradas como mescladas, híbridas, não passíveis de rotulação a partir de um marcador apenas. Nessa perspectiva, o currículo poderá apresentar as diferenças dentro das diferenças, ilustrando no âmago das identidades coletivas, a pluralidade ali existente.

O conceito de diversidade torna-se tributário de uma compreensão antropológica (Levi-Strauss) de que “as diversas culturas seriam o resultado das diferentes formas pelas quais os variados grupos humanos, submetidos a diferentes condições ambientais e históricas, realizam o potencial criativo que seria uma característica comum de todo ser humano”. (SILVA, 2010,

p. 86). Portanto, apesar das diferentes produções culturais, as culturas se igualam, pois são resultados do potencial criativo do homem, ou seja, a humanidade é algo comum, que traz a marca da igualdade. A essa apropriação do multiculturalismo e da diversidade, em uma perspectiva humanista, chama-se de multiculturalismo liberal.

No currículo escolar, esta perspectiva se faz presente no que se chama de multiculturalismo folclórico, em que o objetivo é apresentar aos alunos a diversidade das culturas através de projetos que passeiam pelo mosaico cultural dos diversos povos, apresentando as etnias, raças, religiões, dentre outras manifestações culturais.

Esta perspectiva multicultural foi criticada por teorias que rejeitam a essência de se pensar a humanidade como algo comum, trazendo o questionamento de que a diferença é resultado de relações de poder e de que o próprio conceito de humano também é resultado dessas relações. Esta concepção do multiculturalismo, de teorização crítica, está presente em grande parte dos sentidos mobilizados nas políticas curriculares, principalmente na primeira década dos anos 2000. Neste sentido, Canen, Oliveira e Assis (2009, p. 65) afirmam:

Em uma perspectiva de multiculturalismo crítico, por sua vez inspirado na teoria crítica, trata-se de questionar em que medida o currículo tem oferecido oportunidades para alunos e professores perceberem raízes históricas de preconceitos e discriminações, de modo a desafiá-los. Nesse sentido, o multiculturalismo crítico avança em relação ao folclórico, na medida em que vai além do reconhecimento da diversidade cultural em termos de tradições e passa a desvelar relações desiguais de poder entre as culturas, para desafiar tais relações.

É importante destacar as pesquisas de Candau (2008, 2009) sob a ótica da interculturalidade. Discutindo a questão do universal e do particular, ela argumenta em seus trabalhos sobre a importância da centralidade da cultura nos currículos e do trabalho docente para potencializar a luta contra as discriminações e o reconhecimento das diferenças para a construção da igualdade (MOREIRA; CANDAU, 2003).

Candau (2008) defende uma distinção entre os termos multiculturalismo e interculturalidade. Para esta autora, a palavra multiculturalismo significa “uma realidade social: a presença de diferentes grupos culturais numa mesma sociedade” (CANDAU, 2008, p. 54). No entanto, ela argumenta que o reconhecimento do caráter multicultural das sociedades

“não leva espontânea e necessariamente ao desenvolvimento de uma dinâmica social informada pelo caráter intercultural”. A interculturalidade pressupõe como fundamento, o compromisso com “uma relação dialógica e democrática entre as culturas e os grupos envolvidos e não unicamente de uma coexistência pacífica num mesmo território” (CANDAU, 2008, p. 56).

A temática cultural pode ser verificada nas políticas de currículo no processo de redemocratização brasileiro. No governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) foram

elaborados os PCN para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1997), incluindo os Temas Transversais: Ética, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual e Meio Ambiente. Do mesmo modo, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil incluiu temas da diversidade religiosa, de gênero, social e cultural. Em 1999, foram publicados os PCN para o Ensino Médio com a finalidade de “difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias” (BRASIL, 1999, p. 4), buscando organizar o currículo por áreas voltadas ao mundo do trabalho e às novas tecnologias.

Contudo, é importante ressaltar que essas políticas de currículo, apesar de representarem um avanço ao elencarem temas antes dispersos ou ausentes das propostas curriculares, mobilizaram os temas da cultura na perspectiva da diversidade, da pluralidade cultural em detrimento da diferença, como argumenta Macedo (2006, p. 165):

Se a análise recaísse sobre o tema transversal pluralidade cultural, certamente teríamos de ressaltar a importância de que questões enraizadas em nosso imaginário de país, como o mito da democracia racial, sejam discutidas numa abordagem histórica. Igualmente, teríamos de chamar a atenção para o uso de uma concepção relativista de cultura, que permite diferenças culturais tornarem-se visíveis. É também verdade que seria necessário dar relevo para o fato de que as relações de poder e dominação entre essas diversas culturas são pouco enfatizadas, criando uma visão algo celebratória da diferença. Perceber a diversidade cultural e denunciar o preconceito são aspectos enfatizados pelo documento que, a despeito de constituírem avanços no tratamento dessas questões, são insuficientes para a construção de uma política da diferença.

Macedo (1998, 2009) enfatiza ainda que, apesar do destaque que a pluralidade cultural ganhou nos documentos curriculares nos idos de 1990 (PCN/Temas Transversais, BRASIL, 1997), a defesa de conteúdos de cunho universal – que cumpririam o objetivo de socializar valores e saberes, além de garantir a igualdade de oportunidades a toda população – não perdeu ressonância em vários contextos do debate. Importante notar que Moreira (1989), um forte crítico da pedagogia histórico-crítica – pedagogia esta que defendia a importância dos conteúdos para a participação política e o exercício pleno da cidadania (SAVIANI, 1983) –, destaca a preponderância do conhecimento escolar, em seu texto intitulado *Por que ter medo dos conteúdos?* (MOREIRA, 2004).

Os discursos que argumentam que a escolarização eficiente é aquela que forma os alunos para a cidadania plural e se fundamentam na importância do conhecimento escolar e dos pressupostos científicos das disciplinas, garantindo, deste modo, a organização dos saberes dos alunos e a afirmação de conteúdos universais, antagonizam com o exterior constitutivo, que são as demandas da diferença, que se articulam em oposição aos discursos universalizantes. A qualidade da educação, significativa vazão (LACLAU, 2011) que desde a década de 1990

articula sentidos hegemônicos de justiça social, conhecimento e cidadania plural, negocia com as demandas da diferença os espaços no currículo.

O saber contextual é definido pelo conhecimento universal hegemônico como seu negativo e essa definição é repetida exaustivamente como um mecanismo para estereotipá-la. A insistência da cadeia universal em descrever os conhecimentos dos alunos como ponto de partida – nomeando-os como concepções prévias, conhecimento não-significante ou concepção sincrética do mundo – mostra como é importante nomear o outro. A própria existência dos Temas Transversais pode ser vista como um exemplo dessa importância. Na verdade, eles não são nada além de um lugar para onde o outro pode ser repellido e nomeado como algo diferente do conhecimento iluminista universal. Por essa prática de nomear, busca-se fixar o outro conhecimento fora da cadeia de equivalências em torno da *qualidade* (MACEDO, 2009, p. 100, grifos da autora)

Macedo (2009) aponta duas estratégias que as cadeias universalistas apresentaram para responder as demandas diferenciais: a criação dos Temas Transversais, deslocando a diferença para a margem e a tentativa de controle dos sentidos que foram mobilizados nos discursos pedagógicos, e os conteúdos de cada tema, que se vincularam ao projeto de formação para a cidadania. Desse modo, a diferença passa a ser um dos ícones da nacionalidade. O discurso da qualidade da educação é mobilizado a partir da seleção de conteúdos universais articulados com conteúdos negociados com a diferença, ancorado em um significante potente, ainda que flutuante (MACEDO, 2008), que é o da cidadania plural.

Destaco que, nos PCN, a cidadania é ligada a discursos fortemente sedimentados e isso ajuda a garantir legitimidade não apenas à educação para a cidadania, mas aos próprios Temas Transversais. Por um lado, os documentos vinculam cidadania à nação, um dos conceitos que, se vem sendo posto em questão recentemente, consolidou-se ao longo da Modernidade no imaginário ocidental. [...] Ainda que aluda a um cidadão universal, esse conjunto de referências não é contraposto nos Temas Transversais às demandas da diferença. Ao contrário, o documento define a Nação como plural, enunciando princípios como dignidade humana, igualdade de direitos, participação e corresponsabilidade. (MACEDO, 2009, p. 102)

Como já dito, o multiculturalismo e os estudos culturais influenciaram o pensamento curricular no Brasil nos anos 1990, fazendo-se presentes nas políticas de currículo da década. Autores como Moreira e Silva (1994) desenvolveram pesquisas e marcaram o debate de forma relevante, assim como Moreira e Candau (2007). Segundo o estado da arte neste campo (analisando dissertações e teses entre 1996 e 2002), Macedo (2006) aponta Moreira e Silva (1994) como as principais influências no campo de produção do currículo. Segundo esta autora, Moreira e Silva (ibid., p. 28) definiam currículo como “um terreno de produção e de política cultural”. Ela destaca, ainda, a centralidade dada às discussões sobre “o conhecimento corporificado no currículo” (ibid., p. 29).

Em outro momento, ao discutir a temática do multiculturalismo, Moreira (MOREIRA; MACEDO, 2002) defende a aproximação entre teorias críticas e pós-críticas e, apesar de ressaltar a importância da análise da diferença cultural, a centralidade do conhecimento é fortemente assumida pelo autor. Para ele, os conteúdos de todas as áreas do conhecimento devem promover o reconhecimento das diferentes identidades presentes na sociedade. A seleção de conteúdos, então, deve servir para um projeto de formação para uma cidadania plural.

A diversidade e a pluralidade cultural fazem parte das preocupações curriculares, desde pelo menos a década de 1950, no entanto, as abordagens baseavam-se em critérios geográficos ou cognitivos, e a cultura não era central nesta perspectiva da diversidade. Faziam-se distinções regionais dos sujeitos e das suas manifestações culturais, privilegiando uma abordagem folclórica.

Com o processo de redemocratização, os movimentos sociais, notadamente, o movimento negro e os povos indígenas iniciaram um processo de articulação para ampliar a representação de suas culturas e suas agendas nas políticas educacionais. Ganhou ênfase nos documentos oficiais, nos anos 1990, o conceito de pluralidade cultural e de diversidade, em uma concepção multicultural que deslizava entre o humanismo liberal e a teorização crítica.

Lopes e Macedo (2011) argumentam que, apesar do reconhecimento do caráter multicultural da sociedade, isto não representa que todas as culturas tenham garantido espaços para suas manifestações. O currículo, como produção cultural, como produção de sentidos, é campo fértil para a desconstrução de representações do Outro e de sentidos hegemônicos que criam efeitos de poder. Entender as culturas como híbridas e em negociação com a diferença é redefinir a temática cultural no currículo, em termos pós-coloniais e pós-estruturais, e advogar cotidianamente a desconstrução de sentidos fortes o suficiente para dificultar o fluxo do diferir.

A concepção de cultura como conjunto de sistemas de significação tem implicações para a compreensão do que encaramos como multiculturalismo da sociedade contemporânea e implica uma revisão da própria ideia de que há culturas para entrar em diálogo ou negociação. Operando no que seriam zonas de fronteiras, autores pós-coloniais têm destacado os fluxos culturais e não as culturas. Para autores como Arjun Appadurai, as culturas são meros estancamentos artificiais dos fluxos, uma espécie de fotografia que paralisa e nomeia o que é puro movimento. Na medida em que estamos acostumados a pensar a partir desses repertórios nomeados, superá-los exige um processo de desconstrução que vem sendo realizado com a discussão da cultura como híbrido. Trata-se de uma discussão que temos entendido como a mais produtiva no sentido de pensar o currículo, na incerteza do mundo contemporâneo, como prática de atribuição de sentidos ou como enunciação (LOPES; MACEDO, 2011, p. 186).

Mesmo nas abordagens da cultura com viés mais pós-estrutural, como a de Silva (1999), que defende a dimensão cultural do currículo como prática de significação, não há um

afastamento das teorias críticas, especialmente no que diz respeito à centralidade do conhecimento. Ainda que traga como proposta que a cultura seja concebida em uma concepção não-essencialista, como produção de sentidos e prática que envolve relações de poder e que produz identidades sociais, Silva (1999) reedita preocupações da Nova Sociologia da Educação (NSE). Nesse contexto, Macedo argumenta que:

Ao analisar a política curricular, tanto em nível macro como micro, Silva assume uma visão reificada do currículo, entendendo-o como artefato que ‘tanto expressa as visões e os significados do projeto dominante quanto ajuda a reforçá-las, a dar-lhes legitimidade e autoridade’, que ‘tanto expressa essas visões e significados quanto contribui para formar identidades sociais que lhes são convenientes’ (MACEDO, 2006, p. 287).

Macedo (2013), ao analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), menciona o projeto Currículo em Movimento (projeto do Ministério da Educação com o objetivo de formular uma proposta curricular nacional), na qual Moreira participou. Mesmo defendendo a aproximação das análises pós-estruturais, esta é deslocada para um contexto onde o conhecimento é considerado o núcleo articulador do currículo. Moreira argumenta que o foco na cultura está deixando à margem um compromisso importante, no sentido de pensar os processos de seleção e distribuição do conhecimento e, em complemento, defende que o compromisso da escola é sistematizar os conhecimentos.

Quando nos anos 1970, a NSE surgiu como um movimento de releitura da Sociologia da Educação inglesa, assumiu a sua definição como sociologia do conhecimento ou do currículo. Michael Young, um dos nomes mais destacados da NSE, vem defendendo a ideia de um conhecimento poderoso que, distintamente do conhecimento dos poderosos, é objeto do currículo em um projeto social emancipatório. No livro *O Currículo do Futuro* (YOUNG, 2000), o autor traz a definição de currículo como “saber socialmente organizado onde o foco dos professores deve ser a seleção e a organização dos conhecimentos”. Assim, educação e ensino estão vinculados, posto que “o currículo do futuro deverá ser definido pelo tipo de necessidades de aprendizado que prevemos que os jovens [...] terão” (ibid., p. 222).

Neste sentido, ao reconhecer o currículo como “coisa” que expressa valores e saberes que legitimam identidades, caberia a nós, professores, escolher o lado em que estamos, pois ao selecionar os conteúdos, por exemplo, estamos afirmando – ou não – o quanto a escola deve ser espaço de garantia da igualdade e da diversidade. Entra-se, assim, no jogo do poder de decisão – o de optar pelo conhecimento supostamente mais válido, decisão que envolve uma atitude moral, ética e política (YOUNG, 1973).

Deste modo, o projeto de educação é um projeto de poder, em que um conhecimento socialmente produzido, conhecimento externo ao sujeito, pode fazer dele um cidadão plural, crítico e com habilidades para o mercado.

Concordo com Macedo (2006) que se contrapõe a este discurso, sugerindo que as aproximações entre a teoria crítica e as abordagens pós-estruturais (Moreira e Silva), principalmente na obra de Moreira e sua aproximação com a NSE e a defesa dos campos disciplinares, ainda que mencionem práticas de significação, não consideram o conhecimento como tal e, portanto, são um obstáculo para a compreensão da dinâmica do currículo como cultura, dificultando a análise da diferença no interior do espaço-tempo da escola e do currículo.

A dificuldade de situar o pensamento de Moreira entre as tradições críticas e pós-estruturais não ocorre apenas em relação à temática do conhecimento, mas é nela que atingem um tom mais dramático. Em diferentes trabalhos, o autor argumenta em favor das utopias modernas para a escola, definindo-se como um teórico crítico. Sua descrição da contemporaneidade, no entanto, se dá no quadro das preocupações manifestadas pelo pensamento pós-crítico. Questões em torno da cultura, da fragmentação identitária, do relativismo do conhecimento surgem mescladas com a aposta nessas utopias. Há um deslizamento entre uma descrição que leve em conta os desafios da teoria pós-crítica e a crença em um projeto moderno de superação da crise da sociedade atual. Tal deslizamento é claramente assumido pelo autor quando afirma seu projeto de reconhecimento e redistribuição (PARAÍSO, 2010 apud MACEDO, 2010, p. 11).

Argumenta-se que assumir este espaço-tempo como lugar de confronto entre culturas, com lados definidos, onde se deve optar por um lado ou por outro, é improdutivo para o debate. Para tal, opera-se com o conceito de fronteira e de negociação, desenvolvidos por Bhabha (1998), com o objetivo de conceitualizar o currículo como um espaço-tempo de fronteira, onde tradições culturais diferentes entram em contato, e é possível viver de múltiplas formas.

Obriga-nos a perceber que, mesmo num currículo habitado pelos saberes supostamente homogêneos do iluminismo e do mercado, a diferença não pode deixar de existir. Ela se insinua na tensão entre os enunciados e os processos de enunciação dentro dos quais esses enunciados ganham significados, portanto, na ambivalência, no entre-lugar habitado pelas culturas que não se excluem nem se assimilam umas às outras. Viver nesse espaço-tempo de fronteira nos obriga a, como professores e alunos, lidar com a diferença, buscando negociá-la. O currículo passa a ser, assim, um lugar-tempo em que os sistemas de referência culturais são confrontados com a sua insuficiência pela negociação com o “outro”, com a diferença. Um lugar-tempo em que as culturas presentes precisam co-existir, em que as diferenças precisam ser traduzidas. Uma tradução sempre impossível, mas que transforma todas as culturas particulares ao obrigá-las a negociar no horizonte mais amplo das experiências homogeneizantes (MACEDO, 2008, p. 28).

Pensar o currículo, a partir desta compreensão, é reconhecer que na escola interagem sujeitos com vários pertencimentos, que tanto no currículo formal quanto no vivido são negociadas diferenças em processos cotidianos de produção cultural. Para Macedo (2006), os estudos de currículo precisam buscar compreender, nos documentos curriculares e nas

memórias vivenciadas nas escolas, as relações entre as restrições e as possibilidades de ações como paradoxos (BALL, 1997).

Resgatar a trajetória de se pensar em uma sociedade multicultural nos remete a pensadores clássicos da política e da educação que defendiam a pluralidade das culturas. Ainda que sob o viés da tolerância, da coesão social, promotora da harmonia, cultivando nos sujeitos a capacidade de partilharem uma mesma cultura, eles traçaram uma trajetória que marca o tema da diversidade como presente desde o século XIX, com Alexis de Tocqueville (1832), que lançou as bases da diversidade, defendendo a pluralidade na constituição das instituições sociais, destacadamente, na história das instituições políticas norte-americanas (SILVA, 2003). Em seu livro *A Democracia na América* (1832), ao traçar um panorama da configuração social norte-americana, o autor destaca a diversidade dada pela presença dos imigrantes brancos, dos nativos indígenas e dos negros na condição de escravos que povoaram o território, no contexto da colonização e da formação dos Estados Unidos da América: “entre estes homens tão diversos, o primeiro que atrai os olhares, o primeiro na ilustração, em poder, em ventura, é o homem branco, o europeu, o homem por excelência; por debaixo dele aparecem o negro e o índio” (TOCQUEVILLE, 1984 apud SILVA, 2003)

Ainda que Tocqueville destaque o mosaico que marca a complexificação da sociedade norte-americana, apresenta em seu discurso e argumento que, apesar do reconhecimento da pluralidade, imperava a defesa da superioridade do homem branco, portanto, as políticas segregacionistas promoveram políticas de extermínio do diferente, o não-anglo-saxão cristão.

Emmanuel Todd (1996) observa em seus estudos que, em três décadas (1860-1890), duzentos e cinquenta mil índios foram exterminados em terras norte-americanas e os negros foram segregados em guetos. Cabe destacar que até 1967, a legislação norte-americana impedia matrimônios inter-raciais.

No pensamento educacional, no início do século XX, John Dewey, em sua obra *Democracy and Education* (1916), argumenta sobre a importância de se estabelecer a relação entre pluralidade e educação. Dewey também defendia a pluralidade cultural em uma perspectiva de se formar um projeto comum aos cidadãos, integracionista, uma fusão de culturas, unificando a nação, ideia esta que se reconhece nesta tese como já contestada. Observa-se que, por mais que estes pensadores em seus trabalhos tenham defendido a pluralidade cultural, quase sempre partiam da ideia de uma cultural geral, em que elementos e saberes de uma determinada cultura se tornaram hegemônicos como conhecimentos válidos para compor os currículos.

O termo sociedade plural é atribuído a Furnivall (1991), que o “apresentou [...] para caracterizar as sociedades das Índias Orientais Holandesas, defendendo a ideia de que as sociedades plurais eram criações da colonização ocidental, que reuniu diferentes grupos étnicos nos Estados Coloniais”. (SILVA, 2003, p. 19). No centro de sua argumentação sobre sociedades plurais, Furnivall defendia a reciprocidade entre os diferentes grupos étnicos, no contexto do mercado, cada um destes grupos mantendo sua religião, cultura e sua língua. (VILLAR, 2004).

Em 1952, foi publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) o ensaio *Raça e História*, do antropólogo Lévi-Strauss. A argumentação central do ensaio era a luta contra a discriminação racial, com severa crítica ao darwinismo social e ao evolucionismo. Lévi-Strauss era secretário-geral do Conselho Internacional de Ciências Sociais da UNESCO; ele lança as bases para afirmar o tema da diversidade cultural como agenda política desta organização; também produz críticas ao etnocentrismo, promovendo um novo olhar sobre as diversas culturas e suas singularidades. Lévi-Strauss ressalta a importância do aprender a viver juntos, tema este que reaparece no *Relatório Delors*, em 1998, publicado pela UNESCO, para traçar rumos da educação no século XXI:

A necessidade de preservar a diversidade das culturas, num mundo ameaçado pela monotonia e pela uniformidade, certamente não escapou às instituições internacionais. Elas devem compreender também que, para atingir esse objetivo, não bastará valorizar tradições locais e conceder uma sobrevivência aos tempos idos. É o fato da diversidade que tem de ser salvo, não o conteúdo histórico que cada época lhe deu e que nenhuma delas pode perpetuar para além de si mesma. É preciso, portanto, escutar o trigo germinando, incentivar potencialidades ocultas, despertar todas as vocações para viver juntos que a história guarda; é preciso também estar preparado para encarar sem surpresa, sem rejeição e sem revolta o inusitado que tais novas formas sociais de expressão não poderão deixar de apresentar. A tolerância não é uma posição contemplativa, dispensando indulgências ao que foi ou é. É uma atitude dinâmica, que consiste em prever, compreender e promover o que quer ser. A diversidade das culturas humanas está atrás de nós, à nossa volta e à nossa frente. A única exigência que nos é dado fazer-lhe (geradora, para cada indivíduo, dos deveres correspondentes) é a de que se realize de modo que cada uma de suas formas seja uma contribuição à maior generosidade das outras (LÉVI-STRAUSS, 2017, p. 376).

Na Europa, o conceito de interculturalidade ganha espaço nos debates sobre educação desde a década de 1970. Neste período a diversidade étnica e cultural tornou-se fonte de preocupação em países como Espanha, França e Itália, que passaram a incorporar os conceitos de interculturalidade e de diversidade em seus projetos de educação voltados aos imigrantes e a outras minorias presentes em seus territórios nacionais, como os ciganos, por exemplo. No entanto, esses conceitos têm seus sentidos cada vez mais ampliados, demonstrando ser fundamental para cada caso estudado perceber de que forma estes são apropriados. É importante notar que também na Europa reafirma-se o lugar central da formação de professores para a implementação de uma política educacional intercultural.

Na década de 1980, organizações como o Conselho da Europa e a Comunidade Econômica Europeia passaram a se preocupar com o aumento da imigração e propuseram medidas que objetivavam melhorar a relação desses grupos com as sociedades que os receberam. Assim, em 1983, na Conferência Permanente dos Ministros da Educação, em Dublin, capital da Irlanda, foi formulada uma Recomendação, no sentido de serem desenvolvidos programas visando à formação de professores, com ênfase na interculturalidade (PALADINO; ALMEIDA, 2012, p. 16).

Paladino e Almeida (2012), ao discutirem o conceito de interculturalidade nas políticas públicas, ressaltam a contribuição de autores como Walsh (2002) e Mignolo (1999):

Alguns autores, como Catherine Walsh (2002) e Walter Mignolo (1999), apresentam uma abordagem mais complexa do conceito de *interculturalidade*. Para eles, a interculturalidade deve ser entendida não como simples inter-relação entre culturas diferentes, e sim como um processo de construção de um “outro” conhecimento, de uma “outra” prática política, de um “outro” poder social; uma forma “outra” de pensamento em oposição à modernidade/colonialidade. Estes autores focam seus trabalhos na ideia da “descolonização do saber”, isto é, para eles, um povo não consegue sua autonomia apenas por meio do ato político de separação do Estado colonizador, pois é fundamental a elaboração de outra ideologia capaz de subverter as formas de pensar e agir que esse Estado impõe (PALADINO; ALMEIDA, 2012, p. 17)

No contexto de ampliação dos estudos multiculturais, os estudos pós-coloniais contribuem para o debate e tensionam questionando que não há culturas para entrar em diálogo; o diálogo e as trocas culturais já ocorrem, não são um projeto a ser alcançado. Isto não quer dizer que não se reconhecem as lutas pela representação de uma ideia de cultura e representação nacional.

Como analisam Tura e Pereira (2014, p. 5):

Bhabha (2007) analisou como a diferença cultural que ‘não pode ser compreendida como um jogo livre de polaridades e pluralidades no tempo homogêneo e vazio da comunidade nacional’. Ou seja, a diferença cultural marca especialmente a situação de se viver em ‘espaços liminares’ ou nas ‘margens deslizantes do deslocamento cultural’, o que põe em xeque a ideia de uma ‘cultura nacional’ ou de uma cultura totalizada e seus pressupostos universalizantes e joga o olhar para aquilo que se constitui como um hibridismo cultural e histórico, que acompanha a constituição de um mundo pós-colonial.

A diferença cultural retrata, pois, um contexto movido em que significados e valores são apropriados em formas muito específicas de tradução, transferência de sentidos, negociação e ambivalências, que descartam a possibilidade de se pensar em um sistema estável de referência e representação. Nessa perspectiva, a diferença cultural se assenta num processo de negociação que se banha em temporalidades descontínuas, vividas em espaços de intertextualidade ou nos entre-lugares da raça, da classe, do gênero.

No processo de redemocratização do Brasil, que tem sua culminância com a promulgação da Constituição em 1988, os movimentos sociais iniciaram mais efetivamente uma agenda política em que apresentam suas demandas. Em 1995, na Marcha Zumbi contra o

Racismo, o movimento negro apresentou ao governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) uma carta de reivindicações pela igualdade racial e contra a discriminação. Em resposta às demandas, o governo FHC cria o Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra. Também foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), um projeto desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) durante os anos de 1995 e 1996 que culminou com a sua aprovação pelo Conselho Nacional de Educação.

Nos PCN do Ensino Fundamental, a Pluralidade Cultural – nos quais as questões da diversidade foram contempladas, ainda que dentro de uma perspectiva universalista de educação (GOMES, 2009) –, já refletia o avanço da agenda política mobilizada pelos movimentos sociais (em especial, a do movimento negro) pensada para a educação na perspectiva de uma educação inclusiva e antirracista.

O Programa Nacional do Livro Didático também iniciou a política de publicação orientando a presença de negros e indígenas e suas respectivas culturas e história nos livros, assim como a verificação de textos racistas e discriminatórios com o intuito de retirá-los das publicações. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/1996, a definição de artigos direcionados à educação indígena e o estabelecimento do dia 20 de novembro como dia da Consciência Negra revelam a preocupação, cada vez maior, nesta década, para as questões de raça e etnia que vinham se articulando com o movimento feminista. Entretanto, essas medidas configuravam-se como ações isoladas direcionadas a grupos específicos, sem que tenha havido uma reorientação do conjunto do Ministério da Educação.

Macedo (2009) enfatiza que, apesar da ênfase que a pluralidade cultural obteve nos documentos curriculares nos anos de 1990, a defesa de conteúdos de cunho universal – que cumpriram o objetivo de socializar valores e saberes e de garantir a igualdade de oportunidades a toda a população – ganhou ressonância em vários contextos do debate.

A 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, em Durban, África do Sul, promoveu uma mobilização e produção de políticas de ações afirmativas como parte do compromisso assumido internacionalmente pelo estado brasileiro.

A Conferência de Durban responsabilizou os Estados Nacionais pelo combate ao racismo. Apontou para a importância do papel da educação na prevenção e na eliminação da discriminação, e recomendou a adoção de políticas de ação afirmativa voltadas para as vítimas de racismo. Portanto, foi a partir da demanda internacional somada às pressões internas oriundas dos movimentos sociais, especialmente de negros e indígenas, que a questão étnico-racial ganhou força nos debates sobre as definições da política brasileira (PALADINO; ALMEIDA, 2012, p. 30).

Esta tese, ao apresentar a abordagem pós-colonial, ancorada, conforme já dito, em autores como Bhabha (2003) e Appadurai (2001) e, na Teoria do Discurso, Laclau e Mouffe (2004), tem como principal referência os trabalhos de Macedo (2006, 2009, 2014), que traz em suas discussões o lugar da diferença no currículo. Sobretudo, Macedo (2014) defende uma abordagem da diferença em contraponto à diferença “entre”, onde se pressupõe a cultura como partilhamento de traços comuns entre diferentes, pois identifica nesta abordagem um apelo essencialista onde a identidade aparece como pré-instituída e passível de fixações, como movimento contra o processo de ampla significação e produção de sentidos:

A luta por políticas de currículo que façam face à diferença é, portanto, uma luta pela desconstrução dos universalismos, sejam os que defendem uma cultura universal, sejam os que apostam na diversidade e tornam a diferença *diferença entre*. Essa tarefa desconstrutiva implica perceber que a cultura não é um mero objeto epistemológico, mas o espaço mesmo de significação e representação, em que a diferença é enunciada e sempre adiada (Bhabha, 2003). Nessa perspectiva, a cultura como objeto epistemológico é apenas uma redução de seus sentidos com o intuito de inviabilizar a circulação da diferença como tal. Na acepção de Appadurai (2001), a cultura como objeto epistemológico é o estancamento do fluxo que caracteriza o cultural por meio da nomeação que lhe confere uma identidade. É necessário, portanto, entender o estancamento do fluxo que caracteriza o cultural por meio da nomeação que lhe confere uma identidade. É necessário, portanto, entender o estancamento como situação particular produzida por jogos de poder como forma de libertar o potencial produtivo da cultura (MACEDO, 2014, p. 92).

Macedo (2009) contribui para o debate ao analisar de que forma a articulação hegemônica em torno do significante “qualidade da educação” reduz a circulação da diferença, ainda que as políticas curriculares apresentem uma ampliação na representação dos movimentos sociais. Cabe ressaltar que a autora percebe o risco de generalizar, reconhecendo que cada instância de formulação e articulação das demandas dos movimentos sociais tem as suas especificidades:

os movimentos que buscam tornar possível a articulação entre igualdade e diferença têm dinâmicas políticas próprias e não podem ser analisados em termos genéricos. Cada um envolve aproximações e afastamentos contingentes entre posições diversas, decisões na esfera de luta política que precisam ser analisadas em suas especificidades (MACEDO, 2014, p. 86).

Ainda que as políticas curriculares pretendam instituir um sentido e a regulação total das significações e representações possíveis, currículo e cultura são híbridos e ambivalentes, sendo assim, a regulação total é impossível de ser alcançada, pois há sempre um outro sentido possível.

Interessa, aqui, analisar como este entendimento da cultura como repertório de conhecimentos e de sentidos pode ser partilhado e, portanto, o que torna alguns deles

hegemônicos para determinado grupo e como o sentido de pertencimento a uma cultura comum é um instrumento político para a afirmação de alguns grupos. Por exemplo, o movimento negro, em suas diversas manifestações, defende uma ascendência comum, um passado comum, que seria a história da África. Disto resulta a importância do reconhecimento da cultura africana e afro-brasileira, pois defende-se uma identidade afro-brasileira. Neste sentido, a argumentação é que, mesmo aqui, alguns critérios de seleção são eleitos; e determinar o que faz parte, por exemplo, da história afro-brasileira, também registra exclusões. Por conseguinte, a ideia de uma totalização de conteúdos que abarque e represente todos os afro-brasileiros é uma tarefa impossível.

Nesta direção, pode-se apontar que os conteúdos escolhidos para compor as disciplinas de história da África e dos africanos no Brasil passaram por um processo de seleção e que certamente representaram disputas de sentidos de identidade e história do que é ser negro, afro-brasileiro e sua trajetória através dos tempos.

1.3 Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural

Apostar no currículo como diferença é pensá-lo como espaço-tempo de negociação cultural, pensar a agência, não na perspectiva da teoria crítica e política do currículo, mas uma agência que se posiciona em negociação-com-a-diferença (MACEDO, 2006). Pensar um currículo da diferença envolve a impossibilidade de um universal acima do particular, como propõe Laclau (2011, p. 57):

Isso quer dizer que o universal é parte de minha identidade na medida em que sou penetrado por uma falta constitutiva, isto é, na medida em que minha identidade diferencial fracassou no processo de sua constituição. O universal surge a partir do particular não como um princípio subjacente a este que o explica, mas como um horizonte incompleto, que sutura uma identidade específica deslocada.

Defender um currículo da diferença é reconhecer que, se por um lado, as tradições da globalização, em geral disciplinadoras, fazem parte do currículo, por outro, “a função performática da educação e do currículo está em criar lugares-tempo híbridos de sentido”. (MACEDO, 2006, p. 294)

Nos discursos curriculares presentes nas políticas e no cotidiano das escolas, é frequente a afirmação de que o saber dos alunos deve ser levado em consideração. Pode-se também dizer que outros saberes – como o das comunidades tradicionais tais como caiçaras, quilombolas e indígenas – igualmente são reconhecidos. Mas a esfera do conteúdo, da avaliação, na produção de livros didáticos, nas comunidades disciplinares e nas diretrizes curriculares das disciplinas

do ensino fundamental, estes saberes são apresentados em uma dimensão alternativa e, concomitantemente, esses mesmos saberes são tomados como o negativo do conhecimento acumulado. A este respeito, Macedo (2006, p. 293) afirma que:

o projeto iluminista, ao mesmo tempo em que despreza os outros saberes, afastando-os como o lugar do erro, torna-os próximos ao buscar colonizá-los. O desejo do colonizador em relação ao colonizado – aquele que tem algo de que o colonizador não dispõe – torna a colonização total uma empreitada impossível.

Desta maneira, busca-se pensar as relações entre currículo e cultura para além das distinções entre currículo fato e currículo prática, ampliando os meios de tratar a questão do poder de forma mais oblíqua; e reconhecer que o currículo não é espaço de legitimidade em disputa por culturas, e sim espaço de negociação, espaço de produção de práticas culturais que, na ambivalência de suas posições, atuam como controle e/ou resistência.

O cultural não pode na perspectiva que defendo, ser visto como fonte de conflito entre diversas culturas, mas como práticas discriminatórias em que a diferença é produzida. Isso significa tentar descrever o currículo como cultura, não uma cultura como repertório partilhado de significados, mas como lugar de enunciação. Ou seja, não é possível contemplar as culturas, seja numa perspectiva epistemológica seja do ponto de vista moral, assim como não é possível selecioná-las para que façam parte do currículo. O currículo é ele mesmo um híbrido, em que as culturas negociam com-a-diferença (MACEDO, 2006b, p. 105).

Macedo (2014a) oferece, ao debate no campo curricular, uma contribuição relevante, ao discutir os conceitos de diferença e diversidade, e a crítica ao compromisso de se alcançar a igualdade e, portanto, propõe a desconstrução deste projeto como horizonte político:

Minha aposta política, também nesse caso, é que a solução tem a ver com a desconstrução de discursos hegemônicos como forma de ampliar as possibilidades de outras significações.

Há algo de aparentemente contraditório no meu argumento que quero evitar. Se aceito que, pela ação de mecanismos de regulação, a diferença é muitas vezes reduzida a *diferença entre*, isso implica que essa ação produz desigualdade. No “mundo real”, a diferença seria, portanto, *diferença entre*, acompanhada de seu corolário, a desigualdade. Não é disso que discordo, mas da solução política que daí advém, qual seja a luta pela igualdade. A possibilidade de tal igualdade depende da eliminação das relações de poder que reduzem os sentidos de diferença. Entendo, portanto, que qualquer promessa de igualdade é falaciosa. Meu primeiro movimento aqui será, portanto, desconstruir a ideia de que a igualdade é possível como horizonte político (MACEDO, 2014a, p. 96).

Sublinhando que a diferença jamais nos inferioriza, Macedo (2014a) se contrapõe teoricamente à famosa frase de Boaventura Sousa Santos: “Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 1997 apud MACEDO, 2014b, p. 86). A autora defende que esta frase só tem sentido ao se considerar a diferença entre, ou diversidade, em que a cultura é

entendida como repertório partilhado de significados. Além disso, sustenta a ideia de que pensar um projeto de inclusão total é uma ilusão. Ao legitimar a inclusão, é possível admitir que algo ficará de fora. Salienta-se, mais uma vez, que o termo inclusão motivou um dos principais debates na criação da SECAD.

A defesa de uma educação de qualidade supera o esforço das políticas de acesso e de permanência. As políticas curriculares para a diversidade ganham sentido também para a educação do cidadão; formar cidadãos plurais é um projeto de nação, mas, ao contrário do que se almeja, não se opera com a possibilidade de um sujeito acabado, que após a sua escolarização terá acesso a uma igualdade impossível; este sujeito terá o lugar contingente, onde ele – sujeito no decorrer da ação política – promoverá articulações que criam sentidos novos, ou seja, a diferença em si. Segundo, Macedo (2014a), esta diferença não inferioriza, ao contrário, ela é a condição de surgimento do sujeito. Libertar os sujeitos do conceito de diferença entre é assumir que a diferença não é uma diferença entre iguais, mas o que Burbules (2003) nomeia de *diferença contra*:

Ainda que eu prefira usar apenas o termo diferença, a diferença contra remete a uma discussão necessária, pois redefine a tarefa político-teórica em favor da diferença. Se a cultura é *différence*, é enunciação (criativa), como a 'diferença entre' se tornou, por séculos, praticamente sinônimo de diferença? Como tem sido possível tornar invisível o caráter produtivo da diferença, cristalizando o diferente de tal forma que ele parece concreto? Por que as cristalizações assumem esta ou aquela forma e não outra qualquer? Por que algumas diferenças produzem efeitos reais/efeitos de verdade, constroem identidades com as quais nos acostumamos a lidar cotidianamente? A própria formulação de tais perguntas implica aceitar que há relações de poder que direcionam os sistemas de significação, fixam posições de sujeito e favorecem hierarquias e assimetrias (MACEDO, 2014a, p. 93).

Por meio de mecanismos de controle da significação, articulações hegemônicas que objetivam a fixação de sentidos tornam-se obstáculos para a circulação da diferença. Macedo (2014b) defende que se abandone qualquer pretensão realista ou fundacional, para tratar a política e o currículo, espaços estes em que o controle total é impossível.

A análise que esta tese apresenta está, também, conforme já mencionado, ancorada nos estudos pós-coloniais empreendidos por Bhabha (2007) e Appadurai (2001).

A “localidade” da cultura nacional não é unificado nem unitário em relação a si mesmo, nem deve ser visto simplesmente como “outro” em relação ao que está fora ou além dele. A fronteira tem o rosto de Jano, e a questão do que esteja fora ou dentro dela deve ser sempre um processo de hibridismo, incorporando novos “povos” em relação ao corpo político, gerando outros locais de significação e produzindo, inevitavelmente, no processo político, arenas não nomeadas de antagonismo político e forças imprevisíveis para a representação política (BHABHA, 1997, p. 57).

O conceito de negociação utilizado por Macedo (2006a; 2006b) expressa o entendimento de negociação feito por Bhabha (1998), que é a ideia de que a cultura é um espaço

de enunciação e não um repertório de sentidos que podem ser negociados. Macedo (2011) sublinha que a compreensão do currículo nesta perspectiva faz de qualquer distinção dos currículos em formal, oculto ou em ação inócuas, pois todas estas manifestações são produções de sentidos que tentam direcionar alunos e professores, mas que o fazem parcialmente.

Ao considerar o currículo como espaço-tempo híbrido de fronteira, onde se dá uma experiência colonial, que é vivida por todos em menor ou maior grau, professores e alunos são agentes de uma experiência colonial. O híbrido iluminismo/mercado opera sobre outros sistemas culturais, assim como professores e alunos convivem com a proposta colonial de substituição de saberes menos organizados, por outros com nível maior de organização.

Aqui retomo Macedo (2008, p. 28): “o currículo passa a ser, assim, um lugar-tempo em que os sistemas de referência culturais são confrontados com a sua insuficiência pela negociação com o “outro”, com a diferença”. As políticas curriculares para a diversidade conferem sentido também para a educação do cidadão, para a formação de indivíduos plurais, sujeitos constituídos em um lugar contingente, onde, no decorrer da ação política, promovem articulações que criam outros sentidos.

Nesse contexto, pretende-se argumentar que as demandas da diferença ampliam as cadeias de equivalências entre universais que buscam preencher o significante “diversidade” e o seu lugar nos currículos escolares, território disputado por vários discursos pedagógicos, em que os conceitos de diferença e de nação são antagônicos:

O conceito de nação, por mais que se defina como plural, não pode incluir a todos porque depende, para se estabilizar, da construção de um Outro. Dessa forma, educar para a cidadania é falar em nome de uma totalidade impossível, de um universal que, como todo universal, constitui-se com base em exclusões (MACEDO, 2009, p. 104).

Como também defendem Cunha e Lopes (2017), ao criticarem a Base Nacional Comum Curricular no Brasil:

É o imponderável, o imprevisível, o intangível, o insondável, o incontrolável, o texto como excesso (escritura geral, como insiste Derrida, 2008) compondo tudo como disseminação que explode todo horizonte semântico, todo horizonte implícito de requisição da unidade do sentido, de uma dialética teleológica e totalizante (Derrida, 2001). Nunca há, portanto, um ‘frente a frente’ com uma base curricular comum, com o sentido, o referente, a essência, a unidade, a totalidade. A enunciação de um significante dispara a “multiplicidade irreduzível e gerativa” da *différence*, do diferir (Derrida, 1991), por lançá-lo à textualidade geral, condensando sob o nome BNCC o que não pode contar com um significado fixo. Simplesmente porque não há um significado repousando em algum lugar à espera de ser chamado pelo movimento dos significantes (CUNHA; LOPES, 2017, p. 31).

É com esse raciocínio que esta tese defende que, nas políticas de currículo para a formação continuada de professores propostas pela SECAD/MEC, sentidos de diversidade e de

identidade negra ou indígena se tornaram hegemônicos, a partir da disputa pelo direito de significar o que é índio ou negro, e que dimensões da cultura afro-brasileira e indígena deveriam ser partilhadas por todos. Para tanto, elege-se o aporte teórico que introduz a *différence*, ao invés de proposições binárias fixas:

A différence introduz a incerteza que põe em interação as relações entre as culturas e os espaços que as distinguem, tornando a identificação dos sujeitos com determinadas culturas um processo ativo e contingente. Assim, o que muitas vezes denominamos diferença entre culturas vistas como repertórios partilhados de significados nada mais é do que um retrato cristalizado de um momento particular (MACEDO, 2006, p. 350).

Aposto, portanto, na leitura dos documentos curriculares que foram produzidos no período entre 2003 e 2010, no âmbito da SECAD/MEC, a partir de uma perspectiva discursiva e pós-colonial, dos conceitos de identidade, cultura e currículo. Reconheço a potência de analisar as políticas curriculares em uma perspectiva de poder oblíquo e contingente, pensando as políticas de forma menos verticalizadas, entendendo a dinâmica dos fluxos culturais que produzem na interação das relações interculturais os híbridos culturais que fogem a qualquer possibilidade de regulação ou controle total. Minha intenção é produzir uma leitura desconfiada dos sentidos de identidades que ganharam lugar nos discursos curriculares para as relações étnico-raciais, por não acreditar ser possível a produção de significados puros.

Pensar o currículo como espaço-tempo híbrido de fronteira (MACEDO, 2006a) exige uma reflexão sobre o mesmo como espaço de negociação cultural, de modo a potencializar outra forma de articulação dos sujeitos e sua agência política, agência esta que não tem como base um fundamento totalizante, uma identidade fundacional, mas sim uma agência que se mobilize para a negociação-com-a-diferença.

2 MOVIMENTOS SOCIAIS E POLÍTICAS DE CURRÍCULO: A CRIAÇÃO DA SECAD E O PROJETO DE EDUCAR PARA A DIVERSIDADE

2.1 Educar para a Diversidade: a construção discursiva de um projeto

Na Conferência Internacional da Educação, realizada em Genebra em 1992, os Ministros da Educação ali reunidos aceitaram como recomendação a definição da interculturalidade e, por conseguinte, uma orientação para que fossem estimuladas políticas educativas para o diálogo e a interação entre culturas (LEITE, 2008, p. 27).

Destaca-se que a mobilização de comunidades epistêmicas inseridas em instituições como a UNESCO foi efetiva na promoção destas políticas. Cabe ressaltar, também, que desde a década de 1960, a Fundação Ford iniciou seus investimentos no Brasil (o primeiro escritório foi inaugurado em 1962), organizando eventos, convidando professores para virem ao país, e estimulando o intercâmbio de docentes e pesquisadores, realizando diagnósticos e influenciando políticas relacionadas à educação, especialmente as relacionadas ao ensino das ciências e à formação de professores. É importante salientar que, a partir da década de 1980, a Fundação Ford iniciou suas doações para organizações não governamentais (ONG), dentre elas, a Geledés – Instituto da Mulher Negra. Além disso, nesta mesma década, iniciou sua aproximação com as questões relacionadas aos povos indígenas e ao combate ao preconceito racial (BROOKE, 2002).

Em 2001, em Durban, foi realizada a Conferência Internacional contra o Racismo, a Xenofobia e a Intolerância Correlata. Nesta conferência, a educação foi reconhecida como importante estratégia de combate ao racismo e à discriminação. Apontou-se para a necessidade da adoção de ações afirmativas para as populações vítimas de racismo. O Brasil encaminhou para a Conferência de Durban a Carta do Rio – Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Intolerância –, resultante da Conferência Nacional contra o Racismo e a Intolerância, realizada de 6 a 8 de julho de 2001, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

O projeto de formar cidadãos para conviver na diversidade com espírito multicultural, trabalhando para a construção de um mundo mais democrático, esteve presente nos discursos desde o governo FHC (1995-2002). Como exemplo, citam-se os PCN (1997), que apresentaram o eixo Pluralidade Cultural para ser desenvolvido na perspectiva da transversalidade.

Assim, tendo em vista o interesse de grupos hegemônicos pela instituição de novos parâmetros de convivência no plano mundial, entre os gestores da educação escolar se tem buscado implantar estratégias – alavancadas por organismos internacionais – de formação de um novo cidadão, requerido por esse estágio de globalização. Em

decorrência disso, tem-se observado a intervenção maciça de organismos internacionais na tentativa de produzir novas políticas educacionais e de fazer circular discursos instituintes de novos sentidos para as políticas (LOPES et al., 2008, p. 9).

Na primeira gestão do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), a questão racial foi incluída como prioridade na pauta de políticas públicas do país. Neste contexto, o presente estudo consultou algumas das publicações de parceria com a UNESCO. Considero, portanto, significativa a participação da UNESCO na mobilização de esforços no combate ao racismo e nas questões relacionadas à educação, com ênfase para o relatório Delors, publicado pela UNESCO em 1996, que apresentou os quatro pilares para a educação do século XXI, em um cenário de contestação. São eles: aprender a conhecer, a fazer, a viver juntos e aprender a ser; ressalta-se o papel do professor como protagonista e efetivo agente de transformação da sociedade.

No referido relatório, a dimensão da aprendizagem para o convívio coletivo, respeitando as diferenças e afirmando uma cultura da paz, ganha centralidade. Educar no século XXI exige que se afirme um destino comum e que se faça avançar um projeto coletivo. Para tanto, no próprio texto do relatório tem-se a afirmação de que a comissão reconhece o relevo para a dimensão de um dos pilares, base da educação do século XXI: aprender a viver juntos (DELORS, 2012, p. 17).

A redemocratização do país nos anos de 1980 deu início a manifestações e ao surgimento de várias novas identidades e movimentos sociais que apresentaram suas demandas em busca do reconhecimento nacional e da concretização de políticas que afirmassem no contexto educacional, por exemplo, a diversidade. Do ponto de vista das ciências sociais, fez-se necessário dialogar com outras ferramentas de análise social para lidar com a emergência deste processo, na medida em que os referenciais teóricos e metodológicos de pesquisa não davam mais conta desta complexidade que ganhava lugar nas discussões acadêmicas.

[...] escapavam, em grande medida, ao alcance das ferramentas de análise social oferecidas pelas perspectivas tradicionais, predominantemente, economicistas, classistas, institucionalistas e/ou funcionalistas. Também escapavam aos modelos culturalistas tradicionais que privilegiavam as análises de identidades e práticas culturais como fenômenos particulares e relativamente estáveis. Abordagens como a análise genealógica de Foucault, os estudos culturais, pós-colonialistas, feministas, queer e a teoria do discurso de Laclau e Mouffé forneceram aos analistas e pesquisadores do campo da educação recursos conceituais e interpretativos importantes para investigar até que ponto e como essas demandas e identidades se apresentam – mesmo que de forma marginal e/ou clandestina – nos contextos educacionais (OLIVEIRA, OLIVEIRA, MESQUITA, 2013, p. 1328).

Nesta pesquisa, argumento que o processo de articulação dos movimentos sociais se deu no decorrer da ação política de afirmar e conciliar a agenda e os interesses de muitos atores

envolvidos (LÁZARO, 2012, 2013; PALADINO; ALMEIDA, 2012). Os movimentos sociais do campo, os povos indígenas, os movimentos negros, os quilombolas, o movimento feminista e os movimentos LGBT apresentavam suas demandas e o desafio era articular em uma cadeia de equivalências o que deveria compor a SECAD. Considera-se que as demandas dos movimentos sociais também deveriam ser articuladas às demandas que surgiam no processo mesmo de instituição da SECAD, no âmbito do MEC e das secretarias estaduais e municipais de educação, assim como outras instâncias formuladoras de políticas. André Lázaro¹⁰ afirma:

Esse esforço para trazer para dentro do Estado as pressões sociais e dizer que essas pressões são legítimas foi um divisor de águas na compreensão de como se faz política pública. Representa a tentativa de superar uma dimensão tecnocrática da política pública pela presença do sujeito de direito. 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 têm lugar no interior do MEC. (LÁZARO, 2012, p. 135)

Argumenta-se que a própria constituição das lideranças do movimento negro no governo vai sendo tecida pelas articulações envolvidas. O aporte da Teoria do Discurso é potente para a desconstrução de uma ideia de representação total e de um conceito de identidade fundacional que transcende o contexto político e social. O conceito de identidade do negro no Brasil, por exemplo, encontrado nos materiais produzidos pela SECAD é apenas uma das possibilidades de se pensar essa identidade, pois no processo de articulação, a construção de uma representação identitária se dá no universo discursivo.

Considerando a articulação e o discurso, é possível dizer que tantas outras possibilidades poderiam ser estabelecidas e só não o foram pelas articulações políticas, relações de poder e influência que determinado grupo conseguiu estabelecer neste processo.

Todo processo social é discursivo, não há prática sem discurso, e todo discurso é uma prática. Discurso, portanto, é sempre resultado da articulação entre a prática e sua significação. A sociedade é constituída pela linguagem, ou seja, não é algo dado *a priori*. O social é instituído pelo discurso, e não o contrário, portanto, a sociedade como um todo universal é impossível, pois não consegue fixar de uma vez por todas sentidos que impeçam que um exterior constitutivo a deforme. Nenhuma identidade é plenamente constituída, ela se constitui dentro de um sistema discursivo, como diferença. Neste quadro conceitual, qualquer ordenamento do

¹⁰ André Lázaro assumiu a pasta da SECAD/MEC, no período de 2007 a 2010. Atualmente é professor adjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Coordenador Acadêmico da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, Sede Acadêmica Brasil, onde atua como pesquisador e ocupa também a Coordenação do Programa Políticas de Educação Superior.

social se dá por via da política, a partir de práticas de articulação que ativam processos de significação e hegemonização dos sentidos. Nesta perspectiva, a estrutura do social pode ser substituída por discurso.

Discurso é uma totalidade relacional de significantes que limitam a significação das práticas e que, quando articulados hegemonicamente, constituem uma formação discursiva. E esta é o conjunto de discursos articulados por meio de diferentes práticas hegemônicas; entender uma formação discursiva significa entender um processo hegemônico: como são definidos os termos de um debate político (LACLAU, 2011, p. 9).

Identifico, no aporte da Teoria do Discurso desenvolvida por Laclau e Mouffe (1985), o referencial que pode sustentar a análise dos documentos curriculares produzidos no período em foco. No caso desta tese, investigam-se os documentos produzidos no âmbito da SECAD a fim de orientar a formação docente para a diversidade, buscando compreender como se constituiu a hegemonia em torno de saberes e práticas curriculares que se desdobraram em projetos de formação contínua, como o projeto do qual eu participei sendo professora da rede municipal de Niterói, *A Cor da Cultura*.¹¹ Quais demandas educacionais foram articuladas neste processo pelos movimentos negros e indígenas? Especialmente, de que forma e por que algumas (quais?) demandas não foram contempladas? De que maneira, nesses processos articulatórios, foram excluídas identidades ou demandas identitárias e/ou curriculares diferenciais?

Sobre este processo, explica Lopes (2011, p. 39):

Em uma luta política concreta, para que os elementos dessa luta possam se tornar momentos de uma prática articulatória, suas identidades não podem ficar fechadas na diferença, mas são enfraquecidas – demandas diferenciais são sacrificadas – de forma a garantir a articulação. Os processos híbridos correspondem a essas alterações em que as identidades diferenciais ‘abrem mão’ de suas particularidades em nome de um projeto comum. Mas pela articulação em nome desse projeto, o hibridismo é, simultaneamente, a negação e a afirmação de uma particularidade. Nesse processo, uma dada identidade (particularidade) é esvaziada de seu significado passando a ser o significante vazio no qual deslizam significados das múltiplas identidades diferenciais. Em síntese, na produção de práticas articulatórias há necessidade de uma equivalência – nunca uma igualdade – entre elementos diferentes.

Portanto, no quadro conceitual da Teoria do Discurso desenvolvido por Laclau e Mouffe, as contribuições desta para o campo do currículo são aprofundadas por Lopes e Macedo, que argumentam que discurso e política se conjugam para estabelecer uma hegemonia:

[...] a ideia de estrutura é substituída pela de discurso: não há estruturas fixas que

¹¹ A Cor da Cultura: “Cor da Cultura é um projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira, fruto de uma parceria entre o Canal Futura, a Petrobras, o Cidan - Centro de Informação e Documentação do Artista Negro, a TV Globo e a Seppir - Secretaria especial de políticas de promoção da igualdade racial. O projeto teve seu início em 2004 e, desde então, tem realizado produtos audiovisuais, ações culturais e coletivas que visam práticas positivas, valorizando a história deste segmento sob um ponto de vista afirmativo.” Disponível em: <http://www.acordacultura.org.br/oprojeto>. Acesso em: 08/02/2017.

fechem de forma definitiva a significação, mas apenas estruturações e reestruturações discursivas, provisórias e contingentes. Nessa perspectiva, discurso é uma totalidade relacional de significantes que limitam a significação de determinadas práticas e, quando articulados hegemonicamente, constituem uma formação discursiva. Nas políticas, o discurso define como são os termos de um debate político, quais agendas e ações priorizadas, que instituições, diretrizes, regras e normas são criadas (LOPES; MACEDO, 2011, p. 252).

A teoria do discurso é uma teoria que privilegia a dimensão do “político”. Opero com o conceito de político de Laclau e Mouffe, pelo qual o espaço do político é definido pelas relações antagonicas que se estabelecem ao disputar discursivamente os sentidos. No antagonismo reconhece-se a condição de possibilidade para a formação de identidades políticas que não estão definidas previamente. Neste ponto, pode-se ressaltar a condição não essencial das identidades. O antagonismo aponta à constituição do espaço em que as identidades passam a ser constituídas. Toda identidade é parcialmente constituída e parcialmente também é ameaçada, e é na formação de um exterior antagonico que se marca a fronteira da diferença e se constitui um sistema. Todo processo de construção discursiva ambiciona um fechamento, objetiva fixar os sentidos e a proliferação das diferenças. Portanto,

quando estamos diante de uma lógica antagonica não estamos diante de identidades pré-constituídas, mas daquelas que têm suas próprias constituições negadas, tendo em vista que a constituição do outro é identificada como a condição da impossibilidade da plena constituição (MENDONÇA, 2010, p. 04).

Ao considerar as demandas dos movimentos sociais envolvidos na instituição da SECAD e na formulação de suas políticas, é preciso levar em conta a constituição destes grupos, reconhecer a proliferação das diferenças e o necessário processo de articulação em cadeias de equivalências, a partir de um exterior constitutivo, que apresentava uma ameaça comum, e que permitia a estes grupos, a despeito de suas demandas diferenciais, identificações provisórias. Por exemplo, menciona-se como demanda comum aos movimentos sociais a luta pelo reconhecimento de suas especificidades, no que diz respeito à escolarização: quilombolas, indígenas e movimento social do campo buscavam afirmar uma educação escolar própria, fortalecendo suas lógicas. Os movimentos negros urbanos e os quilombolas tinham como demanda comum a luta contra a discriminação racial e a valorização de sua história e culturas. Esta lógica equivalencial defendida por Laclau e Mouffe (1985) permite a aproximação de diferentes demandas.

Pontes e Macedo (2011), ao analisarem as demandas raciais presentes na Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, argumentam:

As práticas articulatórias das diferentes demandas constituem uma cadeia de equivalência contra o exterior que as constitui – o racismo e as desigualdades dele provenientes. Cada uma das demandas raciais dos negros é diferente em suas particularidades e, ambivalentemente, são equivalentes entre si na oposição comum ao racismo. Para Laclau (2008), isso possibilita que uma dessas demandas assuma o poder de representação das demais como um significante vazio de toda cadeia (PONTES; MACEDO, 2011, p. 191).

Uma posição de representação como hegemonia provisória exige um esvaziamento de sentidos diferenciais, em que alguns significantes discursivos são privilegiados e permitem o fechamento precário da cadeia de significação. Laclau nomeia este momento de fechamento contingente de pontos nodais, um significante-mestre, um elemento particular que assume o lugar de um universal estruturador do campo discursivo (LACLAU; MOUFFE, 1985). São eles que permitem a sutura da cadeia de equivalências que se constitui na diferença, em um processo articulatório. Há, portanto, na constituição do social, a fixação provisória de sentidos, na qual elementos se transformam em momentos do discurso¹², formando, deste modo, as identidades.

Ao analisar a produção de políticas curriculares para a formação docente, no período (2003-2010), no âmbito da SECAD, referendada pela Constituição de 1988 e pela LDB, percebo a educação, nesta perspectiva, como forma de garantir, através dos saberes compartilhados nas escolas, uma representação do que é o Brasil, na expectativa de que a formação que se deseja alcançar é aquela que, após a escolarização, venha a garantir a constituição de sujeitos críticos, democráticos e plurais.

A partir do final do século XIX, a instituição da educação pública como garantia dos direitos sociais de igualdade foi acompanhada por um discurso para a formação da cidadania. As crianças receberiam a escolarização para a sua formação humana e cidadã, a partir de conhecimentos universais, essenciais para tal competência. Ao final do século XX, a UNESCO, ao publicar o Relatório Delors, aponta como um dos pilares para a educação do século XXI a educação cívica para as práticas da cidadania.

A educação não pode contentar-se em reunir as pessoas, fazendo-as aderir a valores comuns forjados no passado. Deve também responder à questão: *viver juntos, com que finalidades, para fazer o quê?* Além disso, deve fornecer a cada um, ao longo de toda a vida, a capacidade de participar ativamente de um projeto de sociedade.

Dessa forma, o sistema educacional tem como missão – explícita ou implícita – preparar cada um para esse papel social. Nas atuais sociedades complexas, a participação em projetos comuns ultrapassa em muito a ordem do político em sentido estrito. É, de fato, no dia a dia, na atividade profissional, cultural, associativa, de consumidor, que cada membro da coletividade deve assumir as suas responsabilidades em relação aos outros. Assim, a educação deve preparar cada pessoa para essa participação, mostrando-lhe não só os seus direitos e deveres, mas também desenvolvendo as suas competências sociais e estimulando o trabalho em equipe na escola (UNESCO, 1996, p. 50).

¹² Para Laclau e Mouffe (1985, p. 178), elementos são “toda diferença não discursivamente articulada” e momentos são “as diferenças articuladas no interior do discurso”.

Educar para a cidadania e educar para a diversidade são enunciações presentes nas políticas curriculares entrelaçadas ao significativo qualidade da educação.

Nos PCN, o significativo cidadania é mencionado para dar sentido à luta por uma sociedade mais democrática e plural.

[...] compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito (BRASIL, 1998, p. 55).

Canen (2000) e Macedo (2008) argumentam contra a insistência dos documentos curriculares vincularem a cidadania como projeto de formação atravessada pelo conceito de nação. As autoras enfatizam a necessidade de desconstrução da noção de identidades fixas e bem localizadas. O argumento nos documentos produz o fortalecimento do sentido de uma identidade mestra (CANEN, 2000), como se fosse possível desconsiderar a fragmentação das identidades nacionais. As identidades nacionais são produções discursivas (HALL, 1997), são comunidades imaginadas (ANDERSON, 2005) e tradições inventadas (HOBSBAWN; RANGER, 1984) tecidas e transformadas na representação.

Enfatizo com Appadurai (1996) que as sociedades são paisagens incertas que são criadas pelos fluxos culturais globais, na contemporaneidade, e que a nossa ideia de culturas bem delineadas e geograficamente estabelecidas, em fronteiras que delimitam a chegada do outro, como se um filtro pudesse garantir o que deste fluxo pode ser intercambiado, é precária para a compreensão das sociedades contemporâneas e a globalização.

O que é novo é que este é um mundo em que tanto os pontos de partida como os pontos de chegada estão em fluxo cultural e por isso a busca de pontos de referência estáveis quando são feitas as opções de vida pode ser muito difícil. É nesta atmosfera que inventar a tradição (e a etnia, o parentesco e outros marcadores de identidade) pode ser uma tarefa esquivada, pois a busca de certezas vai sendo frustrada pela fluidez da comunicação transnacional. À medida que o passado dos grupos vai começando a figurar em museus, exposições e coleções, no espetáculo nacional e no internacional, a cultura vai sendo menos o que Pierre Bourdieu chamaria um hábito (um domínio tácito de práticas e disposições reprodutíveis) e mais uma arena de escolha, justificação e representação consciente, esta última muitas vezes para públicos especialmente deslocados (APPADURAI, 1996, p. 65).

Concordo com Macedo (2008) que a ideia de formar um cidadão nacional só é possível mediante sucessivas exclusões. Educar para a cidadania com o objetivo de atender ao social é legitimar de algum modo o apagamento das diferenças, a sua domesticação.

Defendo que o sentido de diferença que a SECAD apresenta em seus documentos é a incorporação da diferença como mesmo, um novo sujeito da mesmidade, que se burocratiza na inclusão curricular, no calendário e no seu folclore, porque multiplicam suas identidades a partir

de unidades já conhecidas. Contudo, alguns documentos reiteram a não fixidez das identidades, apesar de celebrarem um passado comum, o que reforça um projeto de dar consciência sobre a herança cultural que determinado grupo precisa reconhecer como forma de fortalecer sua agenda política e seu lugar legítimo como cidadão de direitos. A diversidade, portanto, reafirma uma política de identidade, ainda que as diferenças sejam reconhecidas, mas elas são pensadas a partir de um referencial multicultural crítico e pós-colonial.

Nesse contexto a diferença cultural foi e é considerada, simplesmente, um dado da vida social que deve ser reconhecido, respeitado, aceito e/ou tolerado. Por outro lado, a partir da perspectiva da filosofia da diferença, esse conceito se opõe às filosofias que se centram na dialética, pois elas tendem a resolver a contradição afirmando justamente a identidade e a mesmidade (SCKLIAR, 2002, p. 143).

Bhabha (2014) problematiza a representação cultural a partir divisão binária entre passado e presente, tradição e modernidade e do sujeito cultural. Para o autor, os discursos da diversidade restringem a diferença, portanto, “procura problematizar as normas usadas para identificar a diferença” (RIZVI, 1994 apud BURBULES, 2012, p. 189).

Para Bhabha (2013, p. 69),

A diversidade cultural é um objeto epistemológico – a cultura como objeto de conhecimento empírico – enquanto a diferença cultural é o processo de *enunciação* da cultura como “conhecível”, legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural. Se a diversidade é uma categoria da ética, estética ou etnologia comparativas, a diferença cultural é um processo de significação através do qual afirmações *da* cultura ou *sobre* a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade. A diversidade cultural é o reconhecimento de conteúdos e costumes culturais pré-dados; mantida em um enquadramento temporal relativista, ela dá origem a noções liberais de multiculturalismo, de intercâmbio cultural ou da cultura da humanidade. A diversidade cultural é também a representação de uma retórica radical da separação de culturas totalizadas que existem intocadas pela intertextualidade de seus locais históricos, protegidas na utopia de uma memória mítica de uma identidade coletiva única. A diversidade cultural pode inclusive emergir como um sistema de articulação e intercâmbio de signos culturais em certos relatos antropológicos do início do estruturalismo.

A fim de conhecer os discursos e as lógicas que atravessam *o corpus* discursivo, assim como os sentidos em disputa, deve-se buscar nele os elementos que lhe dão identidade frente ao campo da discursividade (MENDONÇA, 2010).

Como afirma Lopes (2013, p. 9),

Acreditávamos nos conteúdos básicos do currículo como saberes que poderiam garantir o projeto de sociedade com o qual sonhávamos. Esses conteúdos eram concebidos como o centro do currículo – seu core – e trabalhávamos pela formação de sujeitos – os cidadãos emancipados e críticos ou os intelectuais orgânicos gramscianos – capazes de atuar pelas mudanças sociais entendidas como de interesse da maioria da população de um país, ou mesmo da humanidade, e como garantidoras do projeto social pretendido.

Observa-se que é impossível apostar como um horizonte garantido que a escola é caminho para formação de sujeitos conscientes dos direitos democráticos, basta notar o contexto atual, em que se reconhece a defesa, por muitos setores, de projetos como o da Escola Sem Partido. Lopes (2013) argumenta, a partir do aporte teórico de Derrida (1998), Mouffe (1998) e Laclau (1990) que:

[...] é possível pensar que a politização não cessa nunca, uma vez que a indecidibilidade segue habitando a decisão. Qualquer consenso é um consenso sobre o caos, sobre o instável e a estabilidade só se faz necessária, porque não é natural. A política é o que opera para tentar produzir essa estabilidade. A hiperpolitização (MOUFFE, 1998) é possibilitada por uma política que não tem bases racionais ou lógicas para se desenvolver. Pressupõe antagonismos, dissensos e exclusões, não tem resolução final nem garantias. [...]

Nesse sentido, a política envolve a admissão do conflito e do movimento, em todos os espaços sociais, sem determinações *a priori*. Não há regras prévias estáveis que definam a política correta, racionalmente estruturada. A política é o exercício da decisão que nos constitui como sujeitos, e essa decisão é sempre contingente, exige o risco da indeterminação: toda opção política é sempre uma opção num conjunto imprevisível de possibilidades. Cada decisão é um ato de poder, e quem detém a hegemonia num dado contexto é quem detém o poder de decisão (LACLAU, 1990 apud LOPES, 2013, p. 20).

Portanto, na década do governo Lula, pode-se afirmar que os sentidos de identidade do povo brasileiro e o ideal de uma total representação deste coletivo foram articulados discursivamente. O ideal de abarcar na disciplina relações étnico-raciais a dimensão da diferença, para reconhecer e dar visibilidade às culturas afro-brasileiras e indígenas, também é produto de discursos em disputa que vão lutar pela significação do que é ser negro e índio no Brasil.

De acordo com Cunha (2013, p. 268),

[...] o sentido não está dado, nem é absoluto. O sentido nunca está pronto e acabado, imprimindo para o analista a necessidade de desconstrução dos discursos em busca da construção dos sentidos que foram sendo articulados em práticas sociais que pertencem a um determinado contexto histórico, o que implica a existência de um processo articulatório.

Conforme já descrito, a relação entre a elaboração do parecer CNE/CEB n.º 014/2015 e as leis que a antecedem (Lei n.º 10.693/2003 e Lei n.º 11.645/2008), bem como a criação da SECAD, sinaliza cadeias de equivalência para os movimentos pela diversidade.

Em 2004, para a institucionalização da temática da diversidade e sua legitimação, o consenso foi realizado, seguindo a definição das primeiras políticas da SECAD. No decorrer do processo e do avanço das políticas da secretaria, era necessário atender às novas demandas que surgiam ou que naquele primeiro momento não foram atendidas. Defendo aqui que, em sua concepção, a SECAD apresentou uma potencial mobilização de circulação da diferença, quando

abriu a discussão em seminários e cursos, e através de editais para publicações, dentre outras iniciativas de formação, a fim de promover outras lógicas de reflexão sobre a docência e o currículo. As inúmeras possibilidades de se pensar a produção de saberes e de ampliar o conceito de conhecimento, discutido até então apenas com o referencial da modernidade, recebeu da SECAD o mérito para a condução de uma proposta de educação e política curricular.

Como afirmam Laclau e Mouffe (2006, p. 187),

A impossibilidade de uma fixação última de sentido implica que deve haver fixações parciais, do contrário, o fluxo das diferenças seria impossível. Mesmo para que se possa diferir, subverter o sentido, há de haver *um* sentido. Se o social não consegue fixar a si mesmo nas formas inteligíveis e instituídas de uma sociedade, o social só existe, no entanto, como um esforço para construir esse objeto impossível. Qualquer discurso se constitui como tentativa de dominar o campo da discursividade, de deter o fluxo das diferenças, de construir um centro.

No que diz respeito à representação, conceito fundamental nesta pesquisa para a discussão do conceito de identidade, considero, com base no argumento de Laclau (2011, p. 133), que

[...] nenhuma relação de representação pura pode existir, porque é da essência do processo de representação que o representante contribua para a identidade do que é representado, isso não pode ser transformado sem inconsistência na proposição de 'representação' é um conceito que deveria ser abandonado.

Contudo, o referido autor não considera a representação como algo inteiramente impossível:

[...] a ideia de perfeita representação envolve uma impossibilidade lógica. Isso não significa, contudo, que a representação seja inteiramente impossível. A questão é, antes, que 'representação' é o nome de um jogo indecível que organiza uma variedade de relações sociais, mas cujo funcionamento não pode ser fixado num mecanismo racionalmente concebível e, em última instância, unívoco (LACLAU, 2011, p. 148).

Opero nesta pesquisa com os conceitos de identidade, representação e antagonismo para analisar o surgimento das demandas populares, dos movimentos sociais, que vão se constituir no contexto de campanha do governo Lula e depois na esfera executiva do governo com a instituição da SECAD. Na perspectiva teórica da teoria do discurso (LACLAU; MOUFFE, 1985), não há constituição de uma identidade, *a priori*, e é na dimensão antagônica que o Outro, com sua presença, impede a totalidade do eu mesmo.

Segundo Howarth (2000 apud MENDONÇA, 2010, p. 4),

A mera existência de antagonismos confirma que não há leis necessárias na história e não há agentes políticos universais motivados por interesses e identidades pré-constituídas. Ao invés disso, os antagonismos introduzem experiências sociais, tais como 'fracasso', 'negatividade' ou 'falta', as quais não podem ser explicadas por

nenhuma lógica de sociedade positiva ou essencialista. Eles revelam também a contingência e a precariedade de toda identidade e objetividade social, uma vez que toda identidade está sempre ameaçada por alguma coisa externa a ela.

Todo fundamento para a defesa do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana parte do princípio de uma herança comum, de uma tradição a ser compartilhada e preservada. Argumento que a ideia de uma identidade fundante é uma tradição inventada, pois também ela mesma é uma produção discursiva que tenta hegemonizar a trajetória de um grupo ou nação. É possível pensar em um único projeto de nação? Quantos consensos e silenciamentos foram necessários articular? Pode-se dizer que, para tais silenciamentos, a história chegou ao fim?

Defendo que, no jogo pelo poder de significar, existe um horizonte de indecidibilidade, no qual a contingência é obrigatoriamente necessária. A decisão não pode ser justificada fora do discurso, portanto, não há nada que *a priori* determine o sujeito político, este se constitui na ação política. Tomar uma decisão na arena política é sempre uma possibilidade dentre tantas outras. Portanto, a decisão é um ato de poder constituído na esfera do discurso.

Como argumenta Mouffe (2011 apud LOPES, 2013, p. 17),

O ser de uma entidade, afirma Laclau (2008), depende de condições que não são resultados desse próprio ser. A plenitude de uma identidade é necessariamente impossível. Ao contrário do que se pensava no passado, uma identidade – sociedade, Estado, sujeito, qualquer entidade – para existir não precisa ter a sua plenitude prevista. Tudo sempre pode ser de outra maneira e o que aceitamos como *ordem natural* nada mais é do que uma sedimentação de práticas hegemônicas marcadas pela exclusão, instituídas por atos de poder, de outras possíveis ordens.

No contexto das lutas dos movimentos sociais e da representação nas políticas curriculares de formação docente, é possível identificar a tensão entre o universal, que é o direito à educação e o particular, qual seja, a garantia de que quilombolas, indígenas, caiçaras e movimentos do campo tivessem suas lógicas de produção de conhecimento, espaço escolar e docência previstas. Assim, verifica-se que a SECAD produziu de forma potente um terreno para a circulação da diferença, ao promover iniciativas de formação docente. Isso se deu, sobretudo, ao intensificar a publicação de materiais de estudo e de orientação de atividades para os professores e programas de combate à discriminação, abrindo espaço à circulação de saberes e concepções antagônicas ao pensamento e política educacional até então hegemônica, com base na modernidade ocidental.

Nesse diapasão, identifico que o processo de articulação de demandas diferenciais em cadeias de equivalência garantiu a hegemonia de determinados grupos para o desenvolvimento

de seus projetos identitários. Nesta articulação entre o universal e o particular também entram os conflitos da diferença dentro dos próprios grupos.

Para ilustrar este aspecto, cito: o movimento negro urbano, que entende a escolarização em vista de um horizonte diferente dos quilombolas; os Guarani M-bya, que reconhecem, por exemplo, o espaço escolar de forma diferente dos Ashaninka. Diante disto, resalto o papel da SECAD em potencializar a circulação da diferença, no que diz respeito à formação de professores e à produção curricular.

Por outro lado, é fundamental entender os processos que restringiram, em algum momento, este movimento. Argumento que alguns sentidos para se pensar uma educação para as relações étnico-raciais hegemonizaram-se de tal modo que bloquearam de alguma forma a circulação da diferença.

A educação das relações étnico-raciais apresentou como sentido hegemônico a luta contra a discriminação racial, e, em um primeiro momento, falar de relações étnico-raciais na educação básica pouco se referia à produção de conhecimento e às significações que os quilombolas e os diversos povos indígenas têm sobre o processo de escolarização, a docência e o currículo. De que forma estes grupos significam ciência e conhecimento?

De certo modo, a SECAD promoveu uma divisão dentro da secretaria, classificando os temas, por grupos. Defendo que a potência de convidar os movimentos sociais para discutir processos de escolarização seria trazê-los também para o debate na educação básica, e não apenas nos ambientes específicos de cada grupo. Não restringir o tema das relações étnico-raciais, no ensino fundamental, à presença da história e cultura dos povos indígenas e dos afro-brasileiros no Brasil, mas também trazer para os livros de ciências e geografia, por exemplo, o tema da sustentabilidade ambiental, com experiências de quilombolas e indígenas no manejo da terra; os Ashaninka elaboraram um acervo riquíssimo de botânica que não é mencionado nos livros didáticos, por que não inserir de forma potente a etnomatemática nos currículos da educação básica?

A demanda pela valorização da história dos negros nas escolas sempre esteve presente na agenda política do movimento negro. O Centro Cívico Palmares, fundado em 1926, foi sucedido pela Frente Negra Brasileira (FNB), criada em 1930. Segundo Domingues (2006), a estratégia de luta contra a discriminação pela via educacional já estava presente nos documentos e manifestos do movimento neste período. Depois de um período de desarticulação, em razão da ditadura militar no Brasil, ao final da década de 1970, o movimento inicia sua rearticulação e funda o Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978. Importante notar que, nesta nova fase, a aproximação com a cultura africana e o sentido de afro-brasilidade ganha força, “as lides

contra o racismo tinham como uma das premissas a promoção de uma identidade étnica específica do negro” (ibid., p. 116). Nota-se também que o tema educacional já se encontra vinculado ao currículo, no Programa de Ação de 1982 do MNU.

[...] o movimento negro passou a intervir amiúde no terreno educacional, com proposições fundadas na revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos; na capacitação de professores para desenvolver uma pedagogia interétnica; na reavaliação do papel do negro na história do Brasil, e por fim, erigiu-se a bandeira da inclusão do ensino da história da África nos currículos escolares (DOMINGUES, 2006, p. 115).

Cabe mencionar a importância da estratégia de luta pela via educacional, o ineditismo da experiência de Maria Raimunda Araújo, uma das fundadoras do Centro de Cultura Negra do Maranhão (CCN), presidenta da instituição, no período de 1989-1982, e responsável por desenvolver um projeto de atuação diretamente nas escolas, dando palestras, produzindo cartilhas sobre a história dos negros e conversando com professores sobre a importância da informação na luta contra a discriminação racial (PEREIRA, 2011).

Nós achávamos que a luta era dentro das escolas, era fazendo parcerias. Em 1982 nós fizemos um convênio com a Secretaria de Educação porque nós queríamos a participação dos professores. Eles colocaram os professores à disposição para participarem da Semana do Negro. A gente fazia assim: ‘Vamos para o bairro do João Paulo’. Todos os professores das escolas que ficavam no bairro do João Paulo e adjacências iam para o mesmo local. E nós distribuíamos o material que a Secretaria de Educação também ajudou a rodar, deu o papel e tudo (ARAÚJO, 2004 apud PEREIRA, 2011, p. 40).

O conceito de demandas apresentado por Laclau (2013, p. 124) ajuda a pensar sobre a dimensão política da constituição das identidades:

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*. (grifos do autor)

Nesta perspectiva não existem identidades definidas *a priori*, estas se constituem nos processos de articulação, em que os sujeitos vão se constituindo na decisão política. Deste modo, compreende-se que o movimento negro se constituiu em um determinado momento político, como o de formular uma agenda para a educação, a partir da articulação de demandas diferenciais em uma cadeia de equivalências.

As cadeias de equivalências promovem a formação de uma hegemonia sempre contingente, e isto garante um horizonte onde a luta política não acaba jamais: novos acordos podem nascer, gerando novas possibilidades de significação e hegemonia.

Como aponta Laclau (2011, p. 95), no que diz respeito à função do “universal”:

[...] resume-se a introduzir cadeias de equivalência num mundo que, de outra forma, é puramente diferencial. Esse é o momento da agregação e da articulação hegemônicas e pode funcionar de duas maneiras. A primeira inscreve identidades e demandas particulares numa maior cadeia de equivalências, ensejando, assim, a cada uma delas, uma universalização ‘relativa’. Se, por exemplo, demandas feministas entram em cadeias de equivalência com grupos negros, minorias étnicas, ativistas de direitos civis etc., adquirem uma perspectiva mais global do que se permanecessem restritas a seu próprio particularismo. A segunda dá a uma demanda particular uma função de representação universal – isto é, concede-lhe o valor de um horizonte que dá coerência à cadeia de equivalências e, simultaneamente, a mantém indefinidamente aberta.

A partir do postulado teórico de Laclau, não se compreende o universal como uma lógica oposta ao particular, em que as duas se excluem mutuamente. Norval (2010), ao analisar o postulado hegemônico do universal e a possibilidade da democracia, faz uma referência à teoria defendida por Laclau:

Ni la pura lógica de la universalidade ni la lógica de la particularidade encerrada em si misma son una posibilidad em este caso. La segunda es descartada porque toda apelación a la particularidade debe, necesariamente, passar por lo universal. Como bien señala Laclau: “Lo universal no surge de lo particular como um principio subyacente que lo explica sino como um horizonte incompleto que sutura la identidad particular deslocalada”. (E:28). Em vez de concebir la relación entre ambos em términos de encarnación o en los términos de una escatología secularizada, presenta la siguiente alternativa: pensar lo universal como símbolo de la totalidad perdida, mientras que lo particular surge como el siempre fallido intento de encarnar esse universal¹³ (NORVAL, 2010, p. 199).

Assumo esta perspectiva, na qual universal e particular se interconectam e estão imbricados.

O campo de estudos e pesquisas curriculares no Brasil acompanhou a tendência de outros países em apostar no referencial teórico que reconhece na análise estadocêntrica, a abordagem privilegiada para a análise das políticas curriculares. Macedo (2009) defende que uma análise em que a dimensão do poder do Estado é central dificulta a percepção das lutas hegemônicas que são travadas nas arenas da política. Os limites desta abordagem favorecem a percepção de que os professores, os alunos e a comunidade escolar são meros destinatários da determinação do Estado.

¹³ A tradução do trecho é: Nem a lógica pura da universalidade nem a lógica da particularidade encerrada em si mesma são uma possibilidade neste caso. A segunda é descartada porque qualquer apelo à particularidade deve, necessariamente, passar pelo universal. Como bem aponta Laclau: “O universal não surge do particular como um princípio subjacente que o explica, mas como um horizonte incompleto que sutura a identidade particular que foi deslocalada”. (E: 28). Em vez de conceber a relação entre ambos em termos de encarnação ou nos termos de uma escatologia secularizada, apresenta a seguinte alternativa: pensar o universal como símbolo da totalidade perdida, enquanto que o particular surge como a tentativa sempre falha de incorporar este universal (NORVAL, 2010, p. 199).

Contra-pondo-se a esta visão estadocêntrica, Macedo (2009) utiliza o aporte teórico da Teoria do Discurso de Laclau (1998; 2000) e de Laclau e Mouffe (1985), porque entende que a relação entre estrutura, posições de sujeito e agência pode ser melhor contextualizada da seguinte forma:

A teoria, baseada em ideias pós-estruturais, defende que as posições de sujeito são relacionais e não possuem nenhum significado transcendental, inclusive os determinados por estruturas sociais ou econômicas. Isso não significa que a estrutura não existe, mas apenas que ela não determina posições sociais (MACEDO, 2009, p. 89).

A aposta em uma abordagem não determinística favorece o estudo das políticas curriculares, pois se evitam a determinação estrutural e as concepções voluntaristas. Como explica Macedo:

Toda estrutura, além de diferencial, é deslocada e é esse deslocamento que revela o seu limite e contingência e impede o seu completo fechamento. Apresenta, portanto, um excesso de sentido que sempre escapará e que constitui o discursivo como campo de indecidibilidade, condição e impossibilidade de tentativas de fixação de sentido, ou seja, de cada discurso particular. Uma estrutura de tal forma deslocada não tem objetividade e, portanto, não é capaz de determinar posições de sujeito, que passam a ser descritas como significantes flutuantes (MACEDO, 2009, p. 90).

Ainda que a estrutura se encerre momentaneamente, este fechamento não se justifica por nenhuma posição essencialista. Ele será sempre provisório, produzido por articulações hegemônicas que preenchem significantes, posicionando-os como pontos nodais nos quais a diferença radical em função do exterior constitutivo – com sua lógica de antagonismo radical – permite uma articulação de equivalência em torno dos significantes nodais que passam a partilhar algo comum.

Nesse sentido, ao analisar as posições de sujeito na estrutura, Macedo argumenta que estas não podem ser objetivas:

Os sujeitos sociais são internos à estrutura deslocada e sua incorporação à ordem simbólica demanda identificações contingentes. É essa incorporação que, para Laclau (1998), cria os sujeitos como *locus* da decisão no espaço indecidível da estrutura deslocada, uma decisão sobre como se constituir a si próprios como subjetividades concretas (MACEDO, 2009, p. 90).

A constituição do sujeito se dá, portanto, no processo político. É ele que, ao escolher um posicionamento, promove articulações, o que dá forma à estrutura, ou seja, não é a estrutura que define as posições do sujeito. Neste ponto é apropriado apresentar a discussão que Macedo faz em relação aos PCN e às DCN, e de que forma a diferença é colocada à margem, como uma tentativa de controle. Nos artigos que fazem referência a estes temas, a autora também

aprofunda a relação da estrutura e agência dos sujeitos (2009; 2012; 2014), questão apontada como desafio teórico a ser enfrentado em suas pesquisas (2006).

A esse respeito, Macedo (2009) argumenta que a existência de um exterior constitutivo representado pela ineficiência do sistema educacional promove o significante qualidade da educação como um espaço vazio do universal que precisa ser preenchido. As articulações hegemônicas, nos discursos pedagógicos, justificam, por exemplo, reformas curriculares, com o objetivo de resolver a crise. Neste processo, cadeias de equivalência são criadas e inúmeras posições de sujeito entram em campo criando um contexto híbrido e, ao se articularem, possibilitam o fechamento provisório da estrutura. A autora cita, neste processo, o exemplo do movimento negro que, na luta pelo reconhecimento de suas demandas, precisa ampliar a cadeia de equivalências, para sustentar a hegemonia.

Considera-se que, em 2003, quando o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva teve início com o *slogan* “Brasil para Todos”, algumas medidas foram tomadas para afirmar este compromisso com a igualdade de oportunidade e dignidade para todos. Uma delas foi a criação da SECAD, do Ministério da Educação. Não temos como propósito desconsiderar as políticas curriculares anteriores, como os PCN e seus temas transversais, destacadamente a Pluralidade Cultural, mas nas publicações da SECAD encontramos um esforço mais sistematizado para a formação docente no que diz respeito à diversidade.

A partir da leitura dos documentos curriculares sobre os quais me dedico no próximo capítulo, é possível identificar posicionamentos que afirmam a existência de uma identidade negra, marcada pelo racismo e discriminação e que defendem as políticas públicas de currículo e formação de professores como promotoras da conscientização e da construção desta identidade na perspectiva do orgulho de pertencimento a um passado e a uma cultura comuns.

O conceito de falta constitutiva de Lacan, discutido por Žižek (2000), contribui para o entendimento da dinâmica do sujeito na estrutura e nos processos de identificação. O sujeito – para se posicionar dentro da estrutura e preencher a falta constitutiva por meio de atos de significação – precisa de um significante que o represente, o qual nunca será uma representação plena. Ao entrar neste jogo, ocorre uma relação antagônica, em que ele pretende aniquilar a ameaça do Outro, com a ilusão de que pode vir a alcançar a identidade plena – que lhe é negada nesta relação. Desta forma, são os processos de identificação do sujeito, no espaço indecidível da estrutura, que articulam hegemonias contingentes.

Laclau (1996) defende que o modelo estrutural, ao fixar posições específicas de sujeito, limita a noção de diferença. Argumenta que o abandono da ideia de identidades pré-constituídas é um caminho mais enriquecedor para a desconstrução de discursos hegemônicos. Macedo

(2014) aponta que a ampliação do poder de significar pode ser o resultado da desconstrução de sentidos hegemônicos de representação:

A luta por políticas de currículo que façam face à diferença é, portanto, uma luta pela desconstrução do universalismo, sejam os que defendem uma cultura universal, sejam os que apostam na diversidade e tornam a diferença *diferença entre*¹⁴ (Burbules). Esta tarefa desconstrutiva implica perceber que a cultura não é um mero objeto epistemológico, mas o espaço mesmo de significação e representação, em que a diferença é enunciada e sempre adiada (Bhabha, 2003). Nessa perspectiva, a cultura como objeto epistemológico é apenas uma redução de seus sentidos com o intuito de inviabilizar a circulação da diferença como tal. Na acepção de Appadurai (2001), a cultura como objeto epistemológico é o estancamento do fluxo que caracteriza o cultural por meio da nomeação que lhe confere uma identidade (MACEDO, 2014, p. 92).

Reconhece-se que a hegemonia é resultado de uma disputa entre atores inseridos em um coletivo que, por meio de cadeias equivalenciais, articulam a formação de múltiplas identidades diferenciais que, esvaziadas de significados particulares, formarão o que Laclau nomeia como significante vazio. Hegemonia, então, é o preenchimento de um vazio no significante fazendo um ponto nodal na cadeia de significação. Portanto, “a hegemonia é um tipo de relação política e uma lógica social, não um lugar na topografia social. [...] é, sempre instável, ambígua e plural – podem ser múltiplos os processos hegemônicos” (LACLAU, 1996, p ?).

Entende-se que o conceito de diversidade hegemônico na política curricular da SECAD é o que Burbules (2012, p. 190) compreende como “diferença entre”:

São todos, em graus variados, espécies do pensamento categorial; e todas correm o risco de assumir uma série de normas ou modelos dominantes com base nos quais os grupos e os indivíduos são caracterizados como diferentes. Ao manter as diferenças entre as categorias e normas que são coerentes com os interesses dos grupos dominantes, e às vezes definidas por eles, os discursos da diversidade são uma forma de domesticar a diferença, permitindo-lhe “livre expressão”, mas em um âmbito que é implícito, e que não se abre facilmente à renegociação ou à contestação.

No Parecer CNE/CP n.º 003/2004, que instituiu as diretrizes para a educação das relações étnico-raciais, percebe-se o quanto é valorizada a ideia de que a escolarização e propostas curriculares dão conta de formar a consciência de pertencimento a uma identidade: “É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país” (BRASIL, 2004, p. 7). Acrescenta, ainda, que:

[...] sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis converterão as demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas de Estado ou institucionais, ao tomarem decisões e iniciativas com vistas a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à constituição de programas de ações

¹⁴ Uma diferença que pressupõe o partilhamento de traços comuns entre aquilo que será diferenciado. Trata-se de uma perspectiva em que se percebe facilmente o caráter essencial em que se sustenta a distinção (MACEDO, 2014, p. 87).

afirmativas, medidas estas coerentes com projeto de escola, de educação, de formação de cidadãos que explicitamente se esboçam nas relações pedagógicas cotidianas (ibid., p. 4).

No que diz respeito à identidade negra e à sua afirmação:

Os diferentes grupos, em sua diversidade, que constituem o Movimento Negro brasileiro, têm comprovado o quanto é dura a experiência dos negros de ter julgados negativamente seu comportamento, ideias e intenções antes mesmo de abrirem a boca ou tomarem qualquer iniciativa. Têm, eles, insistido no quanto é alienante a experiência de fingir ser o que não é para ser reconhecido, de quão dolorosa pode ser a experiência de deixar-se assimilar por uma visão de mundo, que pretende impor-se como superior e que os obriga a negarem a tradição de seu povo [...]. Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico-raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra (ibid., p. 5-7).

Ainda que nos trechos acima se reconheça a diversidade presente no movimento negro, e que envolve demandas diferenciais, o Parecer supracitado aponta como potente a existência de uma consciência a ser alcançada: a consciência negra. Ou seja, ainda que se reconheça a pluralidade de grupos dentro do movimento negro, não se desfaz a ideia de um fundamento a ser alcançado, que é a consciência de ser negro. Percebe-se, conforme já exposto, o quanto a busca pela afirmação da construção da identidade negra relaciona-se à relevância que se dá à história do afro-brasileiro para a formação da cidadania e de uma sociedade plural.

Ao proporem a descentralização das identidades, Lopes e Macedo (2011, p. 223) argumentam que:

[...] a crença que está por trás da fixação das identidades pode ser lida como uma pretensão realista. Ao nomear o negro, a mulher, o sujeito racional, o trabalhador, as perspectivas que operam com a identidade como fixa ou essencial estão pressupondo que há algo real e específico desses sujeitos expresso pela nomeação. Fantasiam uma perfeita representação entre o termo e a coisa. Esta fantasia lhes permite falar pelo outro. [...] as identidades são definidas pela sua diferença em relação a outras identidades e não por algo que lhes é próprio.

Este processo se dá pela enunciação. Ao significar as relações étnico-raciais nos documentos curriculares, engendram-se, em sua enunciação, sentidos para disciplinar o currículo, que se formula como desdobramento deste movimento.

2.2 Movimentos sociais e suas demandas para o currículo

No governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) foi criado o Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra. Também foram elaborados, como já dito, os PCN. Além disso, lembra-se também do Programa Nacional do Livro Didático,

da LDB n.º 9.394/96, dos dias dedicados aos negros e aos indígenas no calendário. Enfim, diferentes tentativas de regulação para questões de raça e etnia.

As demandas das questões raciais e a luta contra a discriminação também foram parte da agenda da UNESCO, marcadamente após a Conferência de Durban, em 2001, promovida por esse organismo, o qual, desde o fim da Segunda Guerra Mundial, tem atuado efetivamente na promoção das temáticas relacionadas às relações étnico-raciais e no combate à discriminação de grupos e minorias étnicas. Na Conferência Mundial contra o racismo, a discriminação, xenofobia e formas conexas de intolerância, da qual o Brasil foi signatário, deu-se um passo importante para que os governos comprometidos com as demandas apresentadas na conferência promovessem políticas de combate às discriminações.

No Programa de Governo 2002 da Coligação Lula Presidente, no capítulo “Brasil sem Racismo”, aponta-se a desconsideração das diretrizes curriculares para um projeto pedagógico baseado nos princípios da diversidade, equidade e justiça social. Este Programa de Governo também revela a influência da militância dos movimentos negros – com destaque para o coletivo de Mulheres Negras – na luta por uma sociedade sem racismo, não sexista e não excludente. Reconhece-se também o poder de influência destes movimentos sociais, nos partidos e sindicatos nas décadas de 1980 e 1990.

Por tudo isso, o Movimento Negro e o Movimento de Mulheres Negras, ao longo da história, tem desempenhado uma ação fundamental na denúncia do mito da democracia racial e na elaboração de propostas de políticas públicas que contribuam para a alteração do quadro de desigualdade e opressão, não apenas racial, mas também de gênero. O potencial de luta e de mobilização social dessas organizações tem uma importância histórica inestimável (PT, p. 11).

Arroyo (2015) contribui para a discussão, quando destaca que pensar a produção de currículos atualmente, na perspectiva da diversidade, exige o abandono da velha organização dos conhecimentos proposta por uma base nacional comum, na qual a parte diversificada é apontada apenas como contribuições dos diversos grupos étnicos na formação da sociedade brasileira.

As afirmações das diversidades sociais, étnicas, raciais, dos campos são apenas reconhecidas como contribuições para a base nacional comum do currículo e das disciplinas. Assim, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9.394/96 sugere que sejam reconhecidas as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro... a ser incluídas no ensino da História do Brasil, assim como as contribuições dos diversos grupos étnicos na formação da sociedade brasileira...Essa concepção e estrutura de currículo avançam no reconhecimento das diferenças, porém as reinterpreta como contribuições. Mas quem define o que contesta ou contribui na compreensão do núcleo comum e especificamente ao enriquecimento da história social, política, cultural de formação brasileira? (ARROYO, 2015, p. 56).

No Programa de Governo citado anteriormente, a presença das demandas por uma educação que contemplasse os grupos étnicos e a população do campo faz-se presente, tanto no que diz respeito ao acesso à educação, quanto como contribuição dos saberes destes grupos sociais para o conhecimento e a cultura. Cito, como exemplo, a proposta para a educação escolar indígena:

A afirmação étnica, linguística e cultural dos povos indígenas, a defesa de sua autonomia, de seus projetos societários, a articulação e o intercâmbio entre os conhecimentos originais são princípios que devem orientar as políticas educacionais para esse segmento da população brasileira, que resistiu bravamente ao extermínio durante quinhentos anos e hoje apresenta índices de crescimento demográfico superiores aos das populações não-nativas (PT, p. 27).

Os movimentos sociais do campo participaram ativamente da mobilização por uma secretaria que contemplasse as suas demandas relacionadas à educação (LÁZARO, 2012). A Declaração de 2002, em defesa de uma articulação nacional por uma educação do campo, apresentou como proposta: “criar no MEC uma secretaria ou coordenação da Educação do Campo para fazer a interlocução com o povo que vive no campo e suas organizações. Criar nas Secretarias de Educação Estadual e Municipal uma coordenação com a mesma finalidade” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2009).

Em 2003, quando o projeto de governo do Partido dos Trabalhadores assumiu o poder executivo no Brasil, criou-se a expectativa de realização de múltiplas e diferenciadas demandas apresentadas pelos movimentos sociais, que tiveram presença relevante na campanha eleitoral e que garantiram sua efetiva participação política no projeto de governo. No momento de assunção ao poder, apresentou-se o desafio de atender a estas demandas e de articular os movimentos sociais para que estes legitimassem o governo com um projeto de um Brasil para todos.

Neste sentido, o espaço que as políticas públicas de alfabetização, inclusão educacional e diversidade passaram a ocupar na agenda do governo federal deve ser visto como uma conquista dos movimentos sociais e organizações populares – que historicamente vêm exercendo forte pressão sobre o Poder Público pelo direito à educação – mais do que como resultado de uma iniciativa benevolente da atual administração (BRASIL, 2004, p. 6).

O governo Luiz Ignácio Lula da Silva promoveu o *slogan* “Brasil, um país de todos” e, com ele, apresentou políticas públicas, sobretudo de combate à fome e à desigualdade social. Para tal, propunha “a disposição do atual governo de fazer frente ao desafio de garantir o exercício do direito à educação a todos os brasileiros e de forjar um novo modelo de renda e justiça social” (BRASIL, 2004, p. 8). O investimento em programas sociais e no projeto educativo nacional se tornaram peças-chave para a construção da governança e para a

articulação com outros setores políticos, dos movimentos sociais e instituições internacionais, destacadamente, a UNESCO.

3 UM BRASIL PARA TODOS, POPULISMO E MOVIMENTOS SOCIAIS: ARTICULAÇÃO PARA UMA AGENDA EDUCACIONAL, A CRIAÇÃO DA SECAD

A emergência do Partido dos Trabalhadores e de sua liderança maior, Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), em 2002, após a vitória nas eleições presidenciais, que na campanha agregou um conjunto de demandas dos movimentos sociais, após as eleições e na formulação do novo governo apresentavam o desafio de serem contempladas. Não é o meu objetivo apresentar uma discussão detalhada sobre a historicidade do conceito de populismo, mas reconheço na liderança de Lula, especialmente a partir do Programa de Governo de 2002, o compromisso de governar em amplo diálogo com os movimentos sociais e acolher efetivamente suas demandas. Nesta pesquisa, a atenção é dada às demandas educacionais, especialmente aquelas que se referem ao currículo.

O populismo, enquanto categoria explicativa, tem sua historicidade marcada na história política brasileira, vinculado quase sempre a uma ideia da má política, com pretensões do líder de enganar o povo, prometendo tudo na campanha e não realizando nada após as eleições.

É o populismo, afinal, que demonstra como “o povo não sabe votar” ou, em versão mais otimista, “ainda não aprendeu a votar”. Daí decorre uma série de desdobramentos lamentáveis que, no limite e paradoxalmente, podem justificar a supressão do voto em nome da “boa política”. Desta forma, o princípio da classificação, que identifica a categoria na experiência brasileira, acabou por ser associado a um critério de valor que hierarquiza e condena *in totum* o populismo e tudo que ele possa adjetivar (GOMES, 1996, p. 2).

Na historiografia dedicada ao estudo desta categoria, são aceitos três marcos do populismo no Brasil, por muitos historiadores e cientistas sociais: o primeiro, em 1930, representa o surgimento do populismo na política brasileira; em 1945, rearranjos institucionais garantiram sua continuidade na experiência democrática; finalmente, 1964 representaria seu colapso (FERREIRA, 2017).

Para Laclau (2013), o populismo não é uma anomalia ou subdesenvolvimento irracional da democracia representativa. Também não se limita à relação do líder com as massas, sem desconsiderar o afeto, sem tomar o carisma da liderança, no sentido weberiano¹⁵ do termo.

¹⁵ Para Max Weber, ao elaborar o tipo ideal de “dominação carismática”, uma forma especial de dominação que se legitima a partir de uma “devoção afetiva à pessoa do senhor e a seus dotes sobrenaturais (carisma) e, particularmente: a faculdades mágicas, revelações ou heroísmo, poder intelectual ou de oratória”. (WEBER, 1999 apud MENDONÇA, 2004, p. 80)

Na perspectiva laclauniana (2013), o populismo é a cristalização de uma liderança a partir de uma articulação política, sendo uma forma de construção do político, e não uma ideologia. Argumento que a perspectiva defendida por Laclau ajuda a compreender a articulação das demandas diferenciais dos movimentos sociais; em uma lógica de equivalência, eles vão constituir um discurso comum, no terreno discursivo do político, articulador de todas as diferenças, colocando-se em uma luta contra um inimigo comum e se transformando em uma demanda popular. Neste processo de constituição de cadeias de equivalência, existe a possibilidade de grupos originalmente antagônicos articularem-se contra uma ameaça comum.

O governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) foi marcado pelo discurso de um Brasil para Todos, no qual cada cidadão alcançaria o direito à saúde, à educação e a dignidade social. Diante deste projeto, pode-se afirmar que o governo defendeu um projeto de nação em que todos os cidadãos teriam direito à representação e à afirmação de sua identidade. Era necessário conciliar as alianças político-partidárias, empresariais e também atender aos movimentos sociais, que lutavam por um Sistema Nacional de Ensino em que o reconhecimento da diversidade sociocultural fosse um princípio da política pública educacional.

Sobre a conciliação das alianças que foram estabelecidas e a expectativa de atendimento de suas demandas, surge o papel da mediação (MENDONÇA, 2004), que cumpre o lugar de suturar várias identidades em torno de uma demanda em comum. Sugiro pensar a liderança de Luiz Inácio Lula da Silva como uma potencial capacidade de mediação diante do alargamento da sua possibilidade de representação.

Mendonça descreve hipoteticamente um caso que ilustra a universalização de uma representação:

Imaginemos um grupo de mulheres que há anos reivindica do poder público municipal uma creche estatal para que elas possam deixar seus filhos em local seguro enquanto vão trabalhar. No período eleitoral, surge um candidato a Vereador que assume a reivindicação dessas mães como uma de suas plataformas eleitorais. Indiquemos, pois, para facilitar ainda mais nosso exemplo, que esse hipotético candidato a Vereador seja líder sindical dos comerciários da cidade. Inicialmente, sua candidatura foi o resultado de uma reunião da categoria que resolveu indica-lo para que, no parlamento municipal, pudesse ser o representante dos trabalhadores do comércio. Ocorre que, ao longo da sua campanha política, como afirmamos, esse candidato assume a bandeira das mães e acaba por tornar-se também um candidato confiável para essas mulheres (MENDONÇA, 2004, p. 81).

A Teoria do Discurso (LACLAU, 1996) ajuda a compreender como cada vez mais em nossas sociedades é improvável que uma identidade básica se constitua; em seu lugar percebe-se a proliferação de subjetividades múltiplas:

O papel constitutivo da representação na constituição da vontade, parcialmente oculto

em sociedades mais estáveis, faz-se agora inteiramente perceptível. O nível da política nacional, por exemplo, 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 (LACLAU, 1996, p. 149).

O programa de governo 2002 da Coligação Lula Presidente (PT, PCdoB, PL, PMN e PCB¹⁶), apresenta em um de seus capítulos o projeto educacional por “Uma Escola do Tamanho do Brasil”. Nele se apresentava como objetivos fundamentais, a garantia do acesso à educação para a população brasileira, especialmente a de baixa renda para que deste modo fosse superada a situação de subalternidade a que estava submetida; defendia a qualidade social da educação, que era entendida como uma escola para a formação de cidadãos plenos, como forte sentido de inclusão e democratização da gestão.

Quem define tal qualidade é a comunidade escolar, são os especialistas e estudiosos, os trabalhadores, enfim, toda sociedade envolvida no processo formativo. É exatamente a prática da construção coletiva que nos tem diferenciado de outros governos, especialmente do atual governo federal e de seus conceitos utilitaristas. A qualidade social da educação pressupõe uma organização curricular baseada na interdisciplinaridade, participação e competência técnico-política. A prática social e a experiência de vida dos alunos devem ser incluídas, como elementos fundamentais, na organização do conhecimento e da cultura (PT, 2002, p. 12-13).

A organização curricular defendida no programa de governo previa a valorização dos projetos político-pedagógicos, a pluralidade de concepções pedagógicas e criticava a desarticulação curricular ou sua rígida verticalização. Manifestava a aposta na construção de um currículo criado coletivamente, articulado com os projetos político-pedagógicos.

Os tempos e espaços escolares devem ser reorganizados, liberando as unidades escolares da “prisão” a que se sentem submetidas por força das “grades horárias e curriculares” e permitindo a flexibilização na apresentação dos conteúdos programáticos (PT, 2002, p. 19-20).

Cabe ressaltar também, nesta articulação política, a presença importante do Movimento Social do Campo no processo de instituição da SECAD. Com estes grupos houve, portanto, a mobilização para a criação de uma secretaria de diversidade para a formação continuada de professores e para a produção de materiais específicos para diferentes segmentos sociais.

Segundo Lázaro (2012, p. 4),

Anos mais tarde, Miguel Arroyo, professor da Universidade Federal de Minas Gerais, me contou que houve uma reunião dos movimentos sociais, particularmente os movimentos sociais do campo e o movimento negro com o Tarso Genro, antes da criação da SECAD, em que eles reivindicaram a criação de uma estrutura capaz de dialogar com suas demandas.

¹⁶ As siglas significam, respectivamente: Partido dos Trabalhadores, Partido Comunista do Brasil, Partido Liberal, Partido da Mobilização Nacional e Partido Comunista Brasileiro.

No Seminário Nacional “Por uma Educação do Campo”, em Brasília, de 26 a 29 de novembro de 2002, ou seja, após as eleições, o movimento apresentou proposta para o novo governo, menciono três que interessa especialmente para esta pesquisa:

- I. Implementar um programa de formação para todos os educadores e educadoras do campo, de nível médio e superior, através de convênios/parcerias entre Secretarias, Universidades, Movimentos Sociais e Organizações do Campo;
- II. Produzir e editar materiais didático-pedagógicos específicos para as escolas do campo, desde o olhar das diferentes identidades que existem no campo;
- III. Criar no MEC uma secretaria de coordenação da Educação do Campo para fazer a interlocução com o povo que vive no campo e suas organizações. Criar nas Secretarias de Educação Estadual e Municipal uma coordenação com a mesma finalidade. (KOLLING et. al., 2002 apud, ARROYO; CALDART; MOLINA, 2009, p. 212)

Em outro documento, intitulado *Articulação Nacional, Por uma Educação do Campo: Declaração 2002*, o movimento declara:

Quando dizemos Por uma Educação do Campo, estamos afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo; e pela construção de uma escola que esteja *no* campo, mas que também seja *do* campo: uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não um mero apêndice da escola pensada na cidade; uma escola enraizada também na práxis da Educação Popular e da Pedagogia do Oprimido (ibid., p. 212).

No Programa de Governo 2002 da Coligação Lula Presidente – Brasil sem Racismo, é notável o compromisso do governo com o movimento negro e todas as instituições que apontam caminhos para superar a exclusão dos negros no Brasil:

O incremento de políticas públicas voltadas à população negra será imperativo na agenda programática dos ministérios durante o governo Lula, sempre em contato com a sociedade civil, em especial com o Movimento Negro e todas as instituições que apontam caminhos para superar a exclusão dos negros no Brasil. Nosso governo convocará as instituições do Estado e da Sociedade para participarem de um amplo debate sobre o racismo e para se empenharem na sua superação (PT, 2002, p. 20).

Destacam-se, neste aspecto, os programas de formação continuada “A Cor da Cultura”, “Educação na Diversidade” e “Educação Africanidades-Brasil”, pelas suas abrangências em todo território nacional e pela produção de material que constitui referência para os temas nas escolas.

A partir da análise realizada, identificamos na produção discursiva destes programas um projeto de cidadania plural, sensível às diferenças ou consciente de sua herança cultural. A construção do discurso de um Brasil, país de todos, está presente nos programas de formação de docentes com objetivo de educar na perspectiva da diversidade, reconhecido enquanto uma estratégia efetiva para se alcançar este horizonte.

Ressalta-se, neste contexto, a leitura e a interpretação da política curricular presente na legislação e nos documentos curriculares, textos políticos como o Parecer CNE n.º 003/2004, que regulamenta a alteração trazida à Lei n.º 9394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei n.º 10.639/2003, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Importante notar que a Lei n.º 11.645 só foi criada em 2008 e o parecer que apresentou as Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica só foi aprovado no Conselho Nacional de Educação em 11 de novembro de 2015, sendo publicado em 18 de abril de 2016. Argumento que a demanda de acesso à educação era assumida como a luta pela garantia da educação escolar indígena, pela afirmação de currículos e organização escolar produzidos pelos diferentes povos indígenas. A demanda pela valorização da história e dos povos indígenas nos livros didáticos não foi no início uma demanda prioritária.

Portanto, a agenda política dos povos indígenas, em 2002, era muito mobilizada pela demarcação de suas terras, a demanda prioritária para ser apresentada na primeira gestão do governo Lula era a garantia de seus territórios e a garantia da educação escolar indígena. Não havia por parte dos povos indígenas a defesa de demandas pela promoção da educação básica, do ensino médio e superior ou de políticas curriculares para a inclusão das temáticas de história e cultura dos povos indígenas. Contudo, isso não significa que este tema não tivesse lugar na agenda política de alguns militantes, mas não representava um tópico fundamental naquele contexto.

Argumento nesta tese que o governo Lula e o projeto de uma secretaria para pensar a política educacional e uma política curricular, considerando outras possibilidades de se pensar a docência e o conhecimento, foram fundamentais para se pensar um projeto de “Uma Escola do Tamanho do Brasil”, que apresentou uma potente possibilidade de se pensar a produção de currículos e outras epistemologias, a potência de perceber que outras alternativas de escolarização e produção de conhecimento existem.

Compreendo que, ao trazer para a discussão curricular os povos indígenas, quilombolas, comunidades do campo, caiçaras e povos da floresta, potencializa-se a circulação da diferença e contribui-se para contrapor ao projeto hegemônico presente no Sistema de Ensino Nacional, que é o conceito de escola e conhecimento cunhados na modernidade ocidental. Portanto, defendo que a SECAD mobilizou sentidos que contribuíram para o movimento de descolonização do saber e dos currículos.

No governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003), o compromisso assumido em Durban se desdobrou em políticas mais concretas. Destaca-se a promulgação da Lei n.º

10.639/2003 e a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003. Também neste ano tem-se o primeiro edital do programa Diversidade na Universidade e a adoção de cotas no Programa Universidade para Todos (Prouni). Nesse contexto, em 2004, foi criada a SECAD, dando início ao processo de institucionalização da diversidade como tema central da política curricular no interior do Ministério da Educação.

Cabe ressaltar que esta pesquisa não entende as políticas públicas como verticalizadas em uma perspectiva estadocêntrica, e sim como processo de articulação de vários sujeitos dentro de estruturas de poder, como aponta Dias (2015, p. 31):

Na constituição de um projeto hegemônico, as diferenças entre sujeitos e suas demandas não se apagam, daí não se tratar da formação de uma igualdade. As particularidades são mantidas podendo vir a se associar a outros grupos em busca de um projeto mais amplo, em outras cadeias de equivalências, capazes de atender a demandas diversas (LACLAU, 2006). As aglutinações de diferentes demandas nos processos de prática articulatória tendem a formular um discurso comum, porém, provisório e contingente, no qual há fixação parcial dos sentidos possíveis da significação.

A superação da desigualdade social – maior argumento do primeiro mandato do governo Lula para as políticas implementadas – ganhou, na SECAD, o espaço para garantir o direito à educação como uma das possibilidades de vencer a discriminação. Por esta razão, o conceito de inclusão educacional nos primeiros meses de governo obteve destaque ao se pensar a organização da secretaria.

De acordo com Lázaro (2012, p. 134),

SECAD nasceu sob uma reflexão já bastante amadurecida do ministro Tarso Genro, do Fernando Haddad, que então era o seu secretário-executivo, e do Ricardo Henriques. O Ricardo Henriques tem méritos extraordinários. Ele vinha pensando a questão da pobreza e da desigualdade no Brasil há bastante tempo. [...] Então, a nossa agenda era de enfrentamento da desigualdade (LÁZARO, 2012, p. 134).

Portanto, uma política para a diversidade era o caminho para vencer as desigualdades sociais. A diversidade, quando acompanhada pela desigualdade, também é reconhecida neste contexto como obstáculo para uma educação de qualidade. Defender uma educação para a diversidade é também significado como combater o fracasso e a evasão escolar.

A introdução de sistemas de avaliação, como a Prova Brasil e o Ideb se, por um lado, permitiram diagnosticar dimensões de qualidade da escola pública, até então negligenciadas, possibilitaram também identificar a extensão e a profundidade da desigualdade no país. Os resultados também destacaram as imensas desigualdades no exercício do direito à educação pelos povos do campo, as periferias urbanas, as regiões empobrecidas, os bairros populares. (id., 2013, p. 273).

Defendo que, no decorrer das lutas pela significação das políticas da diversidade a serem encaminhadas, o sentido de qualidade da educação atrelado também a discursos transnacionais

reduz significativamente pensar o potencial da diferença nas políticas de currículo apresentadas pela SECAD.

Entram em cena dois atores internacionais que vão conjugar com a SECAD muitas de suas publicações e programas: OEI e a UNESCO; especialmente a UNESCO, que imprime seu selo em muitas das publicações. O discurso da diversidade e da qualidade da educação atrelado à eficiência do professor configura o sentido hegemônico de se pensar um projeto de educar para a diversidade e que se desdobra em uma educação de qualidade para todos.

Concordo com Tomé (2016, p. 38) quando afirma:

As relações que produzem tais subsídios e assinaturas localizam a negociação Brasil-América Latina e a demanda de Educação para todos em articulação com as demandas da diferença e, por sua vez, a produção do outro diferente. Tais demandas aparecem implicadas em um projeto regional e mundial de educação que apontam para diferença como diversidade. Daí a tentativa de controle e a produção do excluído da inclusão, bem como o investimento na proliferação da diferença pelo discurso que reedita o diferente em redes de políticas.

O sentido de diversidade na construção das políticas de formação continuada e orientações curriculares alinha-se ao significante qualidade da educação. Como defende Lázaro (2013, p. 271),

A agenda que vem dos movimentos sociais nas diversas mesas de diálogo sobre as políticas educacionais é o melhor parâmetro de qualidade da educação que pode haver. O exercício do direito é a melhor forma de tornar o Estado um o Estado um instrumento da promoção da igualdade inscrita, prometida e esperada.

O sentido de diversidade aqui é articulado ao respeito às diferenças, rumo à construção de uma sociedade plural e democrática, a diferença multicultural, em que algo é diverso a uma forma, a um modelo que não deixa de reiterar algo que é fixo.

Concordo com Macedo (2014, p. 1534) quando afirma:

[...] a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão tornou-se um agente público importante e passou a produzir uma série de intervenções no sentido de garantir direitos de “grupos excluídos”, atuando nas políticas curriculares e, principalmente, na formação de professores.

Tomé (2018) argumenta que programas e cursos de formação de professores articulados a esta política “tem exigido uma espécie de alinhamento curricular – um tipo de gramática curricular que contemple a diferença -, ou seja, uma adequação advinda do mercado e dos valores do setor privado” (MACEDO, 2018, p. 20).

Defendo que as políticas de currículo pensadas no âmbito da SECAD inscrevem-se em uma gramática normalizadora, um dispositivo pedagógico (TOMÉ, 2018), em que são determinados limites para a diferença. Um catálogo das diferenças, no qual são organizados os

saberes da diferença e saberes universalmente aceitos. A SECAD representa a continuidade de uma lógica, em um contexto diferente, com um argumento fortemente significado no social e no combate à desigualdade, mas representa também a continuidade de nomear a diferença, de localizá-la em um espaço, no caso, do currículo e do conhecimento, em outra esfera, em que a inclusão é reiterada. Mas, ao nomear um outro lugar, a diferença é hóspede, é acolhida nos limites da diferença entre, uma lógica para igualar os desiguais (TOMÉ, 2018, p. 26).

3.1 Políticas de Currículo no âmbito da SECAD

O tema desta tese foi mobilizado na minha trajetória de professora de história da educação básica, ao desenvolver temas propostos pela Lei n.º 11.645/2008, nas salas de aula de turmas de 9º ano de escolaridade, em uma escola da rede municipal de ensino de Niterói. Esta trajetória foi estimulada menos por questões e demandas raciais, mas muito mais por defender e desejar uma ampliação nas perspectivas de se pensar o conhecimento, seus sentidos e produção, e de perceber com os alunos as inúmeras possibilidades de se pensar o mundo e reconhecer outras lógicas.

Tensionar a produção do conhecimento da modernidade ocidental se deu ao desenvolver um projeto no qual o conceito de sustentabilidade ambiental foi desenvolvido na perspectiva simbólica do arco e da flecha e sua correspondência com um mito *yorubá*, *Oxóssi*. Tarefa esta facilitada, em muito, pela existência de uma legislação que me amparava diante das inúmeras críticas que recebi, sendo uma delas que este tema não estava previsto no currículo da disciplina. Contudo, aos que defendiam que o currículo não é algo em constante movimento, opunha-me argumentando que o currículo nunca é acabado e que ele é sempre contagiado por atravessamentos de saberes e sentidos de mundo de alunos, professores, comunidade escolar, documentos políticos etc. Nesta perspectiva, portanto, o currículo está no mundo em movimento. E, ainda, a mobilização da diferença e sua circulação são ampliadas.

Um currículo é diferença por natureza; é pura diferença; é diferença em si. Afinal, é um território de multiplicidades de todos os tipos, de disseminação de saberes diversos, de encontros "variados", de composições "caóticas", de disseminações "perigosas", de contágios "incontroláveis", de acontecimentos "insuspeitados". Um currículo é, por natureza, rizomático, porque é território de proliferação de sentidos (PARAÍSO, 2010, p. 588).

Cabe esclarecer que, nesta pesquisa, não se operou com o conceito de conhecimento da modernidade, nem se considerou que este deve ganhar centralidade nas discussões curriculares, porque a aposta não foi no debate sobre os conhecimentos mais válidos, tampouco na

centralidade da ciência. Esta investigação dialoga com as pesquisas de Lopes e Macedo, que argumentam sobre o conhecimento a partir de um registro pós-estrutural e pós-colonial, em defesa de uma leitura cultural do currículo, o que não significa o abandono da discussão sobre o conhecimento:

É nesse sentido que julgamos que uma Teoria do currículo, preocupada com a possibilidade de criação de sentidos ainda não dados, precisa criticar esses fechamentos, não um ou outro, mas a própria restrição à circulação de sentidos, ao fluxo cultural. Trata-se de operar com outro entendimento da cultura – como lugar de criação de sentidos, como enunciação – e desconstruir a noção de que a cultura é a restrição. Ao contrário, ela é o lugar da diferença, aquele onde se produzem incessantemente sentidos novos, em que a dimensão pedagógica que, segundo Bhabha (2003), lida com as tradições da cultura é perturbada por uma dimensão performática que reinscreve a tradição no tempo presente/futuro. [...] Na definição de Bhabha (2003), está-se falando de um terceiro espaço, uma região ambivalente entre sentidos que imaginamos fixados (e descrevemos como tal) e aqueles que se projetam na enunciação, um entre-lugar (LOPES; MACEDO, 2012, p. 164).

Na proposta educacional “Uma escola do tamanho do Brasil”, lançada no governo Lula em 2003, a educação foi considerada um mecanismo para a transformação social e econômica do país. De acordo com o texto político, a transformação só seria possível se os professores fossem preparados para o novo desafio, o de formar cidadãos prontos para atuarem na construção de um país mais democrático, plural e na erradicação da discriminação. Para tal, a formação continuada de professores com a participação dos movimentos sociais na formulação deste projeto era fundamental. Neste ponto, destaca-se o potencial da SECAD em seu projeto, pois, dialogando com os movimentos sociais, as possibilidades de se pensar a escola, a docência e o currículo apresentam elementos diferenciais que ajudam a analisar as possibilidades de significação do que é escola, docência e currículo.

As gestões iniciais do Ministério da Educação foram marcadas pela reestruturação do órgão, quando, em 2004, foram criadas as Secretarias de Educação Básica (SEB) e a secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Para garantir a articulação institucional da gestão democrática, a nova estrutura do MEC deveria criar condições para potencializar a interlocução do ministério com os sistemas de ensino e os movimentos sociais, e a definição de parcerias com estados e municípios para capacitar e valorizar professores. Pela primeira vez, o MEC assumia, junto aos sistemas de ensino, a condução de um amplo programa de capacitação de funcionários não docentes das escolas brasileiras (MELO, 2009, p. 50).

Pensar a formação de professores a partir da teoria do discurso e pós-fundacional levamos a olhar o horizonte da escolarização sob outra perspectiva. Lopes (2014) traz a discussão de que a tarefa de educar é uma tarefa impossível, diante da imprevisibilidade dos resultados. Para esta autora (ibid., p. 44),

Passa a ser necessário justificar por que mantemos um projeto educacional que tem por propósito formar, em algum nível, uma consciência crítica, uma cidadania atuante

politicamente ou ainda uma linguagem de mudança social. Também se mostra problemático definir em que bases esse projeto se realiza. [...] Sendo o currículo marcado pelas discussões críticas que focalizam o poder, a política e a ideologia em suas relações com o conhecimento escolar, os registros teóricos pós-críticos, ao questionarem os fundamentos (*ground*) de noções como verdade, projeto, classe social, realidade e sujeito, para citar apenas algumas, abalam a própria compreensão do que vêm a ser o currículo e seu caráter político.

Ao defender uma política curricular para a formação de cidadãos críticos e plurais e, de forma potente, construir um discurso em favor das diferenças, por meio da formulação de materiais para os docentes, de projetos de formação continuada e de políticas curriculares, observa-se como o projeto de uma base nacional comum curricular é antagônico ao projeto de se pensar uma educação em que outras lógicas sejam possíveis.

Arroyo (2015) apresenta uma discussão relevante para esta pesquisa, quando argumenta sobre as contradições do “Estado Democrático” e o princípio da universalização do acesso à escola no processo de garantia da diversidade nos currículos:

Seria interessante pesquisar sobre como as contradições desse “Estado democrático” se revelam no próprio campo dos currículos e das lutas pelo conhecimento. Como essas pressões incorporaram nos documentos oficiais a afirmação da garantia universal do acesso à escola e à educação de qualidade mínima. Será necessário aprofundar nas consequências dessa proclamação oficial do direito universal à educação, ao conhecimento, à cultura, aos valores, às artes... Qual interpretação? Significa que se acredita que os currículos são a síntese de todo o conhecimento, de todas as culturas, de todos os valores? Ou se acredita existir um conhecimento, uma cultura, uns valores, um universo simbólico único cujo depósito único legítimo são os currículos únicos a serem apreendidos por todos? Nessa concepção oficial de universalização do direito a esse conhecimento, a essa cultura únicos tem sido possível pensar na especificidade de currículos das escolas do campo, indígenas, quilombolas? Nessa ênfase em concepções universalizantes, únicas de conhecimento, de cultura, de valores haverá lugar para o reconhecimento da diversidade no próprio campo do conhecimento, da cultura, dos valores? Haverá lugar para a diversidade nos currículos? Uma questão trazida pelos movimentos sociais (ARROYO, 2012 apud id., 2015, p. 55).

Com inspiração em Lopes (2014), argumenta-se, aqui, em favor de uma agenda que reconhece que as posições políticas e a dimensão da decisão nunca chegam à conclusão e ao ponto final da luta política. Os consensos são estabelecidos, a partir de um ponto em que um certo particular estrutura o universal, o que Laclau (1985, 2015) conceitua como ponto nodal, ou *significante-mestre*:

A impossibilidade de uma fixação última de sentido implica que deve haver fixações parciais, do contrário, o fluxo das diferenças seria impossível. Mesmo para que se possa diferir, subverter o sentido, há de haver um sentido. Se o social não consegue fixar a si mesmo nas formas inteligíveis e instituídas de uma sociedade, o social só existe, no entanto, como um esforço para construir esse objeto impossível. Qualquer discurso se constitui como tentativa de dominar o campo da discursividade, de deter o fluxo das diferenças, de construir um centro (LACLAU, 2015, p. 187).

Os pontos nodais, portanto, são as fixações parciais, os consensos em torno de pontos discursivos privilegiados, que servem como um amálgama que sela o sentido de uma cadeia significativa.

3.2 A SECAD e a produção de sentidos para a educação das relações étnico-raciais: a diversidade e a regulação da diferença

No texto em que são listados os objetivos do PNI/DCN, a fim de colaborar para que os sistemas de ensino possam cumprir as determinações legais das Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008, percebe-se a ambivalência entre a defesa das duas leis e o destaque que apenas uma ganha no decorrer dos objetivos. São objetivos específicos do Plano Nacional:

- a. Cumprir e institucionalizar a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, conjunto formado pelos textos da Lei n.º 10.639/03, Resolução CNE/CP n.º 01/2004, Parecer CNE/CP n.º 03/2004, e da Lei n.º 11.645/08;
- b. Desenvolver ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores(as), a fim de proporcionar o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos, da cultura afro-brasileira e da diversidade na construção histórica e cultural do país;
- c. Colaborar e construir com os sistemas de ensino, conselhos de educação, coordenações pedagógicas, gestores(as) educacionais, professores e demais segmentos afins, políticas públicas e processos pedagógicos para a implementação das Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08;
- d. Promover o desenvolvimento de pesquisas e produção de materiais didáticos e paradidáticos que valorizem, nacional e regionalmente, a cultura afro-brasileira e a diversidade;
- e. Colaborar na construção de indicadores que permitam o necessário acompanhamento, pelos poderes públicos e pela sociedade civil, da efetiva implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana;
- f. Criar e consolidar agendas propositivas junto aos diversos atores do Plano Nacional para disseminar as Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08, junto a gestores e técnicos, no âmbito federal e nas gestões educacionais de municípios, estados e do Distrito Federal, garantindo condições adequadas para seu pleno desenvolvimento como política de Estado (BRASIL, 2013, p. 19 e 20).

No mesmo contexto de atuação da SECAD, insere-se a criação da Secretaria de Educação Básica. Era necessário que as secretarias e respectivas coordenações fossem organizadas e que fossem definidas suas responsabilidades. Um intenso debate e negociação teve início com a participação de movimentos sociais e outros órgãos do MEC (PALADINO e ALMEIDA, 2012). Ao fim deste processo, foi construída outra identidade para a SECAD, quando o conceito de inclusão foi abandonado – satisfazendo, assim, algumas lideranças indígenas que entendiam que a proposta da Secretaria de Educação Básica de inclusão

representava integração. Assumiu-se, assim, a proposta mais complexa de atender para a diversidade em suas múltiplas dimensões. Nesta relação com outras secretarias, a SECAD se firmava como secretaria do MEC responsável pela promoção de políticas de educação para a diversidade.

Em 10 de março de 2004, foi aprovado o parecer CNE/CP n.º 003/2004, no qual foram estabelecidas legalmente as Diretrizes Curriculares Nacionais. No próprio texto, no início de sua redação, é possível observar que a participação do Movimento Negro é relevante, ainda que sejam mencionadas prerrogativas legais para o objetivo de um projeto de educação nacional que garanta “igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira” (CNE/CP n.º 003/2004, p. 497). Assim, a ideia de uma identidade nacional já fica explícita enquanto um projeto de educação e, portanto, para a formação de educadores. Educar para a diversidade faz parte de um projeto identitário que é o projeto de nação. Defende-se, aqui, que o próprio argumento de nação guarda, em si, uma universalidade que o aporte teórico desta pesquisa busca tensionar.

Pensar as relações étnico-raciais na perspectiva de uma parcela do movimento negro representou a legitimação de uma forma de se apresentar a temática. As questões étnico-raciais chegaram às escolas da educação básica com maior efetividade, com material e formação para a cultura e história afro-brasileira. Uma forma de se pensar o negro no Brasil, sua história e sua identidade.

Segundo estudo realizado por Pontes (2009, p. 80)

Os povos indígenas e descendentes de asiáticos são grupos culturais contemplados em poucos trechos do documento como demandas equivalenciais no significante diferença cultural e no significante cultura nacional, sem enfrentar suas demandas particulares. As lutas articulatórias que dão sentidos a esses significantes vazios, fixam, temporariamente, enunciações nas políticas de currículo (PONTES, 2009, p. 80).

Refletir sobre o Movimento Negro e outras representações de grupos minoritários à luz da teoria do discurso nos convida a recusar qualquer essencialização das posições de sujeito dentro dos movimentos sociais, considerando que, apesar de não negar a existência da estrutura, ela não determina posições sociais, pois estas são firmadas no processo de articulação entre os sujeitos que buscam representação em um discurso hegemônico. Como argumenta Macedo (2009, p. 91):

Todo sujeito procura por um significante que possa expressá-lo dentro da ordem simbólica, num ato de significação que nunca será totalmente possível. O sujeito busca por intermédio de atos de significação preencher uma falta constitutiva; ele entra na relação antagônica com a esperança de que, aniquilando o adversário, possa estabelecer a identidade plena que lhe é negada. Portanto, é o sujeito que tenta resolver

a crise da estrutura deslocada por sua identificação com um dos projetos disponíveis no espaço indecível dessa estrutura. Assim, não é a estrutura que define as posições de sujeito, mas o sujeito que, ao decidir por uma posição de sujeito, articula a estrutura.

De acordo com o parecer CNE/CP n.º 003/2004, das diretrizes para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica, trata-se “de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros” (BRASIL, 2004, MEC Parecer CNE 003/2004). Moehlecke (2009), aponta que é possível identificar dois momentos distintos na forma como a diversidade foi trabalhada:

Em termos da estrutura do Ministério, identificam-se dois momentos distintos no modo como a temática foi trabalhada. Um primeiro vincula-se à gestão do ministro Cristovam Buarque, em que a diversidade é associada a uma preocupação mais geral com a ideia de ‘inclusão social’. Um segundo momento pode ser atribuído à gestão de Tarso Genro, quando é criada uma secretaria específica para tratar das políticas de diversidade na educação, mantida pela gestão seguinte, de Fernando Haddad, cuja marca em relação à diversidade foi de continuidade do trabalho desenvolvido por Genro (MOEHLECKE, 2009, p. 4).

Argumenta que o conceito de inclusão na SECAD, no governo Lula, não deu conta de contemplar todos os grupos envolvidos. As lideranças indígenas presentes não concordaram com o termo, quando da proposta inicial de se nomear a secretaria; justificavam que não queriam se sentir incluídos e sim reconhecidos em suas particularidades e diferença.

De acordo com Lázaro (2012, p. 151):

Nós estávamos construindo, desenhando a SECAD um dos nomes possíveis era Secretaria da Inclusão Educacional. Bonitinho, legal! Daí, fomos conversar com as lideranças indígenas que estavam no MEC. Eles ouvem e dizem: “Se for inclusão, a gente está fora. Eu não quero ser incluído. Eu quero manter minha diferença.” No fundo a primeira crítica foi: “Esse saco é muito grande e tem muita coisa aí dentro. Vocês não vão conseguir lidar com essas diferenças.” Foi uma crítica interessante, porque nos alertou muito para essa dimensão de lidar com as diferentes diferenças.

Portanto, elege-se como chave de leitura para os documentos políticos o conceito de diversidade e o conceito de diferença, aqui entendido como “expressão utilizada para nomear o conjunto de reivindicações formuladas no seio de movimentos sociais presentes no cenário político contemporâneo e que estão relacionadas à questão de pertencimentos identitários” (GABRIEL, 2013, p. 289).

Como argumentou Pontes (2009), ao analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, “o esforço de marcar ‘muitos como um’ para identificações totalizadas do povo, da nação, do negro, do índio, do imigrante europeu pela expressão de experiências coletivas

unitárias é interrompido pela presença perturbadora da diferença cultural, do inexplicável, do hibridismo” (PONTES, 2009, p. 15).

Em 2007, o MEC e a SECAD reconheceram que a implementação da Lei n.º 10.693/2003 precisava de maior dimensão de atuação e, para isso, em parceria com a UNESCO, realizaram uma oficina para avaliar as ações promovidas pela referida lei.

Como resultado, foi apresentado um documento (Contribuições para a Implementação da Lei n. 10.639/2003, publicado em novembro de 2008) que se desdobrou em ação do Ministro Fernando Haddad que criou o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) MEC/MJ/SEPPIR, com o objetivo de elaborar um Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais. De acordo com o documento supracitado, identificavam-se três concepções de diversidade presentes na política do ministério.

A primeira tem como fundamento o binômio inclusão/exclusão. Nesta concepção “a questão étnico-racial se dilui, e a diversidade não resulta em revisão das concepções, modelos e referências das políticas educacionais” (BRASIL, 2008, p. 23). Ao promover a incorporação dos excluídos a um modelo instituído, ela desconsidera suas identidades específicas, considerando apenas a perspectiva socioeconômica.

Conforme aponta Pontes (2009, p. 13),

políticas curriculares para obrigatoriedade de inclusão de conteúdos de história e cultura de grupos subalternizados se inscrevem como políticas não somente de enunciação de demandas por valorização, reconhecimento e reparação, mas como políticas de disputa pela autoridade parcial e contingente sobre sua própria história e cultura.

As ações afirmativas marcam a segunda concepção de diversidade presente nas políticas do MEC, tendo o ProUni seu mais efetivo exemplo de política.

A terceira abordagem é a que reconhece a diversidade como “políticas da diferença”, que aposta na demanda pelo igual reconhecimento do direito das diversas culturas a se expressarem e atuarem na esfera pública. Conforme relatório do grupo de trabalho interministerial instituído pela SEPPIR em maio de 2008 - que enviou ao MEC as considerações relativas às políticas até então adotadas para publicação da Lei n. 10.693/2003 - a terceira abordagem ainda não havia recebido a devida atenção na agenda de discussão do MEC.

De acordo com Lázaro (2012, p. 139):

O que era complexo para a gente, e tivemos que aprender, é que as diversidades não são redutíveis a uma única diferença. É o que o Ricardo Henriques chama de ‘diferentes diferenças’. A única coisa que as iguala é a condição de opressão que sofrem e de ‘exclusão’. Essa palavra exclusão tem que vir entre aspas, porque as

diversidades têm formas de socialização, de saberes, de política, muito poderosas. Mas eles, os que sofrem opressão, estão à margem de certos processos sociais e econômicos e de reconhecimento político. São diferentes diferenças e cada questão exige um tratamento próprio.

Além dos supracitados documentos, trabalhou-se também com o primeiro relatório de gestão da SECAD referente ao ano de 2004. Nele, são apresentados os princípios reguladores da nova secretaria e os sentidos de docência, currículo, diversidade, no eixo, relações étnico-raciais. Este capítulo inclui, também, o documento “Articulação Nacional: por uma educação do Campo”, Declaração 2002, pela importância que os movimentos sociais do campo tiveram na articulação política para a instituição da SECAD.

Em 9 de janeiro de 2003 foi promulgada a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), a Lei 10.639/2003, que tornou obrigatória a inclusão da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, sinalizando o atendimento a uma demanda histórica do movimento negro. O Movimento Negro Unificado (MNU), fundado em 1978, apresentou em seu programa de ação de 1982 a luta pela inclusão de conteúdos sobre a História da África e dos negros no Brasil, nos currículos escolares (PONTES, 2009). Portanto, duas décadas de lutas que se concretizavam no aspecto legal, na promulgação da Lei¹⁷, onde lê-se:

Art. 1º A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo 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.

§ 2º 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.

(...)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.

A política educacional do governo Lula já anunciava sua aproximação e seu compromisso firmados na campanha eleitoral com o movimento negro. Cabe ressaltar que entende-se o movimento negro como uma dimensão das tantas lutas que se travam na História do Brasil. Lutas que não são lineares e nem compartilhadas por todos afro-brasileiros. Mais à frente, pretende-se aprofundar os conceitos de identidade e representação, considerando estes conceitos como contingentes e fadados ao fracasso, se buscam a totalidade de sua

¹⁷ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 10/07/2017.

intencionalidade de uma identidade única para os afro-brasileiros ou a certeza de que todas as demandas representam todos os afro-brasileiros.

Uma totalidade discursiva nunca existe na forma de uma positividade simplesmente *dada e delimitada*, a lógica relacional será incompleta e penetrada pela contingência. A transição dos “elementos” para os “momentos” nunca é inteiramente completa. Surge então uma terra-de-ninguém que torna possível a prática articulatória. Neste caso, não há identidade social plenamente protegida de um exterior discursivo que a deforme e impeça que ela se torne plenamente suturada. Tanto as identidades quanto as relações perdem seu caráter necessário. Como um conjunto estrutural sistemático, as relações são incapazes de absorver as identidades; mas como as identidades são puramente relacionais, esta é outra maneira de dizer que nenhuma identidade pode ser plenamente constituída (LACLAU; MOUFFE, 2005, p. 185).

No contexto de análise dos limites de se pensar a representação, podem ser citadas as questões relacionadas à religiosidade afro-brasileira e suas expressões que não têm sua representação reconhecida por todos os afro-brasileiros. Identifico este como um dos pontos mais nevrálgicos da temática afro-brasileira no espaço escolar e na leitura da Lei n. 10.693/2003. Não se pode considerar que todos os afro-brasileiros – ainda que se reconheçam compartilhando desse grupo – professam ou defendem o tema da religiosidade afro-brasileira nas escolas. Portanto, o processo de identificação nunca é total. Defende-se, neste trabalho, também, ancorada nas leituras de Laclau, que a representação é um desdobramento da ação política do sujeito e que, no decorrer de sua trajetória, em torno de seu processo de decisão vai afirmando – ou não – posições políticas sempre contingentes e, por vezes, parciais, a depender do processo de articulação.

Também ancorada nas leituras pós-coloniais, especialmente de Bhabha, abandonam-se, nesta pesquisa, as concepções binárias de oposição; e reconhece-se a dimensão ambivalente dos processos de decisão do sujeito na política e no seu processo de identificação e de decisão.

O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses “entre-lugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade (BHABHA, 2014, p. 20).

Arroyo (2012) sugere que

Seria interessante pesquisar sobre como as contradições desse “Estado democrático” se revelam no próprio campo dos currículos e das lutas pelo conhecimento. Como essas pressões incorporaram nos documentos oficiais a afirmação da garantia universal do acesso à escola e à educação de qualidade mínima. Será necessário aprofundar nas consequências dessa proclamação oficial do direito universal à educação, ao conhecimento, à cultura, aos valores, às artes... Qual interpretação? Significa que se acredita que os currículos são a síntese de todo o conhecimento, de todas as culturas, de todos os valores? Ou se acredita existir um conhecimento, uma

cultura, uns valores, um universo simbólico único cujo depósito único legítimo são os currículos únicos a serem apreendidos por todos? Nessa concepção oficial de universalização do direito a esse conhecimento, a essa cultura únicos tem sido possível pensar na especificidade de currículos das escolas do campo, indígenas, quilombolas? Nessa ênfase em concepções universalizantes, únicas de conhecimento, de cultura, de valores haverá lugar para o reconhecimento da diversidade no próprio campo do conhecimento, da cultura, dos valores? Haverá lugar para a diversidade nos currículos? Uma questão trazida pelos movimentos sociais (ARROYO, 2012, *apud* ARROYO, 2015, p. 55).

Se, por um lado, a SECAD foi criada para dar suporte à formação de professores para a diversidade, na defesa de uma educação para as relações étnico-raciais, observamos que o faz destacando o tema da cultura afro-brasileira que alcança uma hegemonia discursiva, certamente, estabelecida frente às relações de poder tecidas no processo de decreto da Lei n. 10.693/2003 e das diretrizes para as relações étnico-raciais, no período da campanha eleitoral e da organização do governo.

Um momento que marcou a luta pela significação de uma política educacional e curricular para as relações étnico-raciais, foi quando, em dezembro de 2007, foi desenvolvido um *workshop* realizado pela SECAD/MEC com a representação da UNESCO no Brasil. Ao instituir um grupo de trabalho para elaborar um Plano (PCI/DCE), os grupos convocados pela coordenação do evento, a cargo da SECAD, da Secretaria de Educação Básica, de Educação Técnica, de Ensino Superior e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), foram a diversos locais, como: Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN); Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd); Ação Educativa; Centro de Estudos das Relações do Trabalho e Desigualdades (Ceert); Centro do Estudante Afro-brasileiro (Ceafro); Canal Futura; Conselho Nacional de Educação (CNE); Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED); Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR); Secretaria de Direitos Humanos (SEDH); União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); UNESCO; UNICEF.

Destaca-se que não se observou nenhuma organização dos povos indígenas convocados para discutir um Plano Nacional para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Ademais, se reconhece que nesta luta pelo direito de representação no currículo escolar, grupos defenderam suas demandas e leitura de sua história e cultura. Nesse processo de legitimação de sentidos de cultura e docência, os conteúdos curriculares são estratégias de fixação de elementos hegemônicos que determinados grupos defendem, mas não representam a totalidade. O fato de não representar a totalidade é entendido, nesta pesquisa, como uma possibilidade de análise do sentido de representação e justamente por reconhecer esta

impossibilidade entendo que tantas outras possibilidades de se pensar a formação de professores e os conteúdos escolares podem ser estabelecidos.

A impossibilidade de uma fixação última de sentido implica que deve haver fixações parciais, do contrário, o fluxo das diferenças seria impossível. Mesmo para que se possa diferir, subverter o sentido, há de haver um sentido. Se o social não consegue fixar a si mesmo nas formas inteligíveis e instituídas de uma sociedade, o social só existe, no entanto, como um esforço para construir esse objeto impossível. Qualquer discurso se constitui como tentativa de dominar o campo da discursividade, de deter o fluxo das diferenças, de construir um centro (LACLAU e MOUFFE, 2014, p. 187).

A produção do currículo não se restringe à esfera institucional. A leitura dos documentos norteadores da política curricular (diretrizes, orientações curriculares e pareceres) são reflexos da luta política pela significação da política curricular, dos sentidos por ela criados, que argumentamos ser um processo sem fim. Possibilidades de leituras e traduções serão feitas em várias esferas onde esses projetos circularão.

Lutas estas que estão vinculadas a visões do mundo e modos de vida singulares e assimétricas, com cruzamentos de temporalidades e contextos, de novas sínteses, sempre provisórias, tensas, incertas (Lopes, J. 2007, p.37) que de modo algum favorece a produção de propostas que visem à homogeneização, daí então o permanente campo de disputas na direção das opções sobre as significações e de sua legitimação. Como um híbrido, o currículo permite a inclusão de relações oblíquas de poder que propiciam o fortalecimento de grupos distintos como movimentos de resistências (MACEDO, 2006b, p. 290).

A ideia de um padrão único a ser incorporado (LOPES, 2006b) fica debilitada nos processos de recontextualização por hibridismo, nas mediações de significações realizadas pela escola e para a escola. Essas significações constituem os discursos que circulam em torno da política curricular, como podemos ver em alguns discursos que destacam na produção das políticas curriculares contemporâneas, o conhecimento e a cultura (DIAS, 2009, p. 31).

Nas escolas e em suas salas de aula, nos núcleos de estudos, na leitura dos professores, outras possibilidades de interpretação emergem. Além disso, na política, outras cadeias de equivalência se farão necessárias, e exigirão novas articulações. Todas imprevisíveis e híbridas. Nessa fronteira fluída de culturas é que se pode perceber a potente circulação da diferença que, apesar de todos os esforços das avaliações externas e outras formas de controlar a produção de sentidos, continua a existir.

[...] o currículo escolar é o espaço-tempo de fronteira de significação das culturas e a agência dos movimentos negros é a possibilidade de preencher esse espaço-tempo com histórias da contingência. Sendo que, o entre-tempo dos conteúdos curriculares localiza-se entre o fechamento da história como acontecimento e a sua formação discursiva incerta (PONTES, 2009, p. 67).

É notável a participação do selo da UNESCO nas publicações da SECAD, o que demonstra que a articulação e os processos de decisão não se deram apenas nos quadros do MEC com os movimentos sociais, mas também com a UNESCO e as comunidades epistêmicas¹⁸, presentes nas consultorias e publicações.

Nesse sentido afirmam Dias e López (2006):

Não podemos excluir no exame sobre a política curricular análises sobre os sujeitos e grupos sociais que participam, em diferentes níveis e graus, da elaboração e disseminação de ideias a respeito do currículo escolar. Entender os valores e interesses aos quais tais sujeitos e grupos estão associados permite-nos a maior compreensão sobre as redes de poder a que estão vinculados e também as variadas redes de influência nas quais os discursos vão circular (DIAS e LÓPEZ 2006, p. 63).

Entendemos que a parcela do movimento negro - a mais envolvida na política de definição curricular para a formação continuada de professores promovida pela SECAD, assim como no parecer em defesa ao decreto da Lei n. 10.693/2003 - defende o discurso de uma meta-narrativa da história do negro e afro-brasileiro no Brasil, mais do que a presença de discursos em defesa da diversidade e das diferenças. Tal aspecto apontou uma possibilidade de interpretação, quase sempre defendendo uma ideia de identidade essencialista.

Concorda-se com Pontes (2009, p. 53) quando defende que

as demandas dos movimentos negros para o combate ao racismo passam pela necessidade de reabrir os fechamentos tendenciosos e predeterminados das suas histórias; de ver as práticas e as histórias de luta dos negros no Brasil serem recontadas nos currículos escolares, não por uma temporalidade continuísta que visa construir uma totalidade unificada – o povo brasileiro, utilizando-se de estratégias discursivas como o mito da democracia racial. Mas por uma temporalidade performática que permite a enunciação da diferença, cujo surgimento o poder hegemônico não pode impedir nem aniquilar as possibilidades de articulação de elementos diferenciais.

É justamente nesse potencial de articulação de elementos diferenciais que argumentamos que a instituição da SECAD foi potente para que elementos diferenciais de se pensar o currículo e a formação de professores pudessem emergir e ganhar mais espaço nas políticas de currículo e formação inicial e continuada no Brasil.

Contudo, problematiza-se que, no decorrer do processo de desenvolvimento da política curricular para a formação continuada da SECAD e os desdobramentos no MEC, dos quesitos de comprovação de uma educação de qualidade com as avaliações externas e a defesa de uma

¹⁸ A partir da formulação e encaminhamento de demandas, constituem-se as comunidades epistêmicas, uma rede de sujeitos e grupos sociais que participam da produção, circulação e disseminação de textos que constituem as políticas curriculares nos contextos de influência e de definição de textos, como já analisado por Ball (1998; 2001). A comunidade epistêmica, vertente analítica das ciências sociais utilizada nas investigações de políticas públicas, tem sido empregada por Ball para a análise da ação dos sujeitos e grupos sociais de reconhecida autoridade na produção de políticas educacionais (Dias, 2009, p. 13)

base nacional curricular comum, iniciaram um processo de maior fixação de conteúdos e reduziram a circulação da diferença para se pensar o currículo e a formação de professores.

Os nexos entre conhecimento e cultura, na política curricular analisada, estão desenvolvidos na defesa de que o currículo da Educação Básica contemple uma base nacional comum, onde “encontramos os ditos conhecimentos historicamente acumulados recontextualizados como conhecimento escolar” (BRASIL, 2007c, p. 29), e uma parte diversificada, na qual a diversidade cultural tem espaço legitimado. Nessa perspectiva, o conhecimento escolar que compõe a base comum é visto como o núcleo do currículo, enquanto a parte diversificada é o que pode diferenciar cada currículo, em particular, do suposto padrão universal estabelecido, é onde “ficam mais explícitas as realidades, as atividades e os valores que integram as culturas locais” (BRASIL, 2009g, p. 30, 2009h, p.67). Institui-se, dessa forma, uma espécie de hierarquia entre esses dois blocos curriculares que, inclusive, é admitida no subcorpus: a diversidade está presente na parte diversificada, a qual os educadores sabem que, hierarquicamente, por mais que possamos negar, ocupa um lugar menor do que o núcleo comum (BRASIL, 2007 apud MATHEUS, 2013, p. 147).

Formar alunos e docentes na perspectiva da diversidade é um preceito defendido pela UNESCO e pela SECAD/MEC como fundamental para se garantir uma educação plural, democrática e de qualidade. Na SECAD foi criado o Departamento de Avaliação e Informações Educacionais (DAIE/SECAD), que em uma das suas publicações aponta que:

Neste sentido, pela novidade de tais temáticas, atua na demanda por cursos de formação continuada sistematizados e de qualidade social. Para tanto, torna-se imperativo que os cursos oferecidos sejam avaliados com vistas a subsidiar a própria Secretaria nas definições de políticas cada vez mais efetivas, especialmente no que se refere aos desenhos dos cursos de formação (parâmetros pedagógicos e metodológicos) e aos procedimentos de contratação das instituições implementadoras (VELOSO e MENDONÇA, 2006, p. 13).

Portanto, neste projeto de formar cidadãos plurais e democráticos para lidar com as questões da diversidade, o professor é peça-chave: cabe a ele investir em sua formação e vencer os desafios para cumprir com as novas diretrizes curriculares para a educação básica, notadamente, as relacionadas às relações étnico-raciais, considerando que em sua maioria estes professores não tiveram formação alguma sobre o tema.

Não se pretende, aqui, reforçar o argumento de que pelo fato da formação inicial das licenciaturas não proporcionarem espaços disciplinares com conteúdos sobre a história da África e dos africanos no Brasil e nem dos Povos Indígenas, justifique a impossibilidade de abordagem do tema na educação básica pelos professores. Um discurso muito comum defendido por alguns docentes é de que não tratar estas temáticas é justificada pelo fato deles não terem tido disciplinas específicas para o tema.

Argumento que eu, professora de História, graduada em licenciatura e bacharelado na Universidade Federal Fluminense, não tive acesso a inúmeros conteúdos e nem por isso me recusei a tratar deles em sala de aula e também não identifico tais discursos para estes tais temas.

Considero fundamental a criação de disciplinas nos cursos de graduação que ampliem a abordagem do tema, mas também aposto que muitos professores, ao potencializarem sua criatividade e escolha de suas leituras e metodologias, podem criar espaços-tempo nas escolas, onde a fixação de sentidos de conhecimento, por exemplo, é tensionada. Se reconhecermos na docência o protagonismo para a produção de currículos, esta dimensão da criatividade deve ser estimulada.

No relatório da gestão 2004, apresentado pela SECAD, a dimensão de se promover e identificar novas abordagens metodológicas e novas estratégias pedagógicas é reconhecida como fundamental para o fortalecimento das temáticas da diversidade no currículo escolar:

Se, por um lado, a incorporação da temática da inclusão e diversidade pelo órgão central de gestão do sistema educacional representa um importante avanço na construção de uma educação republicana, inclusiva e democrática, por outro, para que esta nova agenda chegue às salas de aula e contribua para a superação de todas as formas de exclusão e discriminação, é preciso que os valores associados a essa nova agenda pública passem a impregnar o currículo escolar e as práticas pedagógicas. Os diferentes públicos e temas abarcados pela agenda da inclusão e diversidade necessitam de pedagogias inovadoras, a serem construídas a partir da apropriação e valorização dos saberes locais. Este é, seguramente, o desafio mais complexo a ser confrontado. Além de foco, vontade política e recursos, é preciso novas abordagens metodológicas e novas estratégias pedagógicas para a superação do ciclo de exclusão em que está presa a educação (BRASIL, 2004, p. 10).

Por ocasião do *workshop* realizado pela UNESCO e MEC/SECAD, em novembro de 2007, três ordens de problemas foram reconhecidas para a institucionalização da Lei n. 10.639/2003. O que merece destaque para a nossa análise é o problema que Valter Roberto Silvério, menciona na avaliação que apresentou do Programa “A Cor da Cultura”:

A complexidade de intervir simultaneamente na formação inicial e continuada de professores e gestores, sem contar com programas de produção e distribuição de materiais didáticos e sem uma orientação objetiva no interior do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) da importância de incorporar em seus conteúdos a temática das Relações Raciais de acordo com a Resolução CNE/CP 1/2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabelece as diretrizes para esse fim (SILVÉRIO, Paper s/d, p. 5).

Ressalta-se que a formação docente é peça central nas políticas promovidas pela SECAD/MEC:

Toda e qualquer proposta de Educação de qualidade, democrática, que promova a cidadania e a equidade, passa pelo enfrentamento da promoção de formação diferenciada para os professores. Dado o papel imprescindível exercido por esses profissionais para a efetividade das políticas públicas educacionais, a formação de professores assume a posição ímpar, enquanto essência de um projeto de desenvolvimento da Educação no País que ultrapasse os horizontes postos por uma visão tradicional de escolarização. Propor políticas que deem conta da real situação brasileira, face à qual novas demandas para atuação do docente surgem a todo momento, impõe repensar, de modo dinâmico e inclusivo, o conteúdo das formações

tanto iniciais quanto continuadas (TELES; MENDONÇA, 2006, p. 9).

Por ser o professor a chave para o sucesso de um projeto de educação para diversidade, é defendido que ele seja avaliado neste processo, assim como as instituições de ensino devem comprovar periodicamente, em processos abertos no Ministério Público, por exemplo, para que comprovem que contemplam as temáticas relacionadas às relações étnico-raciais em seus sistemas de ensino. Entendemos ser este um direito constitucional garantido aos movimentos sociais para afirmarem sua agenda, mas também percebo o outro lado da questão, a judicialização do trabalho do professor:

O foco no professor, no discurso difundido pela Unesco, faz-nos pensar para além do que seria a formação do professor para os “novos” tempos, como também sobre a responsabilidade atribuída ao docente para as tarefas educativas que estão sendo postas. Esse aspecto pode ser visto quando a Unesco defende “o fator docente” como responsável pelo sucesso ou fracasso dos processos de ensino-aprendizagem, mesmo reconhecendo a concorrência de outros fatores (diversos e complexos), no êxito da aprendizagem (Unesco, 2004). No “fator docente” estão incluídas variáveis que envolvem o desempenho dos professores e diretores das escolas e aspectos que envolvem “condições e modelos de organização do trabalho, formação, carreira, atitudes, representações e valores” (Unesco, 2004, p. 11). Ao lado do “fator docente”, a entidade difunde como responsável pelo êxito da educação o estabelecimento do perfil profissional docente em um esforço conjunto de outros organismos internacionais como a Organização Internacional do Trabalho – OIT e a OCDE. Esses três organismos internacionais realizaram, em cooperação, levantamento em diferentes países na busca de informações para superar o que chamam de lacunas no conhecimento internacional sobre os professores, tendo como objetivo principal proporcionar condições para a realização de avaliação da aprendizagem efetiva dos professores (SINISCALCO, 2003 apud DIAS; LÓPEZ, 2006, p. 60).

Portanto, o professor ganha papel central na política educacional e seus desdobramentos, e cabe a ele garantir que o projeto educacional seja bem-sucedido.

No capítulo 6 do PNI/DCN consta:

O exercício democrático pressupõe que a sociedade participe, de diferentes formas, dos processos que visam atender às demandas sociais. Assim, a política pública é entendida como uma construção coletiva onde a sociedade tem importante papel propositor e de monitoramento, considerando a capilaridade social e seu alcance. Essa participação social organiza-se por si mesma ou por indução dos agentes públicos e instituições com diferentes naturezas, campos de atuação e interesses. No caso da educação para as relações étnico-raciais, essa participação e controle social não são somente desejáveis, mas fundamentais (BRASIL, 2013, 43).

Além deste controle, tem-se, também, um desdobramento no que diz respeito à formação inicial do professor e à cobrança para que ele se atualize e se participe de programas de formação continuada. Nos programas dos concursos públicos para admissão de professores, é recomendada uma bibliografia sobre o tema das relações étnico-raciais.

A política curricular para obrigatoriedade da inclusão da temática de história e cultura negra, como outras políticas educacionais, traz implicações diretas e indiretas para

formação docente. Os mecanismos de controle do trabalho docente, a fim de garantir a eficiência e a eficácia do sistema de ensino envolvem, inclusive, critérios de seleção de profissionais da educação (PONTES, 2009, p. 87).

Cabia à SECAD a responsabilidade de execução do PNI/DCN nas escolas municipais e estaduais, enquanto política de Estado.

O presente Plano Nacional tem como objetivo central 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. (BRASIL, 2013, p. 19).

O Plano foi lançado em 2013, em parceria com a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Já na apresentação do Plano, ganha destaque o histórico de lutas do movimento negro para a inserção da temática no currículo escolar.

[...] nos anos de 1930, a Frente Negra Brasileira, que 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. Na década de 1940, o Teatro Experimental do Negro (TEM), 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. A inserção da história da África e do negro no Brasil, no currículo escolar do país, foi defendida pelo Movimento Negro Unificado (MNU), uma das organizações do movimento negro brasileiro, em 1978. Ao longo da década de 1980, o Movimento Social Negro, intelectuais e pesquisadores da área da educação produziram um amplo debate sobre a importância de um currículo escolar que refletisse a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira. No âmbito do movimento negro, a Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, em 1995, representou um momento de maior aproximação e reivindicação com propostas de políticas públicas para a população negra, inclusive com políticas educacionais, sugeridas para o governo federal (BRASIL, 2013, p. 7).

O PNI/DCN evidencia, em sua apresentação que, mesmo com a legislação prevista na Lei n. 11.645/2008, o documento só menciona a trajetória de luta do movimento negro e o plano só prevê diretrizes para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Portanto, é como se falar de Educação para as Relações Étnico-Raciais já contemplasse todos, sem necessidade de destacar cada grupo, especialmente o indígena, com legislação em vigor, em substituição à Lei n. 10.639/2003. Falar de Educação para as Relações Étnico-Raciais, portanto, é falar hegemonicamente do movimento negro e sua luta contra a discriminação racial.

Em outro trecho do documento, quando se comenta o contexto de produção do parecer CNE/CP nº 03/2004¹⁹, é citado o movimento negro em destaque, embora haja no decorrer do texto menção aos outros grupos étnicos. Ressalto que a questão racial negra prevalece discursivamente. Pensar a dimensão das relações étnico-raciais passa, prioritariamente, pela dimensão da história e da luta do movimento negro.

¹⁹ Aprovado em 10 de março de 2004 e homologado em 19 de maio de 2004, pelo Ministro da Educação.

O Parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, sistema de reparações, de reconhecimento e de valorização de sua história, cultura e identidade. Trata, ele, 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. Nessa perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial. Assim, descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos terão a oportunidade de interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2013, p. 11).

Neste ponto, cabe a análise de que o grupo hegemônico do movimento negro que esteve à frente das articulações necessárias para o estabelecimento de uma legislação e na instituição da SECAD, se firmou a partir de uma possibilidade de entendimento do que é ser negro, o que é a cultura afro-brasileira. Quando se definiram conteúdos para constarem nos livros didáticos, é certo que muitos outros ficaram de fora. Quem definiu que tais conteúdos deveriam ser contemplados e não outros, quais critérios foram adotados?

Na luta política, se reconhece uma certa dimensão da essencialização de determinado grupo para garantir uma agenda e mobilizar simbolicamente a militância. No entanto, com o aporte teórico da teoria do discurso, entendemos que, mesmo neste universal que é o movimento negro e a luta contra a discriminação racial tem-se tantos particulares dentro do movimento negro, mas, no processo de articulação de cadeias de equivalência adiam suas demandas pois reconhecem que abraçar uma agenda universal fortalece o grupo.

Considerando que a luta política não tem fim, entendemos que, nos desdobramentos desta articulação, novas cadeias de equivalência podem ser formadas e outras demandas são formuladas na luta pela hegemonia para a significação de diversos conceitos. Dentre eles, do que é ser negro, do que é cultura afro-brasileira, das relações étnico-raciais, da diversidade e, ainda, dentro de uma luta por uma política curricular que contemple a história da África e dos africanos e afro-brasileiros no Brasil, história e cultura dos Povos Indígenas; e mais recentemente, a cultura dos grupos ciganos.

Esse é o motivo pelo qual a luta de todo grupo que tenta afirmar sua identidade própria contra um ambiente hostil se defronta com dois perigos opostos, mas simétricos, para os quais não existe nenhuma solução lógica, nenhuma quadratura do círculo – somente tentativas precárias e contingentes de mediações. Se, por um lado, o grupo tentar afirmar sua identidade tal como ela é naquele momento, uma vez que sua localização no interior da comunidade em geral é definida pelo sistema de exclusões ditado pelos grupos dominantes, ele se condena a uma existência perpetuamente marginalizada, confinada a uma gueto. Seus valores culturais podem ser facilmente recuperados como ‘folclore’ pela ordem estabelecida. Se, por outro, tal grupo lutar para mudar sua localização no interior da comunidade e romper com sua situação de marginalidade, terá de se engajar numa pluralidade de iniciativas políticas que o levarão além dos limites que definem sua identidade presente – por exemplo, lutas no interior das instituições existentes. Como estas são, entretanto, ideológica e culturalmente

moldadas pelos grupos dominantes, o perigo é que a identidade diferencial do grupo em luta se perca. Se os novos grupos conseguirem transformar as instituições, ou se a lógica das instituições conseguirá diluir – via cooptação – a identidade deles, é algo que, naturalmente, não pode ser decidido de antemão e depende da luta hegemônica. Certo, porém, é que não há qualquer mudança histórica de vulto em que não seja transformada a identidade de todas as forças intervenientes. Não existe possibilidade de vitória em termos de uma autenticidade cultural já adquirida. A crescente percepção desse fato explica a centralidade do conceito de ‘hibridização’ nos debates contemporâneos (LACLAU, 2011, p. 85).

Ainda que na luta política a estratégia de essencialização da identidade de um grupo tenha seu papel, o processo de identificação passará por mudanças ao longo do processo, o que exigirá, novas negociações e possibilidades de significação da política curricular no que diz respeito à temática das relações étnico-raciais. As diretrizes do Plano Nacional, assim como toda a legislação envolvendo a temática, serão lidas em diferentes contextos escolares e em contextos políticos também provisórios. Para Laclau (2011), na luta para preencher os significantes vazios da comunidade ausente está o reconhecimento da democracia moderna. A luta política não termina nunca, não há um ponto final e, portanto, existe sempre a possibilidade de novas significações, que dependerão das articulações políticas colocadas em prática pelos grupos.

A incorporação dos diferentes discursos nos documentos curriculares é resultado de um complexo processo de negociação de sentidos e torno das políticas pelos diferentes sujeitos e grupos sociais. Essa complexa produção acaba por transformar esses textos em ambivalentes, marcados pela presença de discursos com variados sentidos, proposições com diferentes sentidos, resultando em documentos curriculares híbridos, garantindo desse modo uma possível legitimidade do texto diante de uma comunidade reconhecida (DIAS, 2009, p. 13).

Com essa visão, evidencia-se que mesmo um Plano Nacional, ou Diretrizes para a Educação, nunca estarão completos, acabados, pois sempre haverá novos discursos, como apontado por Dias (2009). Contudo, Laclau não descarta o papel do “essencialismo estratégico”, relacionando este ao processo inexorável de hibridização:

A hibridização não é um fenômeno marginal, mas o próprio terreno em que as identidades políticas contemporâneas são construídas. Consideremos uma fórmula que tem sido bastante utilizada ultimamente, ‘o essencialismo estratégico’. Por uma série de motivos, não me satisfaço inteiramente com ela, mas tem a vantagem de pôr em evidência as alternativas antinômicas às quais estou me referindo, bem como a necessidade de um equilíbrio politicamente negociado entre elas. ‘Essencialismo’ alude a uma forte política de identidade, sem a qual não podem existir bases para o cálculo e a ação políticas. Mas tal essencialismo só é estratégico – ele aponta – no momento mesmo de sua constituição, para sua própria contingência e limites (LACLAU, 2011, p. 86).

No Plano Nacional (PNI/DCN), está presente a perspectiva de uma totalidade impossível de se concretizar, mas que aparece no discurso como objetivo das políticas públicas:

O sucesso das políticas públicas do Estado, 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, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui é designado como relações étnico-raciais. Deriva, ainda, 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 que não se limitam à escola (BRASIL, 2013, p. 16).

A promulgação da Lei n. 11.645/08, que deu nova redação à Lei n. 10.639/03, ampliando seu escopo, ao contemplar a abordagem da temática dos povos indígenas, não garantiu que o Plano Nacional contemplasse de forma efetiva as orientações para a temática indígena, sob a alegação que esta ainda não tinha suas diretrizes próprias. Em 2008, foi promulgada a Lei n. 11.645/2008 que alterou a Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 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”. A Lei ganhou a seguinte redação, já citada anteriormente:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como 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.

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

No Parecer 14/2015, onde foram apresentadas as Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei n. 11.645/2008, a relatora, Rita Gomes do Nascimento, ao apresentar os argumentos em defesa do parecer, anuncia o compromisso com uma educação de qualidade sendo referendada pela educação para a diversidade e a importância da formação continuada para professores:

No tocante a ações implementadas pelos sistemas de ensino e suas instituições, é importante citar que, de modo geral, duas ações do MEC se destacam no âmbito do que propõe a Lei em questão: a promoção da formação continuada de professores, realizada por Instituições de Educação Superior (IES) em cursos de aperfeiçoamento e de especialização; e a aquisição e distribuição de livros didáticos para as escolas de Educação Básica. Estas são duas ações estruturantes para a implementação do referido dispositivo legal inserido na atual LDB.

Com a formação continuada, o MEC busca suprir uma lacuna na formação inicial dos docentes e atualizá-los sobre a contemporaneidade dos povos indígenas. Já as orientações para a aquisição de livros didáticos estão voltadas para o enfrentamento das diferentes formas de discriminação e preconceito (BRASIL, 2015, p. 5).

No mesmo parecer é reconhecida a importância da SECAD para a promoção e afirmação da legislação relacionada ao ensino das relações étnico-raciais:

Também é digno de nota, no âmbito do MEC, a criação, já em 2004, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), renomeada, em 2012, como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que nacionalmente coordena as políticas educacionais para a diversidade, com o intuito de superar as diferentes situações de exclusão educacional, promovendo um conjunto de ações que constituem uma agenda positiva do Estado junto aos diferentes atores sociais histórica, social e culturalmente marginalizados (BRASIL, 2015, p. 6).

A relatora do parecer também destaque para que a Lei n. 11.645/2008 seja reconhecida não apenas para a educação dos povos indígenas, mas sobretudo, no caso desta lei, para que seja reconhecido pelos sistemas de ensino e seus currículos a relevância de se incluir a temática das histórias e culturas indígenas na educação básica:

Todavia, percebe-se que ainda persistem muitas incompreensões em torno do que determina a Lei 11.645/2008 em seu componente curricular referente à história e culturas indígenas, quando, por exemplo, são desenvolvidas somente ações isoladas para a criação e manutenção das escolas indígenas ou para a formação de seus professores. Pode-se afirmar que, em determinados sistemas de ensino, por exemplo, há programas e iniciativas que, baseados na ideia geral de diversidade ou de respeito a ela, não apresentam ações específicas para o tratamento da temática indígena nas escolas. Em alguns casos, as ações realizadas nesse campo são feitas sem a devida orientação antropológica, linguística ou histórica, provocando a reprodução de estereótipos e preconceitos tradicionalmente utilizados contra os povos indígenas (BRASIL, 2015, p. 6).

Com este argumento apresentado no Parecer referido acima, esta pesquisa afirma um de seus argumentos que é o de que a produção de sentidos para a educação das relações étnico-raciais apresenta uma centralidade na temática da cultura e história afro-brasileira, especialmente, no que diz respeito à inclusão de conteúdos nos currículos da educação básica.

O Parecer prossegue apontando que a inclusão da temática indígena nas escolas regulares também é luta dos povos indígenas e não luta apenas por uma educação escolar indígena, reconhecendo a reformulação dos currículos para que contemplem estas temáticas, também como ação estratégica de suas lutas:

Consciente desses problemas, 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 11.645/2008. Uma de suas demandas é a de que os próprios indígenas assumam o protagonismo de falar sobre suas histórias e culturas. Nesse sentido, 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 n 5/2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, 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 (BRASIL, 2015, p. 7).

O PNI/DCN também prevê uma revisão da política curricular, assim como uma revisão da política de formação para gestores(as) e profissionais de educação e política de material didático e paradidático, para garantir qualidade e continuidade no processo de implementação (BRASIL, 2013, p. 21).

No que diz respeito à formação docente:

A formação deve habilitar a compreensão da dinâmica sociocultural da sociedade brasileira, visando a construção de representações sociais positivas que encarem as diferentes origens culturais de nossa população como um valor. Ao mesmo tempo, o Parecer CNE/CP nº 03/2004 tem o objetivo de criar um ambiente escolar que permita que nossa diversidade se manifeste de forma criativa e transformadora na superação dos preconceitos e discriminações étnico-raciais (BRASIL, 2013, p. 22).

Na política de material didático e paradidático, e como desdobramento a política curricular deve ter como base:

Os princípios e critérios estabelecidos no PNLD definem que, quanto à construção de uma sociedade democrática, os livros didáticos deverão promover positivamente a imagem de afrodescendentes e, também, a cultura afro-brasileira, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos. Para tanto, os livros destinados a professores(as) e alunos(as) devem abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e violências correlatas, visando a construção de uma sociedade antirracista, justa e igualitária, segundo o Edital do PNLD (BRASIL, 2013, p. 22).

Portanto, a revisão da política curricular e a formação de professores são ações fundamentais indicadas pela SECAD/MEC para uma educação para as relações étnico-raciais, garantindo-se, desta forma, no discurso apresentado pela nova secretaria, a qualidade na educação e a justiça social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluir a escrita de um trabalho não representa certezas a respeito de determinado assunto, no caso desta pesquisa, concluir significa ampliar e aprofundar o que no percurso se apresentou como potencialidades a serem exploradas, incluindo novos autores e possibilidades de outras leituras do que apresento neste fechamento de ciclo.

No caminho da pesquisa, não são apenas documentos e inúmeros textos que precisam ser acolhidos, mas também o imprevisto que bloqueia o fluxo e o imprevisível que aponta um novo caminho para a análise.

A centralidade temática desta tese é o currículo e a educação para as relações étnico-raciais, com especial atenção aos movimentos sociais e o que eles demandam como possibilidades de produção curricular. O recorte foi a SECAD, no período que marca o governo Luís Inácio Lula da Silva, considerando as demandas apresentadas pelos movimentos sociais, na campanha de 2002, e que contemplavam a educação e o reconhecimento do caráter pluriétnico no Brasil e portanto, a necessidade de se pensar a escolarização, o currículo e o espaço da escola, a partir das singularidades dos povos indígenas, do movimento social do campo, dos quilombolas e do movimento negro.

Durante a pesquisa sobre os sentidos da diferença nas políticas de currículo da SECAD, especialmente para a Educação das Relações Étnico-Raciais, foi-se consolidando a percepção de diferença e diversidade são sinônimos na tradução desta política. A diversidade, com forte influência da teorização crítica de currículo e do multiculturalismo crítico e pós-crítico, são os referenciais privilegiados.

O conceito de identidade ganha centralidade e o projeto de formar cidadãos conscientes de sua pluralidade cultural, sensíveis às diferenças e comprometidos com a democracia, foram os sentidos amplamente percebidos. Portanto, a significação do currículo e o papel dos professores, pautado na eficácia como elementos para a formação de identidades.

Assumo, entretanto, a crítica de que nenhum projeto de formação é garantia plena de que alunos e professores ao passarem por experiências de escolarização e formação inicial e continuada traduzirão em suas decisões o que foi proposto pelo projeto inicial. Ensaio uma leitura derridiana do sujeito, entendo a subjetividade como algo contextual, que é precipitada à responder *a um outro singular, imprevisível e surpreendente, que invoca*. (Costa e Lopes, 2013, p. 53). Argumento, a partir do referencial da teoria do discurso, que todo projeto de formação esta fadado ao fracasso, diante da impossibilidade da plenitude, do controle total do processo de significação. A diferença sempre irrompe, sentidos proliferam e ameaçam qualquer

possibilidade de *enunciarmos de uma vez por todas o que o sujeito é, o que uma identidade significa*. (Lopes, 2018, p. 140)

Ao finalizar esta escrita, argumento que educar para a diversidade buscou responder às demandas dos movimentos sociais pelo acesso à educação e potencializou a produção de currículos diferenciais, mas também atendeu às demandas apresentadas por organismos internacionais, especialmente a Unesco. O projeto de uma educação para a diversidade é um dos pilares da educação do século XXI (Relatório Delors) alinhado ao discurso da qualidade da educação. Indicadores de qualidade sobre a diversidade nas escolas e avaliações também são produto desta política.

Desta maneira, é possível afirmar que o significante qualidade da educação assume sentidos de democratização do acesso à educação; sentidos de diversidade que buscam garantir a permanência dos alunos na escola e o compromisso com a justiça e inclusão social, mas também produz sentidos de controle sobre a docência.

Defendo que a SECAD contribuiu para o alargamento das possibilidades de se pensar os currículos e os processos de escolarização, assim como os espaços escolares. Ao divulgar materiais e propostas de formação continuada, ampliou o conhecimento sobre práticas e saberes pedagógicos praticados por outras culturas. No entanto, o intercâmbio entre os movimentos foi reduzido. Houve um entendimento no interior da própria SECAD/MEC, sobre este limite. *Não é no MEC que essas coisas vão se juntar. Eu tenho que induzir para que se juntem. Então, nós mesmos tínhamos uma visão crítica com relação à nossa capacidade de respeitar as diferenças e lidar como elas como elas demandavam* (LÁZARO, 2012, p. 151)

Um dos objetivos que mobilizaram esta tese foi perceber de que forma foi construída discursivamente, os sentidos de educar para as relações étnico-raciais. No período, de 2003 a 2008, defendo que o sentido hegemônico que se estabeleceu foi o da luta contra a discriminação racial e o movimento negro viu ser acolhida uma demanda tecida dentro da historicidade do movimento, desde a década de 1920. A inclusão da história da África e dos afro-brasileiros e sua cultura, foi uma conquista muito significativa e alcançou ressonância importante em sistemas de ensino.

Por outro lado, esta pesquisa buscou desconstruir a ideia de uma identidade negra ou indígena essencial. No Brasil, temos catalogados mais de 200 povos indígenas, uma centena de territórios quilombolas e muitos movimentos negros que significam suas lutas, identidades e demandas de forma diferencial. Argumento que a ideia de um “conhecimento poderoso” (YOUNG, 1998), com a seleção de conteúdos para os livros didáticos sobre a história e cultura da África e dos afro-brasileiros e dos Povos Indígenas, para a formação de cidadãos sensíveis

ao outro, deve ser desconstruída, ao compreendermos que lutas pela significação da identidade negra e dos povos indígenas e sua história tiveram lugar neste processo e continuam acontecendo. Certamente, outras tantas possibilidades de conteúdos e abordagens poderia também ter ganho lugar nos temas, tópicos e conteúdos curriculares.

Com a contribuição da Teoria do Discurso (LACLAU, 2013) para a compreensão do populismo, esta pesquisa apresenta a liderança de Luís Inácio Lula da Silva, como resultado de articulações políticas, com forte presença dos movimentos sociais, recusando desta forma, perceber a constituição de um governo populista como uma anomalia do social e da política.

O currículo é arena política, onde as lutas pela significação não cessam. É cultura, movimento e diferença. Produz novos sentidos e provoca deslocamentos em sedimentos que insistem em bloquear o fluxo do diferir. A luta política que tem se delineado é contra todas as estratégias que tentam domesticar as diferenças e contra todas as tentativas de significar de tal modo, o currículo, com o que e como devemos ensinar.

Renovo minha aposta na luta por um currículo *onde todos os mundos tenham o seu lugar* (Comandante Marcos, Chiapas). Assumo pensar a produção curricular em diálogo amplo com outras lógicas do educar. Não reconheço assumir a diferença como oposição ao projeto do *em comum*. Celebro o encontro mais recente com as reflexões de Achille Mbembe (2018, P. 310) que afirma, *na verdade, existe um só mundo. Ele é um todo composto por mil partes. De todo o mundo. De todos os mundos. A essa entidade viva e de múltiplas facetas Édouard Glissant deu um nome. O Todo-Mundo.*

Defendo uma educação de qualidade e um currículo como espaço de criação, luto pela justiça social, assumindo a responsabilidade pelo outro, e mesmo reconhecendo a incerteza do horizonte e a impossibilidade plena de realização de qualquer projeto, apresento o melhor de mim nesta luta política sem descanso, mas que potencializa as possibilidades de significação do mundo e de uma democracia radical.

REFERÊNCIAS

- APPADURAI, Arjun. *La modernidad desbordada: dimensiones culturales de la globalización*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- APPLE, Michael. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- _____. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982 [1979].
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. São Paulo: Moderna, 2006.
- BALL, Stephen. *Educational reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1997.
- BHABHA, Homi K. Narrando a Nação. In: ROUNET, Maria Helena (Org.). *Nacionalidade em questão*. Rio de Janeiro: UERJ, 1997.
- _____. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- BOBBITT, John Franklin. *O currículo*. Tradução e introdução de João M. Paraskeva. Lisboa: Didáctica, 2004.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CP nº 003/2004*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004.
- _____. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.
- _____. Lei 11.645/2008 de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.
- _____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries)*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação. *Contribuições para implementação da Lei 10.693/2003*. Brasília: MEC, 2008.
- BROOKE, Nigel. O escritório da Fundação Ford no Brasil, 1962-2002: um apanhado histórico in: BROOKE, N. e WHITOSHINSKY, M. *Os 40 anos da Fundação Ford no Brasil*. São Paulo: Edusp, 2002.
- BURBULES, Nicholas C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais - In: GARCIA, R.L. e MOREIRA, A. F. *Currículo na Contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo, Cortez, 2012.
- CANDAU, Vera M. (Org.) *Reinventar a Escola*. Rio de Janeiro, Vozes, 2008.

CANEN, A; OLIVEIRA L. F.; e ASSIS, M. D. P de. Currículo: Uma questão de cidadania – In: CANEN, A e SANTOS, A. R. dos. Educação Multicultural. Rio de Janeiro, Editora Ciência Moderna, 2009.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1996.

DIAS, Rosanne Evangelista. Sentidos produzidos nas políticas curriculares de formação docente. *Espaço do Currículo*. João Pessoa, v.8 n.1 p. 22-34, jan-abr, 2015.

DROST, Walter. *David Snedden and Education for Social Efficiency*. Madison: The University of Wisconsin Press, 1967 apud PARASKEVA, João M. Introdução crítica: uma abordagem simplista para um fenômeno complexo. In: BOBBITT, John Franklin. *O currículo*. Tradução e introdução de João M. Paraveska. Lisboa: Didáctica, 2004.

FRANGELLA, Rita de Cássia. Currículo como local da cultura: por outras enunciações curriculares. In: _____. (org.). *Currículo, formação e avaliação: redes de pesquisa em negociação*. Curitiba: CRV, 2016.

FRANGELLA, Rita de Cássia; OLIVEIRA, Meyre-Esther B. de. Políticas curriculares e formação de professores: isto e aquilo? Ou o mesmo? In: _____. *Currículo e formação de professores: sobre fronteiras e atravessamentos*. Curitiba: CRV, 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GABRIEL, Carmen Teresa. O "Outro" como elemento incontornável na produção do conhecimento histórico In: PEREIRA, A. A. e Monteiro, A. M. *Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. Rio de Janeiro: Ática, 2001.

GIROUX, Henry. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. *Pedagogia radical*. Subsídios. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. *Atos Impuros: A prática política dos estudos culturais*. Artmed, 2003.

_____. *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução*. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOMES, Nilma Lino. Limites e Possibilidades da Implementação da Lei 10.639/2003 no contexto das políticas públicas em educação. In: PAULA, Marilene e HERINGER, Rosana. *Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll e ActionAid, 2009.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989 [1973]

_____. *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

HALL, Stuart. *A identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro, DP&A editora, 2002.

HUEBNER, Dwayne. *Curriculum as a Guidance Strategy*. Paper delivered at Elementary Guidance Workshop, Policopiado, 1964 apud PARASKEVA, João M. *Nova teoria curricular*. Mangualde: Pedalço, 2011.

_____. *Curricular language and classroom meanings*. En J. Macdonald e R. Leeper (eds.), *Language and meaning*. Washington: ASCD, 1966 apud PARASKEVA, João M. *Nova teoria curricular*. Mangualde: Pedalço, 2011.

_____. Entrevista, gravada em 3718 Seminary Rd, Alexandria, VA 22304, Washington. EUA, 2001 apud PARASKEVA, João M. *Nova teoria curricular*. Mangualde: Pedalço, 2011.

IVENICKI, Ana. Currículo multicultural e identidade de gênero na escola: dando voz à diferença – In: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L.; OLIVEIRA, G. G. *Os Gêneros da Escola e o (im)possível silenciamento da diferença no currículo*. Recife. Editora UFPE, 2018.

KEESING, Roger. *Theories of Culture*. *Annual Review of Anthropology*, v. 3, California: Palo Alto, 1974.

KLIEBARD, Herbert M. *Schooled to Work: Vocationalism and the American Curriculum, 1876-1946*. Nova Iorque: Teachers College, 1999 apud PARASKEVA, João M. Introdução crítica: uma abordagem simplista para um fenómeno complexo. In: BOBBITT, John Franklin. *O currículo*. Tradução e introdução de João M. Paraveska. Lisboa: Didáctica, 2004.

_____. *The Curriculum Field in Retrospect*. In P. Witt (ed.), *Technology and Curriculum*. Nova Iorque: Teachers College, 1968 apud PARASKEVA, João M. Introdução crítica: uma abordagem simplista para um fenómeno complexo. In: BOBBITT, John Franklin. *O currículo*. Tradução e introdução de João M. Paraveska. Lisboa: Didáctica, 2004.

LACLAU, Ernesto. *A razão populista*. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

_____. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1996; 2011.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemonia e estratégia socialista*. São Paulo: Intermeios, 1985;2004; 2015.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 13ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

LÁZARO, André. Ou a educação se dispõe a ter uma dimensão civilizatória ou ela renuncia seu papel (entrevista). *Cadernos CENPEC. Pesquisa e Ação Educacional*, v. 2, n. 2, 2012.

LEITE, Carlinda. A multiculturalidade e a educação intercultural nas políticas educativas e no currículo em Portugal. In: LOPES, Alice C. *et al.* (orgs.). *Políticas Educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal*. Rio de Janeiro: Faperj, 2008.

LEVI-STRAUSS, Claude. *Antropologia estrutural dois*. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Ubu, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. Currículo e ação docente são a mesma coisa? De modo algum. [Trecho de reportagem do Jornal Opção sobre a BNCC]. Disponível em: <http://www.jornalopcao.com.br/reportagens/curriculo-nacional-e-necessario-mas-nao-do-jeito-que-quer-o-governo-59795/>. Acesso em: 09/02/2017

LOPES, Alice C. Ainda é possível um currículo político? In: LOPES, Alice C.; ALBA, Alicia de (orgs.). *Diálogos curriculares entre Brasil e México*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

_____. Democracia nas políticas de currículo. *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas, n.º 42, 2012.

_____. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: LOPES, Alice C.; MENDONÇA, Daniel de. *A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas*. São Paulo: Annablume, 2015.

_____. Políticas de currículo: questões teórico-metodológicas. In: LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Rosanne E.; ABREU, Rozana. *Discursos nas políticas de currículo*. 1. Ed. Rio de Janeiro: Quartet Editora/FAPERJ, 2011.

_____. Por um currículo sem fundamentos. *Linhas críticas*. UNB, v. 21, 2015.

_____. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 39, 2013.

LOPES, Alice Casimiro *et al.* Investigando políticas de currículo no Brasil e em Portugal: relações global-local. In: LOPES, Alice C. et al. (orgs.). *Políticas Educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal*. Rio de Janeiro: Faperj, 2008.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Teorias do currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. William Pinar: para além da reconceptualização do campo do currículo. In: PINAR, William. *Estudos curriculares: ensaios selecionados*. São Paulo: Cortez, 2016.

LOPES, Alice C.; MENDONÇA, Daniel de. O populismo na visão inovadora de Laclau. In: LACLAU, Ernesto. *A razão populista*. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LOPES, Alice C.; OLIVEIRA, Marcia Betânia de. (orgs.). *Políticas de currículo: pesquisas e articulações discursivas*. Curitiba: CRV, 2017.

MACEDO, Elizabeth. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN. *Educação e sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 106, p.87-109, jan/abr. 2009.

_____. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação* (Impresso), São Paulo, v. 11, n.32, p. 285-296, 2006a.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. Rio de Janeiro: *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n. 2, pp. 98-113, Jul/Dez, 2006b.

_____. Por uma política da diferença. *Cadernos de Pesquisa*, n.º 36, Fundação Carlos Chagas, 2006c.

_____. Currículo e conhecimento: Aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 42, p. 716-737, 2012.

_____. Currículo, cultura e diferença. In: LOPES, Alice Casimiro; ALBA, Alicia de (orgs.). *Diálogos curriculares entre Brasil e México*. Rio de Janeiro: EDUERJ, p. 83-101, 2014a.

_____. Sobre el sujeto educado: políticas curriculares instauradoras de sentidos. *Debates y Combates*, v. 4, p. 32-43, 2014b.

_____. Pensando a escola e o currículo à luz da teoria de J. Habermas. *Em Aberto*, ano 12, n.º 58, Brasília, 1993.

_____. Que queremos dizer com educação para a cidadania? In: LOPES, Alice C.; LOPES, Amélia; LEITE, Carlinda. MACEDO, Elizabeth; TURA, Maria de Lourdes. (orgs.). *Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal*. Rio de Janeiro: DP et alii editora ltda./FAPERJ, 2008.

MACEDO, Elizabeth; BARREIROS, Débora. Pensando as diferenças nos currículos. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. *Políticas de currículo no Brasil e em Portugal*. Rio de Janeiro: Profe edições, 2008.

MACEDO, Elizabeth; MOREIRA, Antônio Flávio B. Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores. In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio F. B. (orgs.). *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas, SP: Papiros, 2001.

MATHEUS, Danielle dos Santos. O discurso da educação de qualidade nas políticas de currículo. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MELLO, Guiomar Namó de. Unidade e diversidade na educação. *Época* (Revista eletrônica), 2015. Disponível em: <<https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2015/10/unidade-e-diversidade-na-educacao.html>>. Acesso em: 06/01/2017.

MENDONÇA, Daniel de. Qual o antagonismo? Uma análise teórica no âmbito da teoria do discurso. (Impresso). 7º encontro da ABPC, UFPEL, 2010.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidad del poder y diferencia colonial. *Anuario Mariateguiano*, vol. IX, n. 10, 1999.

MILLER, Janet. *Sounds of Silence Breaking: Women, Autobiography, Curriculum*. New York: Peter Lang, 2005.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. *Cadernos de Pesquisa*, V. 39, n. 137, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 2009.

MOREIRA, Antônio Flávio B. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papirus, 1989.

_____. Por que ter medo dos conteúdos? In: PEREIRA, M. Z.; MOURA, A. P. *Políticas e práticas curriculares: impasses tendências e perspectivas*. João Pessoa: Ideia, 2004. p. 11-42.

MOREIRA, Antonio Flavio B.; MACEDO, Elizabeth. Currículo, identidade e diferença. In: _____ (Orgs.). *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto: Porto, 2002, p. 11-33.

MOUFFE, Chantal. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. *Política e Sociedade*, n.º 3, UFSC, 2003.

OLIVEIRA, Meyre-Esther B. de; FRANGELLA, Rita de Cássia. Conectando currículo, política e cultura numa perspectiva discursiva. In: _____. *Políticas de currículo: pesquisas e articulações discursivas*. Curitiba: CRV, 2017.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. *Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula*. Rio de Janeiro: Contra Capa/LACED, 2012.

PARAÍSO, Marlucy A. Diferença no Currículo. *Cadernos de Pesquisa*, V. 40, n. 140, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 2010.

PARASKEVA, João M. (org.). *Discursos curriculares contemporâneos*. Mangualde, Portugal: Ed. Pedagogo, 2007.

PARASKEVA, João M. Introdução crítica: uma abordagem simplista para um fenómeno complexo. In: BOBBITT, John Franklin. *O currículo*. Lisboa: Didáctica, 2004. p. 09-35.

PINAR, William. *Estudos curriculares: ensaios selecionados*. Seleção, organização e revisão técnica de Alice C. Lopes e Elizabeth Macedo. São Paulo: Cortez, 2016.

PINAR, William; REYNOLDS, William; SLATTERY, Patrick; TAUBMAN, Peter. *Understading curriculum*. Nova York: Peter Lang, 1995.

PONTES, Cassandra M. da S. *Política Curricular, enunciação da diferença e demandas raciais: analisando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

PONTES, Cassandra M. S.; MACEDO, Elizabeth. Demandas raciais no Brasil e política curricular. *Cadernos de Educação*, n.º 20, UFPEL, 2011.

PORTELLI, John. On defining curriculum. *Journal of Curriculum and Supervision*. V.2, nº 4, 1987.

PT, Uma Escola do Tamanho do Brasil. Programa de Governo 2002 – coligação Lula Presidente. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001806.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 1997, n. 48.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da base nacional comum, *Revista Movimento*, n.º 4, UFF, 2016.

_____. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1991.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. *O currículo como fetiche*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SNYDERS, Georges. *Pedagogia progressista*. Coimbra: Almedina, 1974 [1917].

TOMÉ, Claudia. Tudo é possível ali: (a)firmar o nome do jogo, gramaticar currículo. In: TOMÉ, Claudia; MACEDO, Elizabeth. (orgs.). *Currículo e diferença: afetações em movimento*. Curitiba: CRV, 2018.

TURA, Maria de Lourdes Rangel; PEREIRA, Talita Vidal. A construção do currículo escolar: reflexões sobre a diferença cultural. *AAPE/EPAA*, Vol.: 22, 2014.

TYLOR, Edward Burnett. *Primitive Culture*. Londres: John Murray e Co., 1981 [1958, Nova York, Harper Torchbooks.]

WALSH, Catherine. (De)construir la interculturalidad. Consideraciones criticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. In: FULLER, Norma (ed.). *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*. Lima: *Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales*, 2002, p. 115-142.

YOUNG, Michael. *Knowledge and control*. London: Macmillan, 1971.

_____. Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*. n.º 28, Campinas, 2007 [1998].

_____. *O Currículo do Futuro*. Campinas: Papyrus, 2000.

ZIZEK, Slavoj. Más allá del análisis del discurso. In: LACLAU, Ernesto. *Nuevas Reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000.

ANEXO - Documentos oficiais levantados para análise

Quadro 1: Legislação

Título	Assunto	Publicação
Lei Nº 11.645	Obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas instituições da Educação Básica oficiais e particulares (Ensino Fundamental e Médio)	10/03/2008
Lei Nº 10.639	Obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro – Brasileira nas instituições da Educação Básica oficiais e particulares (Ensino Fundamental e Médio)	09/01/2003

Quadro 2: Pareceres

Título	Assunto	Aprovação
Parecer CNE/CEB 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	11/11/2015
Parecer CNE/CP n.º 003/2004	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	10/03/2004

Quadro 3: Relatórios

Título	Publicação	Possui selo?*	Ano
Relatório de Gestão do Exercício de 2010	Ministério da Educação (MEC) / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)	NÃO	2010
Relatório de Gestão da SECAD – 2006	Ministério da Educação (MEC) / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)	NÃO	2006
Relatório de Gestão da SECAD – 2004	Ministério da Educação (MEC) / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)	NÃO	2004
Educação: um tesouro a descobrir (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI) Obs: também conhecido como “Relatório Delors”	UNESCO (PARIS)	SIM (UNESCO)	1996

*Selo da UNESCO e demais organismos / bancos / associações / agências?

Quadro 4: Documentos educacionais

Título	Publicação	Possui selo*	Ano
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	Ministério da Educação (MEC) / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)	NÃO	2009
Educação escolar indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola	Ministério da Educação (MEC) / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)	NÃO	2007
Indagações sobre currículo: diversidade e currículo	Ministério da Educação (MEC) / Secretaria de Educação Básica (SEB)	NÃO	2007
Diversidade na Educação: experiências de formação continuada de professores	Ministério da Educação (MEC) / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) / Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO)	SIM (UNESCO)	2006
Formação de professores indígenas: repensando trajetórias	Ministério da Educação (MEC) / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) / Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO)	SIM (UNESCO E BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO)	2006
Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais	Ministério da Educação (MEC) / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)	NÃO	2006
Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Nº 10.6983/2003	Ministério da Educação (MEC) / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade	SIM (UNESCO E BANCO INTERAME-	2005

Título	Publicação	Possui selo*	Ano
	(SECAD) / Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO)	RICANO DE DESENVOLVIMENTO)	
Educação como exercício da diversidade	Ministério da Educação (MEC) / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)	SIM (UNESCO e ANPEd)	2005
Diversidade na educação: reflexões e experiências	Ministério da Educação (MEC) / Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC)	NÃO	2003

* Selo da UNESCO e demais organismos / bancos / associações / agências?

Quadro 5: Livro

Título	Orgs.	Publicação
Por uma educação do campo	Miguel Gonzalez Arroyo, Roseli Salete Caldart e Mônica Castagna Molina	Editora Vozes (4ª edição)