

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

Cristiane Gonçalves de Souza (Proped/UERJ)

As demandas das questões raciais e a luta contra a discriminação 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.

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, nesta comunicação, 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 comunicação, 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 weberiano do termo.

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.

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 SECAD¹, do Ministério da Educação.

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.

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 utilizada, remetendo ao período entre 2003 e 2010, que também corresponde ao governo Lula, recorte deste estudo.

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 indicá-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 PCB), 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.

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. (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 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 não compreendo 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:

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. (DIAS, 2015, p. 31)

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):

A 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.

No desenvolvimento da política curricular da SECAD, entram em cena dois atores internacionais que vão conjugar com a secretaria 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” (TOMÉ, 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)

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 leva-nos 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, 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.

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 diferenciais 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.

Referências bibliográficas:

ARROYO, Miguel G. ET AL. (Orgs.) Por uma educação do campo. Petrópolis. Vozes, 2009.

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.

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.

FERREIRA, Jorge (Org.). O Populismo e sua história: debate e crítica. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

GOMES, Angela de Castro. O Populismo e as Ciências Sociais no Brasil: Notas sobre a trajetória de um conceito. In: FERREIRA, Jorge (Org.). O Populismo e sua história: debate e crítica. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

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.

_____. A diversidade, a diferença e a experiência da SECAD. Retratos da Escola. Brasília, v. 7, 2013

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

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

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

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.

MENDONÇA, Daniel de. Notas sobre o efeito de presença da representação. *Revista de Sociologia e Política*. Curitiba, UFPR, 2004.

MACEDO, Elizabeth. 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, 2014.

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.

TOMÉ, Claudia Maria F.F. De que inclusão...Formação, Currículo e Diferença no âmbito da SECAD/SECADI. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.