



A produção dos significados da política de currículo para educação das relações étnico-raciais

Lady Daiana Oliveira(UESB)

Nubia Regina Moreira(UESB)

Resumo

Este trabalho pauta-se nas discussões sobre a política de currículo da educação para as relações étnico-raciais e os significados dos discursos produzidos por esta política curricular nos documentos que norteiam o currículo da educação básica, particularmente na área das Ciências Humanas. Desse modo, pretendemos no diálogo com a da teoria do discurso de Ernesto Laclau pensar o jogo político de construção discursiva que fixam ainda que contingencialmente, os sentidos e os significados produzidos nos discursos sobre essa política. Pensar o currículo, a partir da teoria do discurso é pensar em um sujeito descentrado que não domina seu consciente nem os sentidos produzidos por suas falas, é perceber a linguagem como constituinte do social e compreender que somos mediados simbolicamente. Desta forma podemos assimilar ainda que de forma provisória o que é currículo e os sentidos, dados pelas práticas que constituem o social, e os discursos, que são produzidos por atos de poder e que lutam por hegemonia. O enfoque na teoria do discurso de Ernesto Laclau, portanto, é um dispositivo potente para enriquecer a construção teórica sobre o currículo e a política curricular de inclusão da educação para as relações étnico-raciais.

Palavras chave: Teoria do discurso. Política curricular. Currículo. Relações étnico-raciais.

1 CAMINHO TEÓRICO METODOLÓGICO

As políticas de currículo são frequentemente entendidas de modo linear entre o momento de legislação, nas instâncias governamentais, e o momento da implementação, via prática pedagógica dos docentes. Com base em Stephen Ball (1992, 2014) e Ernesto Laclau, contraditamos essa interpretação. Uma vez que, os textos que definem as políticas oficiais são documentos de trabalho para tradução e interpretação dos documentos que norteiam o currículo e a prática pedagógica. Os textos políticos não estão fechados, seus significados não estão fixos, ao contrário, são passíveis de interpretações e contestações. (BALL E BOWE, 1992).

Escolhemos para subsidiar o nosso estudo o ciclo de políticas de Ball (1992), pois este constituiu em um método para se analisar as políticas educacionais e curriculares que “permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais, desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática” (MAINARDES, 2006). A abordagem compreende que as fases de formulação e implementação das políticas não são estanques ou lineares. Os processos políticos sofrem reinterpretções por parte dos sujeitos envolvidos na política. E, acreditamos que o ciclo de políticas proposto por esse autor permitirá analisar a produção e o significado dos discursos produzidos sobre a política curricular para a educação das relações étnico-raciais na educação básica.

Nesse sentido, no nosso trabalho, a política é entendida como cíclica, dinâmica e não linear (MAINARDES, 2007). Para Ball e Bowe (1992), a análise articula os contextos micro e macro, atribuindo importância à formação do discurso da política e à interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Para analisar o ciclo da política, os autores destacam a dinâmica e a inter-relação entre três contextos: o contexto de influência, o contexto do texto e o contexto da prática. Cada um dos contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates (MAINARDES, 2007). O contexto de influência representa arenas em que os grupos de interesse disseminam discursos políticos e definições das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Neste contexto atuam agentes nacionais e internacionais, como partidos políticos, o governo, acadêmicos, organismos internacionais e agências multilaterais. O contexto do texto toma a forma de textos políticos, comentários formais e informais sobre

os textos oficiais, pronunciamentos, dentre outros. Neste contexto há uma relação simbiótica com o contexto de influência (MAINARDES, 2007), porém não é tão evidente ou simples. Também é um espaço em que grupos competem para controlar a representação e o propósito da política (OLIVEIRA e DESTRO, 2005). O contexto da prática consiste nas possibilidades e limites materiais e culturais daqueles que exercem a política de currículo nas escolas (OLIVEIRA, 2008).

E, trabalharemos com a Teoria do Discurso de Laclau, por permitir relacionar nosso estudo sobre a política curricular da educação para as relações étnico raciais ao ciclo de políticas de Ball, pois a noção de discurso, proposta por esse teórico, não corresponde somente ao campo linguístico, mas também aos processos extralinguísticos, para Laclau o discurso abrange ícones, símbolos e desempenha papel importante nas disputas políticas, pois busca o controle da enunciação de sentidos que se manifestam nos diversos contextos do ciclo de políticas (MENDONÇA, 2008).

O referencial teórico-metodológico proporcionado pela Teoria do Discurso é mais potente para a análise das políticas curriculares, pois, contribui para a compreensão de como sujeitos atuam na produção de políticas em diferentes contextos e de como os textos e discursos que são produzidos por esses sujeitos adquirem significado, de como determinados sentidos se hegemonomizam e que processos de articulação permitem tal hegemonomização (LOPES e OLIVEIRA, 2011). Nesse trabalho, defendemos a concepção de que as políticas curriculares constituem-se em um conjunto de textos que envolvem múltiplas representações dos discursos às práticas; elas imergem numa rede de discursos; não são independentes de história, poderes e interesses que se espraiam capilarmente e; têm seus sentidos modificados pela migração de textos e discursos de um contexto a outro, por processos de recontextualização que produzem híbridos culturais (Ball & Bowe 1998).

A teoria do discurso de Ernesto Laclau, possibilita compreender, de forma mais efetiva, as relações macro/micro, para além da enunciação de dois pólos tornados opostos, e a multiplicidade de significados que circulam na produção das políticas. O discurso como nos apresenta Laclau (2013) é mais potente também, na medida em que se apresenta como uma estrutura descentrada.

2 CURRÍCULO E DISCURSO NA PERSPECTIVA DA TEORIA DO DISCURSO E DOS ESTUDOS DE STEPHEN BALL

O currículo é compreendido neste texto como uma produção cultural híbrida (ou discursiva), e a produção de sua política envolve uma diversidade de setores sociais com interesses diferentes e muitas vezes em conflito. Essas lutas estão relacionadas a formas diferentes de interpretação do mundo e modos de vida particulares e assimétricas que não favorece a produção de propostas que visem à homogeneização. Sendo assim, existe um permanente campo de disputas na direção das escolhas sobre as significações e de sua legitimação. Entendido como um híbrido, o currículo permite a inserção de relações oblíquas de poder. Essas relações de poder são comuns em processos de transações de sentidos e significados nos quais diversas forças agem no complexo processo de produção de políticas curriculares. Esses pressupostos nos permitem ultrapassar as análises da bricolagem para avançar nas ações de poder descentralizadas, envolvidos por processos de mediação multideterminada, que caracterizam as relações sócio-políticas em busca de soluções intermediárias. Em Lopes (2004), encontramos uma explicação na qual os sentidos as políticas de currículo são políticas culturais, resultado da articulação entre propostas e práticas curriculares de construção do conhecimento escolar (conhecimento esse que é cultural), produzido para a escola, por meio de ações externas a ela, e pela escola, no seu cotidiano. Coadunando com a posição de Lopes (2004) precisamos compreender a política curricular como produção da cultura ao entender que ela envolve “embate de sujeitos, concepções de conhecimento, formas de ver, entender e construir o mundo” (LOPES, 2004, p. 193), nos vários espaços em que atua no contexto social. Assim, as políticas de currículo devem ser analisadas na perspectiva que beneficie “a heterogeneidade e variedade de mensagens, que podem ser lidas por diferentes sujeitos de diferentes formas, sem a pretensão de congelar identidades” (LOPES, 2005, p. 56-7). Ou seja, na perspectiva de criar variados discursos.

Para Ball (1994), as políticas curriculares são expressas em textos e discursos que devem ser percebidas como indissociáveis, pois uma está submetida à outra. As políticas de currículo, muitas das vezes, são vinculadas ao currículo e documentos, entendidas como criação de propostas curriculares pelo poder público. Contudo, elas não se apresentam somente em termos de documentos oficiais, textos curriculares, as políticas de currículo se amplificam para além dos limites do poder público (não são produções instituídas pelo Estado), apresentam conotações que são forjadas no corpo social da educação.

Pensar a produção de políticas de currículo como oriunda apenas do Estado, gera uma divisão entre a geração e a implementação da política, o que intensifica uma

dicotomia perigosa entre pensar e fazer, solidificando sentidos que sugerem que produção e implementação ocorrem em momentos distintos e separados. De acordo com Ball (1992, p.7) “essa distorção produz percepções do processo da política como linear na forma, seja de cima para baixo, de baixo para cima ou permitindo uma “relativa autonomia” do de baixo em relação ao de cima.” Percebe-se que as políticas de currículo envolvem um processo muito mais amplo, complexo e articulado do que se possa imaginar. Nesse processo, o “de baixo para cima” e o “de cima para baixo”, conforme expressão utilizada na citação de por Ball (1992), estão interagindo de forma relacional. As instituições escolares, os movimentos sociais, o poder público central, as universidades, entre outros agentes envolvidos na produção do conhecimento em torno da educação, estão em permanente disputa política pela definição dos sentidos que se materializarão nas definições curriculares.

Acreditamos que as políticas curriculares são o resultado de um processo de negociação complexo que envolve a atuação de diferentes sujeitos e grupos sociais na produção de políticas curriculares para as escolas em prol de uma determinada proposta. Compreendemos o currículo como uma política cultural, na qual a produção de hegemonia (LACLAU, 2013) depende de negociações provisórias entre demandas educacionais. Essa articulação se desenvolve em fluxos que perpassam a produção, circulação e disseminação de textos e discursos das/ nas políticas curriculares, como analisado por Ball (1992) nos ciclos de políticas.

Nesta perspectiva entendemos que os sentidos de currículo são construídos e que todos estão lutando por hegemonia dos seus sentidos discursivos. E, ainda, por estarmos simbolicamente mediados no social, há sempre uma linguagem que nos permitirá captar o que é escola, professor, aluno, currículo, diversidade, etc. Deste modo, sendo o social constituído discursivamente, haverá sempre discursos, lutando por hegemonia, que defendem sentidos para escola, currículo, raça, diversidade, etc, (LOPES, 2013) alguns mais amplos e com maior alcance, mas construídos e possíveis de serem desconstruídos porque são sistemas contingentes de linguagem. Ao considerar as influências presentes nos processos de produção curricular nos colocamos diante de uma nova visão sobre os diferentes sujeitos que atuam nessa produção; as diversas demandas que são formuladas e disputadas nas diferentes arenas de luta. Incorporar novos elementos nessa análise permite compreender por exemplo, como as políticas são produzidas e que discursos sobre o currículo da educação para relações étnico-raciais influenciam as propostas que são disputadas na sociedade, ampliando os espaços de produção de políticas curriculares

para além da centralidade de governos e do Estado. Partindo desse pressuposto, a análise dos textos presentes nos documentos que norteiam a política curricular para educação racial da educação básica implica uma postura de desconstrução textual desses documentos curriculares, marcados pela contingência e provisoriedade (LACLAU, 2011, 2015).

Pensar o currículo como texto e discurso nos impulsiona a buscar analisar a política de currículo como luta discursiva pela constituição de representações. Conforme é apontado nos estudos de Lopes (2006), as políticas de currículo são articulação discursiva, nas quais alguns grupos sociais, embora divergentes entre si, são capazes de se articularem, provisória e contingencialmente, na defesa de suas diversas e diferentes demandas curriculares, constituindo assim, dadas representações para o currículo. Nesse sentido, o discurso é o resultado de articulações concretas que unem palavras e ações, no sentido de produzir sentidos que vão disputar espaço no social. De acordo com Laclau e Mouffe (2015) qualquer discurso “se constitui como tentativa de dominar o campo da discursividade, de deter o fluxo das diferenças, de construir um centro [...]” (2015, p. 187). Esses autores entendem o Discurso como prática articulatória que apresenta uma natureza material, fazendo a união entre palavras e ações, não havendo, pois, separação entre práticas discursiva e práticas não-discursivas. Nesse sentido, sustentar uma leitura não realista, pensando a educação para as relações étnico-raciais como produção discursiva possibilitará analisar os significados das políticas de currículo que os sujeitos que produzem essas políticas atribuem a educação para as relações raciais dentro do campo discursivo o que permitirá compreender conforme essa teoria que os sentidos não são únicos, fixos ou estáveis, mas disputam o domínio pela hegemonia dentro do campo da discursividade.

Como por exemplo, a educação que passou por um tempo excluindo os pobres, negros e indígenas por meio de um currículo eurocêntrico, ao longo do tempo, é visto como antidemocrática não acolhedora de demandas desse segmento social, passa a sofrer uma série de resistências dos mais variados grupos negros e movimentos sociais. Desta forma, num primeiro momento, os grupos excluídos dos mais variados setores, estudantes, grupos sociais os mais diversos (Movimentos Negros, Movimentos Feministas, Movimentos Sociais, intelectuais, Indígenas, etc) veem que suas demandas particulares não têm sido acolhidas pelos representantes do governo que elaboram as políticas públicas e educacionais. Isoladamente, esses diversos grupos sociais demandam suas questões específicas e sentem-se frustrados pela não-acolhida das mesmas. Nesse

momento inicial, segundo a perspectiva da teoria do discurso, estes grupos são vistos como elementos como demandas democráticas ou isoladas. São elementos, que inicialmente não mantem relação entre si, mas somente com o frustrante sistema educacional e governamental. Mas, a partir de um discurso comum articulador de todas essas diferenças (ponto nodal), como por exemplo, a demanda comum por políticas de reparação, na forma de ações afirmativas no contexto daquele Estado – esses grupos se articulam (Movimento Negro Unificado) e passam a serem momentos (Laclau na formulação populista consideram como momentos constituintes de uma prática articulatória chamada de demanda popular) de uma articulação discursiva que tem como corte antagônico, a erradicação de políticas educacionais excludentes. É decisivo também o entendimento de que esses elementos são diferenças articuladas, o que faz com que os mesmos tenham, ao mesmo tempo, suas demandas particulares ainda presentes, mas que, em relação à articulação que os envolvem, eles anula suas diferenças neste instante particular (contingente).

Na perspectiva da teoria do discurso, a linguagem media as ações que constituem o currículo desde a legislação ao planejamento das aulas. Há discurso nas práticas de sala de aula, nos livros didáticos, nas orientações curriculares entre outros. E a apreensão dos sentidos transcende o que se pode ver. Este enfoque questiona a metafísica da presença e, ao conceber uma definição do currículo inclui não somente o que se consegue ver ou alcançar nos documentos curriculares ou nas práticas docentes em sala de aula ou mesmo nos materiais didáticos. Existe um jogo de presença-ausência que influencia a tradução, a interpretação e a significação. Podemos ter uma ausência tão presente que sua influência se torna marcante nas interpretações e fixação de sentidos. E nem sempre a visão alcança é a maior influência na produção desses sentidos. Analisar o social guiado pela linguagem é importante para a compreensão do que é currículo, pois nem sempre as traduções e interpretações são dadas pela presença do que podemos ver em documentos e em sala de aula. Isto é, discursos circulantes podem estar presentes ou não nos principais debates. A questão é que eles existem, fazem tradução e produzem significados. (LOPES, 2011, 2013).

A partir das abordagens discutidas acima podemos entender que a produção de currículo faz parte das práticas sociais de significação e das lutas políticas em que os diferentes sujeitos lutam por hegemonia na legitimação de saberes. E, que estes sujeitos não estão posicionados em determinadas classes sociais hierárquicas, sendo classificados como opressores ou oprimidos, mas ocupam diversas posições constituindo suas

identidades nas relações sociais, modificando e sendo modificados nessas relações e estão disputando a produção de significados no currículo, na escola, enfim, nos diversos espaços de poder.

Portanto, ao entendemos o currículo como formação discursiva e todo “objeto é um objeto de discurso, então precisamos atentar para o campo discursivo em que o significado de currículo está em disputa”. (LACLAU, 2011b, p. 146). Neste caso, ao entender o currículo como discurso, é preciso atentar a instabilidade e a indeterminação do social, compreendendo o currículo como construção política, que se constitui é constituído em contextos permeados por lutas por poder e mediados por jogos de linguagem, cujas regras podem ser mudadas, que colocam o futuro sempre em pauta e significações em disputa. Dessa forma, entendemos o currículo como espaço de ação, para ser trabalhado no presente, definindo-o com ações políticas no presente. E, precisamos entender que a ação política de produzir currículo, deve ir além da prescrição e da criação de normas de aprendizagem, de aquisição de competências como suposta solução para problemas sociais, por exemplo, para tentativas de suposto controle do futuro. Dessa forma, podemos pensar a abertura do social, para entender a produção de currículo no presente, a procurar outras possibilidades de pensamento, para caminhos ainda não conhecidos.

SIGNIFICADOS DOS DISCURSOS PRODUZIDOS SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS CIÊNCIAS HUMANAS

Ao escrevermos sobre os estudos étnico-raciais no currículo da educação básica, particularmente, na área de Ciências Humanas, relembramos a luta empreendida pelos negros na busca pela educação de qualidade, a qual aglutinou os movimentos negros de todo país, os movimentos sociais e intelectuais comprometidos com a luta pela equidade, contra a discriminação e as desigualdades sociais, esses sujeitos embora de diversas instituições, possuíam um ponto em comum -ponto nodal- a busca pela produção de discursos hegemônicos nas políticas de inclusão, com objetivo de superar o longo período de exclusão, segregação e apresentar um novo significado ligado à luta histórica do povo negro para mostrar que embora a educação brasileira servia/serve aos interesses da branquidade (grupo cultural hegemônico), as vozes que se aglutinava cada vez mais, nos congressos, nas marchas, nos debates nacionais, entre outros, entoando um bravo retumbante produzindo um discurso antirracista que também poderia se hegemonizar

(contingência) como uma ação por uma desobediência epistêmica (Mignolo,2008) frente aos padrões hegemônicos e eurocêtricos de produção do conhecimento. Foi por meio dessas lutas que o Movimento Negro Unificado e os grupos antirracistas conseguiram um lugar de disputa real sobre ressignificações de categorias e conceitos (racismo, inclusão, discriminação, diversidade, negro, entre outros), passaram a fortalecer o discurso que denunciava o currículo da educação como racista e começaram a interferir em políticas públicas.

Utilizando o ciclo de políticas de Ball, na formulação da política de educação para as relações étnico-raciais, o discurso do Movimento Negro Unificado e os grupos antirracistas, também entraram em cena no contexto de influência, disputando arenas com os grupos de interesses dominantes disseminando discursos políticos e definições das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Neste contexto, atuaram agentes nacionais e internacionais, como partidos políticos, o governo, acadêmicos e organismos internacionais e agendas internacionais (Direitos Humanos, Unesco, entre outros). Dessa forma, o contexto de produção de texto, tomou a forma de textos políticos na criação da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais. Porém, nesse espaço os grupos continuaram competindo para controlar a representação e o propósito da política. No contexto da prática os textos criados sofrem processos de recontextualização híbridas nas quais entram em cenas novos atores que encenam a política de currículo nas escolas com suas possibilidades e limites materiais e culturais. O que nos leva a inferir que a efetivação real e eficaz das DCNERER, só poderá ter continuidade se o ciclo de política no qual o Movimento Negro manteve articulação e influência na constituição das legislações, se mantiver em movimento constante bem como, se os órgãos oficiais responsáveis pelo planejamento da política educacional entender que a aplicação das DCNERER, depende da ação dos sujeitos que encenarão essa política e que são produtores de políticas em suas microesferas de poder, os professores/as da educação básica, e aqui fazemos uma ressalva para as Ciências Humanas, que compõe um conjunto de comunidades disciplinares potentes para desenvolver ações comprometidas com uma educação multidisciplinar, multicultural, comprometida com a formação humana, social, política e intelectual. Mas, estas ações, dependem como apontado anteriormente, de uma aliança externa a escola. E, neste sentido, há urgência em articular junto aos agentes de enunciação de formulações teóricas (espaços acadêmicos, principalmente, e a intelectualidade negra) os movimentos negros, para que continuem na luta pela hegemonia do discurso antirracista na educação.

Ao analisar a importância da Lei 10.639/2003 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Nacional-LDBEN 9394/96, tornando obrigatório a inclusão no currículo oficial de ensino, a temática “História e Cultura Afro-brasileira” e do parecer 03 de 2004 do CNE - Conselho Nacional de Educação, que regulamenta o novo artigo da LDBEN e fundamenta as DCNERER, percebemos que o processo de implementação da Lei, pela via dos currículos da educação básica de 2004, vem trazendo, ao mesmo tempo, desafios, tensões e inquietações para os professores das Ciências Humanas, pois, embora as DCNERER orienta que os docentes devem referenciar-se no reconhecimento do multiculturalismo como dado da realidade no Brasil, na perspectiva da interculturalidade e na crítica ao eurocentrismo nos currículos oficiais no país, tratando a diferença não como diversidade, sua proposta traz implicações sobre a prática de ensino e a formação docente, pois, até recentemente, grande parte dos professores/as teve, em sua formação inicial, numa perspectiva teórica marcada e hegemonizada por um currículo monocultural e eurocêntrico.

Ao substituir a diversidade pela diferença nos discursos e textos que norteiam a política curricular da educação racial, partimos do argumento que a diferença, mesmo que dependente de algum processo regulatório constitui em si, um distanciamento que evoca movimentos sobre fundamentos contingentes instalando oposições e disputas políticas que passam a questionar os seus próprios binários. Dessa forma, a ambivalência desse contexto expõe o meio pelo qual conflitam as dicotomias, como se desaparecessem as diferenças e nos levam a duvidar sobre o discurso da inclusão da diferença que iguala, tolera e harmoniza.

Analisando o ciclo de políticas da educação para as relações étnico-raciais, percebemos que foi por meio das redes de políticas, na qual Ball (2014) revela que novas vozes são permitidas dentro do discurso da política, que os atores que lutam por uma educação antirracista puderam se expressar. Para o autor, essas redes são utilizadas de duas maneiras diferentes: como técnica analítica, método, como forma de examinar as comunidades de política e suas relações sociais, com objetivo de descrever aspectos dessas relações. E, a outra maneira, é perceber as redes como um dispositivo conceitual, representado e utilizado como um conjunto de mudanças nas formas de governança da educação. Estas redes são entendidas aqui como uma nova ferramenta e perspectiva metodológica para compreender como se produz a política de novas relações, pois seu “foco em mobilidade leva em consideração, por um lado às mudanças econômicas e políticas em larga escala, e, de outro, as mudanças culturais e as mudanças de identidade

e subjetividade” (BALL, 2014, p. 28). De acordo Macedo (2014a, p. 1538) “nos termos da teoria do discurso, as redes são constituídas quando demandas específicas e distintas se tornam equivalentes e constituem, nesse movimento, comunidades políticas pelo compartilhamento, contingente, dessas demandas”. Assim, foi na articulação hegemônica diferencial que os agentes das redes envolvidos na política de inclusão da educação para as relações raciais foram se constituindo. Nesse sentido, ao criar e defender programas, projetos e cursos articulados pelas redes de políticas não apresentaram relação de continuidade com qualquer demanda particular, mas numa relação de articulação e negociação entre diferentes agentes. Apesar disso, a própria criação da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e inclusão -SECDI- que apresenta uma agenda política articulada com o agente Unesco e outros agentes, apresentando em comum, o objetivo de extinguir a desigualdade por meio do acesso e da distribuição de uma educação igualitária, de qualidade e justa para todos/as e nos diferentes níveis de ensino. Contudo, os conteúdos e programas são re/negociados pelas redes de política nacionais e internacionais. Essas redes parecem tornar equivalentes todas às demandas relacionadas à educação para diversidade, ao apresentar a ideia de que a inclusão deve ser defendida por todos/as, muito embora as identidades articuladas nas redes tenham posições e interesses particulares e antagônicos.

A partir dos argumentos expostos, verificamos que os significados produzidos sobre os discursos em torno da educação para as relações étnico-raciais vão de encontro à lógica de padrões neoliberais de educação, uma vez que o Estado utiliza de mecanismos reguladores que institui leis e diretrizes para conduzir o trabalho das instituições escolares, e das comunidades disciplinares, nesse caso das Ciências Humanas, “nos termos da teoria do discurso, o caráter público da educação, e sua ineficiência, funciona como exterior constitutivo que cria uma rede de demandas em torno de reformas marcadas pela lógica do mercado”. (MACEDO, 2014a, p. 1538).

Nesse sentido, os docentes da área de Ciências Humanas aparecem nos documentos oficiais (Lei 10.699/2003 e as DCNERER) como agentes responsáveis por efetivar em sua atuação em sala de aula no contexto da prática, uma educação que seja capaz de promover a inclusão e superar as desigualdades. Podemos notar que há um processo de corresponsabilidades empresarial, social, profissional e governamental, que envolve os discursos da inclusão da educação étnico-racial no Brasil. Pois, de um lado, os movimentos sociais negros, que visam o combate à discriminação racial e superação

de preconceitos, do outro as empresas nacionais e multinacionais que aderem à política de cotas para negros e, as universidades que aderem à mesma luta.

É importante ressaltar que, a educação para as relações raciais foi inserida nas políticas públicas como responsabilidade social por parte do governo e das empresas, obedecendo à lógica de que não há crescimento de um país em meio à pobreza e discriminações, assim tanto as comunidades políticas, quanto as comunidades epistêmicas assumem o discurso de combate à discriminação e a desigualdade étnica, racial, de gênero, entre outros. Por outro lado, os movimentos sociais e organizações não-governamentais e as instituições de ensino reconhecem os valores de cidadania como uma conquista da luta empreendida pela igualdade de oportunidades. Assim, o discurso produzido sobre a educação para a inclusão racial, está alicerçado nos valores relacionados à defesa de uma sociedade mais igualitária, justa e próspera.

É nesse contexto que, as comunidades políticas produzem discursos que convergem para a criação de iniciativas que visam à igualdade, no sentido de redistribuição de renda, de oportunidades e de consumo, por meio de programas de ações afirmativas. Assim, as comunidades epistêmicas passam a defender o mesmo discurso convergindo na formulação de um conjunto de materiais didáticos, paradidáticos e pedagógicos, a partir desses programas e ações afirmativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas de inclusão da educação para as relações étnico-raciais foi fruto de muitas reivindicações, negociações entre os diversos segmentos sociais, o governo, organismos internacionais etc., o que levou a assinaturas entre Leis, Diretrizes, projetos e planos que abriram as possibilidades para compreender, segundo Laclau (2013), como algumas sedimentações se tornam hegemônicas no campo discursivo, por meio do que Ball (2014) chama de redes de políticas. É por meio delas, que é “dado espaço e novas vozes dentro do discurso da política. Novas narrativas sobre o que conta como uma ‘boa’ política são articuladas e validadas” (BALL, 2014, p. 29). E, a existência de redes políticas nos mostra a contingência na qual as políticas curriculares para a educação das relações étnico-raciais têm sido formuladas, sofrendo múltiplas influências dos diversos segmentos da sociedade civil, dos partidos políticos e das agências e organismos internacionais.

Para além dos limites desse texto, esperamos que este venha a contribuir para o entendimento das políticas curriculares da educação para as relações étnico-raciais como fruto de uma construção que é constituída em variados contextos, articulados por meio de um processo complexo que é permeado por disputas entre diferentes grupos que, movidos por determinadas demandas, se articulam para hegemonizar, provisoriamente, sentidos particulares para essa política de currículo. Podemos inferir de acordo, Laclau (2006) que essas articulações políticas em prol de tornar hegemônica a visão de currículo antirracista e multicultural, grupos se formaram movidos por demandas (provisórias e contingentes) por serem comuns e que deram a essa coletividade determinada identidade de grupo. A hegemonia de determinada concepção de currículo depende também de que esses grupos tenham lideranças capazes de aglutinar interesses, valores e ideias, que antes estavam dispersos. E, que para aqueles/as que lutaram e continuam lutando por uma educação antirracista, em prol da ruptura cultural e da descolonização epistêmica do currículo, não há dúvida que o pressuposto básico para a implementação da DCNERER é a constante luta pela hegemonia, pois, muitos discursos são produzidos como forma de beneficiar principalmente aquelas empresas e instituições que lucram com a política de cotas por exemplo.

Para os docentes que assim como nós, estão no contexto da prática, esperamos que este breve trabalho consiga, contribuir para a compreensão de que os documentos curriculares não definem os rumos da política, ao contrário disso, é no contexto da prática, que as políticas de currículo são ressignificadas pelas múltiplas interpretações daqueles que lidam diretamente com o espaço escolar. Para aqueles/as que estiveram exercendo ações no contexto de produção dos textos, esperamos que possam refletir e compreenderem que para o fortalecimento do processo democrático é necessário a inserção dos diversos sujeitos nas decisões, de forma que eles consigam espaço para disputar a hegemonia de suas visões de currículo. Uma vez que o ciclo de políticas é contínuo e todos os envolvidos perpassam pelos diversos contextos.

Aos professores/as que atuam na área das Ciências Humanas, aconselhamos um estudo numa perspectiva mais radical, não se limitando a buscar compreender a política curricular da educação para as relações étnico-raciais apenas, como esta caracterizada no contexto atual no país e quais os principais problemas e alternativas que se apresentam nesse contexto. Mas, ir além, assim como aponta os trabalhos de Alice Cassimiro Lopes (2012; 2006) buscar investigar quais as condições discursivas que possibilitaram a emergência – e que permitem a sustentação – de determinada concepção hegemônica de

currículo e, ainda, como essas condições atuaram e atuam na construção e consolidação dessa hegemonia. Uma vez, que todos nós que atuamos em educação, conforme aponta os estudos de Ball (1994), somos agentes de políticas e a institucionalização de um currículo comprometido com as questões étnicas, raciais, social, entre outros, depende da nossa atuação em nossos espaços de poder.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J. Educação global S. A: **Novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: Editora URPG, 2014.

BALL, Stephen; BOWE, Richard & GOLD, Annie. **Reforming education & changing school: case studies in policy sociology**. Londres - Nova York: Routledge, 1992.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2004.

LACLAU, Ernesto. Inclusão, exclusão e a construção de identidades. In: AMARAL Jr., Aécio; BURITTY, Joanildo (org.). **Inclusão social, identidade e diferença**. São Paulo: Annablume, 2006.

LACLAU, Ernesto, **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro, Ed/UERJ, 2011b.

LACLAU, Ernesto. **A razão populista**. São Paulo: Três Estrelas, 2013. 306

LACLAU, Ernesto e MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática. Radical. São Paulo; Intermeios: Brasília: CNPq, 2015 (Coleção Contrasensos).

LACLAU, Ernesto. Inclusão, exclusão e a construção de identidades. In: AMARAL, Jr. Aécio e BURITY, Joanildo de A. (Org). **Inclusão social, identidade e diferença**: perspectivas pós-estruturalistas e análise social. São Paulo: Annablume, 2006.

LOPES, Alice R. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 39, 2013, 7-23.

LOPES, Alice. Políticas de currículo: questões teórico-metodológicas. In: LOPES, Alice et al. **Discursos nas Políticas de Currículo**. Rio de Janeiro: Quartet, 2012.

LOPES, Alice. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, p.33-52, 2006.

LOPES, Alice R. C. e MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, Alice R. C. e. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice R. C. Política de currículo: Recontextualização e Hibridismo. **Currículo sem fronteiras**, v.5 n.2, pp.50-64, Jul/Dez 2005.

MACEDO, Elizabeth. Currículo, cultura e diferença. In: LOPES, Alice, C. & ALBA, Alícia de. (Org) **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**. V.27, nº 94, p. 47-69, jan/abr. 2006. (disponível em <http://www.scielo.br>)

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MENDONÇA, Daniel & RODRIGUES, Léo Peixoto (orgs.). **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EdiPucRS, 2008.

OLIVEIRA, O. V. Movimento Comutativo da política de currículo: o caso da escola Sarã. **Revista de Educação Pública**, v.17, n33, p.13-24, Jan/Abr. 2008.

OLIVEIRA, O. V. DESTRO, Denise de Souza. Política curricular como política cultural: uma abordagem metodológica de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n.28, p. 140-150, Jan/Fev/Mar/Abr.2005.