

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

***ARTICULACIONES DISCURSIVAS Y SIGNIFICADOS DE EDUCACIÓN PARA LAS  
RELACIONES ÉTNICO-RACIALES EN LA EDUCACIÓN BÁSICA***

***DISCURSIVE ARTICULATIONS AND EDUCATIONAL MEANINGS FOR ETHNIC-  
RACIAL RELATIONS IN BASIC EDUCATION***



Zelânia do Carmo SILVA<sup>1</sup>  
e-mail: zelania.silva@educacao.ba.gov.br



Benedito G. EUGENIO<sup>2</sup>  
e-mail: benedito.eugenio@uesb.edu.br

**Como referenciar este artigo:**

SILVA, Z. do C.; EUGENIO, B. G. Articulações discursivas e sentidos de educação das relações étnico-raciais para a educação básica. **Plurais - Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 8, n. 00, e023021, 2023. e-ISSN: 2177-5060. DOI: <https://doi.org/10.29378/plurais.v8i00.17461>



| Submetido em: 20/05/2023  
| Revisões requeridas em: 13/09/2023  
| Aprovado em: 26/11/2023  
| Publicado em: 30/12/2023

---

**Editoras:** Profa. Dra. Célia Tanajura Machado  
Profa. Dra. Kathia Marise Borges Sales  
Profa. Dra. Rosângela da Luz Matos

**Editor Adjunto Executivo:** Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

---

<sup>1</sup> Secretaria Estadual da Educação (SEC/BA), Itapetinga – BA – Brasil. Licenciada em Pedagogia (UESB), Mestra em Ensino (UESB). Coordenadora Pedagógica na Rede Estadual de Educação da Bahia.

<sup>2</sup> Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista – BA – Brasil. Doutor em Educação (UNICAMP). Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e do Programa de Pós-graduação em Ensino.

---

**RESUMO:** Este artigo objetiva apresentar, com base na Teoria do discurso de Laclau e Mouffe e do Ciclo de políticas de Ball, a análise da política curricular de educação para as relações étnico-raciais. O texto trabalha com categorias das perspectivas Pós-estruturalista e Pós-fundacionalista. Com esse aporte teórico, buscamos argumentar por uma teoria discursiva de currículo que o concebe como arena de disputa e interpreta a política curricular como a luta por sua significação, resultante de articulações de demandas que visam universalizar sentidos particulares. Evidenciamos que as articulações em torno da produção das Políticas curriculares de educação para as relações étnico-raciais, aqui discutidas, envolveram diferentes agentes políticos, a exemplo do movimento negro disputando sua significação na perspectiva de hegemonizar demandas históricas, materializadas pela inclusão do Ensino da História e das culturas africana e afro-brasileira no currículo, normatizado pelas Leis n.º 10.639/2003 e 11.645/2008.

**PALAVRAS-CHAVE:** Relações étnico-raciais. Discurso. Currículo.

***RESUMEN:** Con base en la Teoría del Discurso de Laclau y Mouffe y el Ciclo de Políticas de Ball, este artículo tiene como objetivo presentar un análisis de la política curricular de educación para las relaciones étnico-raciales. El texto trabaja con categorías desde las perspectivas Postestructuralista y Postfundacionalista. Con este sustento teórico, buscamos argumentar a favor de una teoría discursiva del currículo que lo conciba como una arena de disputa e interprete la política curricular como la lucha por su sentido, resultante de articulaciones de demandas que apuntan a universalizar significados particulares. En este sentido, mostramos que las articulaciones en torno a la producción de políticas curriculares de educación para las relaciones étnico-raciales, discutidas aquí, involucraron a diferentes agentes políticos, como el movimiento negro que se disputa su significación en la perspectiva de demandas históricas hegemónicas, materializadas por la inclusión de la Enseñanza de la Historia y las Culturas Africanas y Afrobrasileñas en el currículo, regulado por las Leyes n.º 10.639/2003 y 11.645/2008.*

***PALABRAS CLAVE:** Relaciones étnico-raciales. Discurso. Currículo.*

***ABSTRACT:** Based on Laclau and Mouffe's Theory of Discourse and Ball's Cycle of Policies, this article aims to present an analysis of the education curriculum policy for ethnic-racial relations. The text works with categories from the Poststructuralist and Postfoundationalist perspectives. With this theoretical support, we seek to argue for a discursive theory of curriculum that conceives it as an arena of dispute and interprets curriculum policy as the struggle for its meaning, resulting from articulations of demands that aim to universalize particular meanings. In this sense, we evidenced that the articulations around the production of curricular education policies for ethnic-racial relations, discussed here, involved different political agents, such as the black movement disputing its significance in the perspective of hegemonizing historical demands, materialized by the inclusion of the Teaching of African and Afro-Brazilian History and Cultures in the curriculum, regulated by Laws 10.639/2003 and 11.645/2008.*

***KEYWORDS:** Ethnic-racial relations. Speech. Curriculum.*

## Introdução

O artigo apresenta os resultados de uma pesquisa sobre os discursos da educação para as relações étnico-raciais nas políticas curriculares para a educação básica no período 2011-2016. Está ancorada teórica e metodologicamente na análise discursiva da Teoria do Discurso (TD) de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe. É uma pesquisa qualitativa do tipo documental e o *corpus* é constituído por documentos produzidos nesse período.

Os fundamentos discursivos operados são vinculados ao Pós-estruturalismo e ao Pós-fundacionalismo, correntes que não pretendem combater as tendências do Pós-modernismo, mas subverter e radicalizar as fronteiras do olhar, conduzindo o pensamento para além dos limites de determinado objeto.

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

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

Esta cruel associação é reconhecida em Documentos nacionais e internacionais, a exemplo do Programa e Plano de ação de Durban, no qual “Reconhecemos que a desigualdade de condições políticas, econômicas, culturais e sociais podem reproduzir e promover o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, e têm como resultado a exacerbação da desigualdade” (ONU, 2001, p. 26), bem como no Programa Nacional de Direitos Humanos

(PNDH)-3, ao ratificar que “às desigualdades soma-se a persistência da discriminação, que muitas vezes se manifesta sob a forma de violência contra sujeitos que são histórica e estruturalmente vulnerabilizados” (Brasil, 2010, p. 52).

É possível e comum identificar nos discursos políticos de movimentos sociais e governos, sobretudo aqueles de cunho progressista, a utilização, nas últimas décadas, da relação desigualdades/discriminação racial, para justificar e defender a implementação de políticas para esta área no Brasil.

Interessa-nos um olhar analítico sobre os processos de significação que resultaram nas Políticas Curriculares para a ERER, produzidas no âmbito do governo Dilma Rousseff, cujas medidas marcaram o currículo da educação básica na última década, repercutindo no ensino e aprendizagem, afetados por relações étnicas e raciais estabelecidas nas escolas e na sociedade brasileira.

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

A política curricular nos termos da Teoria da Decolonialidade (TD) apresenta uma série de significantes que mobilizam discursos e sentidos. Essa perspectiva possibilita uma leitura do currículo que é produzido e reinterpretado em diferentes realidades culturais, onde, por meio das relações de poder, ocorre uma disputa para conferir centralidade àquilo que se supõe ou se define, ainda que de forma provisória e contextual, como a melhor ou mais necessária educação/escola, o conhecimento mais relevante, a melhor política, entre outros significantes determinados e determinantes na política educacional e/ou curricular.

É nesta perspectiva teórica que procuro interpretar a polissemia de significados conferidos ao significante “Educação para as Relações Étnico-raciais” (ERER) nas políticas curriculares da educação básica, proliferadas no âmbito dos governos petistas e que deram ênfase às produções discursivas nos governos Dilma Rousseff (2011-2016).

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

todo significado atribuído ao significante ERER é contextual, provisório, precário e contingencial.

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

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

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

Por outro lado, nos textos secundários ou de apoio dessa política, especialmente nas produções e ampliações elaboradas durante o governo Dilma, é possível identificar a subordinação e/ou centralidade de outros significados e demandas. Esses aspectos podem ter sido deixados implícitos ou marginalizados no texto principal, tornando evidente apenas em seus desdobramentos, o lugar e o significado do “étnico” e do “racial” característicos dessa política. Os pressupostos definidores dessa política tendem a privilegiar mais o aspecto racial do que o étnico, embora existam algumas exceções, que serão abordadas na próxima seção.

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

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

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

[...] sem ações afirmativas nós não tornaremos realidade a igualdade de oportunidades... Nós já vencemos várias batalhas, mas uma democracia racial plena ainda vai exigir isso que a ministra chamou de ‘venham preparados’, que é uma imensa obstinação e grande vontade política (Rousseff, 2013, s.p.)<sup>3</sup>.

É fato que a diversidade e o debate étnico-racial tiveram certa centralidade na política desenvolvida pelos governos<sup>4</sup> petistas nas últimas décadas, desde os programas de governo, inscritos no TSE nas eleições (2002, 2006, 2010, 2014) que contemplam estas proposições vinculando-as às questões educacionais, especialmente nos Documentos “Brasil sem racismo” e “Uma escola do tamanho do Brasil” até a criação de uma Secretaria Nacional de Combate ao Racismo do PT na estrutura diretoria do Partido. Estas decisões e textos políticos (discurso) reverberam, no âmbito desse governo, discursos de qualidade social da educação, como meio de combate ao racismo, de transformação econômica e social, decisivos “para romper com a condição de subalternidade da maioria do povo” (PT, 2002a, p. 7), sendo “necessário ir além da adoção de políticas antidiscriminatórias. É necessário combiná-las com políticas públicas

<sup>3</sup> Discurso da presidenta Dilma Rousseff, na cerimônia de abertura da 3ª Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/discursos/discursos-da-presidenta/discurso-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-durante-cerimonia-de-abertura-da-3a-conferencia-nacional-de-promocao-da-igualdade-racial-brasilia-df>. Acesso em: 20 mar. 2023.

<sup>4</sup> Enfatizamos que por governo entende-se partidos políticos que compõem a coligação, a militância, os movimentos sociais, órgãos executivos, legislativo e normativos, comunidades epistêmicas, intelectuais envolvidos nas políticas e ações desenvolvidas neste período.

nas diversas áreas e adotar um novo modelo de desenvolvimento para o Brasil, economicamente viável, ecologicamente sustentável e racial e socialmente justo” (PT, 2002, p. 13).

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

Assim, no período de 2011-2016, as articulações são continuadas e redimensionadas nos contextos de produção de texto, MEC/SECADI e CNE, com a entrada de novos sujeitos nas cadeias discursivas, que passam a mobilizar importantes pautas em torno da significação e organicidade das políticas curriculares para a ERER. Testemunha-se, nesse momento, a produção de importantes textos políticos<sup>5</sup>, como Planos Nacionais que expressam o planejamento do governo e definição de ações e estratégias para a implementação das Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008 (Brasil, 2013a); Diretrizes operacionais, Relatórios e Pareceres tensionados por questionamentos da sociedade civil<sup>6</sup> no que tange a implementação destas políticas; além de Diretrizes inéditas, destinadas ao atendimento de demandas educacionais das comunidades quilombolas que neste período tiveram avanços na pauta das políticas públicas, enunciando significações pautadas na valorização das diferenças.

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

Observamos, nesses processos de decisão e formulação das políticas, um intenso movimento de comunidades epistêmicas representadas por intelectuais<sup>7</sup>, vinculados aos estudos

---

<sup>5</sup> Os textos referentes as políticas curriculares de ERER da Ed. Básica no período de 2011-2016, estão descritos no corpus de análise documental, na introdução deste trabalho.

<sup>6</sup> Os Pareceres CNE/CEB n.º 16/2010 (BRASIL, 2010e); CNE/CEB n.º 15/2010 e CNE/CEB n.º 6/2011, com relatório feita pela Conselheira Nilma Lino Gomes são resultados de resposta do CNE a questionamentos, denúncias e problematizações levantadas por cidadãos da sociedade civil nos tocantes a efetividade e aplicabilidade das Diretrizes de Educação para as relações étnico-raciais.

<sup>7</sup> Petronilha Beatriz G. Silva (UFScar/Movimento negro/CNE); Nilma Lino Gomes (UFMG/Movimento negro/CNE/MEC); Matilde Ribeiro (Movimento negro/ PT/ SEPPPIR) ; Rita Gomes do Nascimento (Movimento indígena/ CNE), além de Nilcéa Freire; Edson Santos; Kabengele Munanga e tantos outros, vinculados a este campo epistêmico ofereceram importantes contribuições ao MEC/SECADI na elaboração de literatura de apoio e incentivo a formação de educadores para aplicabilidade da política de ERER, tais como: *Coleção Educação para*

étnicos e raciais e tantos outros que, seja nos contextos de influência quanto nos de produção de texto, operaram significantes potentes que circulam a política curricular de EREER, dos quais emanam vários significados mobilizados por discursos circundantes nesta política, a exemplo de Promoção da igualdade/Eliminação das desigualdades raciais e sociais; (Re) educação das relações raciais e educação antirracista, para fins de combate ao racismo; Justiça social; reconhecimento das diferenças e pluralidade.

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

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

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

A leitura da política pelas lentes da TD e constructos teóricos de Stephen Ball (2009) reconduziram-nos à revisão de críticas tecidas à “cooptação dos movimentos sociais” pelos partidos de esquerda que governaram o país por quase duas décadas. Afinal, em processos

---

Todos; Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003; Indagações sobre currículo : diversidade e currículo (Gomes, 2007); Igualdade racial no Brasil: reflexões no Ano Internacional dos Afrodescendentes; Superando o Racismo na escola.

políticos, envolvidos por relações de poder, cuja centralidade é o alvo, a articulação é a peça determinante e irrefutável para a hegemonia que “só pode ter lugar num campo dominado por práticas articulatórias” (Laclau; Mouffe, 2015a, p. 254).

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

A história e atuação dessas e de tantas outras representações do Movimento Negro e intelectuais da temática étnico-racial, a exemplo de Ana Célia de Silva, Petrônio Domingues, Elisa Larkin Nascimento, Abdias do Nascimento, Lélia Gonzalez, Clóvis Moura, Florestan Fernandes<sup>8</sup>, que seja contrapondo-se às teorias que favoreciam as ideologias etnocêntricas e a democracia racial, seja difundindo o antirracismo e a reeducação de mentalidades, revelam o quão histórica e potente é a atuação do Movimento afrodescendente.

Desde a década de 1930, esse Movimento se articula, formando sua militância, constituindo comunidades epistêmicas, “configurando intelectualmente suas ações” e organizando ramificações políticas e sociais, que “vem ao longo dos tempos erigindo a história do povo negro e gestando sua educação” em torno das lutas por transformações na sociedade.

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

Tivemos avanços no reconhecimento da existência do racismo e da discriminação social. Esse é um dos grandes feitos do governo federal na última década, tendo como ícone o presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Mas precisamos ter consciência de que, apesar de todo avanços, ainda não estamos

<sup>8</sup> Citamos, como exemplo, algumas obras desses intelectuais que evidenciam sua contribuição para a abordagem das relações raciais no Brasil: SILVA, Ana C. A discriminação do negro no livro didático. 3.ed. Salvador: Edufba, 2019. DOMINGUES, Petrônio. Protagonismo negro em São Paulo: história e historiografia. São Paulo: Edições SESC, 2019. MOURA, Clovis. Sociologia do negro brasileiro. São Paulo: Ática, 1988. NASCIMENTO, ELISA L. O sortilégio da cor. São Paulo: Selo Negro, 2003. NASCIMENTO, Abdias. O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectiva, 2001. GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. Organizado por. Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2020. FERNANDS, Florestan. Brancos e negros em São Paulo. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

no poder da forma como devemos estar. O investimento na gestão da administração pública enfrentando o desafio de incluir as demandas históricas da população negra contribui para o desenvolvimento da nação, pois não há democracia com racismo (Sampaio, 2012, p. 102).

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

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

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

Ao comparar os textos-base da política curricular para a, (Brasil, 2003b) e (Brasil, 2008b) e suas diretrizes, com os textos políticos produzidos durante o governo Dilma, observa-se a prevalência de seis potentes discursos em torno do significante ERER. Esses discursos, que se mantiveram, potencializaram ou se deslocaram ao longo do tempo, redimensionando os textos da política e operando nas práticas articulatórias desde a criação da política em 2003, incluem: valorização e (re)conhecimento da diversidade, justiça social, promoção da igualdade racial, eliminação das desigualdades, combate ao racismo e respeito às diferenças.

Esses discursos potencializaram a produção, hegemonia e consolidação das políticas afirmativas e identitárias, proliferadas durante as últimas décadas, pois, conforme formulação laclauiana retomada em (Lopes, 2018, p. 144), “hegemonia equivale ao discurso. Um discurso constituinte de uma hegemonia, é efeito de uma prática articulatória. Os elementos de um

discurso não são pré-existentes a essa prática. São produzidos em termos relacionais e contextuais na articulação”.

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

Ademais, o próprio *slogan* e logomarca “Brasil: um país de todos” do governo Lula, enuncia a forte marca da diversidade e inclusão, conforme estudo de Jorge (2017), ao explicar que o sentido da logomarca se baseia no mito das três raças e ao retratar a população brasileira unida nessa diversidade, tanto na efusão de cores, quanto no *slogan*, no qual as letras da sílaba “SIL” da expressão BRASIL “País de todos”, representam os três grupos étnico-raciais fundadores da população brasileira. No primeiro mandato de Dilma, continua a autora, o *slogan* explicita a pauta do Governo Federal, acabar com a pobreza/eliminar as desigualdades, e o discurso de “potência econômica” dá lugar à principal contradição brasileira: país com muitas riquezas, porém com grande desigualdade social. No segundo mandato (2014-2016), o *slogan* é trocado, pois há novas pautas para o governo, “Pátria educadora” enuncia o novo foco do Governo Federal: a educação e a cidadania.

O Documento de apoio à política curricular de EREER, intitulado “Contribuições para implementação da Lei n.º 10.639/2003” (Brasil, 2008a, p. 28), enfatiza e corrobora com a leitura acerca da significação de EREER enquanto valorização da diversidade, que como já mencionado, desloca-se polissemicamente como significante e/ou como significado, relacionando-se a outras expressões de sentido nas cadeias de significação da política curricular.

Além disso, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNs/ERER) de 2004, observa-se que os significados atribuídos ao termo EREER flutuam em um movimento discursivo complexo. Esses significados são expressos pelas demandas de reparação, reconhecimento e combate ao racismo, ancoradas nos discursos de promoção da igualdade, valorização da diversidade e reeducação das relações étnico-raciais (ERER). Essas demandas respondem por ações afirmativas de reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade afrodescendente, transformadas em políticas públicas e sistematizadas no Plano Nacional de Implementação das DCNs/ERER e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (Brasil, 2013a). Estas diretrizes estão previstas tanto na Constituição Federal de 1988 (Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e

Art. 216) quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996, Art. 26, 26A e 79 B).

Desse modo, é possível identificar o sentido de valorização da diversidade associado à “Política de reconhecimento”, conferido ao significante ERER no texto das DCNs/ERER (Brasil, 2013b, p. 134) e em seu Plano de implementação, cuja adoção requer e significa reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial e cultural constitutiva da população brasileira. Segundo o parecer, o “reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira” (Brasil, 2013b, p. 135).

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

O questionamento ao currículo, feito pelos movimentos negros e indígenas ao reconhecerem a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) por meio do ensino da história e das culturas afro-brasileira e indígena, conforme as perspectivas da Lei n.º 11.645/2008 e do Parecer CNE/CEB n.º 14/2015, que dispõem sobre as Diretrizes Operacionais para a Implementação da História e Culturas dos Povos Indígenas na Educação Básica (DOIHCPI), em decorrência da Lei n.º 11.645/2008 (Brasil, 2016a), representa discursos que advogam pela superação de propostas educacionais monoculturais e pela abertura à pluralidade e ao reconhecimento das diferenças. Estes textos promovem a construção de relações étnico-raciais positivas, mediante a promoção da interculturalidade ou educação interétnica, discursos e sentidos já observados, mesmo que de modo tangencial, no Plano de Implementação das DCNs/ERER, formalizado pelo MEC/SECADI em 2009 e reeditado em 2013. Conforme Rita do Nascimento, representante indígena no CNE e relatora das Diretrizes Operacionais para a Implementação da História e das Culturas dos Povos Indígenas na Educação Básica (DOIHCPI):

[...], o movimento indígena reconhecendo também a importância da Lei em questão para a pauta de **uma educação intercultural**, assumida como bandeira de luta para uma sociedade plural, democrática e com **relações interétnicas** menos desiguais, tem assumido como ação estratégica em suas reivindicações a efetiva implementação da Lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2016a, p. 7, grifos nossos).

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

Conforme já enunciado, o texto deste Parecer expressa o interesse, a articulação e a decisão política de tensionar o sentido da diferença nas políticas de Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Esse movimento visa dar voz às demandas silenciadas, também presentes nas políticas de currículo, como as dos indígenas e quilombolas. Dessa forma, busca-se possibilitar representações e relações positivas das diferentes culturas e etnias formadoras do povo brasileiro, com o objetivo de combater a discriminação étnico-racial e garantir a preservação de suas especificidades, ancestralidades e diferenças étnicas e culturais.

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

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

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

Nesse sentido, a autora cita o Relatório do Desenvolvimento Humano (2004), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento e enfatiza que, “hoje o centro de

interesse se deslocou, o que não significa dizer “que se nega a igualdade, mas que se coloca muito mais em evidência o tema da diferença” (Candau, 2008, p. 46).

O discurso da diferença é também ecoado nas DCN/s para a Educação em Direitos Humanos (Parecer CNE/CP n.º 08/2012), a qual apresenta como um de seus princípios, o reconhecimento e a valorização das diferenças e das diversidades, bem como nas DCNs/EEQ, cujo currículo deve “ser construídos a partir dos valores e interesses das comunidades quilombolas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola”, tendo em vista que tais singularidades demandam dos sistemas de ensino a garantia de uma educação igualitária e que, ao mesmo tempo, reconheça o direito à diferença aos coletivos sociais diversos que compõem a nossa sociedade (Brasil, 2013b, p. 471, grifos nossos).

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

Reiterando os argumentos previamente enunciados, é possível considerar que as desigualdades ainda constituem um forte demarcador nas estatísticas e indicadores sociais do Brasil. Essas desigualdades foram forjadas ao longo da história do país pelos modelos de desenvolvimento socioeconômico característicos dos sistemas imperialista, escravista, republicano e capitalista, cuja lógica ainda impera, atingindo de maneira perversa as classes populares empobrecidas.

Neste aspecto, reforçamos que estas bases estruturais do Brasil são as principais raízes das desigualdades impressas, imperativamente, nas digitais do país. No que se refere à política étnico-racial discutida nesta pesquisa, justificamos com as DCNs/ERER, aprovadas em 2004 e redimensionadas no governo Dilma, que “no pós-abolição foram formuladas políticas que pretendiam o branqueamento da população pela eliminação simbólica e material da presença dos negros, estimularam ou produziram as escandalosas desigualdades entre brancos e negros, estruturadas no processo colonizador” (Brasil, 2013b, p. 137). Paralelo a esse período, as políticas republicanas consolidaram-se com a difusão da democracia racial, cuja herança fora a

negação da cidadania, do direito a ter direitos, da reinvenção do racismo e esquecimento dos afrodescendentes.

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

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

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

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

Ademais, as estatísticas operadas nas diversas agências de pesquisa, a exemplo do IBGE, PNAD, INEP, e em estudos de órgãos internacionais como a ONU e a UNESCO, convergem para a constatação de que as desigualdades possuem alvo definido por fatores de gênero, sexo, raça e cor, retendo segmentos afrodescendentes e indígenas em condição de marginalização e nas fronteiras da cidadania e da emancipação.

Esta trágica constatação é feita em Hasenbalg e Silva (2003), numa densa análise sobre a evolução temporal das desigualdades no Brasil ao longo de duas décadas (1980-1999) e sua

relação com os diversos estratos sociais. Para Silva (2003, p. 445), o Brasil se encontra entre os países mais desiguais do mundo e Hasenbalg (2003, p. 470) já denunciava que as assimetrias entre desigualdades/pobreza e o estrato cor/raça “apontam para a presença de processos discriminatórios que atuam cumulativamente ao longo do ciclo de vida individual nas etapas formativas anteriores ao ingresso no mercado de trabalho, bem como no próprio mercado de trabalho”.

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

Estes dados se ramificam e repercutem na realidade educacional, anunciada reiteradamente nos documentos oficiais das políticas afirmativas e educacionais, enquanto desafios a serem assumidos pelo Estado e por toda a sociedade.

No que se refere às desigualdades educacionais entre indígenas e a população brasileira total, os índices são também preocupantes. A publicação “Educação na diversidade: como indicar as diferenças?” (Brasil, 2006a, p. 62), segundo a qual a Educação Escolar Indígena apresenta os menores índices, ou seja, as maiores desigualdades socioeducacionais dentre os grupos analisados. Esta realidade é reconhecida no Plano de Implementação das DCNs/ERER e mobiliza, nesse texto da política, discursos de Eliminação das desigualdades associada a Educação para as relações étnico-raciais, significada, por sua vez, pelo sentido ambivalente de “Promoção da igualdade/Eliminação das desigualdades raciais e sociais. Conforme evidenciado neste importante instrumento de planejamento da política, “no Ensino fundamental as desigualdades educacionais no recorte étnico-racial é marcante e perversa”, por isso “a Educação das Relações Étnico-Raciais deve ser um dos elementos estruturantes do projeto político-pedagógico das escolas” (Brasil, 2013a, p. 50).

Diante dessa realidade diversa e desigual, é essencial que a formulação de políticas públicas considere as especificidades e necessidades dos diferentes grupos étnico-raciais. Nesse sentido, é coerente adotar a crítica da Teoria do Discurso (TD) às políticas universalistas e à

normatividade. Ao optar pela desuniversalização dos sujeitos políticos, busca-se romper com todas as formas de essencialismo (Mouffe, 2003), considerando que:

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

Nesse sentido, a vasta criação de órgãos e mecanismos governamentais, a exemplo da SEPIR (Brasil, 2003), da SECADI/MEC (Brasil, 2004), da CADARA (Brasil, 2005) e da própria Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Brasil, 2003a), se constitui enquanto divisor de águas na implementação de políticas públicas de inclusão, promoção da igualdade racial e combate às desigualdades, anunciando a disposição de enfrentar o desafio de desenvolver e implementar políticas de inclusão educacional. Para isso, são consideradas as especificidades das desigualdades brasileiras e assegurado o respeito e a valorização dos múltiplos contornos, evidenciados pela diversidade étnico-racial, cultural, de gênero, social, ambiental e regional do território nacional (Brasil, 2013a).

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

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

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

No âmbito educacional, a decisão de transversalizar as políticas de ERER, oficializada pela Portaria normativa MEC n.º 21/2013, que incluiu a ERER e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a promoção da igualdade racial e enfrentamento ao racismo nos

programas e ações do Ministério da Educação (Brasil, 2013d), reitera o consenso de que a escolaridade e as políticas curriculares para a EREER são fatores relevantes para a eliminação das desigualdades e a promoção da igualdade racial.

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

Nesse contexto, identificamos os discursos e sentidos de EREER fixados nos textos primários desta política, transversalizando outras políticas curriculares, produzidas nos governos Lula/Dilma, a exemplo da Educação em Direitos Humanos (EDH), que, a partir de 2003, ganha um Plano Nacional em Educação em Direitos Humanos (PNEDH), revisto em 2006, o qual se configurou como uma política educacional do Estado. Em linhas gerais, pode-se dizer que o Plano ressalta os valores de respeito, solidariedade, fraternidade, justiça social, inclusão, pluralidade e sustentabilidade (Brasil, 2013b, p. 332) e, por isso, enfatiza os discursos e sentidos presentes nas DCNs/ERER, inserindo em suas proposições as demandas por (re)conhecimento, valorização da diversidade, respeito às diferenças de segmentos marginalizados e subalternizados socialmente, a exemplo de negros, indígenas e quilombolas.

Essa transversalidade e circulação são também destacadas pela relatora do Parecer CNE/CEB n.º 8/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DCNs/EDH) (Brasil, 2013b, p. 327), Rita Gomes do Nascimento<sup>9</sup>. Ela reconhece a evolução e o fortalecimento das políticas de Educação em Direitos Humanos na última década, representadas por mecanismos oficiais que visam, entre outros objetivos, a proteção e promoção dos direitos de crianças e adolescentes, a educação das relações étnico-raciais, a Educação Escolar Quilombola e a educação escolar indígena (Brasil, 2013b, p. 332, grifo nosso). Essas políticas afirmativas são destinadas à diversidade social e étnico-racial, sendo centralizadas no contexto das políticas públicas nas últimas décadas.

Nestes termos, a EREER faz-se imperativa, tendo em vista sua importância e finalidades enunciadas no texto de suas Diretrizes, que remete aos sentidos e discursos hegemônicos nos processos de sua formulação e oficialidade, nos contextos de influência e de produção de texto.

---

<sup>9</sup> A conselheira, representante dos povos indígenas no CNE, relatou também o Parecer CNE/CEB n.º 14/2015 das Diretrizes Operacionais de Implementação da História e das Culturas dos Povos Indígenas na Ed. básica e presidiu a Comissão responsável pela elaboração das DCNs/para a Educação Escolar Quilombola (EEQ) relatada por Nilma Lino Gomes (representante do movimento negro).

É possível, pois, localizar esses sentidos discursivos enunciados nas finalidades da EREER que, conforme o Parecer CNE/CP n.º 003, impõe a construção de “uma sociedade justa, igual, equânime”, além de:

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

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

No trecho acima, é analisada a forte imbricação entre Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e “combate ao racismo”, que assume especial relevância na significação dessas políticas. Essa relação é evidenciada pela sua presença em todos os textos oficiais relacionados às políticas étnico-raciais, flutuando entre os discursos e demandas dos diversos movimentos da sociedade. Tornou-se até objeto de campanhas na mídia e *slogan* de programas e políticas governamentais devido aos danos causados por essa construção social. Originado nos processos colonizadores e imperialistas, o racismo estrutural ainda influencia as relações sociais e raciais, bem como o imaginário social de negros e não negros. Na hierarquia de equivalência dessas políticas, o combate ao racismo ocupa um lugar de destaque como significante, significado ou mesmo como ponto antagônico.

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

## **Considerações finais**

Neste artigo apresentamos uma análise acerca dos discursos e sentidos de educação das relações étnico-raciais presentes nos documentos produzidos no período 2011-2016. A leitura do texto das DCNs/ERER aponta que a superação do racismo é um imperativo e combatê-lo se tornou uma responsabilidade moral e política, construindo com os que vêm sendo mantidos à margem, relações raciais e sociais, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos. Frente a isso, defendemos a criação de pedagogias antirracistas, pois educar para as relações étnico-raciais significa desenvolver consciência política da diversidade e ações de combate ao racismo e a discriminações que conduzam “à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados” (Brasil, 2013b, p.140).

Argumenta-se sobre a potencialidade e persistência dos discursos de combate ao racismo em outras esferas discursivas e sociais, especialmente no cenário político. Isso é evidenciado pelo protagonismo desses discursos durante as últimas eleições presidenciais de 2018, quando demandas de cunho neoliberal e ultraconservador, marcadas por discursos racistas, homofóbicos e sexistas, se contrapuseram às demandas de gênero e raça representadas pelos diversos movimentos sociais (negro, quilombola, indígena, feminista, LGBTQIAP+). Esses movimentos foram unificados, nesse contexto, pelo uso do significante vazio “#EleNão#”.

Desse modo, o combate ao racismo, por meio de uma educação antirracista e pela promoção de representações sociais positivas e relações raciais saudáveis, se configura como principal objetivo e significado/sentido da ERER orientada nos textos secundários desta política, a exemplo do Documento “Contribuições para implementação da Lei n.º 10.639/2003<sup>10</sup>.

No texto das DCNs/ERER é advertido que o enfrentamento ao racismo não é uma demanda exclusiva do Movimento Negro, mas deve ser luta de toda a sociedade. Com base na política estudada, educar para as relações étnico-raciais significa, também, combater o racismo por meio da adoção de pedagogias de combate a discriminações, baseadas nos princípios de igualdade e elaboradas com o objetivo de reeducação de mentalidades e das relações étnico-raciais positivas.

---

<sup>10</sup> O Documento consta de uma sistematização da proposta para o Plano Nacional de Implementação das DCNs/ERER, elaborado pelo grupo de Trabalho Interministerial, instituído pelo MEC/MJ/SEPPIR.

Outro discurso pulverizado nas Políticas Curriculares para a ERER, mas potencializado nos textos das DCNs gerais da Educação Básica, nas deliberações da CONEB-2008, da CONAE de 2010 e 2014, bem como no PNE 2014-2024, foi o significante “educação com qualidade social” ou “Qualidade social da educação”, que relacionado a outros significantes, é associado ao discurso de valorização da diferença e Promoção da Igualdade.

Portanto, a qualidade social demandada é “Aquela que promove a valorização das diferenças, a igualdade de condições e oportunidades, respeitando as especificidades regionais” (Brasil, 2008c, p. 25) e que valoriza o caráter contextual e as identidades heterogêneas constitutivos do social.

A realidade de acesso, permanência e sucesso escolar da maioria da população pertencente aos segmentos negro, indígena e quilombola, juntamente com sua preponderância nos piores indicadores sociais e educacionais, possivelmente são os fatores responsáveis pela variação do significado de “educação de qualidade” ou “qualidade social” nas discussões dos movimentos representativos desses grupos. Isso também influencia a mobilização de significados nas políticas de currículo para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).

Além destes, é importante destacar, também, a emergência da problematização dos discursos de “igualdade e inclusão”, operando flutuação de significantes e a resignificação desses sentidos inqueridos pela ótica da pluralidade, interculturalidade e reconhecimento do direito à diferença. Estas provocações são acentuadas na cadeia discursiva pelas oficialidades de textos secundários, porém não menos importantes (desdobramentos da Lei n.º 11.645/2008, da Lei n.º 10.639/2003 e suas Diretrizes), cuja produção expressa maior organicidade e planejamento da política de ERER.

## REFERÊNCIAS

- BALL, J. S. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Entrevistadores: MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-218, jan./abr. 2009.
- BARBOSA, S. W. X. **Sentidos de currículo nos projetos político-pedagógicos de escolas da rede municipal de ensino de João Pessoa/PB**. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 259, de 1999**. Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1999a. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostaslegislativas/15223>. Acesso em: 20 jul. 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 4.886, 2003**. Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR). Brasília, 2003a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2003/decreto-4886-20-novembro-2003-497663-normape.html>. Acesso em: 07 jul. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 2003**. Altera a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Brasília, DF: Presidência da República, 2003b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 07 fev. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 10.678, de 2003**. Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República. Brasília, DF: Presidência da República, 2003c. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2003/L10.678.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.678.htm). Acesso em: 07 jul. 2022.
- BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Plano plurianual 2004-2007**. Brasília: MP, 2003d. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/leis-orcamentarias/ppa/2004-2007/ppa-2004-2007/proposta/anexo1.PDF>. Acesso em: 20 jul. 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 5.159, de 2004**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d5159.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 4.542, de 2005**. Institui a Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros – CADARA. Brasília, DF: MEC, 2005. Disponível em: [http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/portaria\\_4542\\_281205.pdf](http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/portaria_4542_281205.pdf). Acesso em: 06 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação na diversidade: como indicar as diferenças?** Org. Jorge Luiz Teles, Cláudia Tereza Signori Franco. Brasília, DF: MEC; SECAD, 2006a. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154578>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Contribuições para implementação da Lei 10.639, de 2003**. Brasília, DF: MEC; SECAD, 2008a. Disponível em: [etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/contribuicoes\\_implement\\_lei10639.pdf](http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/contribuicoes_implement_lei10639.pdf). Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 2008**. Altera a Lei nº 9.394/1996, modificada pela Lei nº 10.639/2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008b. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm). Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB). **Documento final**. Brasília, DF: MEC; SEA, 2008c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc\\_final.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc_final.pdf). Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3**. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <http://dhnet.org.br/pndh/>. Acesso em: 15 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 6, de 2011**. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 15/2010, com orientações para que material utilizado na Educação Básica se coadune com as políticas públicas para uma educação antirracista. Brasília, DF: MEC; CNE, 2011a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8180-pceb006-11-pdf&category\\_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8180-pceb006-11-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 12 dez. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Texto-referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Relatora: Nilma Lino Gomes. Consultora: M<sup>a</sup> da Glória Moura. Brasília, DF: CNE; CEB, 2011b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8527-texto-referencia-diretrizes-curriculares-educacao-quilombola-cne2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8527-texto-referencia-diretrizes-curriculares-educacao-quilombola-cne2011-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 12 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de implementação das Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro brasileira e africana**. 2. ed. Brasília, DF: MEC; SECADI, 2013a. Disponível em: [http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/mec/diretrizes\\_curriculares\\_etnicorraciais\\_\\_mec\\_2013.pdf](http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/mec/diretrizes_curriculares_etnicorraciais__mec_2013.pdf). Acesso em: 07 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica: diversidade e inclusão**. Org. C. B. A. Craveiro e S. Medeiros. Brasília, DF: MEC; SECADI, 2013b. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/component/k2/item/6-diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-basica-diversidade-e-inclusao>. Acesso em: 07 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 14, de 2015**. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Brasília, DF: MEC; CNE, 2016a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/18692-educacao-indigena>. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Igualdade racial, da Juventude e dos Direitos Humanos. **SEPPIR: Promovendo a Igualdade Racial para um Brasil sem racismo**. Org. K. R. da C. Santos e E. P. de Souza. 1. ed. Brasília, DF: SEPPIR, 2016b. Disponível em: <http://flasco.org.br/files/2016/10/seppir-promovendo-a-igualdade-racial-para-um-brasil-sem-racismo.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2022.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In: Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2005. (Coleção Educação para Todos).

HASENBALG, C. Pobreza no Brasil no final do século XX. *In: HASENBALG, C.; SILVA, N. do V. (org.). Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro: TOPBOOKS, 2003

JORGE, A. Comunicação do Governo Federal e identidade brasileira: análise das logomarcas dos governos Lula e Dilma. **Signos do Consumo**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 55-66, jan./jun. 2017.

LACLAU, E. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. Tradução: Joanildo A. Burity; Josias de Paula Jr; Aécio Amaral. São Paulo: Intermeios, 2015.

LOPES, A. C. Políticas de currículo: em um enfoque discursivo: Notas de pesquisa. *In: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L. A. R. M. de; OLIVEIRA, G. G. S. de (org.). A teoria do discurso na pesquisa em educação*. Recife: Ed. UFPE, 2018.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**, São Paulo: Cortez, 2011a.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. *In: BALL, J. S.; MAINARDES, J. (org.). Políticas educacionais: questões e dilemas*. SP: Cortez, 2011b.

MENDONÇA, D.de. Pensando (com Laclau) os limites da democracia. 2015. *In*: LOPES, A. C.; MENDONÇA, D. de. (org.). **A teoria do discurso de Ernesto Laclau**: ensaios críticos e entrevistas. São Paulo: Annablume, 2015

MOUFFE, C. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. **Revista Política e sociedade**, [S. l.], n. 3, nov. 2003.

NASCIMENTO, E. L. **O sortilégio da cor**: identidade, raça e gênero no Brasil. São Paulo: Summus, 2003.

PARTIDO DOS TRABALHADORES (PT). **Brasil sem racismo**. Programa de Governo 2002 Coligação Lula presidente. 2002.

ROUSSEFF, D. Discurso na cerimônia de abertura. *In*: CONFERÊNCIA NACIONAL DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL, 3., Brasília. **Anais [...]**. Brasília, DF, 05 nov. 2013. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/>. Acesso em: 20 maio 2021.

SAMPAIO, B. S. da S. O protagonismo das mulheres negras no processo de luta pela igualdade étnico-racial. *In*: RIBEIRO, M. (org.). **Políticas de igualdade racial**: reflexões e perspectivas. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2012.

SILVA, N. do V. Os rendimentos pessoais. *In*.: HASENBALG, C.; SILVA, N. do V. (org.). **Origens e destinos**: desigualdades sociais ao longo da vida. Rio de Janeiro: TOPBOOKS, 2003. v. 1. p. 431-456

SILVA, P. B. G. e; BARBOSA, L. M. de A. (org.). **O pensamento negro em educação no Brasil**: expressões do movimento negro. São Carlos, SP: Ed. UFSCar, 1997.

TOMÉ, C.; MACEDO, E. Assinar a inclusão, subsidiar o ensino: das políticas afirmativa, no âmbito da SECADI. *In*: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L. A. R. M. de; OLIVEIRA, G. G. S. de (org.). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Ed. UFPE, 2018.

TORRES, W. N.; DIAS, R. E. Comunidades epistêmicas nas políticas de currículo em EJA. *In*: LOPES, A. C.; DIAS, R. E.; ABREU, R. G. de A. (org.). **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2011

### ***CRediT Author Statement***

---

**Reconhecimentos:** Não aplicável.

**Financiamento:** Não aplicável.

**Conflitos de interesse:** Não há conflitos de interesse.

**Aprovação ética:** Não aplicável.

**Disponibilidade de dados e material:** Não aplicável.

**Contribuições dos autores:** A primeira autora ficou responsável pelo mapeamento do corpus de análise e elaboração do artigo. O segundo autor foi responsável pela elaboração e revisão do artigo.

---

**Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.**  
Revisão, formatação, normalização e tradução.

