

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO PÚBLICA PARA O
DESENVOLVIMENTO DO NORDESTE**

LAÍS CARLA VENÂNCIO RODRIGUES

**OS SENTIDOS DA DIVERSIDADE NOS PROGRAMAS
EDUCACIONAIS DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NO PRIMEIRO
GOVERNO LULA (2003 - 2006)**

RECIFE
2019

LAÍS CARLA VENÂNCIO RODRIGUES

**OS SENTIDOS DA DIVERSIDADE NOS PROGRAMAS
EDUCACIONAIS DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NO PRIMEIRO
GOVERNO LULA (2003 – 2006)**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste, do Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), como requisito final para obtenção do título de Mestra em Gestão Pública.

Orientador: Prof. Dr. Thiago Vasconcellos Modenesi

RECIFE
2019

LAÍS CARLA VENÂNCIO RODRIGUES

**OS SENTIDOS DA DIVERSIDADE NOS PROGRAMAS EDUCACIONAIS DO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NO PRIMEIRO GOVERNO LULA (2003 - 2006)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Gestão Pública.

Aprovado em: 27/02/2019.

BANCA EXAMINADORA

Profº. Dr. Thiago Vasconcellos Modenesi (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Profº. Dr. Denilson Bezerra Marques (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Profº. Dr. Edilson Fernandes de Souza (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pela vida, pela força na caminhada diária, pela oportunidade de aprender e me tornar um ser melhor a cada dia.

Agradeço ao meu pai Carlos Rodrigues e minha mãe Luzinete Venâncio por todas as oportunidades proporcionadas com sacrifício e abnegação, a quem devo todas as minhas conquistas.

Agradeço ao meu namorado e companheiro de todos os dias Marcus Pergentino pelo amor, dedicação, paciência, amizade e apoio durante toda essa caminhada de luta e superação, permanecendo ao meu lado nos bons e maus instantes dessa vida e me proporcionando momentos únicos de felicidade e paz.

Ao meu orientador, professor Thiago Modenesi, pela atenção, disponibilidade, confiança e competência e a quem dedico à concretização desse trabalho.

Aos examinadores da banca, professores Denilson Bezerra e Edilson Fernandes, pelos comentários, sugestões e críticas na etapa da qualificação que foram fundamentais para o amadurecimento e o enriquecimento desse trabalho.

A todo corpo docente e administrativo do Mestrado em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste, especialmente à servidora Juliana Henrique por toda atenção e cuidado com nossas solicitações de aluno.

Aos meus colegas de sala de aula da turma XV do Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste pela oportunidade de dividir tantos momentos de alegria e aprendizado com todos, em especial às amigas Rafaela Egito e Wilka Monteiro por todo apoio compartilhado.

À professora e atual Reitora Maria José de Sena da Universidade Federal Rural de Pernambuco, que proporcionou aos servidores da UFRPE a oportunidade de cursar o mestrado, assim como a todos os colegas de trabalho da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, em especial a diretora do Departamento de Desenvolvimento de Pessoas Renata Andrade e a chefe da Seção de Planejamento de Pessoal Maria Verônica Tenório, por toda compreensão e auxílio nessa jornada e por quem tenho profunda admiração e respeito.

A todos, agradeço de coração: muito obrigada!

RESUMO

O tema da diversidade tornou-se mais presente após a redemocratização brasileira e a instituição da constituição de 1988 e vem sendo aplicada em variados programas sociais com destaque para educação. O objetivo desta pesquisa foi de analisar os sentidos construídos sobre o tema diversidade nos programas elaborados diretamente ou em colaboração do Ministério da Educação que envolve essa temática, por meio do discurso produzido por publicações oficiais escritas do governo federal, durante o primeiro mandato presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva. A metodologia de análise está pautada na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau publicada em suas principais obras, incluindo seu trabalho "Hegemonia e Estratégia Socialista", elaborado junto com Chantal Mouffe. As categorias de análise do discurso são aquelas presentes na teoria laclauniana, tais como pontos nodais, significantes vazios, hegemonia, antagonismo, cadeias de equivalência, posições diferenciais, demandas democráticas ou populares e a própria constituição do povo. Procurou-se identificar esses aspectos nos discursos do Ministério da Educação, publicados oficialmente através de legislações, termos de referência, editais, materiais de divulgação ou orientação para implantação dos programas, relatórios de gestão ou de atividades dos órgãos e secretarias envolvidos, a fim de identificar o sentido de diversidade atribuído pelo MEC em seus programas dessa área. A análise discursiva utilizando a teoria de Laclau revelou que os programas do MEC voltados para diversidade são focados nos grupos socialmente excluídos do ambiente educacional, como afro-brasileiros, indígenas e portadores de necessidades especiais, associados a sentidos como inclusão social e ações afirmativas. Também é possível identificar uma considerável fragmentação de ações, havendo objetivos similares em mais de um programa. Por fim, relacionou-se a formação do povo brasileiro com os grupos sociais que compuseram o contingente equivalencial representado pela demanda popular por diversidade no ambiente educacional na primeira gestão de Lula, como uma consequência direta da impossibilidade de um universalismo social puro, regido por uma relação diferencial, e necessidade de uma democracia radical e plural.

Palavras-chave: Diversidade. Educação. Lula. Ernesto Laclau. Teoria do Discurso.

ABSTRACT

The theme "diversity" became more present after the Brazilian redemocratization and the institution of the 1988 Constitution and it is applied in various social programs, especially in education. The objective of this research was to analyze the meaning of the theme "diversity" in programs that involves this theme developed directly or in collaboration with the Ministry of Education (MEC) through the discourse produced by official written publications of federal government during the first presidential term of Luiz Inácio Lula da Silva (Lula). The analysis methodology is based on the Discourse Theory of Ernesto Laclau, published in his main works, including the "Hegemonia e Estratégia Socialista", elaborated with Chantal Mouffe. The categories of discourse analysis are those present in Laclaunian theory, such as nodal points, empty signifiers, hegemony, antagonism, chains of equivalence, differential positions, democratic or popular demands and the constitution of the people. It was sought to identify these aspects in the speeches of the Ministry of Education, officially published through legislation, terms of reference, notices, disclosure materials or guidance for implementation of the programs, management reports or activities of the bodies and secretariats involved in order to identify the meaning of "diversity" attributed by MEC in its programs in this area. The discursive analysis using Laclau's theory has revealed that MEC's diversity-oriented programs focus on socially excluded groups in the educational environment, such as Afro-descendants, indigenous people and people with special needs, associated with some meanings such as social inclusion and affirmative actions. It is also possible to identify a considerable fragmentation of actions, with similar objectives in more than one program. Finally, the formation of the Brazilian people was related to the social groups that made up the equivalent quota represented by popular demand for diversity in the educational environment in the first term of Lula as a direct consequence of the impossibility of a pure social universalism, governed by a differential relation, and the necessity of a radical and plural democracy.

Keywords: Diversity. Education. Lula. Ernesto Laclau. Discourse Theory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Campo discursivo e sentidos em torno do significante vazio Diversidade no discurso do PNLD.....	79
Figura 2 - Campo discursivo e sentidos em torno do significante vazio Diversidade no discurso do Fies.....	83
Figura 3 - Campo discursivo e sentidos em torno do significante vazio Diversidade no discurso dos Programas Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, Apoio à Educação Especial e Incluir.....	92
Figura 4 - Campo discursivo e sentidos em torno do significante vazio Diversidade no discurso dos Programas Brasil Quilombola, Brasil Afroatitude e Uniafro.....	102
Figura 5 - Campo discursivo e sentidos em torno do significante vazio Diversidade no discurso do Programa Educação Indígena e Prolind.....	109
Figura 6 - Campo discursivo e sentidos em torno do significante vazio Diversidade no discurso do Proext.....	113
Figura 7 - Campo discursivo e sentidos em torno do significante vazio Diversidade no discurso do Programa Diversidade na Universidade.....	117
Figura 8 - Campo discursivo e sentidos em torno do significante vazio Diversidade no discurso do Programa Ética e Cidadania.....	120
Figura 9 - Campo discursivo e sentidos em torno do significante vazio Diversidade no discurso do Prouni.....	125
Figura 10 - Campo discursivo e sentidos em torno do significante vazio Diversidade no discurso do Programa Conexões dos Saberes.....	130
Figura 11 - Campo discursivo e sentidos em torno do significante vazio Diversidade no discurso do Programa Brasil Sem Homofobia e do Projeto Gênero e Diversidade na Escola.....	136

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
Cadara	Comissão Assessora de Diversidade para Assuntos Relacionados aos Afrodescendentes
Capex	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDD	Coeficiente de Desempenho Discente
CNEEI	Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
DST	Doença Sexualmente Transmissível
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Forproex	Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras
Funai	Fundação Nacional do Índio
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
Ifes	Instituição Federal de Educação
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INL	Instituto Nacional do Livro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis
LGBTTT	lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros
Mare	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
Neab	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro

OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organização Não Governamental
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
Plidef	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PRN	Partido da Reconstrução Nacional
Proesp	Programa de Apoio à Educação Especial
Proext	Programa de Extensão Universitária
ProJovem	Programa Nacional de Jovens
Prolind	Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
Prouni	Programa Universidade para Todos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
SEB	Secretaria de Educação Básica
Secad	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Secrie	Secretaria de Inclusão Educacional
Seea	Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo
Seesp	Secretaria de Educação Especial
SEPM	Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres
Seppir	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
Sesu	Secretaria de Educação Superior
Setec	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UAB	Programa Universidade Aberta do Brasil

UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFTO	Universidade Federal do Tocantins
Uniafro	Programa de Ações Afirmativas para População Negra
UNB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 PÓS-FUNDACIONALISMO, PÓS-ESTRUTURALISMO E O DISCURSO NA OBRA DE ERNESTO LACLAU.....	24
2.1 TEORIA DO DISCURSO LACLAUNIANA: ASPECTOS FUNDAMENTAIS	26
2.2 O CONCEITO DE POPULISMO NA TEORIA DE ERNESTO LACLAU	33
3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PRIMEIRO MANDATO PRESIDENCIAL DE LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA, DE 2003 A 2006.....	37
3.1 CARACTERÍSTICAS GERAIS	37
3.2 A POLÍTICA EDUCACIONAL NO PRIMEIRO MANDATO PRESIDENCIAL DE LULA.....	39
3.3 O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NO PRIMEIRO MANDATO DE LULA	41
4 A EMERGÊNCIA DO DISCURSO DA DIVERSIDADE NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A IDENTIDADE DO POVO BRASILEIRO	43
4.1 CONCEITOS GERAIS SOBRE DIVERSIDADE.....	44
4.2 O PROCESSO CIVILIZATÓRIO DE DARCY RIBEIRO: O INÍCIO DE UM POVO PLURAL.....	48
4.3 A FORMAÇÃO DA DIVERSIDADE DO POVO BRASILEIRO.....	52
4.4 A FORMAÇÃO DISCURSIVA DA SOCIEDADE DE ERNESTO LACLAU E A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES SOCIAIS.....	54
4.5 MULTICULTURALISMO E SOCIEDADE DISCURSIVA	58
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	61
5.1 CONTEXTO E SUJEITO DA PESQUISA.....	61
5.2 CARACTERIZAÇÃO E ETAPAS DA PESQUISA	62
5.3 COLETA DE DADOS	65
5.4 MÉTODO DE ANÁLISE DE DADOS.....	68
6 ANÁLISE DO DISCURSO DOS PROGRAMAS EDUCACIONAIS DE INCENTIVO À DIVERSIDADE NO PRIMEIRO GOVERNO LULA (2003-2006).....	71
6.1 O ANTAGONISMO E O EXTERIOR CONSTITUTIVO	71
6.2 PROGRAMAS DE INCENTIVO À DIVERSIDADE NA GESTÃO EDUCACIONAL NO PERÍODO DE 2003 A 2006.....	73
6.2.1 Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático – PNLD.....	73
6.2.1.1 Discurso do MEC	74
6.2.1.2 Análise do Discurso – PNDL	76

6.2.2 Programa de Financiamento Estudantil - Fies - Lei nº 10.260/01.....	79
6.2.2.1 Discurso do MEC	80
6.2.2.2 Análise do Discurso – Fies	81
6.2.3 Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade	83
6.2.3.1 Discurso do MEC.	84
6.2.4 Programa de Apoio à Educação Especial - Proesp.....	85
6.2.4.1 Discurso do MEC.	86
6.2.5 Programa Incluir	87
6.2.5.1 Discurso do MEC.	88
6.2.5.2 Análise do Discurso do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade; Programa de Apoio à Educação Especial; Programa Incluir.....	90
6.2.6 Programa Brasil Quilombola	92
6.2.6.1 Discurso do MEC.	94
6.2.7 Programa Integrado de Ações Afirmativas para Negros - Brasil Afroatidade	95
6.2.7.1 Discurso do MEC.	96
6.2.8 Programa de Ações Afirmativas para a População Negra – Uniafro.....	97
6.2.8.1 Discurso do MEC.	98
6.2.8.2 Análise do Discurso do Programa Brasil Quilombola, do Brasil Afroatidade e do Uniafro.....	99
6.2.9 Programa de Identidade Étnica e Cultural dos Povos Indígenas – Educação Indígena	102
6.2.9.1 Discurso do MEC	103
6.2.10 Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas – Prolind.....	105
6.2.10.1 Discurso do MEC.	106
6.2.10.2 Análise do Discurso do Programa de Identidade Étnica e Cultural dos Povos Indígenas – Educação Indígena e Prolind.....	106
6.2.11 Programa de Extensão Universitária para Inclusão – Proext	109
6.2.11.1 Discurso do MEC.	110
6.2.11.2 Análise do Discurso do Proext	112
6.2.12 Programa Diversidade na Universidade – Lei nº 10.558/02	113
6.2.12.1 Discurso do MEC.	114
6.2.12.2 Análise do Discurso do Programa Diversidade na Universidade.....	115
6.2.13 Programa Ética e Cidadania	117

6.2.13.1 Discurso do MEC.	118
6.2.13.2 Análise do Discurso do Programa Ética e Cidadania.....	119
6.2.14 Programa Universidade para Todos - Prouni - Lei nº 11.096/05	120
6.2.14.1 Discurso do MEC.	121
6.2.14.2 Análise do Discurso do Prouni	123
6.2.15 Programa Conexões de Saberes: Diálogos Entre a Universidade e as Comunidades Populares.....	125
6.2.15.1 Discurso do MEC.	126
6.2.15.2 Análise do Discurso do Programa Conexões de Saberes	128
6.2.16 Programa Brasil sem Homofobia	130
6.2.16.1 Discurso do MEC.	131
6.2.16.2 Análise do Discurso do Programa Brasil sem Homofobia	134
6.3 A FORMAÇÃO DA HETEROGENEIDADE SOCIAL BRASILEIRA E A DIVERSIDADE COMO REPRESENTAÇÃO DO POVO NOS PROGRAMAS EDUCACIONAIS NA PRIMEIRA GESTÃO DE LULA.....	136
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
REFERÊNCIAS.....	150

1 INTRODUÇÃO

A redemocratização do Brasil iniciou em 1985, marcada pelo fim da ditadura militar, com a ocorrência da saída do general João Batista Figueiredo do comando do país. Apesar do movimento “Diretas Já”, que reivindicava a realização de eleições diretas para presidente da República, a escolha aconteceu de forma indireta, no qual apenas deputados federais e senadores votaram, sendo vencedor o civil Tancredo Neves, pertencente ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), que não chegou a assumir o cargo devido ao seu falecimento. Seu sucessor, o também civil José Sarney, assumiu o cargo, sendo o primeiro presidente do período também chamado de Nova República.

Até o ano de 2003, a Nova República teve em seu sistema de governo presidencialista a predominância de chefes de governo/Estado dos ditos partidos de direita, em ordem cronológica: PMDB, PRN e PSDB. Em 1º de janeiro de 2003 toma posse Luiz Inácio Lula da Silva do PT, considerado o mais popular representante da esquerda brasileira naquele momento, reeleito posteriormente para um segundo mandato consecutivo de mais quatro anos.

É importante frisar os conceitos políticos de direita e esquerda, uma vez que essa ótica é originária da França do século XVIII, no qual aqueles que sentavam à direita na Assembleia Nacional Constituinte eram os mais abastados e aqueles que estavam à esquerda eram os desvalidos de fortuna (PERISSINOTTO; BRAUNERT, 2006).

Essa terminologia se popularizou e a direita política passou a representar inicialmente os partidos economicamente privilegiados e posteriormente os defensores da liberdade individual, assim como a esquerda representara os mais modestos e passou a contemplar aqueles que buscavam promover a justiça social. Essa classificação foi iniciada não por alguma ideologia, mas para separar o que seria política burguesa do que não se encaixava nesse ponto, dando ênfase principalmente a atos econômicos (PERISSINOTTO; BRAUNERT, 2006).

Devido ao avanço capitalista, os donos do capital optaram por uma menor interferência estatal na economia visto que assim teriam mais liberdade de ação, situação favorável ao aumento da riqueza dos detentores dos meios de produção uma vez que o controle é reduzido, ao passo que a maioria dos pobres precisava mais do Estado, pois com uma intervenção mínima a renda não é distribuída de forma justa para os menos avantajados (GOUVEIA, 2009).

Assim, os detentores do poder econômico passaram a ser considerados de direita pela sua defesa à mínima intervenção governamental no mercado e contra ao crescimento do estado diante da sociedade, enquanto que a esquerda se posicionou a favor da maior participação estatal na vida social. De maneira geral, o conceito neoliberal de Estado mínimo passou a representar primordialmente a não intervenção estatal na economia defendida por aqueles que se enquadram ideologicamente como direitistas (GOUVEIA, 2009).

Contudo, com a globalização e diversidade política dos novos tempos, tais conceitos não se limitam a conteúdos fixos e as diferenças ideológicas não são exatamente marcantes. A priori, porém sem sentido fixo, a direita brasileira tem características neoliberais e conservadoras, enquanto a esquerda defende um Estado mais presente e progressista (GOUVEIA, 2009).

No ano de 2002 chega à Presidência da República brasileira o ex-torneiro mecânico e ex-sindicalista Luiz Inácio Lula da Silva, conhecido como Lula, fundador e filiado ao Partido dos Trabalhadores, numa disputa com o economista José Serra, vinculado ao Partido da Social Democracia Brasileira, sendo esta a quarta candidatura do petista após ser derrotado nas urnas por adversários nos anos de 1989, 1994 e 1998, além de ser a primeira vez em que um representante da esquerda política alcança o cargo mais alto da administração pública brasileira (MACIEL, 2013).

A eleição do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva do PT pode ser entendida como o desejo nacional de ruptura com a política anterior predominantemente, dominada pelos partidos classificados como de direita, através de um novo modelo de desenvolvimento que consistia na “elevação do social à condição de eixo estruturante do crescimento econômico, por meio da constituição de um amplo mercado de consumo de massa, com políticas de renda e inclusão social” (OLIVA, 2010, p. 2).

À princípio foi mantida a agenda econômica neoliberal do seu antecessor Fernando Henrique Cardoso no intuito de manter a confiança dos mercados nacionais e internacionais, mas o destaque ficou para política social, principalmente devido a programas de inclusão social e distribuição de renda, que colaborou no desenho de uma gestão desenvolvimentista (OLIVA, 2010).

Segundo Figueiredo e Coutinho (2003), dentro do contexto em que se desenvolveu a eleição presidencial de 2002 é possível confirmar que o Brasil apresentava maciço apoio popular a um modelo de governo direitista ao garantir por dois pleitos a vitória de Fernando

Henrique Cardoso em primeiro turno, político tradicionalmente vinculado a um partido de direita.

Porém, o encerramento de seu governo apresentou baixa aprovação popular no fim do segundo mandato. Pode-se considerar que a instabilidade cambial de 1999 e a consequente desvalorização do Real, a crise no abastecimento de energia elétrica, o desemprego, o baixo crescimento econômico e o aumento das desigualdades sociais devido à má distribuição de renda contribuíram para esse resultado e refletiram negativamente na candidatura da direita naquele período, gerando uma insatisfação compartilhada por diversos setores e grupos da sociedade (FIGUEIREDO; COUTINHO, 2003).

No ano eleitoral de 2002 o PT se apresenta com características pragmáticas, com foco nas metas de crescimento econômico e na superação de desigualdades baseado no desenvolvimento social.

A apresentação das propostas petistas se diferenciou daquelas anunciadas em pleitos anteriores, reduzindo drasticamente o antagonismo ao sistema econômico capitalista e colocando como principal opositor o sistema de poder em vigor incapaz de integrar a sociedade como um todo, gerar emprego e renda.

Ao vencer a disputa eleitoral em 2002 e assumir como presidente do Brasil em primeiro de janeiro de 2003, tendo seu primeiro mandato vigente até 31 de dezembro de 2006, Lula iniciou a implantação de uma agenda de políticas sociais dirigidas aos setores mais vulneráveis da população, com destaque para o Ministério da Educação no planejamento e aplicação de diversos programas de compensação social e afirmação de grupos excluídos.

As políticas educacionais tiveram destaque pelo incentivo à inclusão e democratização do acesso ao ensino, gerando diversos programas específicos direcionados ao tema da diversidade (MOEHLECKE, 2009).

Segundo Hall (2003), a diversidade está associada à heterogeneidade multicultural; para Bhabha (1998) é o resultado de um hibridismo cultural que denota a falta de pureza das identidades coletivas; Giddens (2008) afirma que a variação cultural abrange crenças religiosas, costumes herdados e comportamentos humanos que podem se diferenciar em cada sociedade, e quanto menor essas organizações sociais se apresentam mais uniforme podem se caracterizar.

Logo, o significado da diversidade é polissêmico, podendo ser compreendido como sinônimo de diferenças, pluralismos, multiculturalismo, hibridismo, entre outros, no sentido de variedade humana, física, social e ambiental.

Segundo Moehlecke (2009), o MEC tratou da diversidade de duas formas distintas no período de governo petista entre 2003 e 2006. A primeira foi um foco global e descentralizado de ações a fim de garantir a inclusão social e a segunda foi a criação de uma secretaria específica para tratar do tema e centralizar as ações desse grupo.

A Secad (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) foi criada em 2004 e se propôs a atender demandas de diversos grupos sociais, principalmente pessoas de baixa renda, LGBTTT, indígenas, quilombolas e afro-brasileiros.

Alguns marcos normativos concebidos durante a primeira gestão presidencial de Lula no âmbito educacional foram de fundamental importância para valorização das diferenças físicas, étnicas e culturais, como a lei Nº 10.639/2003, que incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e adicionou ao calendário escolar o "Dia Nacional da Consciência Negra"; a resolução nº 1 de 17 de junho de 2004 que instituiu as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana"; o Decreto 5.296/2004, que regulamentou as Leis Nº 10.048/00 e Nº 10.098/00, que trata dos direitos e acessibilidades de pessoas portadoras de deficiência; e o Decreto 5.626/2005, que normatizou a Lei Nº 10.436/02 e o art. 18 da Lei Nº 10.098/00, tornando a Libras uma disciplina curricular.

A fim de compreender os sentidos empreendidos pela diversidade nos programas educacionais do Ministério da Educação na primeira gestão presidencial de Lula, o marco metodológico utilizado será o procedimento de análise discursiva proposto por Ernesto Laclau, que implica no afastamento de noções essenciais ou positivas da sociedade, definida por uma constituição discursiva.

Ernesto Laclau é um teórico político argentino pós-estruturalista, fase marcada pelo lançamento da obra *Hegemonia e Estratégia Socialista* em 1985 junto com Chantal Mouffe, no qual situa seus estudos no campo da ontologia política utilizando também de princípios pós-fundacionais, que não significam a negação do fundamento, mas o enfraquecimento ontológico daqueles existentes, ou seja, se contesta a ideia da fundamentação última para diversos campos da ciência e a existência de várias fundações parciais, o que gera um produtivo resultado ao pensamento humano (MENDONÇA; LINHARES; BARROS, 2016).

Ao longo de sua trajetória acadêmica, Ernesto Laclau desenvolveu conceitos inovadores, aplicando técnicas da teoria do discurso, substituindo a tradicional análise da luta de classes pelo conceito de democracia radical e trazendo uma ótica otimista para o

populismo a partir da união de diferentes demandas isoladas ao mesmo tempo em que se opõem a um inimigo comum, uma vez que, geralmente, descrever algo como populista implica dizer que há apelação aos mais básicos instintos humanos, atingindo os que mais precisam e sacrificando as discussões mínimas intelectuais em nome de sucesso em curto prazo (HANCOX, 2015).

Para Laclau, a simplificação e imprecisão são boas qualidades de um movimento político por ser consequência da realidade social em si, ou seja, o povo tem demandas urgentes que precisam ser atendidas de imediato, afinal, um governo existe para respeitar a soberania popular (HANCOX, 2015).

É interessante conhecer as influências e o campo intelectual no qual Ernesto Laclau estava inserido a fim de compreender melhor suas ideias, o que não significa ser necessário um estudo exaustivo de cada autor que o inspirou. A análise do discurso de Laclau é transdisciplinar, sendo influenciada pela linguística de Saussure, pela psicanálise lacaniana, pelo marxismo de Gramsci, pelos jogos de linguagem de Wittgenstein, pela ontologia heideggeriana e pela desconstrução derridiana. Para o argentino, teoria e prática não são diferentes, pois a primeira sempre informa a segunda (isso faz parte da própria ideia discursiva, que não é a nomeação de uma coisa, mas é o ato de colocar algo no mundo) e distingui-las se torna artificial (MENDONÇA, 2015).

Ernesto Laclau em suas diversas obras trata a sociedade como um campo discursivo composto por um jogo infinito das diferenças em que identidades distintas lutam agonicamente para conseguir se posicionar como única alternativa universal possível.

O social é constituído por uma extensa diversidade de reivindicações de grupos específicos, de aspectos raciais, étnicos, sexuais, ambientais, de gênero, econômicos, religiosos, entre outras, também chamadas de demandas isoladas ou democráticas, que podem compartilhar entre si uma insatisfação em comum contra um sistema que não as atende individualmente (LACLAU, 2013).

Ao compartilharem uma insatisfação em comum, os grupos não atendidos constroem uma cadeia equivalencial por meio de um campo antagônico e dicotômico, numa disputa entre aqueles que estão no poder e outros que estão em posição marginal (LACLAU, 2013).

No âmbito de da cadeia de equivalência, uma demanda pode se destacar e articular ao redor de si todas as outras, o que a eleva a um status de universalidade por não representar não só a si, mas ao conjunto de reivindicações dos grupos, a partir de momento em que

compartilham algum elemento em comum que permeia todas, ou seja, um ponto nodal (LACLAU, 2013).

Essa particularidade que passa a representar o todo se esvazia de seu conteúdo particular para abranger a representação do maior número possível de grupos articulados equivalencialmente, se tornando um significante vazio (LACLAU, 2013).

Essa é a base pós-estruturalista de Laclau para construção do populismo e a formação do povo, que busca romper com a abordagem baseada na manipulação do caráter irracional das manifestações populares ao classificar esse movimento como uma lógica política da formação do social a partir de manifestações da comunidade.

A importância da pesquisa se concretiza a partir do momento em que a teoria desenvolvida por Ernesto Laclau se torna adequada para análise de uma sociedade construída discursivamente e que é capaz de estabelecer uma democracia radical por meio da luta hegemônica.

Segundo Mendonça e Rodrigues (2008), a relevância da teoria do discurso estabelecida por Ernesto Laclau é capaz de fornecer meio para auxiliar análises e entendimentos em campos como teoria e filosofia políticas, sociologia, religião, pesquisas sobre educação, identidade e diferença, entre outros. É uma ferramenta de compreensão social pelo seu pensamento dar-se a partir da construção de ordens discursivas, no qual o poder central constitui as relações sociais.

Escolher para estudo a primeira gestão de Lula se justifica por esse ter sido o primeiro momento na história em que um político esquerdista chegou à presidência e promoveu mudanças significativas nas políticas públicas a fim de fomentar a inclusão social, além do fato do líder petista ter sido a materialização de um fenômeno popular de esquerda sustentado por um subproletariado, que conforme afirma Singer (2012), é uma classe com importante peso eleitoral. Apesar desse apoio, Lula estabeleceu um governo de bases econômicas liberais e ações políticas desenvolvimentistas.

O foco nos programas educacionais do Ministério da Educação se apoiou na importância que esse órgão teve na implantação das políticas sociais assistencialistas, redistributivas, afirmativas e compensatórias do primeiro governo Lula, gerando a promoção da inclusão social e aumento do acesso educacional por parte dos grupos excluídos, além do fato de que o sistema de ensino brasileiro se mostra historicamente deficiente e excludente para os grupos marginalizados, contribuindo dessa forma para o aumento das diferenças no país.

Além disso, o tema diversidade se torna importante objeto de pesquisa devido à pluralidade do ambiente educacional, atendendo a cidadãos de diferentes culturas, necessidades físicas ou motoras, religiões, gêneros, etnias e condição socioeconômica, mesmo que precariamente.

Ao observar a diversidade sob a ótica discursiva laclauiana é possível construir ou apreender sentidos discursivos em uma sociedade não suturada em que identidades se formam por meio de relações hegemônicas partindo de uma dicotomia em que um dos lados é antagonico e exterior a sua formação, possuindo uma função constitutiva.

A diversidade possui múltiplos significados devido a sua polissemia nata, sendo necessário assimilar quais estão presentes nos discursos dos programas do Ministério da Educação entre 2003 a 2006, considerando ser essa a primeira vez que um partido de esquerda alçou o mais alto cargo dirigente de um país que possui uma sociedade híbrida e plural, formada pela mestiçagem dos europeus colonizadores, indígenas nativos e africanos trazidos compulsoriamente na condição de escravos.

O tema diversidade também esteve presente no debate eleitoral de 2002 em vários pontos da proposta de governo de Lula, sempre na posição de defesa do respeito às diferenças e aos aspectos regionais, em referência às dimensões econômicas, social, política, ambiental e cultural. Logo, é fundamental compreender quais significados foram dados na prática ao tema no âmbito educacional durante a primeira gestão petista a fim de entender os sentidos que orientaram a execução dos programas direcionados a essa temática.

Portanto, analisar os sentidos discursivos do tema diversidade no âmbito dos programas educacionais também é significativo por esta ter sido uma temática abordada com teor de comprometimento pré-eleitoral que deveria ter se tornado ações e programas práticos na intenção de gerar benefícios sociais, uma vez que as propostas petistas foram vencedoras da eleição com apoio da maioria dos brasileiros e especialmente da classe trabalhadora, num contexto de pluralidade social.

A opção pelo estudo antropológico de Darcy Ribeiro na intenção de compreender o processo de construção da civilização brasileira e a formação étnica do povo é justificável devido a sua importância política e social, especialmente em defesa de uma educação ampla para população e contra o privatismo.

Além disso, as duas obras de sua autoria utilizadas nesse trabalho complementam o entendimento da realidade social brasileira, historicamente marcada pela exclusão dos

mesmos grupos que ainda em 2003 intentaram maior participação no sistema social e reivindicaram a aplicação de direitos básicos, como o acesso à educação.

Por meio da obra *O Processo Civilizatório* (2000) é possível compreender a imposição civilizatória instalada no Brasil no período colonial como sendo única saída para o progresso, justificando a cultura europeia como um universal essencial. Ribeiro contra-argumenta essa tese ao defender que cada organização social possui seu ritmo de evolução, não havendo um modelo único e perfeito que devesse ser seguido.

Ao abordar a formação intercultural brasileira com base nas matrizes africanas, indígenas e luso-europeias, *O Povo Brasileiro* promove o entendimento da pluralidade étnica e cultural do Brasil, que Ribeiro identificou como uma nova etnia mestiça, mas que não provocou a formação de uma elite nativa, prevalecendo a herança colonizadora nessa posição que se mantém até os dias atuais. Além disso, a obra discorre sobre o processo de marginalização dos africanos, indígenas e mestiços, grupos considerados minorias excluídas pelas políticas da diversidade do MEC no período estudado.

Dentro do contexto apresentado, o problema da pesquisa se insere na preocupação de conhecer os sentidos que o nome “diversidade” adquiriu nos discursos oficiais dos programas vinculados ao MEC que abordaram essa temática no período de 2003 a 2006 que corresponde ao primeiro mandato presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva e tendo como base a teoria do discurso elaborada por Ernesto Laclau.

Dessa forma, com base na problemática conjecturada anteriormente e diante da multiplicidade de realidades sociais, o presente estudo busca responder o seguinte questionamento: quais foram os sentidos e demandas articulados em torno do significante "diversidade" no contexto das políticas educacionais do MEC entre o período de 2003 a 2006? A ausência de um significado único, determinado e positivo se constitui uma barreira ou é uma forma de esvaziamento particular que dá origem a uma formação populista?

A fim de elucidar o questionamento acima, foi estruturada a seguinte hipótese: a palavra "diversidade" teve a função de significante vazio nos discursos dos programas educacionais vinculados à primeira gestão presidencial de Lula, que sendo também um ponto nodal articulou ao redor de si diversas demandas que compartilhavam a oposição a um inimigo em comum e formaram uma demanda popular e, conseqüentemente, uma configuração hegemônica, condição prévia para que “diversidade” tenha um sentido que indica uma formação popular ou povo.

Essa conjectura se torna factível devido ao caráter polissêmico da diversidade e a ausência de um significado suturado, assim como a determinação de um social discursivo não essencialista, construído não só por meio da linguagem, mas pelas ações humanas, institucionais e relações diferenciais estabelecidas pelo sistema de poder vigente (LACLAU, 2013).

É possível determinar o objetivo geral da pesquisa como analisar os sentidos construídos sobre o tema diversidade nos programas elaborados diretamente ou em colaboração do Ministério da Educação que envolveram essa temática, por meio do discurso produzido por publicações oficiais escritas do governo federal, durante o primeiro mandato presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva.

Os objetivos específicos desse estudo podem ser estipulados como: 1) Identificar os programas do MEC direcionados à promoção da diversidade no primeiro governo Lula (2003 a 2006); 2) Realizar a análise do discurso de cada programa tomando como base os documentos escritos oficiais de cada um e aplicando os elementos da teoria discursiva elaborada por Ernesto Laclau; 3) Verificar os sentidos da diversidade nos discursos institucionais dos programas voltados para esse tema, vinculados ou diretamente produzidos pelo MEC entre 2003 e 2006, e relacionar com a formação populista de Laclau e a formação civilizatória e étnica do povo brasileiro, com base na obra de Darcy Ribeiro.

O presente estudo está organizado em cinco capítulos. O primeiro é composto pela revisão bibliográfica da teoria do discurso elencada por Ernesto Laclau e suas bases, assim como a explicação dos elementos que compõem sua proposta teórica.

O segundo capítulo contextualiza os aspectos do primeiro mandato presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva, que equivale ao intervalo temporal de 2003 a 2006, assim como esclarece atributos da política educacional elaborada no período e a composição do Ministério da Educação.

No terceiro capítulo são expostos diversos conceitos sobre diversidade na literatura, assim como a contextualização do processo civilizatório e formação heterogênea do povo brasileiro baseada nos estudos de Darcy Ribeiro. Também há a elucidação de como se constroem as identidades sociais numa sociedade discursiva e a relação do multiculturalismo com a mesma.

O capítulo quatro esclarece as etapas do procedimento metodológico que proporcionou coletar dados para pesquisa assim como a descrição do processo de análise.

O quinto capítulo traz o exame dos dados, iniciando pela contextualização do exterior antagônico e em seguida a análise dos discursos dos programas educacionais que abordam a diversidade no primeiro governo Lula. Também há uma reflexão relacionando os sentidos encontrados para o tema pesquisado, o processo civilizatório brasileiro, a formação plural do povo conforme Darcy Ribeiro e seguindo a teoria de Ernesto Laclau.

2 PÓS-FUNDACIONALISMO, PÓS-ESTRUTURALISMO E O DISCURSO NA OBRA DE ERNESTO LACLAU

Segundo Mendonça (2015), Laclau intenciona relacionar na Teoria Política os princípios pós-fundacionalistas e pós-estruturalistas, propondo um ponto de vista de cunho ontológico para tratar temas desse campo de estudo.

O pós-fundacionalismo é uma ideia anterior ao pós-estruturalismo que se caracteriza como uma constante interrogação crítica em relação às teorias que buscam sua composição a partir de um fundamento último, que se comporta de forma subjacente às próprias práticas políticas (LACLAU; MOUFFE, 2015).

O pós-estruturalismo utiliza a teoria estruturalista para questioná-la e tornar problemáticas suas premissas, mas sem haver negação da estrutura em si, no intuito de apontar que há outros efeitos estruturantes além dessa composição clássica para tomada de decisão do sujeito, tradicionalmente liberal, cartesiano, autocentrado e soberano sobre suas decisões de forma completamente consciente, ao que Lacan chama de Ego (MENDONÇA, 2015).

A influência elementar de Lacan na obra de Laclau é a questão da diferenciação entre sujeito e ego, sendo este classificado como a criação do imaginário e primeira alienação do eu, o que exige como condição do indivíduo o ingresso num universo figurativo: o mundo da linguagem, alienante de todos. Outra atuação lacaniana sobre o teórico argentino é a tríade real, imaginário e simbólico, no qual o primeiro nunca é atingido, sendo esta a marca da impossibilidade da estrutura se completar e, portanto, da incompletude do sujeito (MENDONÇA, 2015).

Refletir sobre a desconstrução estrutural não requer somente conhecer suas origens no estruturalismo, como os estudos de Saussure e Claude Lévi-Strauss, mas também é preciso considerar que o mesmo só foi possível pela vital influência de pensadores pós-fundamentalistas, com destaque para o filósofo alemão Martin Heidegger, que tem grande importância na reflexão política de Laclau (MENDONÇA; LINHARES; BARROS, 2016).

A discussão sobre a noção de fundamento em Heidegger está centralmente ligada à temática que se relaciona com o sentido do ser, que nunca está apartado do mundo, tal como na tradição cartesiana. Seu projeto ontológico fundamental visa destruir a “entificação” histórica da pessoa (que atribui essência, substância, razão e identidade ao indivíduo) e dar lugar a um pensamento que não encontre uma identidade, mas que reflita sobre o homem sem

incorrer novamente em sua “entificação”, pois a criatura é fundamentalmente sem substância e essência, no qual o único cerne possível é a sua própria existência (MENDONÇA; LINHARES; BARROS, 2016).

A intuição heideggeriana de que não há substância fora do ser que determine sua fundamentação foi especialmente decisiva para o surgimento do pós-estruturalismo, dominante no cenário francês na segunda metade do século XX, destacando o filósofo Jacques Derrida nesse âmbito, que muito influenciou Laclau (MENDONÇA; LINHARES; BARROS, 2016).

A perspectiva de que qualquer princípio “entificante” esteja ontologicamente descartado expande o campo para a liberdade radical de possibilidades de fundamentos, o que é favorável ao desenvolvimento de pesquisas em ciências sociais, cujo um dos exemplos mais exitosos de incorporação do pós-fundacionalismo são os elementos ontológicos presentes na obra de Ernesto Laclau (MENDONÇA; LINHARES; BARROS, 2016).

Segundo Mendonça, Linhares e Barros (2016), o discurso é o tipo ontológico central em Laclau e somente a partir dessa noção é possível estabelecer as relações entre o populismo e a reflexão pós-fundacional do autor. A principal característica dessa categoria parte da concepção de que todos os objetos e ações são dotados de significados, no qual a significação não pode ser considerada como um ato propriamente individual, fruto da racionalidade dos indivíduos numa acepção cartesiana, uma vez que ela é sempre estrutural conforme a teoria de Saussure, ou seja, a mesma depende de um contexto relacional e negativo: um sentido pode existir somente relacionando-se e diferenciando-se de outro.

É indispensável esclarecer que, para Laclau e Mouffe (2015), o discurso não pode ser entendido apenas numa dimensão limitada à linguística como o resultado de um conjunto de enunciados, textos ou falas, visto que é uma categoria que une palavras e ações, de natureza material e não mental e/ou ideal, resultado de uma prática articulatória e significativa que constitui e organiza relações sociais.

A articulação, por sua vez, é um exercício que se estabelece entre elementos que, num primeiro instante, não estão articulados entre si por estarem dispersos no campo da discursividade. A prática articulatória une esses elementos, transformando-os nos ditos momentos diferenciais e esse processo resulta necessariamente na modificação de suas identidades, ou melhor, numa alteração semântica de seus conteúdos particulares anteriores ao ingresso na construção articulada, o que resulta no discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015).

Outra distinção importante para a noção de discurso é o que toca a diferença entre “existência” e “ser da existência”, no qual a primeira pressupõe a dimensão realista e material, mas que nunca é desprovida de um contexto estrutural e significativo como alicerce. Dessa forma, um objeto nunca é somente isso, mas uma coisa imersa em uma estrutura de essências, o que indica que a simples existência de algo não é capaz de exaurir seu fundamento, pois este depende de um sistema de significantes do qual ele é parte. Portanto, tudo o que é conhecido possui uma razão somente por que está articulado com outros sentidos em uma estrutura discursiva de fixação, geradora de estabilidade cognitiva (MENDONÇA; LINHARES; BARROS, 2016).

Além disso, para Laclau e Mouffe (2015), todo processo de significação é marcado pela contingência e pela precariedade, ou seja, a forma como o homem significa a sua realidade depende impreterivelmente de uma estrutura de sentidos que carrega a sua própria historicidade definida de forma circunstancial, sujeita a um conjunto de fatores que foram decididos no lugar de outros. Ademais, toda produção de sentidos é sempre instável, marcada por sua própria finitude existencial, ou seja, para que uma significação seja possível, é preciso haver uma edificação cuja existência é o resultado de um processo que, ainda que não fortuito, não pode ser definido a priori, pois depende da contingência, além de sua existência ser necessariamente precária.

2.1 TEORIA DO DISCURSO LACLAUNIANA: ASPECTOS FUNDAMENTAIS

Para uma melhor compreensão da teoria populista desenvolvida pelo filósofo argentino, quatro características são fundamentais: discurso, significantes vazios, hegemonia e retórica. A teoria do discurso de Ernesto Laclau parte da ideia de duas características do sentido comum, sendo a primeira é que o discurso é uma ativação de recursos linguísticos, ou seja, o uso social da linguagem. Aqui se enquadra o pronunciamento público e a fala estruturada de alguém em determinada posição socialmente relevante, como o político. A segunda referência ao termo discurso é no campo disciplinar, dentro da linguística, que foi a primeira área a conseguir uma formalização científica dentro das ciências humanas, a partir do trabalho de Ferdinand Saussure.

Além disso, na teoria laclauniana o entendimento de discurso ultrapassa a forma de comunicação linguística, pois ao mesmo tempo se comporta como um sistema de regras de

produção social de sentido, ou seja, é um conceito introduzido numa reflexão sobre a política no quesito em que a significação precisa ter uma reflexão sobre a ação social.

O sentido é co-constitutivo da realidade social, pois esta não existe sem ele, que é sempre produzido socialmente e não se limita a um ato puramente mental. É preciso pensar o discurso em termos de regras que combinam elementos diferentes entre si de tal maneira que gera a produção de significados e que vão além da linguagem verbal, não havendo uma apreensão possível da realidade que não necessite de uma passagem discursiva para sua constituição (BURITY, 2008).

Qualquer análise política utilizando à teoria do discurso deve considerar um universo de extrema complexidade societária, no qual uma identidade procura impor seu ponto de vista a outras, objetivando com isso universalizar seus conceitos particulares. Essa conjuntura multiforme, entretanto, impede que haja a completa universalização desses conteúdos próprios, pois é concreto que tentativas de fechar totalmente os sentidos sociais sempre são falhas. Portanto, em uma análise tomando como base a teoria discursiva laclauiana não há como se constituir antecipadamente a significação social. Sendo assim, levando em conta esse ponto de vista, um projeto político presente em dado discurso nunca possui seus sentidos completamente formados (BURITY, 2008).

Para Laclau (2013), discurso é o ambiente primário da constituição da objetividade, um conjunto de componentes nos quais as relações desempenham um papel constitutivo, ultrapassando a fala e a escrita. Nada vai além da questão da diferenciação, não há fundamento, a princípio, que privilegie alguns elementos do todo em detrimento dos demais, ou seja, a centralidade de um ente deve ser explicada a partir do ponto de vista da distinção em relação aos outros. As identidades são puramente relacionais, o que torna essencial a participação da totalidade no jogo diferencial e na conseqüente significação, o que leva a conseqüência de que se as diferenças não constituem um sistema, nenhuma significação é possível.

Saussure afirmou que não existem termos positivos na linguagem, mas unicamente diferenças - uma coisa é o que é somente por meio de suas relações diferenciais com outras coisas. E aquilo que é verdadeiro em relação à linguagem concebida em estrito senso é também verdadeiro em relação a qualquer elemento significativo (isto é, objetivo): uma ação é aquilo que é somente através de suas diferenças relativas a outras ações possíveis e a outros elementos - palavras e ações -, que podem ser sucessivos ou simultâneos. São apenas dois os tipos de relação que podem existir entre esses elementos significativos: a combinação e a substituição (LACLAU, 2013, p. 116).

Um significante vazio é um significante sem significado em função de sua natureza polissêmica (com múltiplos sentidos), que faz com que este esvazie seus conteúdos específicos, mas que ainda faça parte do processo de significação, que surge a partir de uma impossibilidade estrutural dessa constituição, no qual a verdadeira possibilidade dessa materialização está nos limites do sistema. Este fenômeno ocorre quando a universalização do conteúdo de um discurso acontece de forma muito ampla, tendo como consequência a impossibilidade de ter seu significado definido com exatidão (LACLAU, 2013).

Podemos dizer, com Hegel, que pensar os limites de algo é o mesmo que pensar o que está para além deles. Mas, se estamos falando dos limites de um sistema de significação, não podem ser eles mesmos significados; eles têm de mostrar a si mesmos como interrupção ou quebra no processo de significação. Desse modo, encontramos-nos na situação paradoxal de que aquilo que constitui a condição de possibilidade de um sistema de significação – seus limites – é também aquilo que constitui sua condição de impessoalidade – um bloqueio na expansão contínua do processo de significação (LACLAU, 2011, p. 68-69).

Sendo assim, os limites pressupõem uma exclusão e o que está para além dessa limitação excludente leva a uma impossibilidade de coexistir com o que está dentro da área limitada, gerando antagonismo (LACLAU, 2013).

O antagonismo é o que faz a política existir, segundo Laclau, e sua origem vem do marxismo, sendo esse o principal elemento que insere o pós-estruturalismo laclauniano na teoria política (MENDONÇA; LINHARES; BARROS, 2016).

O sistema de diferenciação de base antagônica faz com que cada elemento do complexo tenha uma condição identitária apenas no ato de diferenciar-se do outro que está no grupo oposto, ou seja, uma identidade é anulada quando é comparada a outras do mesmo lado da fronteira a qual pertence, por haver equivalência entre todas. O antagonismo produz homogeneidade em cada parte, fazendo com que a identificação só passe a existir quando comparada à região oposta, além do limite do espaço a qual pertence, pois é quando há diferenciação.

Cada significante constitui um signo mediante sua ligação com um significado particular, inscrevendo-se ele mesmo como uma diferença no interior do processo de significação. Porém, se o que estamos tentando significar não é uma diferença, mas, pelo contrário, uma exclusão radical que é fundamento e condição de todas as diferenças, nesse caso a não produção de nenhuma diferença pode ser a solução. Como, no entanto, todos os meios de representação são, por sua natureza, diferenciais, somente se o caráter diferencial das unidades significativas for subvertido, se os significantes se esvaziarem de todo vínculo com significados particulares e assumirem o papel de representar o puro ser do sistema – ou melhor dizendo, o sistema como o puro Ser-, tal significado será possível (LACLAU, 2011, p. 71)

Portanto, o significante vazio faz convergir múltiplos significados em um mesmo discurso, a ponto de se deixar de lado o seu sentido inicial justamente por agregar tantos outros individuais e diversos, provocando uma forte adesão de um conjunto vasto e variado de indivíduos em torno de um ponto em comum (LACLAU, 2011).

Quando um conteúdo particular se esvazia e passa a agregar outros sentidos além do seu próprio, ou seja, transforma-se no significante de determinada plenitude, é o que Laclau (2011) denomina de hegemonia, tendo no significante vazio sua própria condição de existência, ou seja, se constitui em uma cadeia de discursos articulados entre si que, embora sejam distintos uns dos outros, unem-se, em um determinado momento, formando uma totalidade (unidade) hegemônica.

Ao se estabelecerem os limites desse todo também se está definindo a diferenciação de “outra coisa” que não é essa totalidade e que dela necessita ser excluída para que de fato seja um “verdadeiro exterior” nos termos de Laclau, posto que participa de um limite de diferenciação (RODRIGUES, 2014).

Uma observação deve ser feita: perante o elemento excluído, todas as outras diferenças do conjunto dado se assemelham reciprocamente, sendo equivalentes em sua comum rejeição à identidade descartada, daí é apresentado o conceito de relação equivalencial (RODRIGUES, 2014).

A equivalência é o que corrompe a distinção, construindo identidade e diferença a partir desta oposição: lógica diferencial e lógica da equivalência. Na prática, isso mostra que existindo dois discursos antagônicos, um “pró” e outra “contra” determinada demanda, eles serão equivalentes entre si na cadeia discursiva que vai construir sua totalidade e diferentes em relação à identidade excluída. Não há fundamento que assegure maior legitimidade a um em detrimento de outro, no campo da discursividade (RODRIGUES, 2014).

Os limites dos significantes vazios são sempre antagônicos, segundo Laclau, com capacidade para impedir sua expansão significativa e ameaçar sua essência. Porém, tais limitações também servem para afirmar a própria existência dessa cadeia discursiva e, ainda, para unir ainda mais as diferenças por ela agregadas, partindo do princípio que a divisa oposta é igual a todas as identidades constituidoras do conteúdo esvaziado. Como resultado, há união dessas distinções em torno de uma luta comum: contra algo que interdita a constituição de todos os elementos dessa cadeia de equivalências (MENDONÇA, 2007).

Em outras palavras, a função dos significantes vazios também abarca a abdicação de suas identidades diferenciais, mesmo que incompletamente, para se tornarem pontos nodais de

convergência de variadas posições identitárias não organizadas entre si até então (MENDONÇA, 2007).

A hegemonia na teoria de Laclau está imersa no contexto discursivo, pois não há formações fixas que determinem definitivamente a significação, mas apenas estruturações e reestruturações discursivas. Dai surge o conceito de “campo da discursividade”, sendo este o espaço no qual acontecem as disputas geradoras das identidades que se definem a partir de ordens do discurso, competindo por sentidos em tais campos (MENDONÇA, 2007).

O discurso se torna uma prática articulatória que estrutura as relações sociais, conectando ações e palavras, ou seja, todo espaço social no qual o mesmo está inserido deve ser considerado um campo da discursividade (MENDONÇA, 2007).

Designar uma relação de hegemonia quer dizer uma tentativa de formar um encadeamento de ordem, pois uma formação discursiva hegemônica é essencialmente sistematizadora e de coesão, que coordena as diferenças em uma unidade, no qual essa hegemonia se materializa quando um conteúdo particular assume a função de representar uma plenitude ausente, quando um discurso centralizador específico consegue retratar a outros ou identidades até então dispersas. Essa contextualização define a própria relação política, com efeitos cotidianos e sob esta ótica, as relações culturais e acatamento às leis são exemplos desse tipo (LACLAU; MOUFFE, 2015).

A hegemonia é uma relação em que uma determinada identidade, num determinado contexto histórico, de forma precária e contingente, passa a representar, a partir de uma relação equivalencial, múltiplas identidades. A ideia de hegemonia existe justamente em contraposição à ideia de falta constitutiva presente na teoria laclauiana. A noção de falta constitutiva induz a ideia de que todas as identidades se constituem sempre de forma incompleta, seja em função da sua própria articulação incompleta de sentidos, seja a partir de sua relação com outras identidades, seja, ainda, por sua negação a partir de seu corte antagônico (uma outra identidade que nega sua própria constituição) (MENDONÇA, 2007, p. 251).

Segundo Mendonça (2007), apenas existe hegemonia se há superação da dicotomia universalidade/particularidade, situação em que o discurso deve abandonar sua condição particular para adquirir efeitos universalizantes. Porém, isso não quer dizer que há negação da temática privativa, pois a relação hegemônica, sinônimo de universal, acontece quando há expansão dos conteúdos particulares a fim de que faça sentido a outras formações discursivas dispersas no campo da discursividade, ou seja, quando está suspensa a dicotomia universalidade/particularidade.

A particularidade que busca universalizar seu significado, condição necessária da hegemonia, precisa simbolizar alguma coisa a mais do que a si mesma, o que apenas é

percebido no momento em que consegue figurar o objeto próprio de outras identidades, o que requer a ampliação de seus sentidos particulares ao ponto de que estes consigam contemplar a outros que não estavam amparados originalmente por sua individualidade. No momento em que esta última alcança o nível de representação de outros discursos, significa que ela não se restringe a sua singularidade original simplesmente, muito menos que ela se tornou a especificidade que retrata, mas um elemento capaz de representar a si e aos outros (MENDONÇA, 2007).

O ponto nodal, sinônimo de significante vazio, é o simbolismo da supressão da dicotomia universalidade/particularidade. É o discurso privilegiado que articula outros a sua volta, formando uma cadeia de equivalência, indicando que ao redor dessa relação discursiva central circulam outros, representados por este suplementar (LACLAU; MOUFFE, 2015).

Para que haja um ponto nodal é necessário que haja expansão de conteúdos, incorporando características de outros discursos, sendo importante ceder em alguns de seus sentidos originais para evitar o choque com aquelas lógicas produzidas por outras identidades (LACLAU; MOUFFE, 2015).

A fim de que se obtenha a superação da dicotomia universalidade/particularidade, a hegemonia precisa da "produção de significantes de vacuidade tendencial que, ao mesmo tempo em que mantêm a incomensurabilidade entre universal e particular, permite que os últimos assumam a representação do primeiro" (MACHADO, 2016, p. 209). São os significantes vazios anteriormente apresentados.

Para Laclau e Mouffe (2015), o antagonismo, aspecto essencial para condição hegemônica, não seria determinado pela simples oposição, pois esta relação é condição necessária a qualquer identidade, que será sempre negativa e relacional.

O antagonismo social teria a função de evitar a plena constituição identitária a que se opõem, e ao mesmo tempo apropriar a existência relacional dessa mesma identidade que não se constituiria a margem desse antagonismo, mas dentro dele mesmo. Uma decisão aleatória provocaria sempre na repressão das decisões alternativas não tomadas, resultando na objetividade final, caracterizada como uma relação de poder (LACLAU, 2013).

O exemplo a seguir auxiliará na compreensão na teoria laclauniana exposta: um determinado país passa por um período autoritário, corrupto e não acolhedor de demandas da sociedade. Esse governo passa a sofrer uma série de resistências de diversos grupos sociais, como estudantes, trabalhadores rurais, operários e movimento sem-teto, cada um reivindicando suas próprias demandas individuais ou aquelas do seu grupo no qual

isoladamente são facilmente abafadas pelo regime opressor e sentem-se frustrados (LACLAU, 2013).

Essas reivindicações particulares são também chamadas de demandas isoladas ou democráticas, e a princípio, esses grupos não mantêm relação entre si por possuírem desejos diversos e estão lutando isoladamente contra o governo autoritário. Porém, a partir do surgimento de um discurso articulador compartilhado por todos (ponto nodal), como por exemplo, a reivindicação comum por democracia naquele contexto, esses conjuntos articulam-se ao redor dessa ideia e suas exigências passam a se chamar demandas populares (LACLAU, 2013).

O ponto nodal foi capaz de aglutinar diversas demandas particulares diante de um inimigo comum: o governo autoritário. Essas diferenças articuladas fazem com que os indivíduos mantenham suas solicitações particulares ainda presentes, mas que, em relação à articulação que os envolve, estes cancelam suas diferenças neste instante especificamente.

Dessa forma, é possível que grupos com desejos distintos entre si façam parte de uma cadeia articulatória comum, ao redor de um ponto nodal (ou discurso compartilhado), que gera hegemonia discursiva diante de um antagonismo comum a todos (MENDONÇA; RODRIGUES, 2008).

Outra dimensão hegemônica é dada pelo terreno da generalização das relações de representação como condição da ordem social, no qual um discurso está exercendo o papel da representação a partir do momento em que gravitam outros em torno deste, que é central.

De acordo com o pensamento laclauiano, a representação política é deficiente, uma vez que a vontade do representado nunca é satisfeita integralmente, pois o conjunto representativo é sempre multifacetário e resultante de disputas políticas motivadas por cobiças por recursos escassos. Ou seja, o político que representa um povo pode ser considerado um ponto nodal, articulador de diversas demandas (MENDONÇA, 2007).

Os aspectos de perfeição representativa não são notáveis no mecanismo político, pelo motivo de que a representação direta e fidedigna de uma totalidade é inatingível, havendo algum aspecto do tipo de forma distorcida. A hegemonia se concretiza quando um dos sentidos da representação, gerados pelas diferenças particulares, assume o papel de representar a totalidade inteiramente incomensurável (LACLAU, 2011).

Laclau também faz uso da retórica, com destaque para a figura de linguagem "catacrese", que ocorre quando um termo literal não pode ser substituído por um termo figurativo. Com esse argumento se fortifica se for aceito o fato de que uma deformidade

qualquer do significado contém essencialmente a carência de expressar algo que o termo literal não conseguiria. “A catacrese é mais do que uma figura particular: é o denominador comum da retórica enquanto tal” (LACLAU, 2013, p. 121).

Com base nisso, o autor afirma que a construção política do povo terá de fazer uso primordialmente da catacrese, pois os significantes vazios surgem para nomear um objeto ao mesmo tempo impossível, mas necessário, que é base precoce de qualquer estrutura de significação. Portanto, é condição de qualquer processo significativo que a operação hegemônica obedeça cada vez mais a essa figura de linguagem (LACLAU, 2013).

2.2 O CONCEITO DE POPULISMO NA TEORIA DE ERNESTO LACLAU

Em sua obra *A Razão Populista*, publicada no Brasil em 2013, Ernesto Laclau aponta o populismo como modelo capaz de ampliar as bases democráticas de uma sociedade, contrariando as visões mais tradicionais, passando a ser um conceito de construção política, sem uma ideologia que a defina, seja de direita ou esquerda.

É basicamente uma formulação discursiva, uma totalidade estruturada de articulação de elementos linguísticos e não linguísticos. Para construir esse conceito, Laclau (2013) parte do ponto em que a dificuldade de definir o populismo resulta do fato de descrevê-lo já excluindo sua lógica política desde o princípio de tal forma que impede qualquer apreensão conceitual do tipo de racionalidade que o compõe, ou seja, aqueles que procuraram conceituá-lo partiram invariavelmente de pressupostos negativos. Para o autor, definir o populismo apenas em termos vagos e imprecisos não cria a opção para esclarecer seus pontos positivos, o que levaria a uma conclusão de um pensamento irracional e indefinível.

Se o populismo for descrito meramente em termos de “vagueza”, “imprecisão”, “pobreza intelectual”, como um fenômeno de caráter puramente “transitório”, “manipulador” em seus procedimentos e assim por diante, então não existe como determinar sua diferença específica em termos positivos. Ao contrário, todo esse exercício parece ter por objetivo, em seus procedimentos, separar aquilo que é racional e conceitualmente apreensível na ação política de seu oposto dicotômico: um populismo concebido como algo irracional e indefinível (LACLAU, 2013, p. 52).

Logo, com a ausência de precisão em seu conceito, os críticos apontam o populismo como algo negativamente impreciso e vago. Para Laclau (2013), essas características não são necessariamente desfavoráveis, mas uma consequência da própria realidade social que muitas vezes se apresenta vaga e ambígua, ou seja, determinadas situações de vagueza seriam

precondição para construção de significados políticos relevantes, sendo a ação populista um ato dotado de racionalidade própria.

A acusação de simplificação do espaço político que o populismo causa ao criar dois polos antagônicos (massa popular versus elite dominante) como algo contraproducente também é reconsiderada, pois ao existir essa dupla divisão, um conjunto complexo de diferenças e determinações é substituído por uma dicotomia rígida simplificada, com todas as singularidades sociais resumidas em dois lados distintos (LACLAU, 2013).

Por congregarem várias particularidades diversas, esses polos acabam sendo imprecisos, sendo essa lógica própria condição da ação politizada. Em outras palavras, a política não é capaz de atender a todas as demandas particulares de cada indivíduo e assim sendo, o foco é direcionado para o atendimento das demandas compartilhadas pela maioria, o que leva o populismo a ser um meio de compreender a construção ontológica do político enquanto tal, ou seja, a configuração populista é uma dimensão própria do político (LACLAU, 2013).

Um primeiro passo para nos distanciarmos dessa denigração discursiva do populismo não consiste, entretanto, em questionar as categorias utilizadas em sua descrição – “vagueza”, “imprecisão”, etc. – mas tomá-las em sentido literal, rejeitando, porém, os preconceitos que estão na base da sua desvalorização. Isto é, em vez de contrapor “vagueza” a uma lógica política madura, governada por um alto grau de determinação institucional precisa, deveríamos começar a colocar para nós mesmos um conjunto mais básico de perguntas: a “vagueza” dos discursos populistas não é consequência da própria realidade social que, em algumas situações, é vaga e indeterminada? (LACLAU, 2013, p. 53).

A partir desses dois questionamentos apresentados, a proposta laclauniana é resgatar o populismo de uma posição marginal, em termos da ciência política, à qual foi relegado, para concebê-lo como uma dimensão lógica e racional do processo político.

A lógica ou razão populista laclauniana, ou seja, o método de construção do povo é totalmente baseado em conceitos fundamentais da teoria do discurso, estando atracada nos “laços equivalentes” e na necessidade de uma “diferenciação interna”. Ou seja, quando as demandas se mostram com aspectos de fundamento, se solidificando numa tipologia específica de identidade discursiva, podem estar organizadas como uma cadeia de equivalência, principalmente quando as reivindicações são mais atendidas pelas paridades da representação democrática (RODRIGUES, 2014).

Logo, Laclau (2013) afirma que a ascensão de um povo é uma ação discursiva, contingente e precária, pois acontece no momento em que um particular é colocado numa posição de representação contra um opositor, por meio de um significante vazio.

A partir do momento em que existem demandas isoladas (também chamadas de democráticas) de grupos sociais individualmente, há uma relação diferencial entre os diversos conjuntos que compõem o contexto social e o sistema de poder existente, em que cada um está ciente e delimitado ao seu papel (LACLAU, 2013).

A partir do momento em que mais de um grupo social apresenta reivindicações não atendidas pelo sistema dominador, essas reclamações passam a ser uma insatisfação generalizada entre diversas particularidades diferentes, mas que tem em comum o não atendimento de necessidades por parte da ordem dominante. Daí é formada uma demanda popular, caracterizada pela articulação ou conjunção de demandas não atendidas de diversos núcleos da sociedade, como por exemplo, a falta de acesso à saúde e educação por parte de agrupamentos étnicos (LACLAU, 2013).

Ao haver uma demanda popular, conseqüentemente é formada uma cadeia de equivalência entre os grupos que comungam da insatisfação comum a todos, ou seja, do descontentamento com o sistema de poder que os exclui. Logo, a sociedade é dividida dicotomicamente por um campo antagônico entre articulações equivalenciais (LACLAU, 2013).

Uma identidade política é gerada ao se afirmar com aquilo que ela não é, ou seja, o exterior é constitutivo. Para que um grupo seja considerado excluído, é necessário que haja os incluídos, caso contrário, significa que houve integração ao contexto social e dissolução do sujeito político (LACLAU, 2013).

Ao haver uma cadeia de equivalência entre grupos que compartilham uma demanda popular contra um inimigo comum, a representação da articulação equivalencial ocorre por meio de um significante vazio, um particular que se esvazia do seu significado próprio para representar uma totalidade não suturada, pois nunca será positivamente completa. Assim surge uma relação hegemônica, condição prévia da formação do povo (LACLAU, 2013).

Um povo se constitui a partir de uma relação hegemônica que reivindica o direito de ser a única universalidade em oposição ao sistema vigente. Logo, a formação do povo não é fixa e suturada, uma vez que se alcançar a representação da totalidade será sempre de maneira precária e contingente, pois passará a posição de ordem de poder, possibilitando que surjam outras formações hegemônicas em oposição, numa relação agonística necessária para o surgimento de uma democracia radical.

Para Laclau e Mouffe (2015), as diferenças são imprescindíveis para um ambiente democrático, pois não seria possível, nem mesmo desejável, extinguir as relações de

antagonismo social por meio de um consenso racional universal. Sua argumentação se baseia na tese central de que a natureza paradoxal e conflituosa da democracia liberal é a sua própria condição de possibilidade, não sendo definida como a realização da perfeita harmonia social, mas como a busca por formas de poder compatíveis com a preservação de ambos os valores paradoxais de igualdade e liberdade que lhe competem.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PRIMEIRO MANDATO PRESIDENCIAL DE LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA, DE 2003 A 2006

3.1 CARACTERÍSTICAS GERAIS

A história brasileira não tem recorrências de um liberalismo econômico agressivo, pois o Estado sempre foi um alicerce social até mesmo para as elites, que viam no poder público alguma forma de satisfação. Ao contrário, muitos fatos de cunho antiliberal ocorreram, com destaque para o projeto nacional-desenvolvimentista (DINIZ, 1996).

A promulgação da constituição Federal de 1988, marco da redemocratização brasileira, trouxe mudanças acentuadas na educação do país, garantindo a sua inscrição como direito social inalienável, assim como a partilha de responsabilidade entre os entes federados e a vinculação constitucional de recursos para essa área.

No contexto da eleição de Fernando Henrique Cardoso, em 1994, houve uma reafirmação da política neoliberalista, marcada pela criação do Mare (Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado), com foco no dever de executar diretamente tarefas exclusivas que envolvem o emprego do poder ou que apliquem os recursos do Estado.

Um estudo de Eisenbach Neto e Campos (2013) afirma que, dentro do contexto neoliberal, a educação passa a ser vista como importante ferramenta para formar cidadãos como trabalhadores, adaptados aos valores e às formas de organização social do novo modelo cultural, deixando de ser algo inato ao ser humano, em que o aluno – cidadão – é considerado um importante fator de produção, portanto, um ser econômico produtivo.

O cidadão recebe uma educação alinhada com os interesses do Estado neoliberal particularista, não referenciada com direitos humanos e o bem estar coletivo, sendo necessário buscar novos modelos de aprendizagem e cidadania que resgatem o sujeito e as identidades sociais (EISENBACH NETO; CAMPOS, 2013).

No âmbito das políticas educacionais, destacaram-se, sobremaneira, as modificações de ordem jurídico-institucional, com o passar dos anos democráticos. São três alterações de grande importância nos textos legais: a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96); a aprovação da Emenda Constitucional que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef) e do Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 10.172/2001).

Segundo Dourado (2007), mesmo com o surgimento da LDB, Fundef e PNE, a gestão educacional a nível federal em meados da década de 1990 indicava uma gestão centralizada e de pouca eficácia pedagógica para provocar mudanças substantivas nos sistemas de ensino, o que gerou um cenário de hibridismo no plano das concepções e das práticas que, historicamente no Brasil, resulta em realidades educacionais excludentes e seletivas.

A eleição para presidência da república de Luiz Inácio Lula da Silva representou uma expectativa de rompimento com a tradicional direita neoliberal brasileira, uma vez que o candidato petista foi eleito por representar principalmente demandas populares e um maciço apoio das massas, além de carregar um discurso esquerdista presente desde a fundação do Partido dos Trabalhadores (SALLUM JR., 2008).

O período de governo do Lula tem características próprias no qual a compreensão acontece através do entendimento profundo do processo de construção de uma nova forma de Estado iniciada em 1995 no Brasil, pois foi ao mesmo tempo democrático do ponto de vista das relações com a sociedade e liberal na perspectiva econômica (SALLUM JR., 2008).

São dois os principais alicerces presentes nesse período: a Constituição democrática de 1988, com suas condições políticas e sociais garantidas ao povo, e o Plano Real de estabilização monetária, lançado em 1994, com um conjunto de reformas liberais que ultrapassaram a era Fernando Henrique Cardoso e estiveram presentes principalmente no primeiro governo lulista (SALLUM JR., 2008).

Os programas sociais elaborados pelo governo Lula no primeiro mandato podem ser considerados em grande parte como afirmativos, assistenciais ou compensatórios, e muitos foram desenvolvidos tendo como público alvo os mais pobres e os grupos sociais étnico-culturais historicamente excluídos (OLIVEIRA, 2009).

O setor da educação exerceu papel crucial na implementação de programas sociais dirigidos aos mais necessitados, pois algumas ações assistenciais estavam vinculadas à frequência escolar, como o Bolsa Família (programa de transferência de renda que condiciona, entre outros termos, o recebimento pecuniário pelas famílias à manutenção de crianças e adolescentes entre 6 e 17 anos com frequência escolar) e o ProJovem (Programa Nacional de Jovens, voltado para jovens entre 15 e 29 anos, composto por cursos de qualificação profissional e social, em que os participantes recebem uma bolsa auxílio de R\$ 100,00, desde que frequentem pelo menos 75% das aulas) (OLIVEIRA, 2009).

As execuções foram descentralizadas e repassadas ao nível local, através de acordos firmados entre o governo federal, estados e municípios. Essa área cumpriu relevante tarefa na

distribuição de renda aos assistidos, exercendo muitas vezes importante papel na seleção de públicos-alvo (OLIVEIRA, 2009).

Alguns críticos apontam que as características populistas do governo Lula se revelam pela defesa da ideia de que é possível um governo representar as diferentes classes sociais principalmente no campo social, episódio que indica os contornos do projeto de poder petista (MARQUES; MENDES, 2006).

É fato histórico que o então presidente Lula não cessou radicalmente a política econômica do seu antecessor, Fernando Henrique Cardoso, sendo esta uma garantia dada ao mercado para acalmar os ânimos daqueles que temiam sua eleição com receio de uma ação nacionalista (MARQUES; MENDES, 2006).

Contudo, é sabido que o governo petista iniciado em 2002 promoveu programas de distribuição de renda que mudaram o cenário de classes sociais brasileiras, utilizando de conceitos de investimentos públicos consolidados pelo economista inglês John Maynard Keynes e se aproximando de uma gestão desenvolvimentistas, porém, ainda alinhada com o mercado neoliberal (MARQUES; MENDES, 2006).

3.2 A POLÍTICA EDUCACIONAL NO PRIMEIRO MANDATO PRESIDENCIAL DE LULA

Segundo Silva (2012), a partir de 2003, grande parte das políticas educacionais foi reorientada gerando alterações nos marcos regulatórios em vigor para a educação básica e superior. O governo federal pautou sua atuação pelo princípio da defesa da instrução com qualidade a partir do binômio inclusão e democratização, em que houve a redefinição de alguns programas do governo anterior que estavam em andamento e novas ações foram implementadas.

No primeiro mandato do governo Lula, três ministros estiveram à frente do Ministério da Educação: Cristovam Buarque (2003); Tarso Genro (2004-2005) e Fernando Haddad (2005-2007), sendo que este último continuou à frente do MEC durante todo o segundo mandato do presidente Lula, de 2007 a 2010 (SILVA, 2012).

O nível educacional básico é o primeiro estágio do ensino escolar no Brasil, composto por três etapas: a educação infantil, o ensino fundamental e o médio. Embora exista a correspondência entre a idade dos alunos, o grau e as modalidades, as leis e regulamentos

desse campo garantem o direito a todo cidadão frequentar a escola regular em qualquer idade (SILVA, 2012).

Essa conjuntura não exime o Estado da sua obrigação de garantir os meios para que os jovens e adultos que não tenham frequentado a escola na idade adequada possam acelerar seus estudos e alcançar formação equivalente ao ensino precípua. Durante essa sequência, os estudantes devem receber a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, conforme consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (SILVA, 2012).

No âmbito do conjunto de políticas delineadas e coordenadas pelo MEC em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação direcionadas ao nível educacional básico, lançadas a partir de 2003, foram desenvolvidas algumas como a Política Nacional de Valorização e Formação de Professores (incluindo o Piso Salarial e a Carreira do Professor, o Exame Nacional de Certificação de Professor, a Bolsa Federal de Incentivo à Formação Continuada e a Rede Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação), a Ampliação do Atendimento Escolar, o Apoio à Construção de Sistemas Estaduais de Avaliação da Educação Básica e o Programas de Apoio ao Letramento (abarcando o Programa de Aceleração de Aprendizado e a Gratificação de Incentivo ao Letramento) (BRASIL, 2003).

Em relação ao nível superior, no período em que o MEC esteve sob o comando de Cristovam Buarque, houve a instalação da Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior, que embasou a elaboração da Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004, responsável por instituir o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) (AMARAL, 2006).

Sob o comando de Tarso Genro, o MEC planejou o Programa Universidade para Todos (Prouni), destinado à concessão de bolsas de estudo para cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos. Em seguida, o Ministério da Educação iniciou uma ampla discussão sobre cotas étnicas e sociais nas instituições públicas, apresentando em 2004 uma proposta para a reforma da educação superior (AMARAL, 2006).

Durante a gestão do ministro Fernando Haddad foi iniciado o plano de expansão das Ifes em diversos locais do país e ampliação do ensino superior à distância por meio do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB). No nível da educação de jovens e adultos se destacou o Programa Brasil Alfabetizado, tendo como meta alfabetizar cidadãos a partir dos quinze anos de maneira descentralizada, utilizando o voluntariado e em turmas divididas entre áreas rurais e urbanas (CARVALHO, 2011).

Outro programa direcionado ao EJA desenvolvido na primeira gestão de Lula foi o ProJovem, implantado em 2005, vinculado à Secretaria Nacional de Juventude e destinado aos jovens de 15 a 29 anos com objetivo de promover sua reintegração ao processo educacional, sua qualificação profissional e seu desenvolvimento humano (CARVALHO, 2011).

3.3 O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NO PRIMEIRO MANDATO DE LULA

Conforme consta na sua página oficial, o Ministério da Educação é um órgão da administração federal direta, tendo com principal competência a política educacional nacional, incluindo o ensino infantil, fundamental, médio e superior, a educação especial, de jovens e adultos e profissional e tecnológica, além de ser responsável pela realização de avaliações de desempenho educacionais periódicas, pela extensão universitária e pelo apoio financeiro a famílias carentes para a escolarização de seus filhos ou dependentes.

As origens do que se tornou o Ministério da Educação remontam ao ano de 1932, quando foi elaborado um programa de política educacional chamado de "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", propondo ao Estado organizar um plano único na área com diretrizes para haver uma escola pública, laica, obrigatória e gratuita.

Em 1961, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, desfazendo o modelo educacional que até então era centralizado e a partir de então, com diminuição da centralização do MEC, os órgãos estaduais e municipais ganharam autonomia.

A mais recente LDB data do ano de 1996 e caracterizou-se como uma nova reforma educacional brasileira, trazendo mudanças como a inclusão da educação infantil (creches e pré-escola) e o foco na formação adequada dos profissionais do nível de ensino básico.

A lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, determinou em seu Título II - Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, Art. 3º, Inciso XII, a diversidade étnico-racial como um princípio a ser respeitado no processo de ensino, assim como garante em seu Art. 33 a faculdade do ensino religioso, mas com assegurado respeito à pluralidade cultural e religiosa do Brasil.

Conforme estudo elaborado por Moehlecke (2009), em termos estruturais, é possível identificar dois momentos diferentes na maneira como a temática da diversidade foi trabalhada no período de governo petista entre 2003 e 2006. O primeiro caso refere-se à gestão do ministro Cristovam Buarque, em que o diverso é relacionado a uma ideia mais

global e no sentido da inclusão social, e o segundo feito é associado ao intervalo comandado por Tarso Genro, marcado pela criação de uma secretaria específica para tratar das políticas plurais na educação, mantida pelo seu sucessor Fernando Haddad, que prosseguiu com o trabalho iniciado pelo gestor anterior.

A inclusão social, marca da gestão de Cristovam Buarque, tornou-se um dos quatro eixos estratégicos da política educacional lulista, uma vez que a educação foi entendida como um espaço privilegiado para a integração dos que estavam à margem, perspectiva que orientou a própria reorganização do MEC a partir do início de 2003 (MOEHLECKE, 2009).

O decreto nº 5.159 de 28 de julho de 2004, sob a gestão de Tarso Genro, estabeleceu a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, com o objetivo de promover uma maior integração, coerência e efetividade às políticas de combate às desigualdades no acesso à educação, ao mesmo tempo em que se promove uma maior articulação entre União, Estados e Municípios (BRASIL, 2005).

A criação da Secad foi uma tentativa de vincular as ações de inclusão social juntamente com a valorização da diversidade étnica e cultural brasileira, reunindo sob a mesma pasta os programas de alfabetização e de educação direcionados às minorias (BRASIL, 2005).

Moehlecke (2009) afirma que a solução mais frequente adotada para conduzir politicamente as diversas demandas de grupos que passam pela experiência da discriminação ou exclusão social e cultural tem sido criar secretarias ou conselhos específicos para tratar isoladamente das comunidades negras, indígenas, dos portadores de necessidades especiais, entre outros, que podem gerar benefícios ao impulsionar o desenvolvimento de ações afirmativas ou podem prejudicar ao criar guetos e dificultar a disseminação das orientações inclusivas para o resto da estrutura da Administração Pública.

Seguindo essa diretriz, o MEC deu origem às câmaras temáticas, a fim de articular ações de várias secretarias por meio de reuniões periódicas entre seus representantes, sendo que uma delas abrange temas voltados à “Educação para a Diversidade”, com a participação de membros da Secad. Além disso, a Secretaria buscou se aproximar da sociedade civil tanto por intermédio de comissões de assessoramento como por parceiras na execução de programas e projetos, sempre promovendo uma integração plural entre atores sociais e governamentais (MOEHLECKE, 2009).

Ainda visando à elaboração e implementação de políticas públicas afirmativas de promoção da equidade racial e de gênero, com vistas ao combate ao racismo, à discriminação

e às desigualdades, considerando os valores civilizatórios brasileiros e o respeito à pluralidade étnico-racial, foram criadas a Comissão Assessora de Diversidade para Assuntos Relacionados aos Afrodescendentes (Cadara) e a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), respectivamente em 2003 e 2004, além de fóruns e seminários estaduais realizados para mobilizar atores relevantes para o desenvolvimento de projetos multiculturais de integração, como as Secretarias de Educação Municipais e Estaduais, os sindicatos patronais e outras entidades ligadas aos sistemas de ensino (BRASIL, 2005).

Segundo Moehlecke (2009), a educação especial não ficou associada à Secad, uma vez que já existia a Secretaria de Educação Especial (Seesp) para tratar do tema, principalmente pelo fato de haver uma maior regulamentação e especificidades de políticas na área.

No período de 2003 a 2006, os marcos normativos concebidos durante a primeira gestão presidencial de Lula abrangendo a diversidade e a área da educação são a lei Nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003, que incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", assim como adicionou no calendário escolar o "Dia Nacional da Consciência Negra"; a resolução nº 1 de 17 de junho de 2004 que instituiu as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana", emitida pelo Conselho Nacional de Educação; o Decreto 5.296 de 2 de dezembro de 2004, que regulamentou as Leis Nº 10.048/00 e Nº 10.098/00, que trata dos direitos e acessibilidades de pessoas portadoras de deficiência; e o Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que normatizou a Lei Nº 10.436/02 e o art. 18 da Lei Nº 10.098/00, que introduziu a Língua Brasileira de Sinais como disciplina curricular.

Conforme pesquisa realizada por Moehlecke (2009), no período citado ainda foram encaminhados pelo MEC ao Congresso Nacional dois relevantes projetos de Lei a respeito de inclusão, diversidade e educação: o de Nº 3.627/04, com o objetivo de destinar uma quantidade exclusiva de vagas para estudantes de escolas públicas, negros e indígenas nas instituições de ensino federais, e o de Nº 7.200/06, propondo uma reforma educacional no nível superior ao estabelecer políticas de ações afirmativas para os mesmos grupos mencionados.

4 A EMERGÊNCIA DO DISCURSO DA DIVERSIDADE NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A IDENTIDADE DO POVO BRASILEIRO

4.1 CONCEITOS GERAIS SOBRE DIVERSIDADE

No campo das ciências sociais, a palavra “diversidade” pode ser entendida como sinônimo de diferenças, pluralismos, multiculturalismo, hibridismo, entre outros, indicando uma ideia quase instantânea da perceptível variedade humana, física, social e ambiental presente no mundo, tendo como consequência conjunto múltiplo e complexo de significados, podendo se desenhar como o chamado "significante vazio" elaborado por Ernesto Laclau (2013).

Conforme o documento final elaborado após a Conferência Nacional de Educação Básica em 2008, o conceito de “diversidade” pode ser dado como a composição econômica, histórica, cultural e social das diferenças, em que a concepção pode ser elaborada a partir da construção histórica e social das heterogeneidades, através de um processo de adaptação do ser humano ao meio em que está inserido e na conjuntura das relações de poder, ao passo que as características passam a ser consideradas como diferentes no momento em que os sujeitos sociais, no contexto da cultura, assim os nomearam e identificaram.

De acordo com Stuart Hall (2003), a "diversidade" pode caracterizar a heterogeneidade de culturas que marcam a sociedade atual, se opondo ao tipo de Estado-nação moderno, liberal e ocidental, que se colocou como modelo cultural homogêneo universal.

Ainda segundo Hall (2003), a diversidade está associada ao multiculturalismo, termo usado universalmente e amplamente interligado ao que o autor chamou de multicultural, sendo impossível separar ambas as sentenças no atual tempo, fato que não colaborou na promoção de uma unificação a respeito do seu significado, podendo estar relacionado à raça, etnicidade ou identidade como uma variedade de articulações, pensamentos e atividade social.

Segundo Bhabha (1998), o hibridismo cultural demonstra a falta de pureza nas identidades culturais, desenhando a natureza flexível das mesmas, sejam estas individuais ou coletivas, uma vez que cada uma é construída pela interação entre culturas, acarretando mudança a ambas.

O autor ainda apresenta a possibilidade de existência do Terceiro Espaço, caracterizado por um meio que incorpora elementos de duas ou mais culturas ao mesmo tempo, mas sem pertencer necessariamente a nenhuma delas, sendo um ambiente da manifestação cultural em que o hibridismo se torna mais evidente e que favorece o comportamento de agente político por parte do sujeito colonizado perante seu colonizador,

utilizando do hibridismo cultural e do discurso capaz de expor a mescla identitária, contradições e ambivalências da argumentação colonial, tendo a função de ferramenta de resistência do grupo subjugado ao proporcionar a atuação de novos agentes e o surgimento de novas estruturas de autoridade (BHABHA, 1998).

Ao analisar a unidade e a diversidade cultural em diversos tipos de sociedades humanas, Giddens (2008) deixa claro o laço estreito existente entre cultura e sociedade, no qual a primeira aborda o modo de vida dos membros sociais, incluindo estilo de vestuário, formatos familiares, padrões de trabalho, religião e lazer, enquanto a segunda é um sistema coletivo inter-relacional entre indivíduos.

Ainda segundo Giddens (2008) a variação cultural abrange crenças religiosas, costumes herdados e comportamentos humanos que podem divergir em cada formação social, sendo que aquelas de menor dimensão tendem a possuir características mais uniformes ou monoculturais. Com a industrialização e a globalização, as sociedades tornam-se cada vez mais multiculturais, com grupos de diferentes etnias, línguas e hábitos, em que subculturas convivem no mesmo espaço.

As subculturas não se restringem apenas a povos minoritários de uma sociedade, mas também incluem qualquer segmento que se diferencie do resto da população em virtude dos seus padrões culturais, como hippies, naturalistas, góticos, entre outros, que podem movimentar suas demandas através de movimentos sociais capazes de causar poderosas mudanças no interior das sociedades (GIDDENS, 2008).

A sociologia contemporânea afirma que as sociedades modernas são marcadas pela diferenciação em contraposição às composições tradicionais nas quais predominaria o espírito comunitário, uma vez que nas formações da modernidade há uma maior divisão de trabalho e uma complexa relação entre as diversas instâncias que arbitram a vida social, sendo desenhadas como um processo de distinção crescente, havendo a arriscada possibilidade de transfigurar-se em anomia (ORTIZ, 2007).

Ainda segundo Ortiz (2007), os povos dispersos no planeta possuem características intrínsecas e irreduzíveis, organizando uma série diversificada de elementos próprios, ao passo que a organização urbana torna-se o lugar privilegiado das relações anônimas e impessoais, se opondo às formações rurais nos quais os contatos pessoais favoreceriam os traços de coesão. Tais argumentos levam o autor a negar a existência de uma “sociedade global”, ou seja, uma unidade sociológica homóloga em que o processo de integração das partes ocorre coerentemente e ordenadamente, havendo uma metassociedade englobando todas as outras.

A afirmação de Ortiz (2007) defendendo a globalização como uma nova situação de totalidade na qual as partes que a constituem são permeadas por um elemento comum que penetra e articula as diversas parcelas desse todo pode ser relacionada e complementada ao argumento de Ernesto Laclau (2015), que trata o social como uma articulação de demandas sem haver uma totalidade fixa, fechada e inteligível.

Prosseguindo sob esse raciocínio, a realidade social é tratada como um campo discursivo composto por um jogo infinito das diferenças, ou seja, é um espaço no qual as identidades distintas lutam agonicamente para conseguir estabelecer-se, uma vez que no seu interior há um número incontável de demandas raciais, étnicas, sexuais, ambientais, de gênero, econômicas, religiosas, entre outras, no qual acontece de uma delas se destacar e articular ao redor de si todas as outras, o que a eleva a um status de universalidade por não representar não só a si, mas ao conjunto de reivindicações dos grupos, a partir de momento em que compartilham algum elemento em comum que permeia todas, ou seja, um ponto nodal (um discurso hegemônico). A estrutura globalizada surge do compartilhamento de um aspecto em comum presente no agrupamento de identidades particulares, que se sobressai e representa o todo.

Ao deixar clara a relação combativa, Gonçalves e Silva (2003) definem o multiculturalismo como o jogo das diferenças em que os embates sociais estabelecem as regras através de atores, que por razões diversas, padecem de discriminação e do preconceito no interior do meio em que vivem. Para compreender essa lógica, é imprescindível esclarecer os contextos socio-históricos nos quais os sujeitos agem, a fim de interceder na política de significados que promovem a nitidez das experiências desses grupos.

O multiculturalismo possui um importante contexto político, como uma expressão artística de reivindicações, sendo preciso contemplá-lo com planejamentos de diferentes enfoques e abrangências, uma vez que essa condição surge do embate de grupos, no interior de sociedades cujos processos históricos foram estruturados sob confrontos de culturas distintas (GONÇALVES; SILVA, 2003).

Abordando a diversidade como sinônimo de pluralismo, Chantal Mouffe (2003) elabora o modelo agonístico de democracia como uma forma alternativa e apropriada para lidar com as diferenças existentes no meio social, materializadas por identidades diversas que lutam pelo seu reconhecimento.

Mouffe (2003, p. 15-16) ressalta o conceito de política como responsável pela criação da unidade num contexto de conflito e diversidade, em que a inovação democrática "não é a

superação da distinção nós/eles, mas a maneira diferente de estabelecer essa distinção”. As divergências devem ser conduzidas compativelmente como a estrutura democraticamente pluralista, partindo do princípio que aquele que está do lado oposto não é um inimigo a ser destruído, mas sim um adversário que terá seus ideais combatidos, mas que sempre possuirá o direito de defender seu ponto de vista.

Contrariamente ao modelo de “democracia deliberativa”, o modelo de “pluralismo agonístico” que estou defendendo assevera que a tarefa primária da política democrática não é eliminar as paixões nem relegá-las à esfera privada para tornar possível o consenso racional, mas para mobilizar aquelas paixões em direção à promoção do desígnio democrático. Longe de pôr em perigo a democracia, a confrontação agonística é sua condição de existência (MOUFFE, 2003, p. 16).

Nos tempos atuais, a discussão sobre diversidade não se restringe às questões culturais ou étnicas, uma vez que se tornou relevante o debate sobre gênero e sexualidade. Há o entendimento de que "gênero" e "sexualidade" são termos que carregam variados significados, uma vez que a forma como as pessoas se comportam e expressam seu afeto são construções sociais e a denominação do "certo" e "errado" muda a depender da época, das tradições e costumes vigentes. A diversidade sexual é uma noção que abarca distintas expressões e práticas da sexualidade não enquadradas no modelo heterossexual (TORRES, 2010).

Conforme afirma Bortolini (2011), numa perspectiva pós-estruturalista, analisar o gênero significa tratar de relações de poder entre os indivíduos, sejam elas materiais ou simbólicas, a fim de compreender os modos de significação dos corpos e seus comportamentos particulares, ao mesmo tempo em que se questiona o argumento biologizantes que buscam justificativas hormonais ou genéticas para a conduta humana.

Ainda segundo Bortolini (2011), o estudo sobre gênero representa o abandono da ideia de que se constroem características culturais a partir de uma realidade biológica, focada na forma em que, culturalmente, se gera o discurso biológico intensificador da categoria de sexo que nomeia os corpos como macho e fêmea, tratando essa questão simplificada como uma diferenciação binária e dicotômica entre os seres humanos.

As pessoas com algum tipo de singularidade física ou mental também se posicionam a margem do padrão estabelecido na maioria das comunidades humanas, se encaixando no rótulo de “diferente” por possuírem especificidades distintas dos demais. O conceito de “necessidade especial” é amplo, mas se refere principalmente às restrições sociais impostas aos indivíduos que possuem variedade nas habilidades corporais, causando consequências diretas no modo como a sociedade deve se organizar para tratar esses grupos com justiça e igualdade (SANTOS, 2008).

Além da perspectiva de compreensão da necessidade especial como uma restrição corporal que necessita ser acompanhada por avanços nas ciências médicas para oferecer tratamento adequado e melhoria do bem-estar aos indivíduos com essas características, há o entendimento de que esse fato seja a manifestação da diversidade humana que requer adaptação social a fim de ampliar a sensibilidade dos ambientes às diversidades físicas. Nessa conjuntura, os instrumentos políticos possuem a função de otimizar as condições de vida desses grupos através da adequação do meio comunitário, tornando-os inclusivos (SANTOS, 2008).

Sendo assim, sob o ponto de vista do modelo social, não existe relação direta de causalidade entre lesão e deficiência, uma vez que a primeira seria apenas um aspecto corporal como qualquer outro, e a segunda seria a consequência de um sistema opressivo e discriminatório que a sociedade provoca por se organizar insensivelmente à diversidade, o que faz com que existam pessoas lesionadas que não experimentaram a discriminação, a depender de quanto a comunidade tenha consciência da variedade humana (DINIZ, 2007).

O Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (2017) define a diversidade como as diferenças visíveis e invisíveis entre as pessoas, que incluem gênero, habilidades mentais e físicas, raça, etnia, identidade sexual, religião, nível educacional, idade, status conjugal, poder aquisitivo, entre outras, podendo gerar experiências variadas, diferentes valores, formas de pensar e agir.

Ainda sob essa ótica, a publicação do Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (2017), defende que para lidar com a diversidade se faz necessário um olhar positivo sobre as diferenças e um compromisso de valorizar o indivíduo por razões sociais e morais, estimulando e convivendo cotidianamente com o diverso a fim de contribuir no combate ao preconceito, à discriminação, à estereotipação e à injustiça, motivando as pessoas a estar atentas ao impacto que suas palavras e ações podem ter.

4.2 O PROCESSO CIVILIZATÓRIO DE DARCY RIBEIRO: O INÍCIO DE UM POVO PLURAL

Os estudos antropológicos de Darcy Ribeiro são fundamentais para compreensão da diversidade étnica do país, que abriga em seu território variadas culturas e grupos sociais. Influenciado pelo debate nacional-popular a respeito das identidades culturais e simpatizante das ideias anticolonialistas, o antropólogo buscou elaborar uma teoria da história alternativa,

de característica materialista e dialética, capaz de explicar os diversos povos do mundo, no qual sua dedicação e seu foco estavam voltados aos latino-americanos.

Em sua obra *O Processo Civilizatório*, Darcy Ribeiro (2000), desenvolve uma teoria a fim de gerar o entendimento e a classificação de diversos contingentes humanos que se conjugaram para formar as sociedades atuais, especialmente na América Latina, construindo uma crítica às teorias de sangue europeu sobre evolução sociocultural.

A tipologia elaborada por Darcy Ribeiro (2000) abarca três tipos principais de sociedades: arcaicas, regionais e mundiais, com seus respectivos subtipos. A primeira se refere às aldeias agrícolas indistintas e hordas pastoris nômades, a segunda contempla os estados rurais artesanais, os impérios teocráticos de regadio, os mercantis escravistas e os domínios despóticos salvacionistas, e a terceira aborda o colonialismo escravocrata, o capitalismo mercantil e os colonialismos modernos, o imperialismo industrial e neocolonialismo, a expansão socialista, terminando com a civilização da humanidade.

Para o autor, a história das sociedades humanas pode ser descrita como um fluxo sucessivo de revoluções técnicas e de processos civilizatórios, em que os homens vivenciam uma passagem da condição generalizada de caçadores e coletores para outros diversos modos, que apesar de variarem em seus conteúdos culturais, não o fazem arbitrariamente. Em outras palavras, o avanço temporal da humanidade se entrelaça com as transformações dos modos de produção ao longo do tempo, que são interações competitivas tensas, caracterizando a dialética, através de uma diversidade tecnológica, social e ideológica no processo de mudança social, baseada no progresso das relações do sujeito com a natureza e com os outros indivíduos.

Para melhor compreender o tema abordado por Ribeiro (2000), é imprescindível esclarecer os conceitos de etnia e civilização a fim de compreender como participam da formação de um povo. As civilizações são concretizações do processo civilizatório singular que nelas existem como um complexo sociocultural historicamente individualizável. Uma civilização é capaz de se expandir sobre uma área além de seus centros metropolitanos, organizando-a como seu território de dominação política, econômica e cultural.

Já as etnias são unidades de operação do processo civilizatório, no qual cada uma corresponde a uma coletividade humana, aglomerada pela convivência entre seus membros através de gerações que possuem o mesmo conjunto de língua e cultura. A partir desse conceito se extrai a ideia de etnia nacional, que existe quando há estados organizados politicamente a fim de dominar um território, e a macroetnia, que ocorre quando esses estados

se ampliam sobre populações multiétnicas, inclinando-se a absorvê-las por meio de uma transfiguração cultural. Um povo constituído por uma nacionalidade, por um território e governos próprios é classificado como etnia nacional (RIBEIRO, 2000).

Ribeiro (2000) também aborda a ocorrência dos fenômenos de atualização histórica e aceleração evolutiva, no qual o primeiro representa uma subordinação, uma inserção subalterna de povos atrasados em sociedades estruturadas e sistemas tecnologicamente superiores, implicando efetiva perda de autonomia ou destruição de uma entidade étnica, e o segundo, uma reinvenção sociocultural, com a possibilidade do desenvolvimento autônomo que supõe renovação, ação transformadora, ativa, capaz de erguer povos novos, ideias e práticas inéditas por serem híbridas.

A aceleração evolutiva promoveu a superação da ideia de dinâmica social que considera os povos dependentes (ou dominados) como sobreviventes de etapas anteriores da evolução humana e que as sociedades mais desenvolvidas resultaram da fase terminal do processo evolutivo, tomando-as como modelo ideal de estruturação sociocultural em que todos os outros deveriam ansiar. Sendo assim, as populações desenvolvidas e subdesenvolvidas da atualidade não se expõem como representações de etapas diferentes e defasadas da evolução humana, mas se explicam como componentes interativos e mutuamente complementares de vastos sistemas de dominação propícios a perpetuarem suas posições relativas e associativas, como um lado sendo o polo do atraso e o outro do progresso dentro de uma mesma civilização (RIBEIRO, 2000).

A percepção de que o “atraso” ou “avanço” de uma sociedade é sempre relativa à outra face ao grau e não ao tipo de desenvolvimento alcançado por uma sociedade em relação à seguinte e também devido ao modo pelo qual cada uma se apresenta numa conjuntura de interação externa, pode apresentar correlação com os conceitos discursivos de Ernesto Laclau (2011) quando o mesmo defende que o sujeito (histórico e social) não é universal e absoluto, permitindo representar identidades múltiplas, dependendo de sua posição dentro do universal-particular.

É nesse contexto de atualização histórica e aceleração evolutiva que Darcy Ribeiro busca articular o conceito de cultura ao próprio processo civilizatório, sobretudo pelo fato de que essa concepção é referenciada pela dimensão processual da evolução sociocultural por ser capaz de absorver os impactos existentes na interação que o contato intercultural promove, podendo ser marcado por uma atmosfera de dominação ou não, dependendo do grau de autonomia de cada de sociedade face às outras, ao mesmo tempo em que é no domínio

cultural que cada formação social pode explicar e facultar novos caminhos de sua experiência, diferenciando-se das demais. Sendo assim, a cultura está para Darcy disposta no próprio seio do processo de civilização (MATIAS, 2008).

Os conteúdos ideológicos de dominação nas relações sociais provocaram conflitos que se concretizaram em conquistas de territórios nos processos civilizatórios, coincidente com a expansão ibérica pelo mundo. Na conjuntura das dominações daquela época, a luta de classes fica clara nos efeitos da deculturação dos povos subordinados, seja pela destruição física ou pela desvalorização de matrizes étnicas nas colônias mercantil-escravistas no novo mundo. Dialeticamente, porém, promove no mesmo processo de transfiguração étnica e nas expansões civilizatórias de formações socioculturais singulares, movimentos de criatividade cultural, tanto no plano da técnica como no institucional. A atualização histórica e a aceleração evolutiva referem-se a distintos desdobramentos históricos dos processos civilizatórios (RIBEIRO, 2011).

Ainda na obra *O Processo Civilizatório*, Darcy Ribeiro (2000) aborda a temática de uma construção civilizatória mais moderna: a revolução termonuclear e as sociedades futuras, partindo das mudanças ocorridas nos campos da ciência e da tecnologia e que marcam a contemporaneidade, principalmente através de novidades materiais, novos tipos de máquinas e a transformação na comunicação de massa e difusão de informações. O autor aponta que esse fenômeno seria capaz de proporcionar prodigiosas fontes de energia e uma abundância de bens e serviços ao passo de iniciar um novo processo evolutivo com o fim da economia da escassez e o advento daquela de abundância, que causaria alteração em todas as formas de estratificação social. Ou seja, esse desenvolvimento futuro será capaz de generalizar a prosperidade, no qual a divisão da sociedade em classes econômicas será reduzida até a extinção.

[...] o sentido do desenvolvimento humano aponta para a configuração das sociedades futuras como formações socialistas de um novo tipo. Estas serão, com toda probabilidade, sociedades não estratificadas em classes econômicas, embora de caráter infinitamente superior ao das comunidades tribais indiferenciadas de que a humanidade partiu há dez milênios e em que prevaleciam relações pessoais e igualitárias. Também serão de tipo muito mais alto que o “socialismo” dos impérios teocráticos de regadio, igualmente fundados na propriedade estatal, que conformaram, em sua primeira etapa, regimes de alta responsabilidade social para com a pessoa humana e de alto nível de integração societária, mas que decaíram, por fim, num estatismo militarista marcadamente despótico. Serão, por igual, superiores às formas socialistas modernas de tipo revolucionário ou evolutivo (RIBEIRO, 2000, p. 174).

Porém, contra essa tendência evolutiva, Ribeiro (2000) afirma que os interesses privatistas irão se alçar contrariamente, a fim de preservar seus privilégios sustentados pela desigualdade social, pois essas inovações representam um sério desafio em virtude da precedência dos interesses particulares aos públicos. Há uma propensão desses grupos em reagir para evitar que a revolução tecnológica ponha em risco os interesses investidos e ameace as estruturas tradicionais de poder, e assim, tomar decisões como o condicionamento da aplicação das potencialidades de multiplicação da produtividade à consolidação do regime vigente e a utilização dos meios de comunicação em massa para formar uma opinião pública submissa e disciplinada mediante uma doutrinação, tornando-a incapaz de qualquer posicionamento radical. Um pequeno grupo de elite pode se apropriar da máquina estatal a fim de guiar os temas nacionais segundo seus interesses, podendo contar até mesmo com o apoio da população, suscetíveis de serem convencidas por argumentos irracionais.

4.3 A FORMAÇÃO DA DIVERSIDADE DO POVO BRASILEIRO

Na sua obra "O Povo Brasileiro", de 1995, Darcy Ribeiro manifesta sua crença na construção de uma civilização original, de características tropical, mestiça e humanista, destacando o valor moral e a indispensável contribuição do crioulo, do indígena, do caboclo, do sertanejo, do sulino, do caipira e do mameluco.

Segundo Ribeiro (1995), o brasileiro é produto histórico de três principais etnias: o africano, o europeu e o índio que já se encontrava no território quando da chegada do segundo. Cada uma foi gradativamente perdendo a identidade inicial ao se afastar das suas raízes, o que causou uma desindianização do nativo, a desafricanização do negro e a deseuropeurização do branco, dando origem a protocélula étnica brasileira.

O processo civilizatório foi acionado pela revolução tecnológica da navegação oceânica, que transformou as Nações Ibéricas em impérios mercantis salvacionistas por colocar suas colônias sob a regência católico-romana, em meados do século XV. Os Países Ibéricos foram os Estados Nacionais pioneiros, estabelecendo os fundamentos do primeiro sistema econômico mundial, no qual seu sistema colonizador interrompeu o desenvolvimento autônomo das grandes civilizações americanas nativas, provocou o extermínio de povos que viviam em sua própria prosperidade, com suas línguas e cultura originais, gerando uma nova formação socioeconômica e histórico-cultural, com a difusão da língua e cultura do

colonizador, constituindo a América Latina. As civilizações indígenas brasileiras, dentro desse contexto, se percebem subjugadas diante do dominador europeu (RIBEIRO, 1995).

O Brasil teve um povo-nação plasmado principalmente pela mestiçagem, com uma transformação social intensa. Porém, a classe dirigente manteve sua hegemonia, adotando o regime escravagista e sem gerar alguma prosperidade generalizável à massa, como aconteceu em outras colônias. Há uma expressiva ausência de um grupo dominante nativo, pois aqueles que compõem essa categoria, seja no controle político ou econômico, são prepostos do predomínio colonial. As próprias camadas dominadas não possuem a característica de um povo dedicado a produzir suas próprias condições de existência, mas são conglomerados heterogêneos compostos por índios com dialetos próprios, indivíduos originários da África na condição de escravos e mestiços. O mando português no território brasileiro também não conseguiu acompanhar a emergência da revolução industrial, provocando uma marginalidade econômica que se perpetuou ao longo dos anos (RIBEIRO, 1995).

A sociedade nascente da colonização portuguesa no Brasil surgiu bipartida em uma condição rural e urbana, estratificada em classes, servida por uma cultura erudita e inserida na economia internacional através da navegação. Essa posição não representava uma ascensão das sociedades tribais, pois este foi um processo civilizatório que interrompeu a linha evolutiva prévia das populações indígenas brasileiras nativas, que foram subjugadas e seus integrantes foram recrutados como mão de obra servil de uma nova sociedade já integrada numa etapa mais elevada da evolução sociocultural, através do processo de incorporação ou atualização histórica (houve a perda da autonomia étnica dos índios, que foi transfigurada no processo de dominação), estabelecendo as bases da sociedade brasileira, através da condição de "proletariado externo", estruturado como uma colônia mercantil-escravista portuguesa (RIBEIRO, 1995).

O Brasil, ou a Civilização Tropical Brasileira, se caracteriza como uma nação multiétnica em que não há dominação exercida por aqueles nativos da região, prevalecendo os herdeiros do colonizador, não existindo também um desenvolvimento econômico e social inclusivo (RIBEIRO, 1995).

A singularidade da nação calcada na intensa miscigenação de etnias gestou um povo que convive em relativa harmonia, porém, ainda está longe de haver a "democracia radical" proposta por Laclau e Mouffe (2015), uma vez que para esse fato ocorrer é preciso que cada identidade tenha condições de autonomia hegemônica a fim de lutar contra diferentes formas de subordinação. É possível constatar a falta de oportunidades igualitárias para os diversos

grupos sociais brasileiros, gerando um cenário de abismo social marcado também por diferenças étnicas históricas.

4.4 A FORMAÇÃO DISCURSIVA DA SOCIEDADE DE ERNESTO LACLAU E A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES SOCIAIS

Tomando por base o que foi exposto do trabalho antropológico de Darcy Ribeiro, é possível concluir que a identidade nacional da população brasileira é híbrida, plural, resultado das mestiçagens de povos que foram sujeitos ativos na construção do progresso civilizatório do país. Ou seja, não há um grupo homogêneo capaz de representar totalmente as características da nação uniformemente por haver grupos sociais de características e territórios diversos na composição dos cidadãos brasileiros.

Dentro do contexto de diversas coletividades sociais de características particularistas que questionam o universalismo dominante de alguns grupos, ou seja, com a emergência de múltiplas identidades étnicas, nacionais e políticas que contestam o *status quo* da relação de poder, Laclau (2011) afirma que aconteceu a "morte do sujeito", no sentido absoluto e essencialista, para dar lugar a um tipo subjetivo transcendental.

Para Laclau (1993), o sujeito social não é uma consciência absoluta, não há objetivismo em sua formação, pois seu surgimento se dá a partir da multiplicação de identidades em decorrência do colapso dos lugares a partir dos quais os sujeitos universais falavam, como por exemplo, a autoafirmação multicultural étnica brasileira em contraste aos herdeiros da colonização.

O sujeito universal da era moderna promoveu a ideia de que esse é uma obra divina inacessível à razão, no qual entre a universalidade e o corpo particular que o encarna apenas Deus media (LACLAU, 1993).

Conforme esclarece Mirta Giacaglia (p. 79, 2008), esse conceito pode ser chamado de lógica da encarnação, no qual "universal e particular constituem identidades plenas, porém separadas, cuja conexão é resultado da intervenção divina, não acessível à razão".

Porém, a modernidade passou a substituir Deus pela razão como garantia universal, pregando a total transparência racional e anulando a lógica da encarnação. A universalidade estava outra vez manifestada em um particularismo: a cultura europeia, colocada no status de expressão da essência humana universalizada. Em outras palavras, o eurocentrismo constrói

sua identidade universalizando sua própria particularidade e anulando o fundamento anterior (GIACAGLIA, 2008).

A Europa se dispôs incorporar o papel de agente privilegiado da história no período da expansão marítima e colonial, tornando-se assim agente da mudança histórica por se colocar como a encarnação universalista e tomando para si a tarefa universal de civilizar, modernizar e expandir o progresso em contraposição às culturas particulares das colônias, que não eram consideradas dessa forma pelos colonizadores, posicionando-os como os povos sem história (GIACAGLIA, 2008).

Essa defesa europeia de sua missão civilizadora para estabelecer uma sociedade mundialmente livre era um argumento que Laclau (1993) considerava potencialmente racista, porém, considerado "progressista" pelos seus apoiadores.

Esse contexto histórico que permeou a chegada do branco português nas terras nativa brasileiras foi determinado por uma universalidade que nada mais é do que um particularismo que em algum momento da história se tornou dominante, fato não colaborativo para o surgimento de uma sociedade reconciliada (LACLAU, 1993).

Nos tempos atuais, é possível constatar variados particularismos em luta política a fim de garantir seus direitos sociais, gerando uma relevante diversidade de grupos com capacidade de impedir algum tipo de domínio totalitário. Porém, para Laclau (2011), apelar para uma pura particularidade em nada colabora no combate aos problemas das sociedades contemporâneas.

Eu posso defender o direito das minorias sexuais, raciais e nacionais em nome do particularismo; mas se o particularismo for o único princípio válido, eu também terei que aceitar o direito de autodeterminação de todos os tipos de grupos reacionários envolvidos em práticas antissociais. E mais: como as demandas dos vários grupos necessariamente colidirão entre si, nós teremos que apelar - sem poder postular algum tipo de harmonia pré-estabelecida - para alguns princípios mais gerais que regulem tais choques. De fato, nenhum particularismo existe que não apele para tais princípios na construção de sua identidade. Estes princípios podem ser progressistas aos nossos olhos - tal como o direito à autodeterminação dos povos - ou reacionários - como o darwinismo social ou o direito à *Lebensraum* - mas sempre estarão lá, e por motivos essenciais (LACLAU, 1993, p. 33).

Sob outro aspecto, Laclau (2011) afirma que vários particularismos coexistindo num todo coerente, sem haver uma condição antagônica, gera apenas uma relação diferencial, no qual cada sujeito particular aceita sua posição sem contraposições com os demais. Isso pressupõe a presença de todas as identidades no mesmo espaço e do fundamento que justifica e acomoda a diferenciação entre elas.

Uma vez que as correlações entre grupos são constituídas de poder, em que não existem apenas distinções próprias, mas diferenças baseadas na exclusão e subordinação de outros agrupamentos, a relação puramente diferencial pode vir a sancionar o *status quo* do encadeamento de poder entre as formações coletivas. É isso que significa o "desenvolvimento separado", em que apenas se percebem as dessemelhanças particulares entre os círculos sociais, ignorando a interdependência de poder em que se baseiam (LACLAU, 2011).

Dentro da relação universalismo e particularismo, é fundamental compreender que toda identidade está inserida em um contexto ou totalidade, que quando contestado também provoca, concomitantemente, questionamento à formação identitária particular que se opõe ao mesmo, pois o sistema tolhe a constituição da oposição ao mesmo tempo em que é condição de possibilidade de sua existência. Dessa forma, toda diferença leva consigo, mesmo que inconscientemente, a oposição de luta, uma vez que não possuem características puras e federáveis (GIACAGLIA, 2008).

Logo, universalismo e particularismo vivem em tensão constante e irreconciliável e para Laclau (2011), o universal nada mais é que um particular que se sobressaiu sobre os demais e passou a ser o significado do todo, ou seja, aquilo que é total ou universalizado é sempre uma relação relativa.

Vamos supor que estamos lidando com a constituição da identidade de uma minoria étnica, por exemplo. Como dissemos anteriormente, se esta identidade diferencial for inteiramente atingida, ela só poderá sê-lo dentro de um contexto - por exemplo, um Estado-Nação - e se o preço a pagar pela vitória total dentro desse contexto é o da total integração nele. Se, ao contrário, a total integração não acontecer, é porque aquela identidade não se desenvolveu inteiramente - há, por exemplo, demandas insatisfeitas em relação à educação, emprego, bens de consumo, etc. Contudo, estas demandas não podem ser feitas em termos de diferença, mas de alguns princípios universais que a minoria étnica partilha com o resto da comunidade: o direito de todos terem acesso a boas escolas, ou viverem uma vida decente, ou participarem do espaço público da cidadania, etc (LACLAU, 1993, p. 33).

Uma demanda, uma ideia ou uma reivindicação de direitos inicialmente particulares entre seus envolvidos se alçam a condição de universal através da transformação em ponto nodal contido numa prática articulatória. Uma articulação é uma prática estabelecida entre elementos que se organizam em torno de um ponto nodal, tornando-se momentos naquele contexto.

Ou seja, quando há demandas ou identidades não articuladas, estão são definidas como elementos, ao passo que quando as mesmas se organizam em torno de um ponto nodal, tornam-se momentos da articulação. O elemento não perde sua particularidade, pois apenas se

converte em momento contingencialmente em uma determinada prática articulatória (MENDONÇA, 2009).

A organização acontece em torno de um ponto nodal na função de princípio articulador, cujo discurso é o seu resultado, sendo esse "uma consequência de articulações concretas que unem palavras e ações, no sentido de produzir sentidos que vão disputar espaço no social" (MENDONÇA, 2009, p. 157).

Portanto, o ponto nodal pode ser um discurso comum e articulador de todas as diferentes demandas ou ideias que mantém suas características particulares ainda presentes, mas que cancelam essas diferenças no instante da articulação, gerando uma relação de ordem hegemônica de aspectos aglutinadores e sistematizadores, capaz de unificar as diferenças em torno de uma manifestação única (MENDONÇA, 2009).

O discurso que se torna o ponto nodal passa por um processo de esvaziamento de sua significação, passando a ser um significante tendencialmente vazio a fim de assumir a função representativa ao renunciar sua identidade particular (ou diferencial) a fim de representar o aspecto equivalente entre todas as demandas dos conjuntos sociais da comunidade (LACLAU, 2011).

Uma vez que uma identidade se posicionando como uma diferença dentro de uma totalidade carrega consigo a oposição de luta, a condição antagônica é própria da relação hegemônica.

Porém, as relações políticas não são identidades prontas numa objetividade já pré-determinada, pois o antagonismo é o próprio momento em que elas passam a ser constituídas, sendo uma condição de possibilidade para sua formação (MENDONÇA, 2012).

A fim de esclarecer esse conceito, um exemplo que pode ser dado para representar uma relação antagônica é o racismo contra populações afrodescendentes e sua cultura religiosa herdada. No momento em que um grupo de indivíduos brancos de dada sociedade impede que outros manifestem sua religiosidade africana inerente a sua formação social no mesmo ambiente em que dividem, os membros reprimidos são impedidos de vivenciarem plenamente sua identidade, pois a presença caucasiana impossibilita a plena constituição cultural originária da África naquela comunidade.

A ausência da relação antagônica e a presença de uma lógica apenas diferencial em que particularismos coexistem, ignorando as relações de poder, é a mesma noção desenvolvida pelo *apartheid*, segundo Laclau (1993), pois indica que uma identidade foi absorvida pelo sistema dominante, que passou a estar conformada com sua posição, não

havendo possibilidade de articulação com outras organizações identitárias para formar uma demanda popular e um campo antagônico contra a ordem estabelecida.

Dessa forma ocorre a dissolução do povo ou da identidade popular, que necessariamente é constituída pela oposição ativa a um exterior que a nega e impede sua completude ao se portar como inimigo, ao mesmo tempo em que é condição necessária para sua existência, e proporciona o surgimento de uma formação hegemônica.

4.5 MULTICULTURALISMO E SOCIEDADE DISCURSIVA

Conforme os variados conceitos a respeito de diversidade expostos anteriormente, de acordo com os autores citados, percebe-se a definição polissêmica dessa noção, podendo expressar variadas questões, mas principalmente a pluralidade identitária e cultural, havendo também uma predominância da sociologia atual em adotar uma perspectiva mais crítica ao questionar como discursos constroem identidades e diferenças.

Burity (2001) alega que a diversidade cultural nos tempos atuais se constrói através de aspectos políticos pelo fato de significar a necessidade de reconhecimento nas esferas públicas dos direitos de alguns grupos excluídos historicamente, que indicam uma multiplicidade de demandas isoladas não atendidas, gerando diversos conflitos sociais.

Laclau (2011) alega que a consolidação de toda identidade que sustenta seu direito de existir isoladamente provoca uma série de distorções, uma vez que a prerrogativa da diferença sempre é afirmada dentro de um contexto em que convivem diversos grupos que necessitam compartilhar determinados valores comuns e universais a todos.

Dessa forma, o autor faz uma crítica à teoria multicultural que defende o direito dos diferentes grupos étnicos de afirmarem suas diferenças e desenvolvimentismos separadamente, o que poderia ter como consequência distintos contornos de segregacionismo ou uma simplória oposição aos particularismos sociais, uma vez que a salvaguarda de uma condição particular extrema torna-se uma incoerência, pelo fato de que essa afirmação se transfigura em uma garantia universal (GIACAGLIA, 2008).

Em outros termos, reconhecer o aparecimento de identidades sociais múltiplas pode levar a duas conclusões precipitadas e, em parte, análogas: a primeira, é que cada particularismo seja designado como uma totalidade fechada ao mesmo tempo em que existem outros meios culturalmente diversos, encerrando o raciocínio em uma perspectiva totalizadora, e a segunda é que cada célula identitária se constitui em um contexto isolado,

sem possibilidade de relação com as demais. Partindo da teoria discursiva laclauniana, essas ideias carecem de viabilidade, uma vez que toda identidade se concebe a partir de uma inter-relação permanente com um exterior constitutivo, ou seja, que ao mesmo tempo em que a nega, também é sua condição de possibilidade, desenhando uma conjuntura de homogeneidade básica dentro do mundo atual (GIACAGLIA, 2008).

Conforme consta na obra *Emancipação e Diferença*, Laclau (2011) alega que uma política de pura diferença nega a si própria, pois ao defender apenas sua identidade diferencial, a mesma acaba implicando em incluir, no mesmo contexto, o outro na posição de delimitador.

Essa é a justificativa para haver o enfrentamento de duas ameaças que surgem no momento em que uma identidade se afirma: por um lado, ao assegurar-se diante de um sistema de exclusão dominante, a célula identitária condena-se a uma existência marginal como gueto; se ao contrário, ao lutar para suplantando o estado de marginalidade, a organização deve se submeter a variadas situações que a levem além dos limites que definem sua própria individualidade (LACLAU, 2011).

Ao considerar a formação discursiva do social, a ideia de hibridização se converte em uma noção constitutiva no sentido de que esse recurso é o ambiente em que se constitui toda identidade, livrando-se da concepção de perda identitária. Apesar de haver a possibilidade de uma política culturalmente plural se estagnar na defesa de seus valores particulares ao ponto da diferença existente se transformar em discriminação, é necessário propor a inclusão, combater o etnocentrismo, incentivar intercâmbios e articular demandas conforme as regras estabelecidas na sociedade, a fim de estabelecer a democracia (GIACAGLIA, 2008).

Laclau e Mouffe (2015) afirmam que dentro de uma democracia pluralista, a relação entre universalismo e particularismo deve acontecer aceitando a natureza múltipla e fragmentada das sociedades contemporâneas, sem que cada uma se detenha a sua particularidade e não se mantenham dispersas, mas que se posicionem em uma cadeia de articulação de lógicas equivalentes que possibilitem a formação de novas esperas públicas, para que demandas individualizadas (ou democráticas) dos grupos se tornem populares através de pontos nodais e discursos homogeneizantes, momento em que estarão unidas por uma reivindicação em comum que compartilham, mesmo que simultaneamente tenha que esvaziar sua individualidade.

Portanto, o pluralismo cultural do atual contexto impõe adaptação e convivência aos membros da sociedade de característica heterogênea, com formações e agrupamentos cada vez mais diversos (OLIVEIRA, 2008).

O estudo acerca do universalismo e do particularismo, assim como o posicionamento das diferenças dentro de um contexto social estão interligados às discussões sobre qual forma de se criar espaços políticos a fim de garantir o atendimento de demandas raciais, sexuais, étnicas, religiosas e outras, que ao mesmo tempo remetem ao debate sobre tolerância ou intolerância para com o diferente, uma vez que a pluralidade contemporânea implica em processos de aceitação ou não das diversidades (OLIVEIRA, 2008).

Para Burity (2001), o exercício da tolerância indica uma relação polêmica na dimensão cultural, pois tolerar oscila entre a hostilidade e o reconhecimento mútuo, ou seja, na prática significa que uma identidade deve lutar para criar ambientes plurais, afirmativos e capazes de legitimar as diferenças, ao mesmo tempo em que deve haver respeito pelo outro. Isso não significa ausência de conflitos ou a existência plena da cordialidade, uma vez que é a busca pelo entendimento entre os envolvidos fazendo uso de recursos para denunciar e contra-argumentar com outras células em antagonismos estabelecidos com qualquer grupo identitário, posicionado como antagônico no sistema hegemônico.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

5.1 CONTEXTO E SUJEITO DA PESQUISA

Conforme consta no site oficial do MEC, o Ministério da Educação é um órgão da administração federal direta criado em 1930, durante a gestão do presidente Getúlio Vargas, e era responsável também pela saúde pública.

Para realização desse estudo, foi selecionado o primeiro mandato do governo presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva, com início em primeiro de janeiro de 2003 e final em 31 de dezembro de 2006, focando nos programas que o Ministério da Educação formulou ou colaborou envolvendo o tema diversidade.

A escolha desse período se justifica pelo fato de Luiz Inácio ser a materialização do fenômeno lulista, sustentado por um subproletariado, uma classe com importante peso eleitoral conforme Singer (2012), que estabeleceu uma gestão pública econômica de plataforma liberal, herança do seu antecessor Fernando Henrique Cardoso, combinada a medidas de proteção à parcela mais pobre da população, proporcionando um caráter desenvolvimentista ao governo.

Em relação às políticas educacionais, os primeiros quatro anos de mandato de Lula no que tangem a diversidade podem ser caracterizados pelo estabelecimento de atos descentralizados, apresentando falhas nas articulações entre os programas com uma grande variedade de ações especiais dirigidas a públicos específicos, principalmente aos grupos mais vulneráveis, a fim de atender a demanda por diversidade e inclusão social (OLIVEIRA, 2009).

Contudo, o primeiro governo Lula enfatizou o discurso da inclusão social, sendo este um eixo estratégico da política educacional, estando evidente nos slogans “Educação para Todos” e “Todos juntos para democratizar a educação”. Nesse período houve a criação de duas novas secretarias dentro da estrutura do MEC: a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo – Seea – e a Secretaria de Inclusão Educacional – Secie (MOEHLECKE, 2009).

No início do segundo ano de governo, por meio do Decreto Presidencial nº 5.159 de 28 de julho de 2004, houve a substituição do ministro Cristovam Buarque por Tarso Genro, que extinguiu a Seea e a Secie e criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - Secad, que incorporou os programas das secretarias extintas e de outros setores,

sendo esta uma forma de associar as ações de inclusão social juntamente com a valorização da diversidade étnica e cultural brasileira (MOEHLECKE, 2009).

A Secad buscou unir programas, projetos e ações antes dispersas pelo MEC dentro de sua nova estrutura organizacional composta por dois departamentos, o de Educação de Jovens e Adultos e o de Educação para a Diversidade e Cidadania (MELO, 2009).

O Departamento de Educação para a Diversidade e Cidadania era composto por cinco coordenações: Educação Escolar Indígena; Diversidade e Inclusão Educacional; Educação do Campo; Educação Ambiental; e Ações Educacionais Complementares (MELO, 2009).

A opção pelo estudo dos sentidos da diversidade no âmbito dos programas desenvolvidos pelo MEC na primeira gestão do presidente Lula se torna valoroso como objeto de pesquisa pelo fato de que o ambiente educacional é plural, atendendo a cidadãos de diferentes culturas, necessidades físicas ou motoras, religiões, gêneros, etnias e condição socioeconômica.

Além disso, a proposta de governo de Lula lançada durante a disputa eleitoral de 2002 enfatizou o tema diversidade em vários pontos, numa posição de defesa ao respeito às diferenças e às especificidades regionais nas suas dimensões econômicas, social, política, ambiental e cultural, característica que deveria permanecer na execução dos programas de governo enquanto empossado no cargo presidencial.

Dentro das ações socioeducacionais, o plano de governo tratou da radicalização do processo democrático brasileiro como um grande movimento cultural que permitiria ao povo expressar e valorizar suas identidades e experiências regionais, sociais, étnicas e apropriar-se dos frutos da civilização em toda a sua diversidade, sempre com irrestrita e plural liberdade de expressão.

Portanto, analisar os sentidos construídos a respeito do tema diversidade no ambiente dos programas educacionais é significativo por estar em consonância com as propostas pré-eleitorais de um presidente eleito pela maioria do povo brasileiro e sustentado pela classe trabalhadora, que deveria continuar alinhado conforme as propostas que o elegeram.

5.2 CARACTERIZAÇÃO E ETAPAS DA PESQUISA

Segundo Marconi e Lakatos (2003), o método é o caminho, a forma de abordagem em nível de abstração dos fenômenos, um grupo de processos mentais a serem utilizados na pesquisa, a fim de estabelecer um corte entre metas científicas e de senso comum, capaz de

esclarecer as etapas do processo de investigação, possibilitando ao pesquisador decidir sobre a extensão da investigação, das regras de explicação dos fatos e da validade de suas generalizações.

A metodologia desenhada para o desenvolvimento da pesquisa proposta se apropriou das principais noções da teoria do discurso de Ernesto Laclau no anseio de compreender os sentidos dos discursos sobre diversidade que permearam as políticas públicas educacionais nesse campo, exigindo que o pesquisador esteja amparado em uma teoria abrangente para que fosse possível perceber os significados em disputa pelo lugar hegemônico.

Do ponto de vista da forma de abordagem do problema, a pesquisa pode ser quantitativa ou qualitativa. Aqui se trata de um levantamento qualitativo, uma vez que a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são base desse processo, e que o ambiente é a fonte direta de dados, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador. Não há prioridade de numerar ou medir unidades.

Essa pesquisa qualitativa foi operacionalizada primeiramente mediante uma revisão bibliográfica sobre a teoria do discurso de Ernesto Laclau, sobre o tema Diversidade, o primeiro governo Lula, as políticas educacionais e o contexto do MEC nesse período.

Em seguida, foi realizada uma seleção e análise documental por meio de documentos e publicações oficiais escritos, de autoria própria ou com participação na elaboração do Ministério da Educação, que fazem referência aos programas do MEC com foco na diversidade.

O corte temporal escolhido para elaboração da presente pesquisa foi o primeiro mandato presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva, eleito por meio de eleições diretas em 2002, com início do seu primeiro governo em um de janeiro de 2003 até 31 de dezembro de 2006.

Na disputa de 2002 o PT representou a esquerda, com um candidato de origem humilde, líder sindical e com um discurso de apelo popular, ao mesmo tempo em que dialogava com o empresariado brasileiro. Nessa conjuntura, a escolha pelo período do primeiro mandato presidencial de Lula é interessante pela possibilidade de estudar características da primeira gestão do primeiro presidente oriundo da classe trabalhadora brasileira pós-ditadura e que carrega um discurso historicamente de esquerda.

Após selecionar o primeiro mandato do presidente Luiz Inácio para o estudo, houve a escolha pelas ações do Ministério da Educação para basear a pesquisa, uma vez que a questão educacional brasileira é historicamente deficitária e responsável direta pelo cenário de

exclusão social do país. Além disso, o MEC teve destacado papel na concretização das políticas sociais compensatórias e afirmativas entre 2003 e 2006.

Posteriormente, foi realizada uma pesquisa na internet com base no período da primeira gestão do presidente petista a respeito dos temas inclusão e diversidade, em que foi encontrado um estudo realizado por Moehlecke (2009), tratando sobre políticas de diversidade na educação no governo Lula, que serviu de apoio para seleção das ações a serem analisadas.

Em seu estudo, Moehlecke (2009) listou 24 programas, projetos e ações envolvendo o tema diversidade em que o MEC esteve envolvido de 2003 a 2006, seja como formulador ou colaborador. Desse número, foram selecionados 16 programas para análise do discurso envolvendo o tema selecionado nessa pesquisa.

A escolha dos programas com temáticas sobre diversidade no âmbito do MEC se justifica pela sua amplitude ao abarcar um conjunto de projetos ou ações administrados de forma integrada e alinhados a um objetivo em comum estabelecido pelo programa.

Após a seleção dos 16 programas a serem analisados, foram realizadas na internet buscas por editais, legislações, relatórios, documentos, publicações ou pronunciamentos elaborados entre os anos 2003 e 2006 pelo MEC ou com sua colaboração, período do primeiro mandato de Lula, a fim de haver conteúdo documental para realizar a análise do discurso tendo como base as comunicações oficiais do Ministério da Educação.

A ordem de escolha das publicações para análise do discurso arranjadas conforme preferência de seleção é: 1º) Leis, Decretos, Portarias, Termos de Referência ou Editais; 2º) Publicações de divulgação oficiais do MEC como folhetos ou cadernos explicativos de lançamento do programa, contendo orientações e diretrizes para implantação; 3º) Relatórios de Gestão ou de Atividades dos órgãos ou secretarias envolvidas com o programa analisado. Na ausência de uma opção preferencial, utiliza-se material de acordo com a opção posterior.

A partir do momento em que a publicação a ser analisada é encontrada, prossegue-se com a leitura do objeto de pesquisa, destacando pontos relevantes, elementos fixadores de sentidos ou sentenças representativas das concepções presentes nos diferentes discursos produzidos, a fim de empreender a análise discursiva proposta por Ernesto Laclau, identificando componentes de sua teoria, tais como pontos nodais, significantes vazios, hegemonia, antagonismos, demandas democráticas ou populares e características que corroboram com o conceito da formação de povo do autor, entre outros aspectos em afinidade com a teoria laclauiana.

As políticas que possuíam o mesmo público alvo e eram dirigidas aos mesmos grupos sociais específicos foram agrupadas no momento da realização da investigação discursiva. Logo, foram realizadas em conjunto as análises dos discursos dos programas agrupados abaixo:

- Análise conjunta do discurso do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade; Programa de Apoio à Educação Especial; Programa Incluir.
- Análise conjunta do discurso do Programa Brasil Quilombola, do Brasil Afroatidade e do Uniafro.
- Análise conjunta do discurso do Programa de Identidade Étnica e Cultural dos Povos Indígenas – Educação Indígena e Prolind.

Após identificar os componentes formadores da articulação discursiva, há a elaboração de uma reflexão a respeito dos sentidos encontrados para a diversidade nos discursos oficiais do MEC com um enfoque construtivista, relacionando com a constituição do povo conforme a teoria laclauiana, a formação heterogênea do povo brasileiro e seu processo de construção civilizatória, tomando por base as obras O Processo Civilizatório e O Povo Brasileiro de Darcy Ribeiro.

A escolha de duas obras de Darcy Ribeiro citadas acima complementam o entendimento da realidade social plural do Brasil ao argumentar a respeito da imposição do modelo eurocêntrico na construção da civilização brasileira e a formação étnica de um povo historicamente marcado pela mestiçagem entre africanos, indígenas e europeus, mas apenas estes últimos garantiram posição no sistema social hegemônico vigente ao longo da história, enquanto outros grupos sociais permaneceram à margem da inserção societária até os tempos atuais tanto que são o público-alvo da maioria dos programas analisados nesse estudo.

5.3 COLETA DE DADOS

A coleta das informações necessárias para aplicar o método de análise do discurso desenvolvido por Ernesto Laclau foi feita utilizando os materiais listados abaixo, que são publicações oficiais do governo federal referente a cada programa que envolve o tema diversidade desenvolvido diretamente ou em colaboração com o MEC durante o período de 2003 e 2006. Logo, foram realizadas leituras e destaques de trechos dos seguintes documentos listados abaixo:

1 - PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO - PNLD

- Relatórios de Atividades do FNDE nos anos de 2004, 2005 e 2006.
- Guias de livros didáticos direcionados às escolas nos anos de 2004, 2005 e 2006.

2 - PROGRAMA DE FINANCIAMENTO ESTUDANTIL - FIES LEI Nº 10.260/01

- Relatórios de Gestão do Fies dos anos de 2003, 2004, 2005 e 2006.
- Portarias Sese nº 24 de 16/07/2003, nº 30 de 12/08/2004 e nº 3.224 de 21/09/05

3 - PROGRAMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIREITO À DIVERSIDADE

- Livros da série “Educação Inclusiva”, lançados pelo MEC em 2004 a fim de orientar a implementação do programa, contendo os módulos “A Fundamentação Filosófica”, “O Município”, “A Escola” e “A Família”.

4 - PROGRAMA DE APOIO À EDUCAÇÃO ESPECIAL

- Edital de Convite para implementação de Projetos no Âmbito do Programa de Apoio À Educação Especial, elaborado pela Capes e pelo MEC, publicado em 2003 e atualizado em 2005.

5 - PROGRAMA INCLUIR

- Edital nº 02/2005 e nº 08/2006 de fomento a programas ou projetos de ensino, pesquisa e extensão universitária para garantia do acesso de pessoas com deficiência à Educação Superior.

6 - PROGRAMA BRASIL QUILOMBOLA

- Documento de apresentação lançado em 2003 pelo Governo Federal através da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.
- Publicação contendo diretrizes e ações lançadas em 2004 pelo Governo Federal através da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

7 - PROGRAMA INTEGRADO DE AÇÕES AFIRMATIVAS PARA NEGROS - BRASIL AFROATITUDE

- Publicação de lançamento em 2004, contendo esclarecimentos sobre o Programa.

8 - PROGRAMAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS PARA A POPULAÇÃO NEGRA – UNIAFRO

- Edital nº 01/2005 e nº 02/2006 de convocação das Instituições Públicas de Educação Superior, federais e estaduais, a apresentarem propostas de ensino, pesquisa e extensão de ações afirmativas para a população negra.

9 - PROGRAMA DE IDENTIDADE ÉTNICA E CULTURAL DOS POVOS INDÍGENAS – EDUCAÇÃO INDÍGENA

- Publicação "Cadernos Secad" de 2007, contendo os resultados das ações voltadas para educação escolar indígena de 2003 a 2006.

10 - PROGRAMA DE FORMAÇÃO SUPERIOR E LICENCIATURAS INDÍGENAS – PROLIND

- Edital de convocação nº 5 de 2005, voltado para Instituições de Educação Superior, federais e não federais, a apresentarem propostas de projetos de Cursos de Licenciaturas específicas para permanência de alunos e formação de professores indígenas.

11 - PROGRAMA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PARA INCLUSÃO - PROEXT

- Editais de convocação de propostas do PROEXT nos anos de 2003, 2004, 2005 e 2006, direcionados às Instituições Federais de Ensino Superior para que apresentem projetos de extensão com ênfase na inclusão social.

12 - PROGRAMA DIVERSIDADE NA UNIVERSIDADE

- Lei nº 10.558 de 13 de novembro de 2002
- Folder de divulgação do MEC lançado em 2002, contendo orientações sobre o Programa.

13 - PROGRAMA ÉTICA E CIDADANIA

- Publicação "Programa Ética e Cidadania: Construindo valores na escola e na sociedade", de 2007, contendo um resumo das principais ações realizadas nos anos de 2004, 2005 e 2006.

14 - PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS - PROUNI

- Lei Nº 11.096 de 13/01/05.

- Portarias que deram origem ao processo seletivo nos anos de 2004, 2005 e 2006: nº 3.964 de 02/12/2004, nº 4.264 de 08/12/2005 e nº 04 de 14/05/2006.

15 - PROGRAMA CONEXÕES DE SABERES: DIÁLOGOS ENTRE A UNIVERSIDADE E AS COMUNIDADES POPULARES

- Portaria de nº 1 de 17 de maio de 2006, que institui oficialmente o Programa.
- Relatórios de gestão dos anos de 2004, 2005 e 2006 da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, tornando públicos os resultados do Programa.

16 - PROGRAMA BRASIL SEM HOMOFOBIA

- Termo de Referência de 2005, lançado pelo MEC, convocando para apresentação e seleção de projetos de formação de profissionais em educação para cidadania e diversidade sexual.
- Documento de apresentação e orientação para implantação do Projeto Gênero e Diversidade na Escola de 2006.

5.4 MÉTODO DE ANÁLISE DE DADOS

A base que orienta esse trabalho, como afirmado anteriormente, são os aspectos teóricos e metodológicos desenvolvidos na teoria do discurso por Ernesto Laclau, a fim de encontrar o sentido da diversidade nos discursos do MEC e como ocorre o populismo nesse contexto, dentro do recorte temporal estimado.

Ernesto Laclau criou uma teoria de análise política, mas não elaborou um método de exame, pois, de acordo com Laclau e Mouffe (2015), a ação de investigar o social não pode ser metodologicamente entendida como descrever a realidade.

Ao pesquisador cabe compreender a realidade não como um fenômeno natural cujas leis observadas podem ser generalizadas a todo e qualquer espaço social, e sim como uma construção discursiva flutuante, uma vez que a sociedade é composta por significados e práticas contingentes construídas discursivamente.

Como consequência, utilizar o método da teoria do discurso laclauiana ganha aspectos particulares sem a intenção de criar uma ferramenta precisa, rígida e definitiva, uma vez que o objetivo é utilizar um conjunto de noções teóricas ressignificadas que permitam compreender o objeto de estudo.

Segundo Wodak e Meyer (2001), Laclau faz uso de uma abordagem de análise dispositiva do discurso, voltada para origem da noção discursiva, baseada nas teorias estruturalistas do fenômeno discursivo, em consonância com Foucault, sendo uma abordagem epistemológica construtivista, negando qualquer realidade construída fora do discurso.

Ainda conforme os estudos de Wodak e Meyer (2001), os discursos fornecem o conhecimento e os conceitos de aplicação para a formação da realidade, bem como outras noções de sua constituição, sendo o primeiro a base da ação formativa que molda o real, que por sua vez se relaciona com a consciência. Logo, o discurso deve ser tratado como uma prática que sistematicamente forma os objetos a que se referem ou falam.

Se o discurso se retira da realidade em que foi formado, ou seja, se um significado fornecido for anulado, a parte real correspondente se torna sem sentido, ao passo que se o conhecimento contido em uma formação discursiva muda, outros significados são alocados para a mesma, a transformando em outro objeto e perdendo sua identidade anterior (WODAK; MEYER, 2001).

Para Laclau e Mouffe (2015), o discurso não se refere apenas a textos no sentido estrito, sendo um conjunto de fenômenos da produção societária de significado em que uma sociedade como tal é baseada, não restringindo o discursivo a uma dimensão do social, mas como tendo o mesmo significado que este, não havendo nada na realidade que seja determinado fora do discursivo.

Ao pautar o estudo na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau, a pesquisa se caracteriza como pós-estrutural ao dar centralidade à linguagem na vida social humana como significado de autorreflexão, na inseparabilidade entre questões socioculturais e de poder, na defesa de que o significado não é definitivamente apropriado pelo significante, nem é pré-existente, é social e culturalmente produzido, e dá ênfase à indeterminação nos processos sociais e políticos (LEITE, 2014).

No presente estudo o sujeito político possui elementos pós-estruturalistas ao se constituir como identidades inacabadas, abertas, ambíguas e não essencialistas, por serem constituídas e baseadas em elementos caracterizados pela diferença e pela oposição, fundados nos antagonismos/agonismos subjacentes às relações de poder intrínsecas às relações sociais (LACLAU; MOUFFE, 2015).

Ernesto Laclau (2011) defende que não há verdade ou valor independente de um contexto ao se considerar que as identidades são formadas em dependência de um sistema diferencial discursivamente constituído, ou seja, nenhuma delas chegará a se constituir

plenamente por causa de aspectos antagônicos/agônicos deslocados em um discurso, pois os sentidos negados na dimensão política ficam sempre em circulação, mas não são eliminados das relações sociais por serem inseparáveis dos elementos identitários.

Analisar o tema diversidade no contexto dos programas do Ministério da Educação alicerçado no método epistemológico laclauiano é partir do princípio que essa temática ou mesmo essa palavra não se fecha em si mesma porque há um movimento de sutura que impede sua totalidade social, ou seja, a percepção de que seu sentido pode ser dado de variadas formas, levando em conta que os significados são construídos na prática discursiva dos diferentes contextos socioculturais.

Em outras palavras, eleger o tema diversidade é um meio de compreender os questionamentos da sociedade moderna ao refletir sobre inclusão e exclusão, a supressão de vozes e domínio do poder e diferenças, ao analisar políticas educacionais que abordam grupos sociais nesses requisitos. Portanto, é importante o uso de ferramentas teóricas capazes de esclarecer a heterogeneidade, a não suturação do social e a possibilidade de novos horizontes em favor de mudanças no desenho societário.

Os discursos que compõem essa pesquisa são os pronunciamentos do Ministério da Educação realizados por meio de publicações escritas oficiais, que contenham o conteúdo explicativo de cada programa direcionado ao fomento da diversidade no primeiro governo Lula. A escolha desses documentos ocorreu por conterem a visão, os objetivos, as estratégias e diretrizes do MEC enquanto organismo público federal responsável pela gestão educacional brasileira.

Inicialmente, foi feito o levantamento dos documentos e a leitura, seguindo com a identificação de elementos fixadores de sentidos e a análise utilizando componentes formadores da Teoria do Discurso de Laclau, entre eles: pontos nodais, agonismos/antagonismos, significantes vazios e flutuantes, deslocamento de sentidos, falta, elemento exterior constitutivo, articulação, discursos, formação discursiva e hegemonia.

Dessa forma é possível concluir quais sentidos de diversidade estiveram presentes nos discursos dos programas do Ministério da Educação voltados a essa temática dentro do corte temporal de 2003 a 2006.

6 ANÁLISE DO DISCURSO DOS PROGRAMAS EDUCACIONAIS DE INCENTIVO À DIVERSIDADE NO PRIMEIRO GOVERNO LULA (2003-2006)

6.1 O ANTAGONISMO E O EXTERIOR CONSTITUTIVO

Analisar a diversidade nos programas educacionais brasileiros entre 2003 e 2006 pressupõe, conseqüentemente, a compreensão das relações entre Estado, educação e sociedade notadamente no contexto do processo de globalização neoliberal presente no governo Lula, assim como em seus antecessores desde a redemocratização brasileira, que gerou novos significados para o campo educacional.

De maneira geral, ao elaborar programas específicos a fim de promover a diversidade, a primeira gestão petista indicou a incapacidade do sistema produtivo em atender a todas as demandas populares, sendo necessária a criação de condições, via ações governamentais, para oferecer oportunidades de encaixe na sociedade àqueles grupos à margem, não participantes do poder hegemônico estabelecido naquele momento.

Uma vez que no Brasil a condição de exclusão tem aspectos sócio-histórico-culturais que estão nas raízes da formação do povo brasileiro, aqueles que estavam à margem também buscaram afirmar sua identidade no primeiro governo Lula, contexto em que se encontravam em posição antagônica à situação estabelecida. Para tanto, políticas públicas afirmativas dirigidas aos grupos sociais excluídos colaboraram para mudança da sociedade ao deslocarem o sentido discursivo e favorecerem a disputa hegemônica.

Por conseguinte, as formações sociais posicionadas fora do que se constituiu como diverso estavam em constante tensão com aqueles que se encaixavam nesse critério, porém, também possuíam a função de constituir aqueles que estavam dentro do que se denomina diversidade, uma vez que o antagonismo e o exterior que nega a plenitude de uma particularidade são condições para constituição de uma identidade.

Essa tensão pode ser exemplificada pela reivindicação coletiva de articular os saberes populares com o método de ensino padrão ou a luta pela promoção da inclusão pedagógica e social dos grupos historicamente menos favorecidos que eram minorias nas universidades públicas, como indivíduos com necessidades físicas ou psicológicas especiais, quilombolas e indígenas.

Na exemplificação acima, as minorias apenas assim eram denominadas por haver uma maioria, um grupo dominante que ocupava todo o espaço social e que tinha acesso a todas as

oportunidades educacionais, ou seja, a identidade minoritária só foi possível de ser constituída por haver no mesmo campo societário, dividido dicotomicamente, uma exterioridade que negava sua plena integração.

Por conseguinte, o exterior constitutivo do que se define diversidade no presente estudo foi o padrão estrutural socioeducacional brasileiro contemporâneo já caracterizado no primeiro governo Lula e sua predominante homogeneidade social até os dias atuais, apesar de o Brasil ser uma nação multicultural. Os “diversos” eram os grupos não incluídos nesse formato, que precisavam afirmar sua identidade e travar uma disputa hegemônica por meio do antagonismo, a fim de conseguir espaço na ordenação societária.

Ao tratar das questões quilombolas e indígenas, é de suma importância a articulação cultural desses dois últimos com a dimensão científica e à produção sustentável, considerando os potenciais das comunidades e a possibilidade desses povos exercerem o protagonismo como sujeitos sociais pertencentes à sociedade, uma vez que no decorrer da formação do povo brasileiro tais populações foram colocadas em posição de grave marginalização pelas camadas detentoras do poder político e econômico.

Conforme afirma Leite (2014), ao assumir princípios neoliberais o Estado tende a priorizar a abertura de mercados e reduzir suas ações no que se refere às questões sociais, passando a utilizar o sistema educacional para construir sentidos mercadológicos majoritariamente, em detrimento de sentidos sociais e humanos.

Nessa conjuntura se forma o outro, o inimigo contra quem será traçada a fronteira antagonica entre os que dominam as oportunidades sociais e aqueles excluídos do sistema. Estes últimos apenas assim são constituídos por haver um opositor que suprime suas chances de integração, logo, para se constituir os marginalizados deve haver os incluídos.

De maneira geral, os programas de valorização da diversidade do Ministério da Educação entre os anos de 2003 a 2006 dividiram a sociedade dicotomicamente entre nós x eles, em que a posição antagônica era ocupada pela tradicional elite capitalista brasileira que majoritariamente usufruía de uma educação de qualidade em todos os níveis e que ainda guardava a herança cultural dos seus antepassados colonizadores ao colocar-se homogeneamente e não aceitando com otimismo a mestiçagem e as diferenças de classe brasileiras.

Logo, ao fomentar a formação de cadeias de equivalência entre os grupos excluídos dessa hegemonia dominante, o MEC se portou como elemento dessa articulação equivalencial e estimulou a formação de outra construção hegemônica com características populistas

segundo Laclau (2013), numa tentativa de alterar a configuração universal da sociedade brasileira ao proporcionar iguais oportunidades de acesso educacional de qualidade aos excluídos.

Portanto, os programas educacionais do MEC na primeira gestão presidencial de Lula foram uma forma de estabelecer um Estado cidadão ao amenizar a exclusão social neoliberal, propiciando a alteração da hegemonia ao proporcionar oportunidades para que grupos frequentemente à margem pudessem afirmar sua identidade e se integrar a sociedade, até o ponto em que se formaria uma nova construção hegemônica, com um novo desenho antagônico.

Embora tenha enfatizado as políticas sociais e educacionais de promoção da inclusão social, a primeira gestão de Lula manteve alguns traços econômicos neoliberais que contribuíram ao longo da história para o abismo social, e uma vez que o sistema de poder estabelecido não foi capaz de absorver todas as pluralidades de demandas democráticas, o governo petista saiu da posição de elemento de uma cadeia equivalencial contra a instituição neoliberal para se tornar a própria hegemonia dominante, antagônica a outras formações hegemônicas que viriam a se construir no futuro.

6.2 PROGRAMAS DE INCENTIVO À DIVERSIDADE NA GESTÃO EDUCACIONAL NO PERÍODO DE 2003 A 2006

6.2.1 Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático - PNL D

O Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático foi de responsabilidade do Governo Federal, através do Ministério da Educação e gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal vinculada ao MEC.

Conforme os critérios estabelecidos, as escolas federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal puderam aderir formalmente ao Programa, obedecendo aos preceitos determinados pelo Ministério da Educação. Para atrair as editoras, o FNDE lançou editais para inscrições de obras, que passam por uma avaliação pedagógica do MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica.

Os livros aprovados pela SEB/MEC passaram a compor o guia de livros didáticos, que foi disponibilizado às escolas cadastradas a fim de orientar a escolha das obras a serem adotadas.

Segundo o FNDE, essa escolha foi feita democraticamente, com base no guia de livros didáticos, contando com a participação de diretores e professores. Após a conclusão dessa etapa, era feito um pedido formal do material ao FNDE, responsável pelo processo de compra com as editoras e também pela distribuição às escolas em parceria com a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos.

Sua história iniciou em 1929, momento em que o Estado criou o Instituto Nacional do Livro (INL), órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático, contribuindo para uma maior legitimação e aumento da produção do impresso nacional. Em 1938, por intermédio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, foi instituída a primeira política de controle por meio da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) (MANTOVANI, 2009).

Em 1971, o INL passou a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros, que foi substituído em 1985 pelo Programa Nacional do Livro Didático, através do Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985 (MANTOVANI, 2009).

6.2.1.1 Discurso do MEC

De acordo com os Relatórios de Atividades do FNDE nos anos de 2004, 2005 e 2006, a consolidação do Programa Nacional do Livro Didático, referente à distribuição gratuita de livros didáticos a alunos e professores da rede pública realizada desde 1985, se deu por meio da ampliação e universalização de direitos devido à expansão de público-alvo e com a elaboração de uma política de inclusão social com alto grau de eficácia e efetividade, com uma evolução histórica crescente de 2000 a 2004.

No período do primeiro governo Lula foi possível encontrar no site oficial do FNDE e do MEC os guias de livros didáticos direcionados às escolas nos anos de 2004, 2005 e 2006.

Ao verificar os materiais dos referidos anos foi possível perceber a importância que foi dada ao livro didático ao enfatizá-lo como uma das principais formas de documentação e consulta empregadas por professores e alunos, sendo fundamental dispor de um material diversificado e receptível à variação das formas de organização escolar e das diferentes expectativas e interesses sociais e regionais.

A importância do uso escolar de os textos didáticos de qualidade também se justificou pela sua capacidade de influência no desenvolvimento de atitudes e padrões de

comportamento dos cidadãos em formação, que contribuiu para a formação ética do aluno ao prepará-lo para o convívio equilibrado e consciente das multiplicidades existentes em uma sociedade democrática, além de incentivar uma postura de respeito e tolerância aos pontos de vista alheios e uma familiaridade com a variação de opiniões.

Entre os critérios classificatórios impostos aos livros para serem incluídos no guia, estavam os aspectos visuais, uma vez que as ilustrações auxiliam a compreensão e devem reproduzir adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, evitando, ao máximo, preconceitos e estereótipos, abrangendo também o respeito à diversificação social que leva à variedade linguística de modos de falar e escrever por meio de dialetos locais presentes no país.

As variações culturais, o regionalismo, a pluralidade constitutiva do caráter nacional e a representatividade na produção literária foram outros termos que aparecem no guia como características positivas dos livros didáticos selecionados para o trabalho em sala de aula, por meio da contextualização histórica, cultural e social dos conteúdos instrutivo.

Foi possível notar que em algumas obras escolhidas para compor o guia daqueles anos, a diversidade pode ser debatida no ambiente de ensino dentro do contexto campo/cidade, diferenças entre classes sociais e aspectos regionais e culturais, com foco na ampla variação social, política, econômica e cultural da população brasileira.

A relevância da contextualização sociocultural dos conteúdos abordados se apresentou de forma notável na seleção dos exemplares ao ponto de ter sido observado o destaque positivo desse quesito em livros de matemática indicados pelo guia. Nos impressos recomendados na área de ciências, foi possível identificar que as obras selecionadas tinham um apreço pelo estímulo às atividades cooperativas que comprometiam os alunos com o respeito à diferença de opiniões dos indivíduos.

No guia referente aos livros recomendados de história e geografia dos anos analisados, em sua maioria, as obras indicadas tinham características destacadas pelos avaliadores, como o estímulo ao convívio social, à tolerância e à liberdade, apresentando conteúdos sobre os componentes étnicos da sociedade brasileira (índios, portugueses, negros, imigrantes e migrantes), a fim de provocar nos alunos a percepção do povo brasileiro como fruto de uma autêntica miscigenação.

O modo de construção da cidadania proposto foi um dos pontos considerados na análise pré-seleção dos livros, que deveria estimular a consciência política, a defesa dos direitos humanos e a preservação do ambiente, por meio da abordagem histórica das

experiências sociais a fim de se demonstrar como diversas etnias se conjugaram em um processo que resultou na sociedade brasileira contemporânea.

Ressaltou-se a recomendação de algumas obras no guia dos livros de geografia que buscaram estimular a cidadania através do respeito à diversidade ao discutir atitudes e comportamentos sociais, procurando desmistificar, por exemplo, a ideia de família padrão ao debater formações familiares, assim como discutir preconceitos e discriminação. Nos guias analisados, havia uma maior frequência em relação ao multiculturalismo e uma menor a respeito da questão de gênero e identidade sexual.

6.2.1.2 Análise do Discurso - PNLD

A diversidade presente no discurso do PNLD se posicionou como um significante vazio laclauiano ao não se limitar a um significado único e positivo.

Foi possível perceber a aderência do MEC aos elementos articuladores na sua construção discursiva, realçando os benefícios gerados pela política distributiva de material didático, destacando-se a diversidade como inclusão social, um significante que representou o atendimento das demandas democráticas de um grupo (os alunos das escolas públicas da educação básica) que passou a representar o sentido universal da expressão.

Ou seja, no discurso do Ministério da Educação através do FNDE, o significado de inclusão social no âmbito do PNLD foi no sentido de atender a um particularismo que se tornou universal ao gerar a significação de que a integração acontece quando esse particular é atendido pelo programa.

O grupo social "alunos das escolas públicas da educação básica" resultou de uma articulação entre algumas posições específicas de sujeitos ao nível das relações educacionais, ao seguir o raciocínio de Laclau (1986), não colocando o sujeito como uma fonte que forneceria um significado ao mundo, mas sendo esse algo que ocuparia diversas posições diferentes dentro de uma estrutura chamada discurso.

Portanto, o agente social é uma pluralidade que depende das várias posições de sujeito, através das quais o indivíduo é formado no âmbito de várias formações discursivas, não se constituindo como uma entidade unificada e homogênea (LACLAU, 1986).

Foi perceptível que o Ministério da Educação reconheceu a necessidade de articular e atender ao máximo as distintas demandas democráticas dos grupos existentes no Brasil no período estudado, em que cada um carregava características próprias, sendo necessária uma

ação de articulação para que tivesse ocorrido a representação os diversos agentes sociais e suas reivindicações, gerando como resultado a inclusão.

O significado de democracia não é concreto na acepção essencialista, uma vez que esse signo faz convergir múltiplos significados em um mesmo discurso ao ponto de não haver um sentido determinado devido ao excesso de sentidos incorporados, e assim provocar forte adesão para um conjunto vasto de grupos sociais.

Dessa forma, o termo “sociedade democrática” se posicionou como um dos significados da diversidade no discurso do MEC ao promover a representação dos variados grupos sociais brasileiros.

A variedade étnica, cultural, regional e linguística que várias vezes surgiram como características positivas nas escolhas dos livros para os guias representaram a heterogeneidade da sociedade brasileira que contribuíram para construção discursiva do sentido da diversidade, caracterizando o particularismo de agentes sociais que convivem em um mesmo território.

Ainda nesse contexto, o discurso do Ministério da Educação deixou claro que uma relevante característica para recomendação de um livro didático era sua capacidade de abrangência ao representar as diferenças sociais existentes, ou seja, a diversificação social. Em outras palavras, um aspecto positivo para que uma obra fosse recomendada envolvia sua capacidade de retratar as identidades e demandas isoladas, também chamadas por Laclau (2013) de democráticas.

A princípio, os grupos que se organizaram homogeneamente a partir de características comuns como costumes, língua, etnia, tribos, local do nascimento, entre outros, estavam isolados com suas próprias reivindicações, se afirmando, primeiramente, por meio de uma relação diferencial com outras que ocupam o mesmo meio social.

Se o Estado fosse capaz de prover as necessidades de cada demanda isoladamente em um processo contínuo de expansão, qualquer reivindicação seria atendida diferencialmente e estariam inscritas numa totalidade institucional, apenas se distinguindo umas das outras por meio de características próprias, não havendo motivo para ruptura ou antagonismo nesse sistema social.

Segundo Laclau (2013), essa é a defesa postulada pelo Estado de Bem-Estar Social, em que a prevalência seja de uma lógica de diferença para construir o social, sem haver fronteiras antagônicas internas, e se assemelha ao requisito estabelecido pelo MEC para seleção de livros, que deve representar satisfatoriamente a pluralidade marcante da sociedade

brasileira, atendendo a necessidade de representação de cada grupo particular individualmente.

Porém as identidades estão inseridas em uma ordem social precária, uma vez que não há uma sociedade suturada, sendo esta uma totalidade incompleta e desprovida de autodefinição de sentido. Ou seja, os agentes sociais se afirmam, primeiramente, por meio de uma relação diferencial com outros que ocupam o mesmo meio, sendo que este não é de um sistema puro e fixo de diferenças.

A argumentação de Laclau (2013) para ocorrência desse fato envolve a própria dificuldade em vencer obstáculos que surgem no processo de estabelecimento de um sentido de sociedade, como a cobiça de alguns grupos, o sentimento de superioridade de outros ou a incapacidade do Estado em atender individualmente a todas as demandas que lhe atingem.

Dessa forma, as reivindicações não atendidas geram descontentamento e percepção de exclusão entre os grupos insatisfeitos que vão identificar uns nos outros diversas demandas isoladas (ou democráticas) não solucionadas, que se acumularão caso a inabilidade institucional de absorvê-las separadamente permaneça imutável.

Assim, será construída uma equivalência entre identidades devido à frustração no atendimento de variadas demandas particulares ao mesmo tempo em que há uma ruptura no meio social, separando o sistema institucional dos grupos à margem por meio de uma fronteira antagônica.

As demandas não atendidas e articuladas passam a se chamar de populares conforme argumenta Laclau (2013), passando a constituir o povo como um potencial ator histórico.

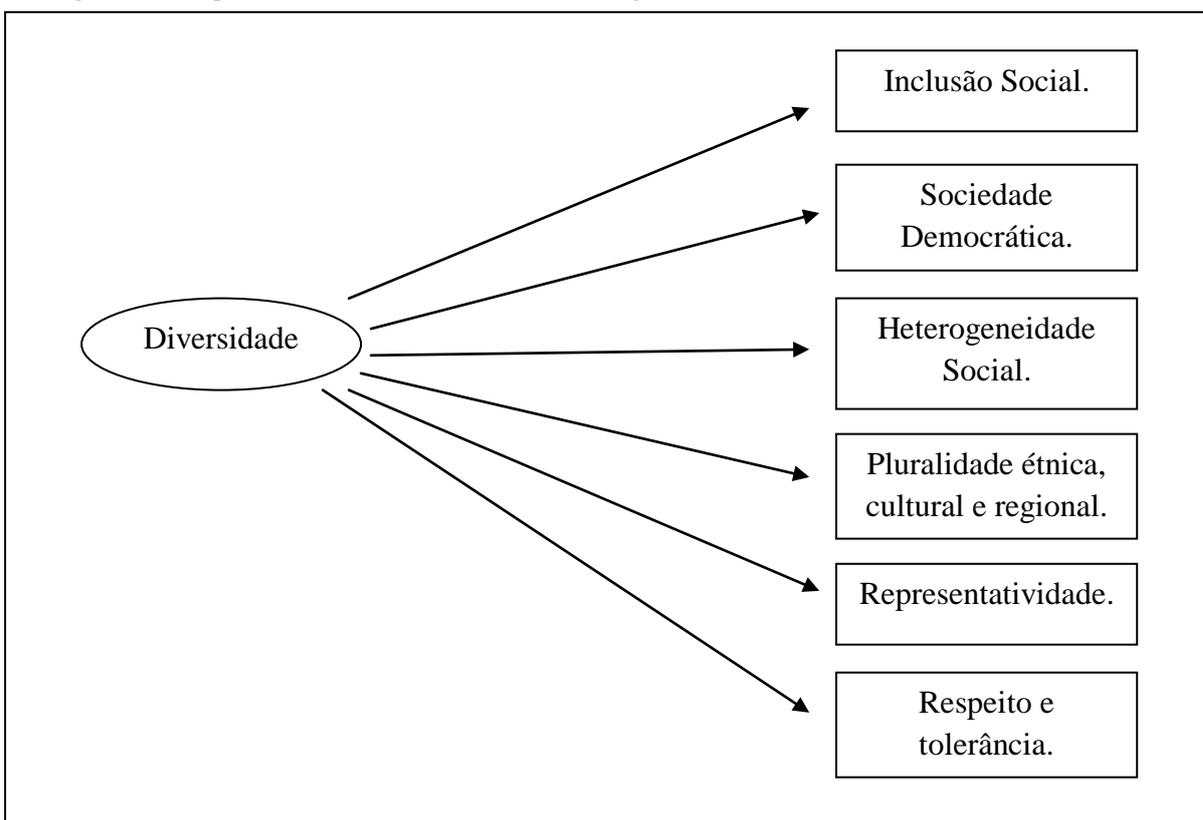
No momento que as demandas populares estão articuladas equivalencialmente, há um esvaziamento de suas reivindicações particulares para dar lugar a uma condição que represente toda cadeia de equivalência, ou seja, algo compartilhado por todas as identidades surge para significar a totalidade excluída e antagônica a um inimigo em comum por meio de um ponto nodal, um signo privilegiado em torno do qual outros seriam ordenados, e a totalidade estruturada resultante da prática articulatória seria o discurso hegemônico.

Tal signo não possui qualquer sentido específico, uma vez que está esvaziado de qualquer significado particular, porém, ocupa um lócus privilegiado no interior de um discurso, exercendo o papel de representação de toda a cadeia discursiva ou articulatória, sendo a soma aritmética de todos os momentos articulados discursivamente e promovendo a hegemonia.

Nas construções discursivas do MEC dentro do PNLD elaborado nos anos do primeiro mandato de Lula, “diversidade” foi o significante vazio que representou todos os múltiplos agentes sociais existentes na nação que reivindicaram participação e representatividade no conteúdo didático, em oposição ao estabelecimento de um padrão uno e homogêneo de sociedade, uma vez que isso não condizia com a realidade do país pelo motivo da miscigenação estar na raiz do povo brasileiro, conforme afirmações de Darcy Ribeiro (1995).

Daí decorre o fenômeno da fixação parcial de sentidos que determina o caráter polissêmico da sociedade.

Figura 1 - Campo discursivo e sentidos em torno do significante vazio Diversidade no discurso do PNLD



Fonte: Elaboração da autora.

6.2.2 Programa de Financiamento Estudantil - Fies - Lei nº 10.260/01

O Programa de Financiamento Estudantil, chamado anteriormente de Crédito Educativo, foi criado pelo governo federal em 1976 para ajudar alunos carentes, com o objetivo de ampliar a oferta de vagas e democratizar o acesso ao ensino superior ao custear os estudos de alunos em instituições privadas de ensino superior (MENEZES; SANTOS, 2001).

O financiamento era executado até 1988 com recursos de um Fundo de Assistência Social derivado de rendimentos de loterias, e após esse período, com a promulgação da Constituição cidadã, sua supervisão passou a ser diretamente através do Ministério da Educação (MEC), com operação e custeios administrados pela Caixa Econômica Federal (MENEZES; SANTOS, 2001).

A partir da Medida Provisória nº. 1.827/99 foi criado o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), vindo a ser regulamentado pela lei nº. 10.260/ 2001, sendo este um apoio financeiro destinado aos estudantes regularmente matriculados em cursos superiores em instituições privadas (OLIVEIRA; CARNIELLI, 2010).

Inicialmente, o programa autorizava o financiamento de até 70% do valor da mensalidade cobrada pela instituição de ensino, passando para 100% do custeio após a publicação da lei 11.552/ 2007 (OLIVEIRA; CARNIELLI, 2010).

O Relatório de Gestão em 2004 informou que o objetivo principal do programa referia-se à capacidade de alcançar estudantes carentes do ensino superior a fim de financiar seus estudos em instituições privadas.

Entre os critérios para financiamento contidos na Lei nº 10.260 de 12 de julho de 2001 ainda em vigor, estão as exigências de que o aluno candidato ao crédito estudantil deve estar regularmente matriculado no curso superior sem a possibilidade de afastamento da instituição por um ano, o desempenho acadêmico deve ser de no mínimo 75% de aprovação nas disciplinas cursadas e as graduações escolhidas devem possuir avaliação positiva, com conceito maior ou igual a três, no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes.

Conforme o site oficial do Ministério da Educação informa, de maneira geral, durante os anos de 2003 e 2006 o processo de seleção dos estudantes beneficiários do programa privilegiou aqueles em situação de maior carência, com os candidatos classificados em função de um índice que levou em conta a renda e o número de membros da família, o fato de o requerente não ter moradia própria ou já ter curso superior completo, e ainda a existência de doença crônica ou outro estudante de faculdade paga no grupo familiar.

6.2.2.1 Discurso do MEC

Os documentos utilizados na análise do discurso do Fies foram os relatórios de gestão dos anos de 2003, 2004, 2005 e 2006, e em todos eles a apresentação do programa foi dada

como um financiamento destinado a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos com avaliação positiva de acordo com regulamentação própria do MEC.

Além dos relatórios de gestão, foram utilizadas na análise do discurso as Portarias Sesu nº 24 de 16/07/2003, nº 30 de 12/08/2004, nº 3.224 de 21/09/05.

O principal indicador de gestão do Fies fazia referência à capacidade do programa em atingir seu objetivo de financiar estudantes do ensino superior não gratuito, de acordo com os relatórios de gestão dos anos de 2003, 2004, 2005 e 2006.

Conforme a Portaria Sesu nº 24 de 16/07/2003, em seu Art. 7º, havia o esclarecimento do cálculo feito para seleção dos candidatos que receberam o benefício do Fies naquele ano. O índice de classificação atendeu a critérios de renda bruta mensal e moradia do grupo familiar, existência de doença grave no aluno ou na família, ser egresso de escola pública, candidato professor, a existência de outro membro familiar que curse graduação em uma instituição privada, em que os candidatos foram classificados na ordem ascendente do valor do índice calculado.

Por meio da Portaria Sesu nº 30, de 12/08/2004, foram alterados alguns procedimentos relativos à inscrição e seleção dos candidatos interessados no Fies, estando entre eles a inclusão do critério raça/cor entre as variáveis que compunham o cálculo do índice de classificação, deixando de figurar como um parâmetro de desempate.

Conforme a Portaria nº 3.224 de 21 de setembro de 2005, o critério de seleção raça/cor do candidato continuou válido naquele mesmo ano, juntamente com as regras anteriores de seleção, com exceção da Despesa com Moradia, que sofreu alterações.

A Portaria 3.224/05 também incluiu o Coeficiente de Desempenho Discente – CDD para o cálculo do Índice de Classificação, sendo este uma avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes no semestre imediatamente anterior ao financiado.

No Relatório de Gestão de 2006 constou que não houve alterações nos critérios de seleção dos candidatos ao Fies.

6.2.2.2 Análise do Discurso - Fies

De acordo com as documentações analisadas, o Fies foi conduzido como um programa direcionado ao atendimento de um conjunto social específico: estudantes do ensino superior não gratuito. Porém, esse agrupamento era constituído por grupos sociais distintos, entre eles

indivíduos de alta e baixa renda familiar ou per capita, afrodescendentes, caucasianos, indígenas, oriundos de escolas públicas e privadas, entre outros, típico da heterogeneidade societária.

Dessa forma, a diversidade representou as especificidades sociais que se articulavam equivalencialmente e que compunham o grupo social formando pelos estudantes do ensino superior não gratuito, sendo uma ocasião contingencial da articulação política daquele momento em que as diferenças entre os agentes sociais eram canceladas para que todas se caracterizassem como um único significante, que se esvaziou para ser capaz de representar a todos.

Laclau (2013) afirma que os aspectos e elos componentes da cadeia equivalencial não precisam ser semelhantes entre si, pois as maiores contradições podem ser reunidas se houver a subordinação de todos eles ao significante vazio, que nesse caso poderia ser “estudantes do ensino superior não gratuito”.

O Fies buscou atender a demandas individuais, democráticas, ao estabelecer critérios específicos aos beneficiários do Programa, como as condições de carência, renda, ser egresso de escola pública, docente ou a característica racial.

Em outros termos, a seleção do Fies era realizada para atender preferencialmente aos cidadãos que se encaixassem nesses perfis, ao invés de atender igualmente a todos os alunos de faculdades ou universidades privadas, ou seja, o Fundo priorizou satisfazer demandas democráticas de grupos sociais específicos e excluídos.

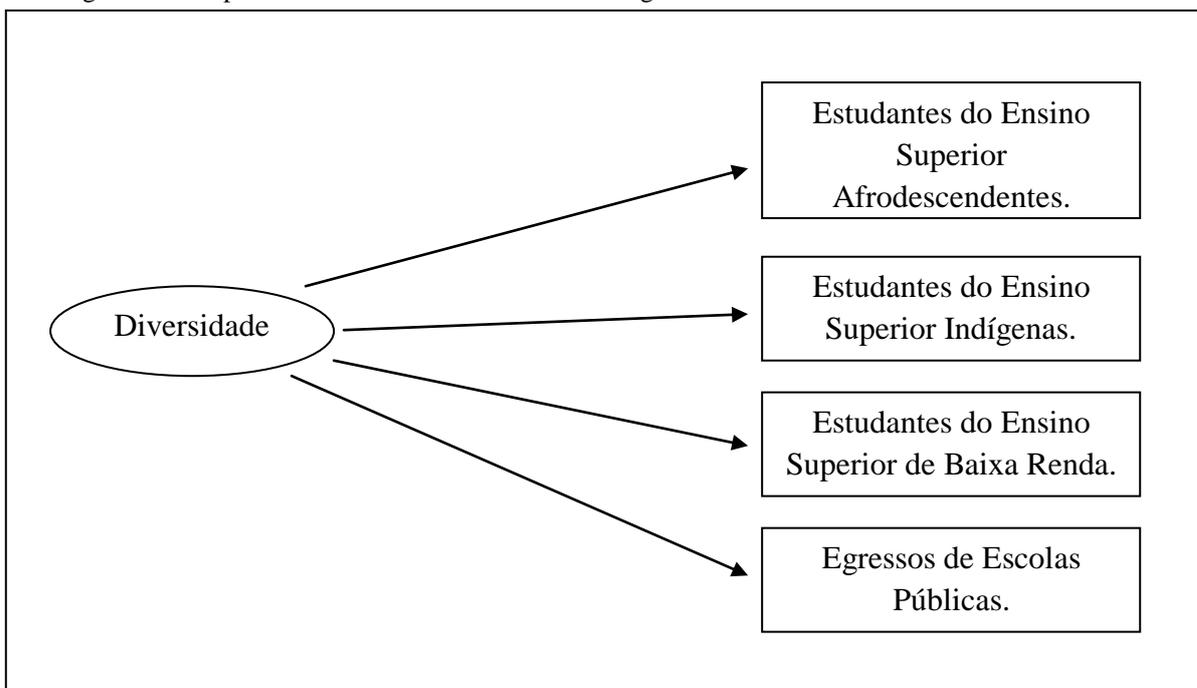
Entre os vários grupos e suas demandas isoladas (afrodescendentes, indígenas, alunos advindos de escolas públicas, etc.) a reivindicação por educação de qualidade se encontrava insatisfeita, sendo partilhada entre eles e também com outros entes sociais.

A diversidade foi o significante que se esvaziou de sentidos próprios e representou uma cadeia de equivalência estruturada pela demanda popular construída por grupos que reivindicavam o acesso à educação superior privada, tendo como personagem antagônico o sistema educacional estabelecido ao longo dos anos e que prevalecia naquele período como a conjuntura de poder que os exclui, o que segundo Laclau (2013) caracteriza a constituição do povo e a configuração populista.

Ao articular uma cadeia de equivalência ao seu redor e representar um conjunto de reivindicações de acesso ao ensino superior de grupos isolados, o signo diversidade se esvaziou de seus sentidos progressos e representou uma demanda popular comum aos grupos sociais particulares estruturados equivalencialmente.

Porém, na medida em que as demandas de acesso ao ensino superior dos grupos isolados e equivalencialmente articulados foram sendo absorvidas no contexto do Fies, ao mesmo tempo em que se reduzia a presença de um sujeito antagônico excludente, uma relação puramente diferencial se fortaleceu em detrimento da cadeia equivalencial em torno do significante vazio diversidade que representava uma demanda popular. Em outras palavras, ocorria um enfraquecimento da formação populista.

Figura 2 - Campo discursivo e sentidos em torno do significante vazio Diversidade no discurso do Fies



Fonte: Elaboração da autora.

6.2.3 Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade

O Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Especial implantou o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade no ano de 2003, objetivando tornar inclusivos os sistemas de ensino ao proporcionar um amplo processo de formação de educadores nos municípios brasileiros, a fim de garantir o direito de acesso de todos à escolarização e a organização do atendimento educacional especializado (BRASIL, 2003).

O Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade disponibilizou aos municípios participantes e secretarias estaduais de educação equipamentos, mobiliários e material pedagógico para a implantação de salas de recursos multifuncionais, destinadas ao atendimento educacional especializado a fim de favorecer o processo de inclusão educacional

dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino (BRASIL, 2003).

Em 2004, o Ministério da Educação lançou a série Educação Inclusiva como referenciais do programa proposto como forma de subsidiar o planejamento da gestão da educação, apresentando-a sob quatro módulos: A Fundamentação Filosófica, O Município, A Escola e A Família (BRASIL, 2003).

6.2.3.1 Discurso do MEC

Ao utilizar a série Educação Inclusiva e seus quatro módulos para embasar a análise do discurso, buscou-se o sentido que a diversidade se constitui nesse programa.

Para o Ministério da Educação, uma sociedade inclusiva se fundamentava numa filosofia que reconheceria e valorizaria a diversidade como aspecto próprio constituinte de qualquer organização social, e por isso era imprescindível garantir o acesso e a participação de todos os indivíduos a todas as oportunidades, independentemente das singularidades de cada grupo.

A identidade pessoal é construída na trama das relações sociais que permeiam sua existência cotidiana (BRASIL, 2004). A Constituição Federal do Brasil, em seu Art. 5º, assume o princípio da igualdade como pilar fundamental de uma sociedade democrática e justa, porém, para estabelecer uma real igualdade, seu tratamento deve ser relativo, uma vez que as pessoas e os grupos sociais possuem necessidades diversas, fazendo com que a lei garanta as condições apropriadas de atendimento às peculiaridades, de forma que todos possam usufruir as oportunidades (BRASIL, 2004).

O Programa de Educação Inclusiva juntamente com a série de documentos elaborada tinha o objetivo de atender as demandas de um grupo social com necessidades especiais associadas ou não a deficiência.

Com base na Declaração Universal dos Direitos Humanos se tornou evidente que a manutenção de segmentos populacionais minoritários em estado de segregação, ainda que em processo de atenção educacional ou terapêutica, não condizia com o respeito à participação regular no espaço comum da vida em sociedade, ao passo que começaram a ser adotadas ideias de espaços sociais organizados para atender ao conjunto de características de todos os cidadãos, inclusive daqueles que apresentavam necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2004).

Em 2003 foi lançado o documento "Saberes e Práticas da Inclusão na Educação Infantil", abordando a necessidade de apoiar creches e escolas com recursos materiais e técnicos apropriados a fim de garantir a acessibilidade física dos alunos com necessidades educacionais especiais.

O mesmo documento afirmava os seguintes pontos:

Toda pessoa tem direito à educação, independentemente de gênero, etnia, deficiência, idade, classe social ou qualquer outra condição; O acesso à escola extrapola o ato da matrícula, implicando na apropriação do saber, da aprendizagem e na formação do cidadão crítico e participativo; A população escolar é constituída de grande diversidade e a ação educativa deve atender às maneiras peculiares dos alunos aprenderem (BRASIL, 2004, p. 24).

6.2.4 Programa de Apoio à Educação Especial - Proesp

De acordo com o relatório de gestão elaborado pelo MEC em parceria com a Capes, tomando por base a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, a mobilização global nesse sentido estabelecia uma ação motivada cultural, social, pedagógica e politicamente, provocada pela defesa do direito de todos os alunos estarem aprendendo juntos, sem discriminação (BRASIL, 2003).

O Programa de Apoio à Educação Especial - Proesp foi uma iniciativa do MEC através de uma secretaria, a Seesp, em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, que focou no apoio a projetos de pesquisa e a formação de recursos humanos no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* voltadas à produção e avaliação de métodos de acessibilidade, processos pedagógicos e formativos que envolviam o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, complementando ou suplementando a escolarização básica (BRASIL, 2003).

No primeiro mandato presidencial de Lula, o Proesp teve seu edital inicial lançado em 2003, abrindo oportunidades de financiamentos de projetos para o ano de 2004, publicação que posteriormente foi atualizado em 2005, ampliando o atendimento a 10 novas iniciativas. Em 2006 foi feita a manutenção das bolsas já concedidas, sem abertura de chamada para seleção de novas propostas (BRASIL, 2003).

Ao Proesp, foi definido o objetivo geral de proporcionar a especialização e a formação continuada de professores que atuavam em serviços específicos complementares ou no nível básico de ensino, a fim de que fossem capacitados a prestar atendimento às diferenças dos

alunos matriculados nas classes comuns da educação infantil e fundamental, aperfeiçoando o processo de aprendizagem no âmbito escolar.

O Censo Escolar/Inep, realizado anualmente em todas as escolas de educação básica possibilitou o acompanhamento dos indicadores da educação especial, e apontou que de 1998 para 2006 houve um aumento de 107% no número de matrículas nessa área, sendo que no primeiro ano citado, 53,2% dos alunos estavam matriculados em escolas públicas e 46,8% em estabelecimentos privados, com destaque para instituições especializadas filantrópicas (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP, 2007).

A partir do desenvolvimento das ações e políticas de educação inclusiva, evidenciou-se um crescimento de 146% das matrículas nas escolas públicas de nível básico no ano de 2006, alcançando 63% dos alunos do sistema educacional especial naquele ano (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP, 2007).

Em relação ao ensino superior, o Censo da Educação Especial realizado nesse nível registrou que, entre 2003 e 2005, o número de alunos nessa condição cresceu em 136% (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP, 2007).

No edital publicado em 2003, o Proesp permitiu o financiamento de recursos para bolsas de estudos pagas durante a vigência dos projetos, para os níveis de mestrado e doutorado, e também auxílio financeiro para atender despesas como aquisição de material, publicação de artigos, participações em bancas e eventos, entre outros.

6.2.4.1 Discurso do MEC

A análise do discurso do Proesp foi realizada com base no Edital de Convite para implementação de Projetos no Âmbito do Programa de Apoio À Educação Especial, elaborado pela Capes e pela Seesp/MEC, publicado em 2003 e atualizado em 2005, ampliando o número de propostas selecionadas a partir daquele ano.

Conforme o edital, o Programa era permeado pela ideia de um ensino oferecido à luz dos princípios dos ideais democráticos de direitos e igualdade de oportunidades da "Educação para Todos", que buscou ampliar, no contexto atual, o espaço de debate e reflexão a respeito

de alguns conceitos de significado, ideologia e identidade tanto na esfera escolar como na social.

O Ensino Especial tomou o aspecto de modalidade complementar que perpassa todos os níveis de ensino, elaborado com recursos educacionais e de estratégias de apoio colocados à disposição de todos os alunos a fim de proporcionar o entendimento didático de acordo com a necessidade de cada um no período de vigência do programa.

A política de inclusão escolar defendida pelo MEC através do Proesp buscou capacitar e especializar professores a fim de que pudessem atender as peculiaridades de cada aluno em classes comuns do ensino regular, prioritariamente àqueles da educação básica, seja por meio de um processo complementar ou suplementar de aprendizagem.

A Capes juntamente com a Seesp/MEC concedeu apoio financeiro a projetos voltados para a realização de pesquisas, estudos e cursos *strictu sensu* ou *lato sensu* destinados à formação de professores dos níveis infantil, fundamental, médio, da educação de jovens e adultos, profissional e superior, que atuavam próximos aos alunos com alguma necessidade especial de aprendizagem, entres eles portadores de limitações auditivas, visuais, de mobilidade, disfunções motoras, superdotação, entre outros.

Como resultado do Proesp foi estimado gerar uma qualificação profissional que proporcionasse aos professores a capacidade de trabalhar com as diferenças em todas as suas manifestações, seja na classe comum ou no atendimento educacional especializado, ao mesmo tempo em que deveria se produzir novos conhecimentos para ampliar e facilitar o processo da inclusão escolar e social.

6.2.5 Programa Incluir

Criado em 2005 a partir do lançamento do primeiro edital, o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir) buscou assegurar o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior, e tinha como principal objetivo estimular a formação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Ifes que eram responsáveis pela organização de ações institucionais promotoras da integração de pessoas com necessidades especiais à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação (BRASIL, 2013).

O Programa Incluir surgiu no mesmo ambiente do debate da reforma universitária, se apoiando no conceito de diversidade, aludido no Projeto de Lei reformista que instituía, entre

outras coisas, políticas de ações afirmativas para negros, indígenas e estudantes de escolas públicas (SOUZA, 2010).

Coordenado pela Secretaria de Educação Especial (Seesp/MEC) e pela Secretaria de Ensino Superior (Sesu/MEC), o Incluir, ao apoiar projetos de criação ou reformulação de núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior, defendia a ideia de que tais estruturas melhorariam o acesso dos sujeitos com deficiência a todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos nas universidades, buscando integrar e articular as demais atividades para a inclusão educacional e social dessas pessoas no período de vigência do programa (SOUZA, 2010).

Em 2007, o Incluir passou a integrar o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que tratou dos objetivos e das ações para os diferentes níveis e modalidades da educação brasileira, mas antes desse período foram lançados editais nos anos de 2005 e 2006 em que foram recebidas propostas de universidades de todo país, porém, somente aquelas que atenderam às exigências do programa foram selecionadas para receber o apoio financeiro do MEC (MACIEL; ANACHE, 2017).

Os editais foram direcionados apenas para as instituições federais de ensino superior, oferecendo apoio financeiro a programas ou ações que visassem à inclusão de pessoas com deficiência na educação universitária, gerando o resultado de 13 projetos aprovados no primeiro edital de 2005 e 28 universidades contempladas no ano de 2006 (MACIEL; ANACHE, 2017).

6.2.5.1 Discurso do MEC

Os documentos selecionados para verificação do discurso substancial do MEC a respeito do Programa Incluir foram os dois editais lançados durante a primeira gestão presidencial de Lula, sendo o primeiro datado em 2005 e o segundo em 2006, uma vez que são documentos oficiais.

O edital do ano de 2005 foi iniciado com a justificativa de haver um programa como o Incluir, ao afirmar que o percentual da população brasileira com deficiência no período (14,5%) e a pouca inserção desse público nas universidades brasileiras motivou a convocação das Ifes a apresentarem programas e projetos para garantir o acesso de pessoas com necessidades especiais no ensino superior naquele ano.

1.1 O Programa Incluir - é um Programa de Acesso à Universidade desenvolvido pela SESu em parceria com a Seesp, para inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, a ser implementado em cumprimento ao Decreto Presidencial nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Por meio desse edital de seleção pública de projetos, o MEC apoiará programas e/ou projetos das instituições federais de ensino superior que visem a Inclusão de pessoas com deficiência (BRASIL, 2005, p. 39).

Os objetivos do Programa foram estabelecidos nos seguintes modos: estimular programas ou projetos de ensino, pesquisa e extensão universitária para garantia do acesso de pessoas com deficiência à educação superior, com igualdade de oportunidades; implementar políticas de ação afirmativa por meio de ações inovadoras para a inclusão de cidadãos com necessidades especiais; e garantir que as Ifes implementem os pontos do Decreto Presidencial de nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004, que tratou da promoção da acessibilidade de indivíduos com mobilidade reduzida.

Os critérios exigidos para que uma proposta fosse selecionada englobavam requisitos de natureza acadêmica e a relação com a sociedade, sendo esta última composta pelo impacto social causado, medido por meio da ação transformadora sobre os problemas sociais; da contribuição para a inclusão de grupos em situação de desvantagem; da produção e transferência de conhecimento; e da ampliação de oportunidades educacionais para pessoas com deficiência, facilitando o acesso ao processo de formação e de qualificação.

Também eram requisitos para seleção a articulação com organizações de outros setores com vistas ao desenvolvimento de sistemas de parcerias interinstitucionais e o estímulo ao controle social, feito por meio do monitoramento da implementação de políticas públicas de ação afirmativa.

No edital de 2006, a conceituação do Programa Incluir foi expressa como uma ação afirmativa, que por meio de inovações de acessibilidade aos ambientes e aos currículos, provocava a transformação educacional e cultural nas Instituições Federais de Ensino Superior, destinando-se ao apoio de projetos fomentadores da promoção das condições de acesso que visem à eliminação das barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e nas comunicações.

Os objetivos expostos no edital de 2006 eram os mesmos daqueles publicados em 2005, com algumas inclusões, como o atendimento ao Decreto Nº 5.626/05 e Nº 5.773/06, que tratam de acessibilidade.

6.2.5.2 Análise do Discurso do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade; Programa de Apoio à Educação Especial; Programa Incluir.

O Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, o Programa de Apoio à Educação Especial e o Programa Incluir tiveram suas análises do discurso feitas em conjunto por se tratarem de meios que o MEC elaborou na intenção de beneficiar o mesmo grupo social: as pessoas com necessidades especiais de aprendizagem sejam portadores de limitações auditivas, visuais, de mobilidade, disfunções motoras ou superdotação.

Logo, os três programas indicaram um sentido de diversidade direcionado para inclusão educacional das pessoas com especificações físicas ou psíquicas, instituindo um meio do Ministério da Educação atender a demandas específicas desse grupo, uma vez que favoreceram o acesso a alunos especiais no sistema público de ensino básico e superior e promoveram a formação continuada de professores para que prestassem atendimento pedagógico adequado aos estudantes com essas características.

Ao fomentar a diversidade e a inclusão social, seria preciso criar outras práticas sociais que reduzissem a discriminação com cidadãos portadores de necessidades especiais, especificamente no ambiente educacional, retirando-os do lugar de inferioridade que ocupavam no interior de determinados discursos, numa busca de construir articulações polissêmicas em que os sentidos abarcassem a afirmação identitária no contexto da luta hegemônica.

Para tanto, o Proesp teve fundamental função ao fomentar novas práticas pedagógicas e de ensino, tendo como foco a formação docente como atores ativos na promoção da igualdade no ambiente escolar.

Ao utilizar os significantes “diversidade” e “educação para todos”, como é evidente na análise documental dos programas em questão, o Ministério da Educação fez uma associação com a inclusão social e logo em seguida com a democracia ao garantir que a participação de todos, independentemente da particularidade, fazia parte da sociedade.

As singularidades de cada grupo indicavam o particularismo dos arranjos sociais, em que indivíduos de características semelhantes formavam uma comunidade relativamente homogênea, interligados pela cultura, etnia ou necessidades próprias, como ocorria com os portadores de necessidades especiais.

Dessa forma, o sentido da diversidade nos três programas significou incluir portadores de necessidades especiais que são denominados como os diferentes, ou seja, as

particularidades que estavam inseridas em uma lógica da diferença na conjuntura do ambiente educacional que funcionava como o sistema de poder limitador, sendo de responsabilidade governamental atender as demandas isoladas de cada conjunto social a fim de que possam se integrar totalmente ao contexto.

A satisfação das demandas particulares manteria o *status quo* da ordem social, sem alterações de poder, uma vez que as identidades portadoras de reivindicações próprias estariam saciadas e não buscariam uma mudança de paradigma.

Portanto, a justificativa para existirem programas educacionais de valorização da diversidade e inclusão de pessoas com necessidades especiais indicou que essa identidade ainda não estava totalmente integrada ao padrão social, estando à margem da estrutura societária dominante no período verificado, havendo demandas não satisfeitas.

A partir do momento em que a demanda isolada por inclusão educacional dos portadores de necessidades especiais se articula com a reivindicação por acesso à educação de outros grupos sociais há a formação de uma demanda popular composta por uma cadeia de equivalência de insatisfações não atendidas por um opositor em comum, gerando uma fronteira antagônica.

Ao tratar das pessoas com necessidades especiais em situação de segregação social no âmbito dos programas, é possível concluir o sentido de que aquilo que foi considerado deficiente ou especial emergiu de práticas sociais essencialmente discursivas a partir de uma relação antagônica entre aqueles grupos que dominavam o poder social, que ignoravam a diversidade identitária no contexto educacional e elegeram uma identidade como normal, cujas características estavam aptas à aprendizagem e ao desenvolvimento como cidadão, em detrimento da pessoa com diferenciação intelectual ou física, cuja condição orgânica alude à limitação, gerando conseqüentemente a exclusão.

Os indivíduos que possuíam características comuns de diferenciação intelectual ou física formaram um conjunto que se afirmou como mera particularidade numa relação puramente diferencial, em que a sociedade e o sistema educacional inserido nela constituíam o sistema de poder, o exterior constitutivo e sua condição de existência, que impedia a total plenitude ou suturação da identidade desse grupo.

A relação entre a identidade dos portadores de necessidades especiais e aqueles cujas características biológicas não causam alterações físicas ou cognitivas surgiu na conexão entre o particularismo e o universalismo.

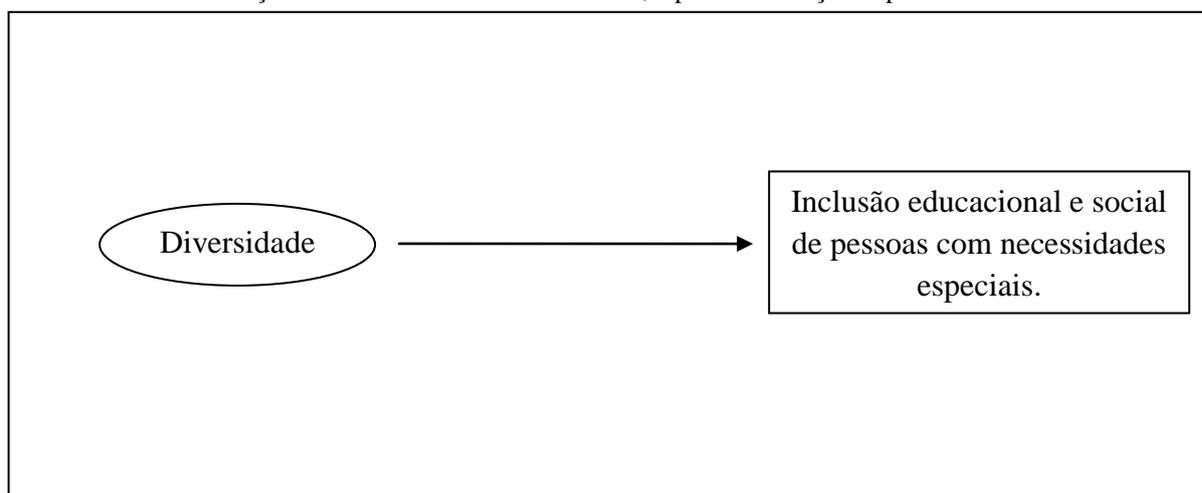
No momento em que um grupo social com determinadas características se tornou referência como o padrão, o universal, era apenas uma situação contingente de uma particularidade que se universalizou e começou a representar a totalidade das demandas isoladas, uma vez que a universalidade não tem uma essência definitiva.

Segundo Silva e Silva (2015), o discurso hegemônico da aprendizagem é sinônimo de desenvolvimento, pois a primeira é uma faceta do progresso humano, além de estar associada com saberes que privilegiam identidades, não abarcando a diversidade humana.

Ao afirmar o direito à participação de todos os indivíduos, é possível associar que a inclusão social das diferenças corroborou com a democracia radical defendida por Laclau e Mouffe (2015), ao colocar uma ação coletiva em objeção às desigualdades ao mesmo tempo em que questiona as relações de subordinação, opressão ou exclusão.

Porém, é fundamental considerar os antagonismos sociais como contingentes e que não há nenhuma luta social privilegiada em relação à outra, sendo esta condição para uma democracia plural, que só é de fato radical à medida que cada identidade tem condições de se autonomizar hegemonicamente e lutar contra diferentes formas de exclusão, sem haver um agente histórico privilegiado.

Figura 3 - Campo discursivo e sentidos em torno do significante vazio Diversidade no discurso dos Programas Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, Apoio à Educação Especial e Incluir



Fonte: Elaboração da autora.

6.2.6 Programa Brasil Quilombola

Em 2004, o governo federal comandado pelo então presidente Lula criou o Programa Brasil Quilombola como uma política de Estado para as áreas remanescentes de quilombos, abrangendo um agrupamento de atos interdependentes aos diversos órgãos da estrutura

governamental, com recursos devidamente previstos na lei orçamentária anual do Plano Plurianual que compreendeu o período de 2004 a 2007.

Vieira (2015) afirma que é a partir do governo Lula que ocorre o início da efetiva execução de políticas públicas de corte racial no país, em parceria com a atuação dos movimentos negros e alicerçada pela recém-criada Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – Seppir.

O MEC atuou no Programa Brasil Quilombola com a função de definir as prioridades da qualidade e da democratização do ensino da educação infantil até a superior, ao mesmo tempo em que buscou criar mecanismos para gerar oferta educacional para jovens e adultos ao almejar alfabetizar a população negra acima de 15 anos de idade, com ênfase no combate ao analfabetismo, além de incentivar a continuidade de estudos a fim de que os quilombolas conquistem a condição de exercer sua plena cidadania (BRASIL, 2004).

De acordo com Rodrigues (2010), o Programa Brasil Quilombola é um conjunto de ações descentralizadas entre órgãos dos poderes federal, estadual, municipal, além de organizações da sociedade civil, coordenadas pela Seppir, por meio da Subsecretaria de Políticas para Comunidades Tradicionais.

O programa foi estruturado em quatro principais eixos: regularização fundiária; infraestrutura e serviços; desenvolvimento econômico e social e controle e participação da sociedade (RODRIGUES, 2010).

Conforme estudos de Barbosa, Braga e Rodrigues (2016), as comunidades quilombolas são grupos étnicos majoritariamente afrodescendentes que vivem em espaços urbanos ou rurais que atribuem a si próprios a descendência dos antigos quilombolas, dando notável importância a suas relações com a terra, o parentesco, o território, a ancestralidade e tradições culturais.

Prosseguindo com base nas análises de Barbosa, Braga e Rodrigues (2016), a questão dos quilombolas, principalmente sobre temas agrários, deixou de ser um “estado de coisa” para ser uma problemática política, tornando-se foco de decisões legais como foi o caso da inclusão do direito à titulação de suas terras na Constituição de 1988. Porém, apenas em 2004 o governo federal destina de fato um programa voltado diretamente à assistência dessas comunidades.

O acesso às políticas públicas capazes de atenderem suas demandas segue como pauta principal nas reivindicações dos diversos grupos sociais que historicamente não participam equitativamente desse processo, como é o caso das populações afrodescendentes e

comunidades indígenas. Em relação à questão agrária, o Programa apresenta a importância da regularização fundiária tomando por base o significado do território como primeiro elemento entre as comunidades e a construção de identidades (VIEIRA, 2015).

6.2.6.1 Discurso do MEC

Para análise do discurso do Programa Brasil Quilombola foram selecionadas duas publicações oficiais lançadas pelo governo federal, através da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), na primeira gestão de Luiz Inácio Lula da Silva, nos anos de 2003 e 2004 respectivamente. Em ambos os documentos são descritas as ações sob a responsabilidade do MEC no âmbito dessa política pública.

Na publicação de 2003 há uma referência direta às diretrizes e ações do Ministério da Educação no âmbito do Programa Brasil Quilombola, com destaque para a promoção da igualdade racial como um dos pilares de atuação do governo federal comandado pelo então presidente Lula.

Consta no documento que a educação quilombola teve como a principal meta o fortalecimento do ensino e aprendizagem de crianças, jovens e adultos, com ações patrocinadas pelo fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e MEC, tais como: apoio à distribuição de material didático e paradidático para o nível fundamental em escolas situadas nos quilombos; suporte na capacitação de professores para atuação nessas comunidades; auxílio na ampliação e melhoria da rede física escolar nas áreas quilombolas.

O Ministério da Educação atuou através de duas principais ações para proporcionar o acesso à alfabetização, sendo estes o Quilombola Venha Ler e Escrever e o Brasil Alfabetizado.

A fim de facilitar a realização dos processos de trabalho envolvidos nesses projetos foi criada uma Agenda Social Quilombola, envolvendo ações a serem executadas, conforme consta no documento publicado em 2003, como a distribuição de 280 mil exemplares de materiais didáticos com conteúdos relacionados à história e à cultura africana e afro-brasileira, a capacitação de 5.400 professores da rede pública e a construção de cerca de 950 salas de aula para suprir a demanda dos estudantes quilombolas, a partir da elaboração de propostas de convênios com governos municipais e estaduais,

Conforme o documento publicado em 2004 pela Seppir, que explana as principais diretrizes do Programa, o governo Lula buscou readequar os princípios da política que orienta

a sua ação para as comunidades remanescentes de quilombo ao oportunizar a busca de superação dos entraves jurídicos, orçamentários e operacionais, que impediam a plena realização dos seus objetivos.

O reconhecimento legal de direitos específicos das comunidades quilombolas gerou proposições legislativas em âmbitos federal e estadual, promovendo a edição de portarias e normas de procedimentos administrativos conforme a formulação de uma política de promoção social para este segmento.

O Programa manteve uma interlocução contínua com os entes federativos e as representações dos órgãos federais nos estados, como o Incra, o Ibama, as Delegacias Regionais do Trabalho, a Funasa, entre outros, com objetivo de descentralizar e agilizar as respostas do governo para as comunidades remanescentes de quilombo.

O Brasil Quilombola foi estabelecido com base em quatro eixos para o delineamento das ações junto às comunidades remanescentes de quilombo. O primeiro é a regularização fundiária, relativa à resolução das questões de emissão do título de posse das terras desses grupos como uma alternativa de desenvolvimento; o segundo aborda a infraestrutura e serviços ao consolidar mecanismos efetivos para destinação de obras estruturais e construção de equipamentos sociais.

Além desses, há um terceiro eixo envolvendo o desenvolvimento econômico e da sociedade, ao firmar um modelo de crescimento sustentável baseado nas características territoriais e na identidade coletiva, visando à sustentabilidade ambiental, societária, cultural, econômica e política dos quilombolas; por fim, o foco no controle e participação social ao estimular a atuação dos representantes quilombolas nos fóruns locais e nacionais de políticas públicas, promovendo o seu acesso ao conjunto das decisões governamentais e seu envolvimento no monitoramento das ações sociais.

6.2.7 Programa Integrado De Ações Afirmativas Para Negros - Brasil Afroatitude

Em dezembro de 2004 o Governo Federal lançou o Programa Integrado de Ações Afirmativas para Negros - Brasil Afroatitude - ofertando cerca de 500 bolsas de estudo para que estudantes do nível superior pudessem realizar pesquisas relacionadas à aids e sobre a situação social, econômica e cultural dos afrodescendentes (BRASIL, 2004).

O Brasil Afroatitude foi gerido por meio do Ministério da Saúde em parceria com Ministério da Educação, Secretaria Especial dos Direitos Humanos e Secretaria de Políticas

de Promoção da Igualdade Racial, com o objetivo de fortalecer o combate à epidemia e possibilitar práticas de implementação de ações afirmativas inclusivas e permanentes aos universitários negros e cotistas (BRASIL, 2004).

Freitas (2006) afirma que o Programa Brasil Afroatitude foi elaborado a fim de atender a duas principais lacunas: a inexistência ou insuficiência de apoio logístico e financeiro aos alunos negros que entraram nas universidades pelo sistema de cotas e da produção de conhecimento no campo das relações entre aids, população negra e racismo.

O Programa apresenta um conjunto heterogêneo de objetivos e estratégias que articulam, em um mesmo referencial, o enfrentamento da epidemia do HIV/aids e ações afirmativas, sendo estas últimas consideradas estratégias para minimizar as desigualdades (FREITAS, 2006).

Inicialmente, o programa foi direcionado para a construção de uma rede de universidades que desenvolveram programas de ações afirmativas e com cotas para negros, não se limitando nessa finalidade, uma vez que se pretende estimular o protagonismo da população negra, no sentido de pensar e executar ações pertinentes à desconstrução do racismo e do preconceito tanto quanto aos negros de modo geral, quando às pessoas vivendo com HIV (BRASIL, 2004).

O foco foi voltado para os alunos do nível superior considerando que a destinação de bolsas para o fomento de estudos, pesquisas e intervenções para estudantes negros de universidades públicas que ingressaram pelo sistema de cotas incentivaria a produção de conhecimento sobre os temas associados à epidemia de aids, população negra, vulnerabilidade e racismo e serviria como estímulo à permanência do aluno na universidade (FREITAS, 2006).

6.2.7.1 Discurso do MEC

Logo no lançamento foi divulgado um documento apresentando os objetivos, estratégias, componentes, parcerias, produtos, orçamento e plano de ação do Programa Afroatitude.

Nesse documento elaborado pelo Ministério da Saúde há uma crítica a formulação das políticas públicas elaboradas durante a história do Brasil, ao afirmar que sempre houve implementação de ações sociais, mas nem sempre de maneira democrática, como por exemplo, a questão dos imigrantes europeus que receberam privilégios do governo brasileiro

que viabilizaram a ascensão econômica dos beneficiários, que hoje estão entre as classes dominantes do cenário econômico, social e político nacional, em contraponto aos ex-escravos, que não receberam nenhum tipo de apoio governamental, longe de serem contemplados com as mesmas regalias, foram relegados, marginalizados e sem acesso a bens, trabalho ou cidadania, e não raro, tiveram suas manifestações culturais proibidas pelas autoridades e perseguidas pela polícia.

Libertos antes e após a abolição, os negros foram tidos como vadios pelo estado brasileiro, que em momento algum se deu ao trabalho de formular política pública que promovesse a inclusão daquele numeroso contingente populacional, que à época da abolição representava mais de 70% da população brasileira. Marginalizado, sem renda, sem acesso a terra, sem trabalho, sem educação, sem saúde, sem cidadania, sem poder (BRASIL, 2004, p. 3).

Essa contextualização serve de base para justificativa do Programa Brasil Afroatitude, que tem como meta fortalecer a resposta das universidades brasileiras que desenvolvem programas de ações afirmativas para negros e que adotaram o sistema de cotas em seus processos de seleção, a fim de torná-lo um meio, dentre outros, de combate à desigualdade racial, além de dar ênfase à construção de resoluções à epidemia do HIV/aids a partir da operacionalização de um trabalho multidisciplinar.

Além de ser um Programa voltado para a construção de uma rede de universidades que desenvolveram programas afirmativos e para políticas de combate ao HIV nessa população principalmente, o Afroatitude também objetivou estimular o protagonismo da população negra, no sentido de pensar e executar ações pertinentes à desconstrução do racismo e do preconceito tanto quanto aos negros de modo geral, quanto às pessoas vivendo com aids.

O documento também contém a necessidade de que o Afroatitude proporcione iniciativas que contribuam para a formação de estudantes negros como promotores de saúde e de qualidade de vida, e para a produção de conhecimentos no campo da prevenção, aconselhamento e assistência às DST/aids; e estimular a autoestima dos alunos desse grupo social.

6.2.8 Programa de Ações Afirmativas para a População Negra - Uniafro

O Uniafro foi um programa criado em 2005 desenvolvido pelo Ministério da Educação através das secretarias de Educação Superior (Sesu) e de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), em conjunto com os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (Neabs) das universidades públicas (BRASIL, 2005).

Desde o primeiro edital do Uniafro em 2005, é possível afirmar que apoiar ações afirmativas no contexto desse programa significava apoiar ações de promoção da igualdade racial através de publicações dirigidas a essa temática, da formação de docentes para a educação das relações étnico-raciais e do apoio ao acesso e permanência de estudantes negros nas instituições públicas de ensino (NEGREIROS, 2013).

O programa foi originado imbuído de um caráter tanto valorativo da cultura negra quanto redistributivo, sendo a primeira característica resultado do incentivo ofertado à formação e produção de conteúdo com a educação das relações étnico-raciais como premissa, e a segunda se deve ao fomento à adoção de ações afirmativas nas instituições de ensino superior (NEGREIROS, 2013).

Conforme o Ministério da Educação, entre os projetos financiados, estão o mapeamento étnico-racial e implementação de um programa de ações afirmativas para afrodescendentes, apresentado pelo Neab da Federal do Maranhão (UFMA) e o curso de Especialização em História da África, da Cultura Negra e do Negro no Brasil, desenvolvido pelo Neab da Federal de Tocantins (UFTO), ambos no ano de 2005 (BRASIL, 2005).

6.2.8.1 Discurso do MEC

A análise do discurso do programa Uniafro foi feita com base nos editais lançados desde a criação do programa, em que o primeiro documento data de 2005 e o segundo de 2006.

Em ambos editais, o Uniafro é conceituado como um Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Educação Superior, sendo uma iniciativa do MEC, por intermédio da Sesu e da Secad, abrangendo propostas de ensino, pesquisa e extensão universitária com ênfase na inclusão social, visando corrigir desigualdades raciais em relação aos grupos afrodescendentes que venham a fortalecer a institucionalização das atividades dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros-Neabs (ou correlatos) das universidades.

De maneira geral, tanto no edital de 2005 quanto no de 2006 os programas e projetos participantes da seleção do Uniafro tiveram que se encaixar em diretrizes de natureza acadêmica e social, sendo esta última caracterizada pela contribuição para a inclusão de grupos afro-brasileiros, facilitando o acesso ao processo de formação e de qualificação, geração de uma relação bilateral com outros setores da sociedade, articulando conhecimento

acadêmico e popular e contribuição na formulação, implementação e acompanhamento das políticas públicas afirmativas para o desenvolvimento regional e nacional.

Os eixos do programa estão estabelecidos em: publicações de obras que deveriam atender a Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o médio; formação de professores por meio de especialização, extensão, aperfeiçoamento, priorizando temas como História do negro no Brasil, Literatura afro-brasileira, História da África, História do negro nas Américas; iniciativas voltadas ao acesso e permanência dos estudantes negros ao ensino superior.

Especificamente o edital 2006 proporcionou aos Neabs ou grupos correlatos das universidades melhores condições de gestão de suas atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão para os fins prioritários enunciados no Uniafro.

6.2.8.2 Análise do Discurso do Programa Brasil Quilombola, do Brasil Afroatidade e do Uniafro

Tanto o Programa Brasil Quilombola quanto o Brasil Afroatidade e o Uniafro são ações do governo federal, juntamente com o Ministério da Educação e outros órgãos, direcionadas à população afro-brasileira, com o objetivo generalizado de reduzir a exclusão presente na sociedade desse grupo social.

Assim, no contexto dessas ações, diversidade tem o sentido de proporcionar maior participação da população negra nos direitos sociais destinados a todos os brasileiros, destacadamente no acesso à educação básica e superior, justificando dessa forma a análise do discurso desses três programas juntamente.

A questão étnica é composta por demandas democráticas de um grupo específico, de características históricas e culturais em comum, formando uma identidade dentro de um contexto diferencial social.

De acordo com as afirmações de Segato (2006), ser negro no Brasil não implica necessariamente na participação do indivíduo em uma cultura ou tradição diferenciada. Com exceção dos membros das comunidades quilombolas que guardam alguma unidade de grupo, pois brancos e afrodescendentes brasileiros co-participam de uma tradição de mesma origem.

Ainda segundo Segato (2006), a população negra brasileira forma uma etnia afrodescendente que como identidade política faz referência a um grupo que compartilha as

consequências de se encaixar nessa leitura, de ser um suporte a essa atribuição e sofre um processo de ser colocado na posição do “outro” no seio de sua nação de origem.

Ao destacar ações afirmativas para negros, os programas utilizam o critério de raça como um significante produzido no ambiente da estrutura do Estado em que uma determinada emergência hegemônica pode segregar.

Os quilombos, inicialmente formados por escravos que fugiam dos seus locais de trabalhos forçados, atualmente se constituem por uma população que afirma suas questões territoriais, sociais, culturais e busca por autonomia. O decreto nº 4.887/2003 da primeira gestão do presidente Lula concedeu a essas populações o direito à autoatribuição como único critério para identificação das comunidades quilombolas.

A questão da emancipação muitas vezes é associada ao período histórico escravocrata e a abolição desta, porém, na teoria do discurso laclauiana o seu conceito vai além e pressupõe a eliminação do poder segregador, a extinção da diferença entre sujeito, objeto e gestão, um ato de libertação a tudo que o precedeu.

Para existir emancipação, é preciso haver aquilo que vai ser emancipado, ou seja, apenas é possível emancipar algo que é oprimido, algo que é tolhido em seu livre desenvolvimento pelas forças opressivas.

Ao identificar a população negra ocupando uma posição marginalizada, historicamente excluída mesmo com o fim da escravidão no processo produtivo, o MEC reafirma a posição de exclusão social desse grupo e a necessidade de afirmação dessa identidade ao elaborar ações educacionais de combate à desigualdade racial e a desconstrução do racismo.

Os programas do Ministério da Educação produzem um discurso libertador emancipatório no âmbito do seu escopo de trabalho para os grupos sociais negros, estimulando a educação de crianças, jovens e adultos pertencentes aos quilombos, o crescimento sustentável, a igualdade racial, inclusão social e o protagonismo dessa população.

Ao representar e reivindicar as demandas dos grupos afro-brasileiros, o MEC se coloca na posição antagônica em relação ao sistema educacional existente, se comportando como uma emergente representação popular e nacional antissistema.

Porém, ao se situar no campo de gestor governamental e detentor de poder, o Ministério da Educação deveria absorver a responsabilidade de integrar totalmente as identidades à margem a fim de diluir a formação populista e enfraquecer a luta hegemônica, evitando que se desloque uma nova fronteira antagônica em que a nova configuração governamental lulista se torne o opressor.

O Uniafro e o Brasil Afroatidade são destinados especificamente para fomentar a produção de conhecimento e o acesso de estudantes negros ao ensino superior, com destaque para o último, que além de estimular a permanência do estudante negro na universidade também foi uma estratégia de enfrentamento à aids ancorada em aspectos sociais, que nesse caso alcançou populações quilombolas, adeptos das religiões de matriz africana e mulheres negras, com apoio de organizações não governamentais na implantação do programa.

É interessante destacar o corte antagônico feito no discurso do MEC, identificado na análise do Programa Brasil Afroatidade, em que estabelece uma relação de “nós” x “eles”, ao afirmar que a implementação de ações sociais nem sempre foi democrática, uma vez que imigrantes europeus receberam privilégios do governo brasileiro, viabilizando a ascensão econômica desses beneficiários, que hoje estão entre as classes dominantes do país, fato não ocorrido com os ex-escravos libertos e seus descendentes.

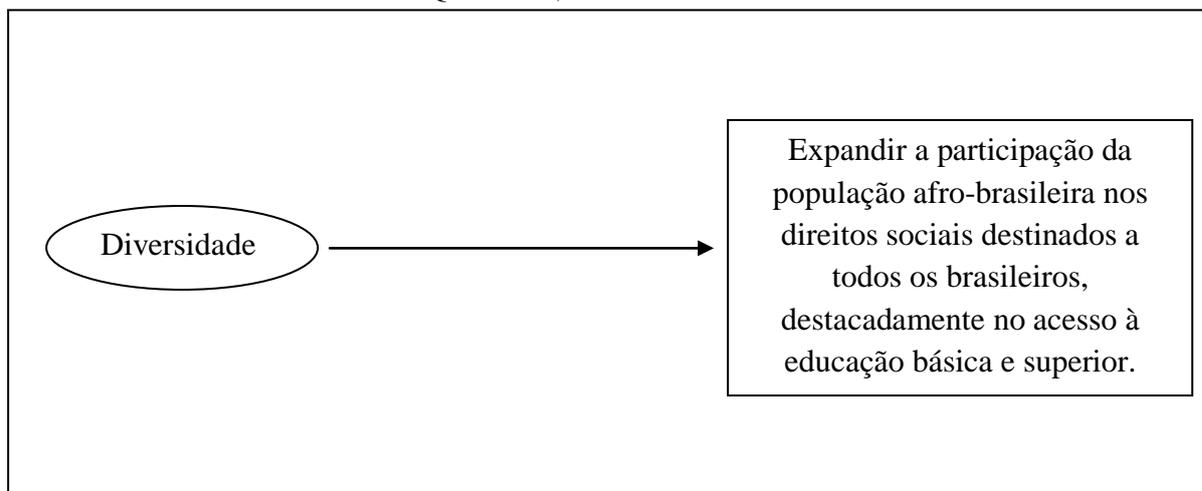
Essa afirmação coloca as classes abastadas caucasianas como dominantes do padrão social, e conseqüentemente como exterior constitutivo da identidade negra que impede sua inteira constituição identitária.

Considerado a teoria do discurso de Laclau, essa fronteira antagônica divide a sociedade em dois campos opostos rígidos em que se formam cadeias equivalenciais dos dois lados. Ao unir sua insatisfação com a exclusão do sistema educacional com o descontentamento de outros grupos sociais que possuem o mesmo opressor em comum, forma-se uma articulação entre as comunidades negras e aqueles conjuntos sociais que reivindicam seus direitos, construindo uma demanda popular.

A construção do povo começa numa tentativa de nomear uma plenitude ausente através de um nome que se esvazia de seu significado para representar a cadeia de equivalência da demanda popular, que nesse caso se materializa com “diversidade” ao representar a inclusão dos que estão à margem, incluindo o grupo social afro-brasileiro.

Laclau (2011) destaca a importância da formação populista no combate a lógica do *apartheid*, que não se limita a um discurso opressor, pois pode permear o oprimido. O autor defende que existir identidades apenas diferenciais, em clausura com o que está fora delas em defesa de uma constituição pura, não é uma alternativa progressista, uma vez que defender posições rígidas de cada grupo social gera uma segregação ao garantir que cada um se contente com sua posição, não ameaçando a estrutura de poder vigente.

Figura 4 - Campo discursivo e sentidos em torno do significante vazio Diversidade no discurso dos Programas Brasil Quilombola, Brasil Afroatititude e Uniafro



Fonte: Elaboração da autora.

6.2.9 Programa de Identidade Étnica e Cultural dos Povos Indígenas - Educação Indígena

Na primeira gestão do governo Lula, o Ministério da Educação tomou uma série de medidas a fim de ampliar o acesso educacional aos povos indígenas, atendendo aos requisitos legais presentes na Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, Plano Nacional de Educação Lei nº 10.172 e Convenção 169/OIT (HENRIQUES et al., 2007).

Desde 2003, a valorização da identidade étnica e cultural dos povos indígenas foi colocada em prática por meio de um conjunto de medidas, como a formação de professores indígenas em cursos de licenciaturas, produção e publicação de materiais didáticos bilíngues ou multilíngues, criação e funcionamento da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), implantação do ensino médio intercultural e estruturação da rede física das escolas que atendem esses povos e atividades voltadas à institucionalização e enraizamento cultural (HENRIQUES et al., 2007).

Em 2005, fruto do ambiente favorável fomentado pelo governo federal, foi criado o Prolind - Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas – a fim de ser uma ação específica e mais ampla para o apoio de cursos de licenciaturas específicas para a formação de docentes indígenas, integrando ensino, pesquisa e extensão, contemplando estudos de temas relevantes como línguas maternas, gestão e sustentabilidade das terras e das culturas e

capacitação política dos professores dessa etnia como agentes interculturais (HENRIQUES et al., 2007).

Segundo Grupioni (2006), a partir de 2004 os sistemas estaduais de ensino passaram a ser mais presente na atuação junto ao MEC, que passaram a ser objeto de investimentos institucionais com aumento expressivo de aporte de recursos financeiros a fim de possibilitar a realização de formação inicial e continuada de professores indígenas, publicação de materiais didáticos e construção de escolas.

No primeiro governo Lula, conforme afirma Grupioni (2006), é nítida a priorização estabelecida para a consolidação de investimentos na área de educação indígena, voltados para a atuação das Secretarias Estaduais, deslocando-se o foco das ONGs, muito presentes em anos anteriores, para os sistemas de ensino dos estados e municípios, que passaram a posição de principais parceiros do MEC.

De acordo com o Censo Escolar elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep (2007), referente ao período de 2003 a 2006, a oferta da educação escolar indígena cresceu 48,7 % nesse intervalo, passando de 117.171 para 174.255 alunos frequentando escolas indígenas do nível básico ao médio em 24 unidades da federação.

Segundo o mesmo Censo, na percepção dos povos indígenas a educação escolar, além de um direito básico, é uma estratégia na construção de seus projetos societários de futuro (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP, 2007).

6.2.9.1 Discurso do MEC

Em 2007, a Secad/MEC, publicou um documento abordando a temática da Educação Escolar Indígena, com o propósito de documentar as políticas públicas da Secretaria ao reunir um conteúdo essencialmente informativo e formativo direcionado àqueles que precisam compreender as bases que fundamentam o conjunto de programas, projetos e atividades executados na área.

Essa publicação foi a base para análise do discurso oficial do MEC a respeito da educação indígena por conter dados e o posicionamento do governo federal a respeito da valorização desse tema, em que foram pensadas estratégias para todos os níveis de ensino.

O Ministério da Educação propôs uma política de concertação em que compromissos foram acordados entre as instituições responsáveis na esfera federal, estadual e municipal, para melhoria das condições de gestão da educação escolar indígena, com expressiva participação de representantes desse grupo social, sendo o público-alvo professores, estudantes e comunidades indígenas como um todo.

A formação de professores indígenas em licenciaturas específicas teve grande atenção, ao ponto de ser criado um programa específico apenas para esse tema, uma vez que é um requisito prioritário na condição de ofertar a básica intercultural nas escolas dessas comunidades.

Além da formação de professores, o acesso, permanência com sucesso e processo de valorização cultural para estudantes indígenas em cursos universitários, com os investimentos financeiros implicados, assim como a busca pela integração da educação básica intercultural com a profissional foram objetos de trabalho do Ministério da Educação na primeira gestão do presidente Lula.

Também foi agregado ao ensino médio um considerável destaque, pois lideranças e professores indígenas almejavam por uma formação que proporcionasse força e desenvolvimento a suas comunidades ao incluir jovens e adultos em atividades voltadas para a melhoria das condições de vida com afirmação das identidades étnicas.

Ao fomentar a formação de professores indígenas para a interculturalidade, o MEC buscou garantir a efetivação do direito desses povos à educação escolar intercultural de qualidade por meio da formação inicial e continuada de docentes, considerando a multiculturalidade e questões sociolinguísticas, ao mesmo tempo em que promove projetos culturais, societários e identitários desses grupos sociais.

O MEC também atuou no estímulo à produção e distribuição de materiais didáticos de autoria dos professores indígenas com a participação de suas comunidades e com assessoria especializada, além de disponibilizar materiais didático-pedagógicos de acordo com o contexto sociocultural e sociolinguístico, valorizando as línguas indígenas por meio da produção de materiais bilíngues ou multilíngues.

Também foi estabelecido pelo Ministério da Educação a criação e o funcionamento da CNEEI, a fim de promover a participação e o controle social na elaboração, proposição, acompanhamento e avaliação das políticas educacionais direcionadas aos indígenas, proporcionando espaços públicos de discussão sobre as perspectivas desses povos a fim de

serem consideradas no momento da definição das diretrizes e ações, respeitando a sociodiversidade desses grupos étnicos.

Por fim, o MEC buscou reduzir o déficit de estrutura física escolares nas comunidades indígenas, aportando recursos técnicos e financeiros para as Secretarias de Educação executarem ações de construção, ampliação, reforma e aquisição de equipamentos para as escolas, a fim de garantir a qualidade da educação básica.

6.2.10 Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas - Prolind

Conforme o site oficial do Ministério da Educação, o Prolind - Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas - foi elaborado em 2005 a fim de fomentar a criação de cursos de formação para educadores indígenas que integrem ensino, pesquisa e extensão, ao mesmo tempo em que estimulem o estudo de temas como as línguas maternas, a gestão e a sustentabilidade dos territórios e a cultura dos povos.

Ainda segundo o site do MEC, a seleção de projetos de cursos era feita por edital, sendo um programa fruto da iniciativa do Ministério da Educação, desenvolvida pelas secretarias de Educação Superior (Sesu), de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (Secad), de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em parceria com universidades federais, institutos federais de educação, ciência e tecnologia e instituições estaduais públicas.

O processo de formação proposto pelo Programa buscou possibilitar que os professores indígenas desenvolvam competências profissionais que lhes permitam atuar responsável e criticamente dentro da realidade intercultural, contexto em que as escolas que atendem aos índios estão inseridas, além de buscar estratégias para promover a interação dos diversos saberes que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar, aliando os conhecimentos acadêmicos e universais a que todo estudante deve ter acesso e o saber étnico próprio do seu meio cultural que assume crescente relevância nos contextos escolares (TORQUATO JÚNIOR, 2015).

Atualmente, o conteúdo curricular da formação de professores indígenas deve considerar a territorialidade como categoria central a ser tratada em todas as dimensões dos componentes curriculares, o conhecimento típico e seus modos de produção e expressão, e a presença constante e ativa de sábios índios. Além disso, a escola deve estar em consonância com o conteúdo da formação do professor, com a interculturalidade, com o bilinguismo ou

multilinguismo, bem como nas especificidades dos contextos socioculturais expressas nas demandas educacionais e na participação comunitária (BRASIL, 2014).

6.2.10.1 Discurso do MEC

O documento do Prolind analisado é o edital de convocação nº 5 de 2005, mesmo ano de lançamento do programa, que contém suas diretrizes político-pedagógicas e convocou Instituições de Educação Superior públicas, federais ou não, a apresentarem propostas de projetos de Cursos de Licenciaturas específicas para formação de professores indígenas.

No ano de 2006 não houve edital, sendo o próximo lançado apenas em 2008, porém, nesse mesmo ano houve o Seminário Nacional de Avaliação do Prolind, realizado pelo MEC em parceria com o Programa Trilhas de Conhecimentos, a Funai e a Universidade de Brasília (UNB), em que foram debatidas as experiências de cursos de licenciatura indígena e elaboradas por meio do edital de 2005 e demandas para políticas públicas na área (BARNES, 2010).

Conforme o edital, o Prolind é uma iniciativa de formulação de programas especiais para formação de estudantes indígenas em nível superior e pelo acompanhamento da execução das políticas de educação escolar voltadas a esse grupo social.

O Prolind teve como meta o fomento à implantação de cursos de licenciaturas específicas para a formação de docentes indígenas que integrem ensino, pesquisa e extensão e promovam a valorização do estudo de temas étnicos relevantes, tais como línguas maternas, gestão e sustentabilidade das terras e das culturas desses povos.

O Programa também deu suporte à permanência de estudantes indígenas nas IES públicas federais e não federais a fim de desenvolver ações de ensino, pesquisa e extensão universitária integradas nas comunidades de origem dos estudantes indígenas, ofertando bolsas de estudo para alunos da graduação.

6.2.10.2 Análise dos Discursos do Programa de Identidade Étnica e Cultural dos Povos Indígenas - Educação Indígena e Prolind

Foi possível identificar que a intenção do Ministério da Educação ao significar a diversidade nos Programa de Educação Indígena e o Prolind teve o sentido de atender as

demandas específicas de um grupo particular, homogêneos em características culturais e costumes.

Laclau (2011) defende a ideia de que o sujeito político enquanto unidade racional e transparente que transmite um significado homogêneo para o campo total da conduta do indivíduo sofreu uma ruptura, sendo desprovido de um significado unificado e passando a ocupar posições diferentes no interior de um sistema, que seria o social discursivo.

Logo, o agente social pode ocupar várias posições de sujeito através das quais o grupo social é constituído, no âmbito de várias formações discursivas.

Segundo Laclau (2011), não há nenhuma relação prévia necessária entre os discursos que formam o indígena, por exemplo, enquanto nativo ou nômade, e as articulações discursivas que determinam sua atitude em relação à organização social, hierárquica e outras esferas nas quais o agente seja ativo.

Torna-se, portanto, impossível falar do agente social como se fosse uma entidade unificada e homogênea. Ao invés disso, é preciso abordar o agente social como uma pluralidade, dependente das várias posições de sujeito, através das quais o indivíduo é constituído, no âmbito de várias formações discursivas.

Para Laclau (1993), não é possível haver uma particularidade pura, que descarte inteiramente qualquer tipo de princípio universal, devido ao fato de que afirmar uma identidade puramente diferencial e distinta é o mesmo que afirmar que essa formação se constitui por meio de pluralismos e diferenças culturais, uma vez que a referência ao outro está presente com uma função constitutiva da construção identitária.

Isto significa que parte da definição de uma identidade está na construção de um sistema complexo de relações com outros grupos reguladas por princípios que transcendem todos os particularismos do conjunto.

Ao afirmar o sentido da diversidade como o direito da etnia indígena à autonomia cultural foi um argumento utilizado pelos programas do MEC que apenas se justifica em bases universais, uma vez que quanto mais particular for um grupo, menores são as condições de controlar o ambiente global em que está inserido e mais universalmente fundamentado terá de ser a justificativa de suas pretensões.

Além disso, uma vez que o outro é fundamental para constituir uma identidade, e se ambos estão apenas numa relação diferencial, há a sanção do *status quo* daquela relação intergrupala, sem interferência de ambas as partes em um ou outro, ou seja, cada

particularidade não desejaria nada além do que já é e possui, por meio de um desenvolvimento separado.

A posição discursiva da diversidade no Programa de Educação Indígena e no Prolind se estruturava naquele momento por meio da reivindicação de condições que os indígenas brasileiros não possuíam como o acesso à educação, contra uma ordem dominante que os excluía e os colocavam numa posição marginalizada confinados a um gueto.

O argumento em defesa da educação indígena foi estruturado com base na diversidade no sentido de sociodiversidade, multiculturalidade e interculturalidade dentro do contexto dos programas.

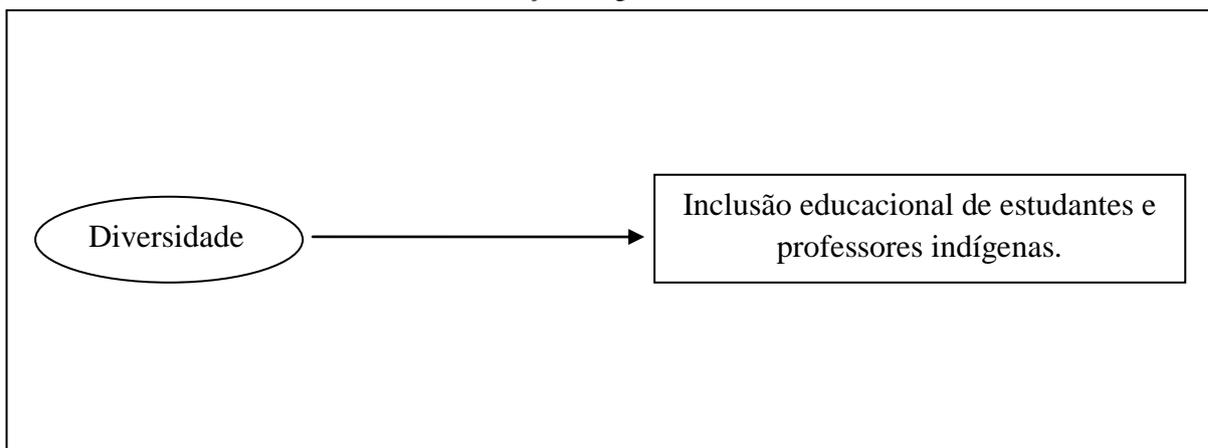
Os indígenas brasileiros historicamente sofreram com conflitos fundiários e deficiências na demarcação de terras, porém, este cenário exterior foi constitutivo de uma autoafirmação étnica que produziu um senso de pertencimento, defesa cultural e mobilização social por parte desse grupo, independente da tribo de origem.

Ao se afirmarem como identidade política, os indígenas organizam suas demandas próprias e reivindicaram a participação social, assim como outros grupos excluídos, podendo construir uma cadeia de equivalência em contraposição ao sistema que os exclui, formando uma ordem populista.

Mais uma vez, a solução é trazida pelo surgimento do povo, como um conjunto de demandas individuais articuladas, em que suas particularidades se anulam em nome de uma reivindicação maior (inclusão social), sem oposição ao poder opressor.

O hibridismo faz parte da construção do povo, estando ainda mais evidente na sociedade brasileira devido a sua heterogeneidade desde sua formação. Portanto, a demanda indígena isoladamente possui menor representação política que posicionada numa estrutura equivalencial de demanda popular, de caráter hegemônico e em disputa como um particularismo que deseja se posicionar como universal.

Figura 5 - Campo discursivo e sentidos em torno do significante vazio Diversidade no discurso do Programa Educação Indígena e Prolind



Fonte: Elaboração da autora.

6.2.11 Programa de Extensão Universitária para Inclusão - Proext

Conforme consta no site oficial do MEC, o Programa de Extensão Universitária (Proext) foi elaborado em 2003 com foco na inclusão social, tendo como principal objetivo o apoio às universidades públicas no desenvolvimento de programas ou projetos na sua área de competência, a fim de colaborar com a implementação de políticas sociais.

Segundo Incrocci e Andrade (2018), o Programa foi criado em uma parceria entre os Ministérios da Educação, da Cultura e o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (Forproex). Apesar de existir desde 2003, sua institucionalização ocorreu de fato em 2008, por meio do Decreto nº 6.495 de 30 de junho do referido ano.

Ainda baseado no estudo de Incrocci e Andrade (2018), a extensão começou a se construir no Brasil em meados da década de 1930, com a participação de três atores principais: os discentes, o movimento estudantil e o Estado, estando inclusas neste último as instituições de ensino superior. Seu direcionamento esteve focado na elite por muitos anos, sofrendo transformações ao longo do tempo por meio das mobilizações estudantis que defendiam uma profunda transformação social.

Os movimentos voltados para a democratização do Estado mostraram a relevância das discussões sobre o papel social das instituições de ensino superior, sendo as atividades extensionistas apontadas como principal forma de integrar universidade e sociedade, embora não houvesse consenso sobre o significado concreto da extensão até meados da década de 1980 (PEDERNEIRAS, 2005).

Com a criação do Forproex em 1987, foi construído o conceito de extensão universitária abaixo, que acabou sendo absorvido pelo conjunto das instituições de ensino superior, públicas e privadas, não obstante ainda existam debates a respeito da definição (PEDERNEIRAS, 2005).

A Extensão é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade. A extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis e um conhecimento acadêmico (PEDERNEIRAS, 2005, p. 7).

A reafirmação da função social das universidades encontrou respaldo através do Proext, que na edição de 2003 contou com o orçamento de R\$ 4,5 milhões de reais e apoiou 89 programas e projetos apresentados pelas Instituições de Ensino Superior (MARTINS; RIBEIRO, 2007).

Em 2004, o Proext incorporou as universidades vinculadas aos estados brasileiros e teve um orçamento de R\$ 6 milhões de reais distribuídos para 159 programas e projetos, viabilizando a extensão em 49 instituições federais e 14 estaduais. No ano de 2005, o valor dos recursos foi de R\$ 6 milhões de reais atendendo a 178 iniciativas das entidades participantes (MARTINS; RIBEIRO, 2007).

No ano de 2006 as universidades estaduais não puderam participar devido a um impedimento legal, sendo destinados R\$ 4,5 milhões exclusivamente para as instituições federais, havendo no total 210 propostas, sendo 99 aprovadas e 57 entidades participantes (MARTINS; RIBEIRO, 2007).

6.2.11.1 Discurso do MEC

Para análise do Proext foram selecionados os editais do programa lançados no período de 2003 a 2006, ano da primeira gestão do presidente Lula, a fim de identificar no discurso oficial do governo, através do Ministério da Educação, o tema diversidade e seus sentidos.

O edital de 2003 foi o primeiro a convocar as Instituições Federais de Ensino Superior a apresentarem propostas de Extensão Universitária abrangendo programas e projetos de extensão com ênfase na inclusão social.

Os temas prioritários para seleção dos projetos e programas no referido ano foram: alfabetização de jovens e adultos; políticas de promoção sociais como atenção integral à família, erradicação do trabalho infantil, combate ao abuso e à exploração sexual de crianças e

adolescentes, juventude e desenvolvimento social, atenção à pessoa idosa, atenção à pessoa portadora de necessidade especial, populações indígenas e quilombolas; articulação com o nível básico de ensino por meio da produção de material pedagógico e educação continuada; formação permanente de pessoal para o sistema educacional.

No ano de 2004, entre os temas que deveriam ser atendidos pelo Proext permaneceram aqueles presentes do edital de 2003, sendo incluído o tema combate à fome entre os compreendidos pelas políticas de desenvolvimento social.

No ano de 2005, permaneceu entre os temas fundamentais a alfabetização de jovens e adultos; a articulação com o nível básico de ensino por meio da produção de material pedagógico e educação continuada; formação permanente de pessoal para o sistema educacional e entre as políticas de desenvolvimento social e direitos humanos foram incluídas, além daquelas presentes nos editais de 2003 e 2004, as temáticas geração de trabalho e renda em economia solidária; promoção e/ou prevenção à saúde; violência e desenvolvimento urbano.

No edital de 2006 o item direitos humanos foi incluído explicitamente entre as os temas prioritários no Programa daquele ano, permanecendo os temas já estabelecidos desde 2003.

Em todos os editais no período de 2003 a 2006, as propostas de projetos e programas participantes da seleção do Proext deveriam atender a diretrizes tanto de natureza acadêmica quanto social, sendo esta última caracterizada pelos seguintes pontos: impacto social, pela ação transformadora sobre os problemas sociais, contribuição à inclusão de grupos sociais, ao desenvolvimento de meios e processos de produção, inovação e transferência de conhecimento e à ampliação de oportunidades educacionais, facilitando o acesso ao processo de formação e de qualificação; relação bilateral com os outros setores da sociedade, pela interação do conhecimento e experiência acumulados na academia com o saber popular; contribuição na formulação, implementação e acompanhamento das políticas públicas prioritárias ao desenvolvimento regional e nacional.

Nos editais analisados do Proext de 2003 a 2006, a positividade conceitual que representa variadas demandas sociais é a “inclusão social”, uma vez que o objetivo do programa é atender ao máximo os grupos sociais com reivindicações denominadas pelos temas prioritários que os programas e projetos devem atender.

6.2.11.2 Análise do Discurso do Proext

As temáticas priorizadas nas diferentes realizações do Proext, definidas entre a Sesu/MEC, o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas e a partir de 2005 a Secretaria Nacional de Direitos Humanos buscam atender diversificadas demandas democráticas de grupos específicos ao fomentar a criação de projetos e programas que atendam aos seus temas prioritários, almejando a máxima integração social.

As demandas democráticas são heterogêneas entre si, uma vez que representam particularidades de características específicas. Segundo Laclau (2015), a oposição a um poder repressivo ou excludente comum as une no mesmo lugar de objeção por meio de uma articulação equivalencial, representada por um nome que se sobressai e simboliza a todas, ou seja, neste momento a positividade de um elemento puramente conceitual estabelece a unidade de todas elas.

Por sua vez, a inclusão social pode ser identificada como o principal sentido para diversidade no Proext, uma vez que seu significado permeia a ideia de cidadania e direitos para a variedade de segmentos sociais marginalizados, sendo necessárias políticas nesse âmbito no momento em que há grupos excluídos da participação digna na sociedade.

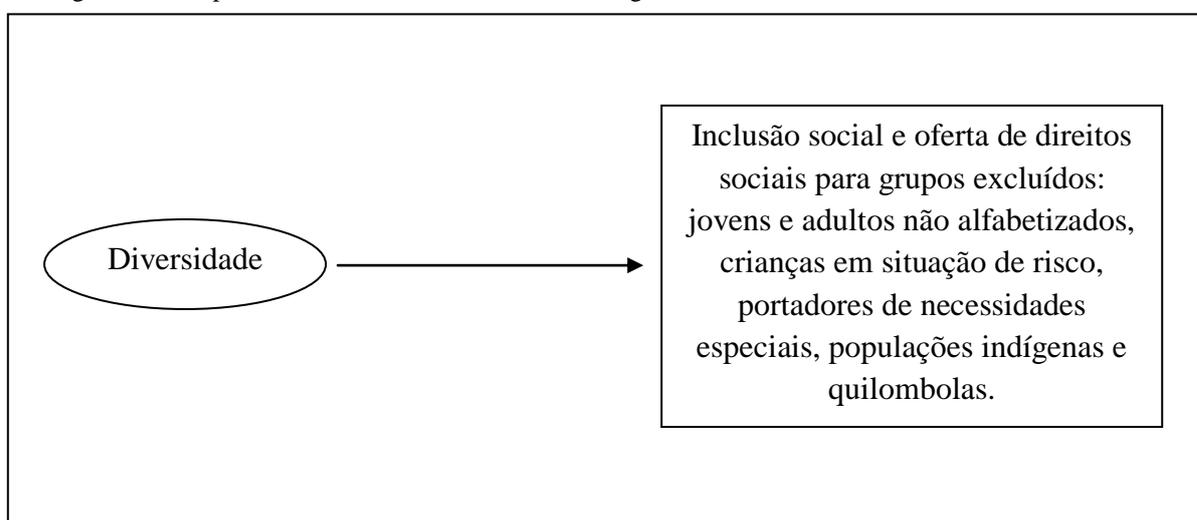
Ainda no contexto dos editais do Proext, a inclusão social se assemelha ao exposto por Burity (2006), se encaixando na ótica produtivista ao indicar um sentido econômico a partir do momento em que as universidades passaram a ser atores ativos na construção de projetos e programas pensados na geração de trabalho e renda, economia solidária e desenvolvimento urbano e regional.

Segundo Burity (2006), o significado moderno de inclusão social indica igualdade de oportunidades no sistema produtivo neoliberal, ou seja, uma questão de abertura e devido à necessidade de identificar e atender reivindicações, negociar apoios e alianças a fim de garantir os direitos civis de cidadania, incorporando à ordem vigente um conjunto de demandas cuja mobilização seria impossível de negar, legitimando-os nessa mesma ordem.

Assim, como afirma Laclau (2013), ao pretender estabelecer uma forma de atender às demandas democráticas individualmente, o governo busca construir um ambiente em que exista apenas a lógica da diferença, uma vez que se dilui a compreensão do caráter político das identidades que depende de uma articulação de equivalência e do antagonismo por serem condição de possibilidade para a formação de identidades políticas dentro de um ambiente social discursivo.

Dessa forma, a inclusão exige sensibilidade para recolher as insatisfações manifestas para reconhecer a diversidade do social, utilizando da gestão para operacionalizar e quantificar as demandas a fim de administrá-las por meio de técnicas gerenciais e de alocação de recursos em projetos e programas (BURITY, 2006).

Figura 6 - Campo discursivo e sentidos em torno do significante vazio Diversidade no discurso do Proext



Fonte: Elaboração da autora.

6.2.12 Programa Diversidade na Universidade - Lei nº 10.558/02

O Programa Diversidade na Universidade foi resultado de pressões políticas do movimento negro representadas na Conferência de Durban, ocorrida na África do Sul, em 2001, estando condicionado aos projetos estruturantes do Ministério da Educação com uma natureza de articulação no sentido de apoiar a formulação participativa de estratégias de inclusão social, combate à discriminação racial e étnica para a educação nos níveis básicos e superior, vigorando no período de 2002 a 2007 (ROSA, 2007).

A organização do Programa se divide em três partes, em que a primeira aborda o desenvolvimento de pesquisas sobre diversidade, envolvendo estudos sobre aspectos culturais das populações afrodescendentes e povos indígenas, além de sua participação na construção da identidade brasileira (BRASIL, 2002).

O segundo momento aborda o fortalecimento institucional por meio do estímulo à criação de comissões assessoras de diversidade e uma central de informações, encerrando com a terceira parte que envolve o apoio a projetos inovadores de cursos que promovam o acesso ao ensino superior, financiados com recurso do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (BRASIL, 2002).

Entre as ações previstas no Programa Diversidade na Universidade, estavam a reserva de cotas de 51% de suas matrículas para afrodescendentes e ou indígenas, concessão de bolsas de manutenção para estudantes de baixa renda e a apresentação de conteúdos e atividades de formação social e valorização da diversidade cultural, priorizando a temática de combate ao racismo (FERNANDES, 2007).

Em 2004, após se estruturar técnica e politicamente, o Programa ampliou suas ações por meio da realização de fóruns estaduais para fortalecer a temática da diversidade étnico-racial, integrando os diversos atores dos Projetos Inovadores de Curso, como coordenadores, professores, alunos e os próprios técnicos do Ministério da Educação, promovendo um canal de comunicação a fim de contribuir para a melhoria da qualidade da formação em suas diversas dimensões, sobretudo na correção de rumos no processo de execução dos projetos (FERNANDES, 2007).

A Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003 alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" para os estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, contribuindo para a elaboração de uma metodologia antirracista.

Segundo Silveira (2007), apesar da legislação, ocorria constante queixa dos docentes dos Projetos Inovadores de Curso sobre a falta de material didático tratando de questões étnico-raciais e educação, ao ponto do componente de Estudos e Pesquisas do Programa Diversidade na Universidade produzir uma série de edições tratando do tema e que posteriormente formaram a Coleção Educação para Todos, suprimindo parte da lacuna de material didático a partir de 2005.

O Programa Diversidade na Universidade, por meio dos atores dos Projetos Inovadores de Curso e dos Encontros Estaduais, também buscou dialogar com lideranças do movimento negro e do meio artístico brasileiro, sendo essa uma das estratégias para implementação da educação antirracista ao estabelecer mensagens de valorização e relevância da educação, afirmando o valor dos indivíduos independente de cor, raça e gênero (SILVEIRA, 2007).

6.2.12.1 Discurso do MEC

Voltada para o ensino superior, a Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002 foi promulgada pelo primeiro governo Lula objetivando criar o Programa Diversidade na

Universidade no âmbito do Ministério da Educação, com a finalidade de implementar e avaliar estratégias para proporcionar o acesso às universidades de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente os afrodescendentes e indígenas brasileiros, incluindo a possibilidade de concessão de bolsas de manutenção e de prêmios pecuniários aos alunos das entidades de direito público ou privado sem fins lucrativos que atuem na área educacional e que venham a desenvolver projetos inovadores a fim de atender a finalidade do plano.

Conforme informações oficiais do MEC disponibilizadas por meio de um folder explicativo, o objetivo do Programa Diversidade na Universidade é defender a inclusão social ao mesmo tempo em que promove o combate à exclusão social, étnica e racial por meios de ações que melhorem as condições e oportunidades de ingresso no ensino superior para jovens e adultos de grupos socialmente desfavorecidos, especialmente aqueles que pertencem às populações afro-brasileiras e indígenas.

No mesmo documento é possível identificar o slogan do programa: “Por um Brasil mais justo e solidário, com oportunidades iguais para todos” (BRASIL, 2002, p. 1).

Prosseguindo sobre a justificativa a respeito da necessidade de um programa de inclusão voltado principalmente para povos indígenas e afro-brasileiros, sendo estes considerados marginalizados, afirma o MEC:

O Brasil é o país com mais alto índice de desigualdade da América Latina. O diferencial de rendas entre os 20% mais ricos e os 20% mais pobres não variou significativamente nas últimas duas décadas. Os brancos continuam frequentando a escola por mais tempo, se comparado aos indígenas e afrodescendentes (BRASIL, 2002, p. 2).

6.2.12.2 Análise do Discurso do Programa Diversidade na Universidade

O pluralismo social contemporâneo representa uma ampliação da participação dos grupos minoritários no ambiente das experiências políticas. Por minorias, apesar de não haver consenso em relação ao conceito, é possível adotar a concepção que se refere a grupos socialmente marginalizados ou menos poderosos, com aspectos de vulnerabilidade ao sofrerem discriminação e serem vítimas de intolerância (CARMO, 2016).

As sociedades contemporâneas são palco de diversos conflitos devido a sua intrínseca diversidade cultural e as identidades políticas inerentes, que exigem reconhecimento público de participação social, e por não serem naturalmente incluídos são classificados como grupos

excluídos e marginalizados, considerados minorias por sua tímida presença nos direitos sociais.

Nesse contexto é possível fazer relação com a questão do particularismo e universalismo de Laclau (2013), que parte do princípio que uma verdadeira democracia, ou um modelo democrático radical, é pluralista e fragmentada, composta por diversas identidades diferentes que não permanecem imobilizadas dentro de um contexto social, cada uma vivenciando sua particularidade dispersamente. Ao contrário, essas ordens identitárias procuram se articular em lógicas equivalentes para construir novas esferas públicas.

Uma vez que essas identidades constroem cadeias de equivalência, suas demandas próprias são colocadas de lado para que a articulação equivalencial represente algo maior, comum a todas as particularidades, algo que passa a ser representado por um ponto nodal (ou significante vazio) que nomeia essa nova totalidade.

Um significante vazio renuncia a sua particularidade diferencial para representar a identidade puramente equivalencial de um espaço comunitário, que é uma fusão de todos os grupos particulares que formam a cadeia de equivalência (GIACAGLIA, 2008).

Em outras palavras, o significante vazio é uma particularidade que se esvazia de seu sentido específico para articular e representar todas as demandas articuladas equivalencialmente, por meio de uma relação hegemônica, assumindo a função de universalidade ao representar o conjunto articulado.

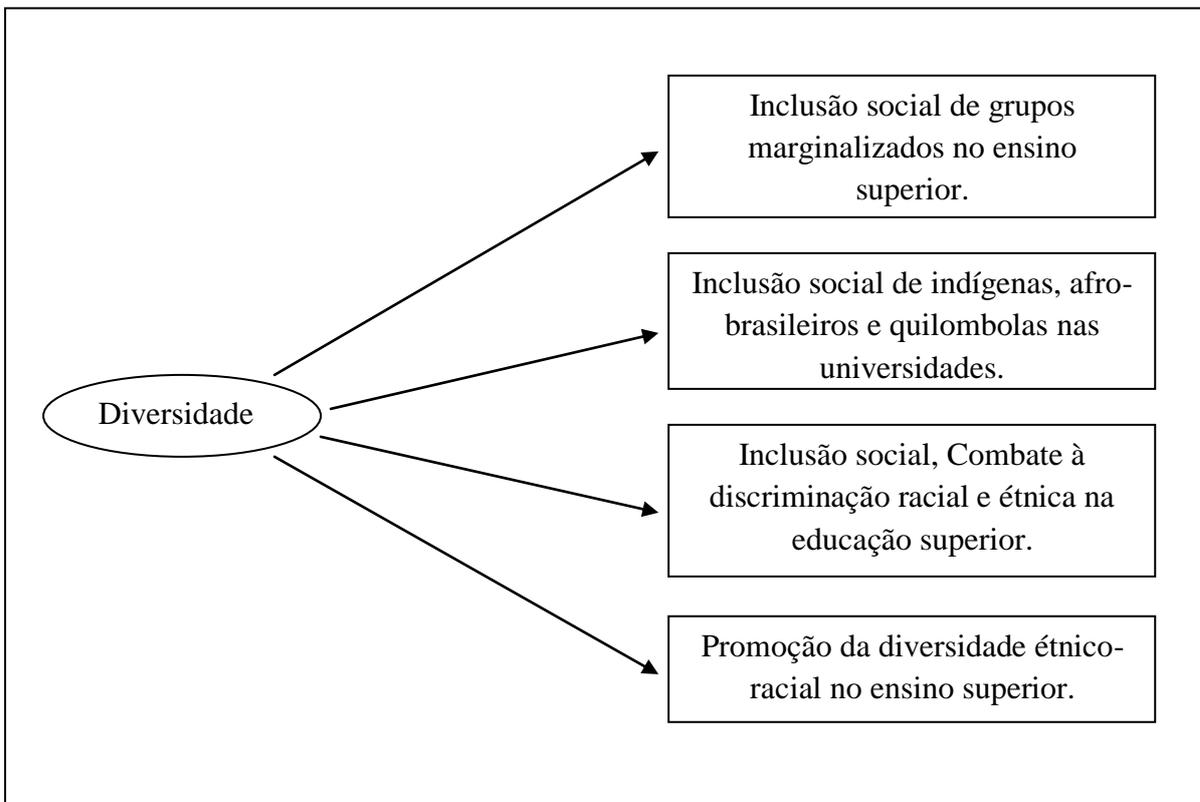
No caso do Programa Diversidade na Universidade, o ponto nodal é o nome “diversidade”, que passa a representar toda cadeia de conjuntos sociais excluídos do acesso à universidade, como fica explícito do próprio discurso do MEC ao se referir aos “grupos socialmente desfavorecidos”.

Ao analisar o documento que o MEC descreve o Programa é possível perceber a ênfase dada aos afro-brasileiros e indígenas como principais grupos excluídos que o sentido de diversidade como inclusão abrange, como é possível perceber na defesa ao combate à “exclusão social, étnica e racial”, o que implica no entendimento de que o “Diversidade na Universidade” se destina às minorias no ambiente do ensino superior, ou à cadeia de equivalência composta por uma demanda popular de inclusão universitária, compartilhada por todas as particularidades que compõem a articulação equivalencial.

A partir do momento em que há uma cadeia de equivalência representada por um significante vazio, há uma relação hegemônica, que implica necessariamente na existência de um campo antagônico.

No texto do MEC é possível perceber facilmente o corte antagônico feito pelo Ministério, que colocou os brancos que frequentam a escola por mais tempo em contraposição aos afrodescendentes e indígenas, principal público-alvo do Programa.

Figura 7 - Campo discursivo e sentidos em torno do significante vazio Diversidade no discurso do Programa Diversidade na Universidade



Fonte: Elaboração da autora.

6.2.13 Programa Ética e Cidadania

O Programa Ética e Cidadania - Construindo Valores na Escola e na Sociedade - buscou consolidar práticas pedagógicas a fim de fomentar a liberdade, a convivência social, a solidariedade humana e a inclusão social, não se limitando a uma adição curricular, ao passo que se esperou proporcionar um espaço de prática e difusão dos princípios da vida cidadã entre crianças e educadores (BRASIL, 2004).

Os Fóruns Escolares de Ética e de Cidadania foram o meio de materializar o Programa, sendo construídos de acordo com a realidade de cada escola, mas tentando a mais ampla representação do público-alvo possível, sendo estudantes, profissionais da educação, dirigentes, lideranças comunitárias, associações e assembleias de pais ou de bairros, colegiados, conselhos tutelares os principais atores (BRASIL, 2004).

A dinâmica seria estabelecida com o encaminhamento de textos específicos, documentos e livros a professores, estudantes e demais profissionais de cada escola, a serem utilizados em atividades escolares e cursos visando à formação de equipes, estimulando a realização de projetos e propiciando ações a serem desenvolvidas na escola e na comunidade em que se insere (BRASIL, 2004).

O programa foi dividido em quatro temáticas, sendo estas: Ética, Convivência Democrática, Direitos Humanos e Inclusão Social. No primeiro módulo se buscou levar ao cotidiano das escolas reflexões sobre o comportamento ético e valores a fim de gerar reflexões e ações sobre os seus significados e importância para os indivíduos e sociedade (BRASIL, 2004).

6.2.13.1 Discurso do MEC

Em 2007 o Governo Federal lançou um documento intitulado "Programa Ética e Cidadania: Construindo valores na escola e na sociedade", contendo um resumo das principais ações realizadas nos anos de 2004, 2005 e 2006.

Entre os objetivos do Programa expressos no documento, estavam ações educativas que levem à formação ética e moral de todos os membros participantes das instituições escolares; desenvolver na prática os temas “Ética, Convivência Democrática, Direitos Humanos e Inclusão Social”, juntamente com a escola e a comunidade; promover o processo de inclusão escolar, valorizando as diferenças e à promoção da igualdade de oportunidades para todas as pessoas.

Entre os princípios que permeiam o programa, conforme o documento citado, estão o fortalecimento do protagonismo de alunos na construção de valores sociais e políticos, visando à cidadania e contribuir para a formação dos educadores, a fim de que sejam instrumentos de uma sociedade mais justa.

No módulo destinado a tratar especificamente da Inclusão Social, o documento deixa claro que as ações no contexto do Programa contemplam diversos grupos ao afirmar que um dos objetivos é desenvolver processos de questionamento das exclusões, dos preconceitos e das discriminações geradas pela incompreensão da diversidade da sociedade, estando incluídos aqueles com necessidades especiais, indivíduos diferentes em aspectos econômicos, culturais, religiosos, raciais, ideológicos e de gênero.

6.2.13.2 Análise do Discurso do Programa Ética e Cidadania

O sentido da diversidade incutido no Programa Ética e Cidadania referenciou diretamente a inclusão social através da mudança de paradigma escolar por meio de mudanças nas atitudes dos alunos com auxílio de educadores preparados para essa atividade.

A diversidade é o ponto nodal que articula as diversas demandas participantes da cadeia de equivalência no sentido de igualdade de oportunidades, cidadania, justiça social, fim das exclusões, preconceitos e discriminações, advindas dos grupos sociais articulados, que significa participação das minorias no sistema de poder vigente.

Em outras palavras, a política da diversidade no contexto do Programa Ética e Cidadania representou a conquista de diversas reivindicações de conjuntos sociais excluídos em luta por inclusão, que a princípio se posicionam no espaço social por meio de uma relação diferencial, em que cada particularidade coexiste no mesmo espaço que a outra.

Porém, Laclau (1993) afirma que não é possível afirmar uma identidade diferencial sem distingui-la de uma conjuntura possuidora de um sistema de poder, que é afirmada simultaneamente nessa distinção.

Se um ambiente social, considerando este como uma formação discursiva, e sua hierarquia própria de poder consegue satisfazer uma demanda isolada de uma determinada identidade, esta última pode ser considerada como completa e totalmente integrada ao contexto, não havendo motivos para formar oposições ao sistema dominante.

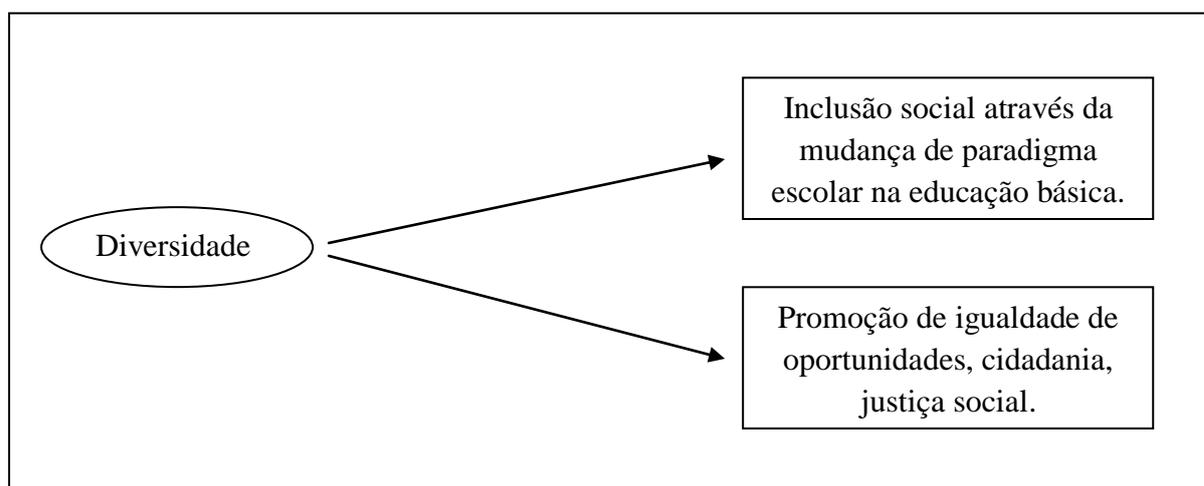
Se, ao contrário, a integração e completude não se concretizarem, significa que há demandas insatisfeitas e a identidade não se desenvolveu inteiramente. As reivindicações insatisfeitas formam uma demanda popular, compartilhada simultaneamente por diversos grupos considerados excluídos de participação pela falta de atendimento às suas necessidades.

Uma relação hegemônica é estabelecida no momento em que a cadeia articulada passa a funcionar como um particular, representada por uma particularidade que articulou ao redor de si todas as outras e passou a retratar o conjunto ao se esvaziar do seu significado próprio, tornando-se universal, ao mesmo tempo em que antagoniza com a ordem vigente.

Logo, é possível perceber a diversidade no discurso do Programa Ética e Cidadania como um ponto nodal que representou uma relação hegemônica de uma demanda popular por inclusão social, em contraposição à política vigente no momento em que se estabeleceu a ação.

Conforme Mutzenberg (2006), a inclusão social remete a mudanças na ordem societária, se confrontando com um sistema que não o institui, estando condicionada à articulação discursiva diante de deslocamentos de estrutura que rompem com formas de representação e abre novas possibilidades de ação em que os agentes sociais se transformam a si mesmos e forjam novas identidades, numa contínua fixação de uma totalidade precária, uma vez que dada a impossibilidade de suturação da sociedade.

Figura 8 - Campo discursivo e sentidos em torno do significante vazio Diversidade no discurso do Programa Ética e Cidadania



Fonte: Elaboração da autora.

6.2.14 Programa Universidade para Todos - Prouni - Lei nº 11.096/05

Conforme site oficial do MEC, o Programa Universidade para Todos (Prouni) foi criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096/05, com o objetivo de conceder de bolsas de estudo integrais e parciais em instituições de ensino superior privadas nos cursos de graduação e sequenciais de formação específica, oferecendo isenção de tributos àquelas organizações que aderem à proposta, em contrapartida.

Segundo Segenreich (2009), o Programa tem como foco os estudantes egressos do ensino médio da rede escolar pública ou particular na condição de bolsistas integrais, com renda familiar per capita máxima de três salários mínimos, em que os candidatos são selecionados pelas notas obtidas no Enem, sendo o mínimo de 450 pontos, e aqueles que alcançam as melhores pontuações terão maiores chances de escolher o curso e a instituição educacional.

Os tipos de bolsas ofertadas podem ser integrais, para estudantes que possuam renda familiar, por pessoa, de até um salário mínimo e meio, e parciais de 50%, para aqueles com

rendimentos familiares, por indivíduo, de até três salários mínimos. Também há a modalidade de bolsista de permanência, instituída em 2006, benefício com o valor máximo equivalente ao praticado na política federal de iniciação científica, destinada exclusivamente ao custeio das despesas educacionais de beneficiário de aporte integral do Prouni, que estejam matriculados em cursos presenciais com, no mínimo, seis semestres de duração e cuja carga horária seja superior ou igual a seis horas diárias de aula (SEGENREICH, 2009).

Os portadores de deficiência, os autodeclarados pretos, pardos ou indígenas têm reserva de cotas equivalente ao percentual de ocorrência destes grupos nas respectivas unidades federativas em que residem, segundo o último censo realizado pelo IBGE até a data de seleção, ao mesmo tempo em que devem se enquadrar nos demais critérios de seleção do programa (ANDRÉS, 2011).

Entre bolsas parciais e integrais, o Programa distribuiu um total de 112.275 benefícios em 2005 e 138.668 em 2006, tendo atendido a todos os estados brasileiros, ainda que alguns tenham tido apenas um município contemplado (ANDRÉS, 2011).

Em relação às vantagens dirigidas às instituições privadas que aderiram ao programa, o benefício é materializado por meio da isenção de pagamento de Imposto de Renda de Pessoa Jurídica, da Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, da Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social e do Programa de Integração Social, uma vez que haja adimplência das organizações em relação a estes tributos federais (ANDRÉS, 2011).

6.2.14.1 Discurso do MEC

Para análise do discurso oficial do Ministério da Educação ao tratar do Prouni, foram selecionadas as portarias que deram origem ao processo seletivo dos anos de 2004, 2005 e 2006 por definirem os critérios de funcionamento, assim como a Lei N° 11.096 de 13 de janeiro de 2005, que regulamentou e estabeleceu definitivamente o Programa.

A Portaria n° 3.964 de 02 de dezembro de 2004 foi o documento oficial lançado pelo Governo Federal que tratou da seleção do Prouni para o ano letivo de 2005, determinando que apenas brasileiros não portadores de diploma de curso superior e que tenham participado do Enem poderiam realizar a inscrição.

Além disso, a publicação tornou obrigatório o atendimento de ao menos um dos requisitos abaixo:

I - tenham cursado o ensino médio completo em escola da rede pública;

II - tenham cursado o ensino médio completo em instituição privada, na condição de bolsista integral;
III sejam portadores de necessidades especiais, nos termos do decreto n o 3.298, de 20 de dezembro de 1999;
IV sejam professores da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica, integrando o quadro de pessoal permanente de instituição pública (BRASIL, 2004, p.28).

Essa portaria trouxe a definição socioeconômica para distribuição de bolsas, oficializada posteriormente pela Lei 11.096/05, sendo a menor renda familiar per capita o terceiro critério de desempate entre estudantes que concorrem ao auxílio, assim como o caráter afirmativo da política ao destacar o direito ao benefício especificamente dos candidatos que se autodeclararem negros ou indígenas.

A Lei Nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005 oficializou o Programa Universidade para Todos e regulou a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior.

A legislação deixa claro o critério da renda para concessão de bolsas ao definir a modalidade integral para aqueles brasileiros não portadores de diploma de curso superior com renda familiar mensal per capita de até um salário mínimo e meio, ao passo que os benefícios parciais atingem os cidadãos com rendimentos familiares de até três salários mínimos.

A Lei também define o público-alvo do programa, definido primeiramente pelo perfil socioeconômico: estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escolas públicas ou em instituições privadas na condição de bolsista integral; portadores de deficiência nos termos da lei; e professor da rede pública, para os cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica, independentemente da renda definida anteriormente.

No termo de adesão firmado entre as instituições privadas participantes do Prouni, uma das obrigações a serem cumpridas aborda a destinação de bolsas de estudo para implementação de políticas afirmativas de acesso ao ensino superior de portadores de deficiência ou de autodeclarados índios e negros, num percentual de no mínimo igual àquele de cidadãos autodeclarados indígenas, pardos ou afrodescendentes, na respectiva unidade federativa, segundo o último censo válido do IBGE para o período de referência.

As portarias lançadas em 2005 e 2006, a fim de dispor sobre o processo seletivo do respectivo ano letivo consecutivo, mantiveram os critérios lançados na publicação de 2004 e seguiram as regulamentações da Lei Nº 11.096/05, mantendo o público alvo entre estudantes oriundos de escolas públicas ou bolsistas integrais de instituições privadas, portadores de deficiência e professores da rede pública de ensino, assim como as condições socioeconômicas de acordo com a renda familiar.

Em ambos editais, o artigo 7º se destina especificamente a bolsas específicas para políticas afirmativas de afrodescendentes, indígenas ou portadores de mobilidade reduzida. O quesito "menor renda familiar per capita" permanece como critério de desempate entre os candidatos concorrentes.

Um diferencial que ocorreu nos editais de 2005 e 2006, como consequência do artigo 12 da Lei 11.096/05, foi a seleção de candidatos para concorrerem a bolsas vinculadas à reserva trabalhista, que seriam os empregados das próprias instituições parceiras do Prouni e seus dependentes, uma vez que sejam atendidas as condições socioeconômicas estabelecidas na mesma lei aos respectivos benefícios e que haja uma determinação fruto de acordo ou convenção coletiva, até o limite de 10% dos patrocínios concedidos.

6.2.14.2 Análise do Discurso do Prouni

O Prouni foi elaborado com a finalidade de funcionar como política compensatória ao colaborar com a ampliação do acesso dos grupos minoritários presentes no ensino superior. Seu público alvo foi composto por professores e alunos oriundos da rede pública, bolsistas integrais de escolas privadas e portadores de necessidades especiais,

Outra característica do Programa foi seu aspecto de política afirmativa ao destinar bolsas especificamente a afro-brasileiros e indígenas. A questão socioeconômica também foi relevante a fim de proporcionar o acesso universitário aos mais pobres.

Logo, a diversidade é colocada como um significante que representa o acesso à educação superior como uma demanda compartilhada simultaneamente entre diversos grupos sociais distintos o que confere um caráter popular a mesma ao não se limitar isoladamente a um particularismo.

Por haver uma demanda em comum compartilhada por todos, os grupos sociais formam uma cadeia equivalencial em oposição ao sistema social padrão que os exclui, e dessa articulação um particular se sobressai e se esvazia do seu significado próprio para representar o todo e reunir em torno de si todas as demandas.

Dessa forma, o nome "diversidade" passa a ter a função de significante vazio que nomeia a cadeia de equivalência, estabelecendo uma relação hegemônica entre diferentes grupos que compartilham uma demanda em comum.

No contexto do Prouni, a diversidade se esvaziou de seus sentidos positivos e foi o ponto nodal que representou demandas isoladas de inclusão no ensino superior de estudantes

egressos do ensino médio da rede escolar pública ou particular na condição de bolsistas integrais, alunos de família de baixa renda, portadores de necessidades especiais, professores da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica e autodeclarados índios e negros

De acordo com a teoria do discurso laclauiana, sociedade não é um espaço positivo, universal e suturado. Em outras palavras, uma organização societária não é uma totalidade estrutural descrita e definida, sendo um sistema limitado e rodeado por diversos sentidos.

Sendo assim, o sentido do social é infinito com impossibilidade de fechamento total. No momento em que uma determinada ordem surge, esta pode ser compreendida como uma tentativa de hegemonizar o pluralismo da sociedade e uma ordenação total ou universal aparece como um sentido fixado parcialmente por meio de pontos nodais.

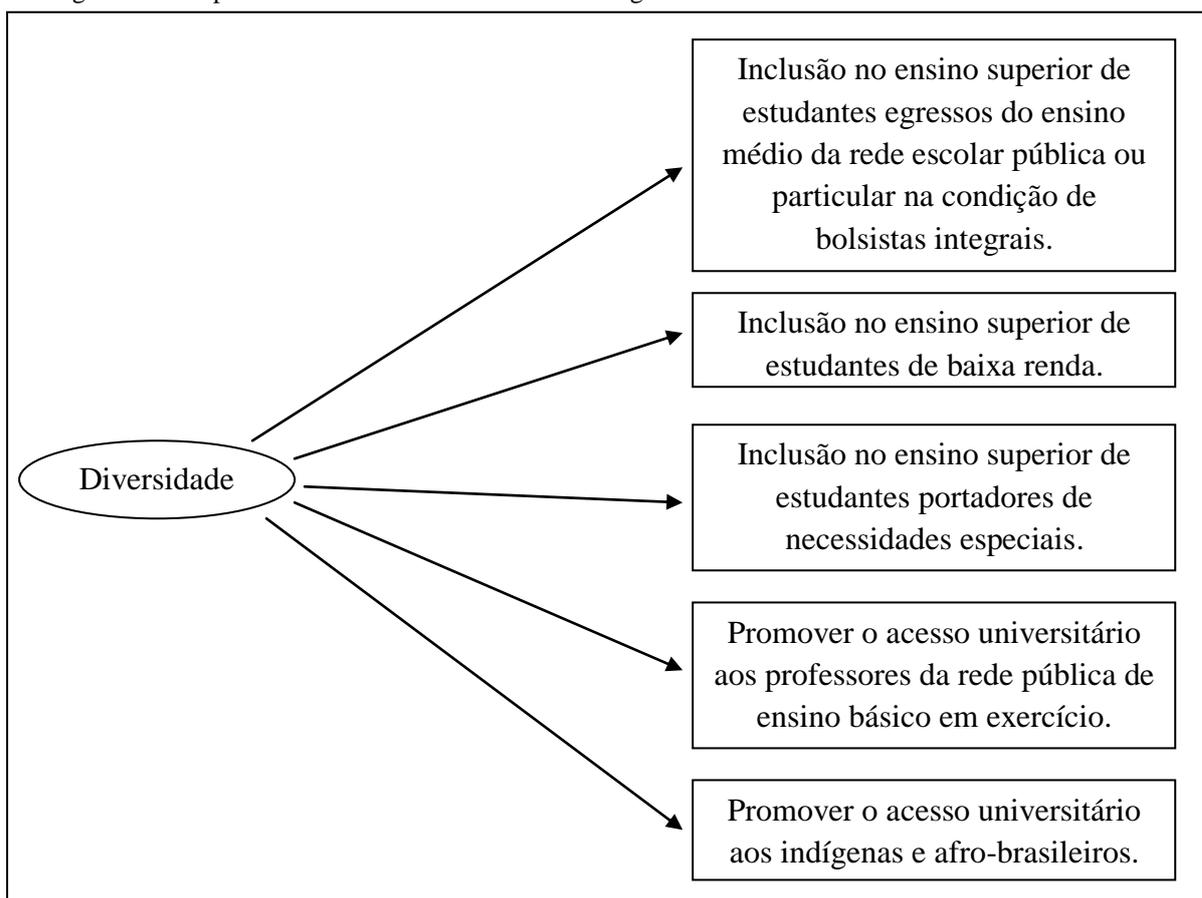
Logo, a sociedade é resultado de uma prática articulatória que fixa sentidos parciais, uma contingência que estabelece a inclusão de alguns e a exclusão de outros sempre de maneira não definitiva.

Em outras palavras, a ordem social é um processo de inclusão em que um discurso político particular assume o papel de universal, mas é incapaz de integrar todos os elementos do contexto societário.

Considerando que haverá excluídos, é necessário que estes elementos suprimidos se articulem em uma organização hegemônica antagônica à ordem social em vigor para que se afirmem contingencialmente, uma vez que não existe identidade privilegiada para fixar um sentido último do universal.

Portanto, a inclusão envolve um deslocamento discursivo que possibilita a construção de novas estruturas hegemônicas, podendo ser articulado através de projetos políticos específicos que proporcionem a afirmação de novas identidades sociais e a estruturação de uma nova hegemonia, como é o caso do Prouni, que ao afirmar o direito de acesso ao ensino superior dos grupos historicamente excluídos propicia o surgimento de um novo cenário em que a diversidade é um ponto nodal que afirma uma nova identidade social.

Figura 9 - Campo discursivo e sentidos em torno do significante vazio Diversidade no discurso do Prouni



Fonte: Elaboração da autora.

6.2.15 Programa Conexões de Saberes: Diálogos Entre a Universidade e as Comunidades Populares

Conforme estudo de Gabriel e Moehlecke (2006), o Programa Conexões de Saberes: diálogos entre a Universidade e as comunidades populares foi iniciado com um projeto-piloto em 2004 e implementado no início de 2005 em parceria formada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação e o Observatório de Favelas.

O Programa foi concebido como uma extensão e estava vinculado às respectivas Pró-Reitorias das universidades envolvidas, tendo autonomia na estruturação, organização e planejamento do próprio projeto dentro dos princípios, metas e diretrizes propostos a nível nacional (ARENHALDT, 2012).

Sua materialização foi composta por um conjunto de ações voltadas direta e indiretamente para a problemática do acesso e permanência dos estudantes oriundos das comunidades pobres nas Instituições Federais de Ensino Superior, a fim de gerar subsídios

para montagem de políticas públicas voltadas a esses grupos sociais (GABRIEL; MOEHLECHE, 2006).

Na prática, foram disponibilizadas bolsas de auxílio aos estudantes mais pobres vinculados ao Programa Conexão dos Saberes, que de acordo com Arenhaldt (2012) eram aqueles que os pais não possuíam renda mensal total acima de seis salários mínimos mensais e com escolaridade até o ensino fundamental, oriundos de ambientes precários e de escolas públicas, especialmente negros ou indígenas, além de ser necessário que os beneficiários tivessem engajamento em atividades coletivas cidadãs em suas comunidades de origem.

Segundo o relatório de gestão Secad, os objetivos do Programa Conexão dos Saberes estiveram direcionados à promoção da articulação entre a universidade e as comunidades populares, com a devida troca de saberes e experiências; realização de diagnósticos e estudos continuados sobre a estrutura universitária e as demandas específicas dos alunos menos abastados, a fim de propor medidas que amparem o acesso e permanência, com qualidade, daqueles advindos das favelas e periferias nas instituições de ensino superior; ao auxílio aos jovens universitários de origem pobre na produção de conhecimentos científicos por meio de apoio financeiro e metodológico; fomento à criação de metodologias, com a participação prioritária dos estudantes beneficiados, voltadas para o monitoramento e avaliação de políticas sociais, mapeamento das condições econômicas, culturais, educacionais e de sociabilidade, a fim de desenvolver projetos de assistência aos grupos em situação de vulnerabilidade, especialmente crianças e os adolescentes (BRASIL, 2004).

Segundo Arenhaldt (2012), o Programa Conexão dos Saberes se desenhou como uma política extensionista ao mesmo tempo em que foi uma ação de auxílio à permanência de universitários mais pobres no ambiente acadêmico, ou seja, além de ser uma extensão, também se configurou como uma ação afirmativa por ser potencializadora e qualificadora das condições de continuidade dos estudantes com menos recursos no ensino superior uma vez que proporcionou uma estabilidade aos alunos de origem popular para que pudessem concluir com êxito a graduação nas universidades públicas.

6.2.15.1 Discurso do MEC

Em maio de 2006 o Ministério da Educação publicou a Portaria de nº 1 de 17 de maio de 2006, instituindo oficialmente o Programa Conexões de Saberes: diálogos entre a

universidade e as comunidades populares, sendo essa publicação selecionada para análise do discurso por ser a regulamentação oficial do ato administrativo.

Além da Portaria, os relatórios de gestão da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade dos anos de 2004, 2005 e 2006 também foram analisados a fim de coletar informações sobre a aplicação do Programa Conexões de Saberes.

A Portaria nº 1 de 2006, página 1, estabelece os seguintes objetivos para a execução do Programa:

- I - ampliar a relação entre a universidade e os moradores de espaços populares, assim como com suas instituições;
- II - criar estruturas institucionais e pedagógicas adequadas à permanência de estudantes de origem popular na universidade e à democratização do acesso ao ensino superior;
- III - aprofundar a formação dos jovens universitários de origem popular como pesquisadores e extensionistas, visando sua intervenção qualificada em diferentes espaços sociais, em particular, na universidade e em comunidades populares;
- IV - implantar ações e projetos de assistência integral aos grupos sociais em situação mais crítica de vulnerabilidade social, em particular crianças e jovens;
- V - coletar, sistematizar e analisar dados e informações sobre a estrutura universitária e as condições de acesso e permanência dos estudantes universitários de origem popular nos cursos de graduação; e
- VI - estimular a formação de novas lideranças capazes de articular competência acadêmica com compromisso social.

No relatório de gestão da Secad referente ao ano de 2004, o Programa Conexão de Saberes é colocado como uma iniciativa facilitadora do diálogo entre o meio acadêmico e as organizações populares, tendo a inclusão educacional como foco.

O documento contendo os atos da gestão da Secad durante o ano de 2005 e também o referente às ações de 2006 explicitam que o propósito do Programa Conexões de Saberes é afirmado como a constituição de novos sujeitos sociais no processo de formulação, implementação e avaliação de políticas públicas em comunidades populares, juntamente com essa Secretaria, o Observatório de Favelas do Rio de Janeiro e as Instituições Federais de Ensino Superior que somavam 14 universidades participantes naquele ano.

Os relatórios de gestão dos anos de 2005 e 2006 também esclarecem que os estudantes selecionados em cada universidade devem participar da elaboração de diagnósticos sobre as condições pedagógicas e socioeconômicas dos alunos de origem popular no espaço acadêmico, a fim de contribuir no ingresso e permanência dos discentes com essas condições, além de promoverem ações de intervenção principalmente junto aos educandos do ensino básico, aproximando os setores populares e as instituições de ensino superior.

Ainda nas duas publicações com o resumo da gestão de 2005 e 2006, a condição essencial para ser bolsista do Programa é ser morador de espaço popular, e uma vez cumprido

esse requisito, as universidades têm autonomia para estabelecer os demais critérios e a seleção.

Conforme consta nos relatórios de gestão, até 2006, o Programa Conexões de Saberes proporcionou bolsas a 350 estudantes, sendo que em relação às características étnico-raciais, 43 se autodeclararam pardos, 87 negros e sete indígenas, no total de 143 alunos que afirmam pertencer aos grupos sociais citados.

6.2.15.2 Análise do Discurso do Programa Conexões de Saberes

O Programa Conexões de Saberes é direcionado primordialmente para a inclusão social de estudantes de baixa renda ao auxiliar na permanência desse grupo no ensino superior federal, além de fomentar o diálogo entre universidades e comunidades, sendo uma política de cunho compensatório ao intentar diminuir a desigualdade pela condição do rendimento financeiro.

O sentido de diversidade nesse Programa é explicitamente voltado para inclusão de estudantes pobres no ensino superior, grupo social que guarda heterogeneidades étnicas em sua composição.

Em um dos relatórios de gestão analisados há um destaque para a composição étnico-racial do grupo social atendido, totalizando 143 alunos que se autodeclararam negros, pardos, ou indígenas, número menor que o valor da metade de todas as bolsas de manutenção de alunos no ensino superior concedidas de 2004 a 2006.

Segundo dados de Pinheiro et al. (2008), que reuniu dados no intervalo entre 1993 e 2007, a proporção de pessoas que se identificam como negros e pardos aumentou de 45,1% para 49,8% nesse período, enquanto a de brancos reduziu de 54,2% para 49,4%.

O estudo de Pinheiro et al. (2008) deixou claro que o aumento da população que se identifica como negra ou parda não é uma questão geracional de autoafirmação identitária ou de uma maior taxa de natalidade desse grupo, uma vez que houve uma mudança na forma de autodeclaração da sociedade brasileira, com a presença de um sentimento de pertencimento a um conjunto étnico-racial.

Tomando como base as informações referentes ao ano de 2007 e conforme a publicação de Pinheiro et al. (2008), é possível verificar que 20% da população branca situavam-se abaixo da linha de pobreza, enquanto mais do dobro (41,7%) da população negra encontrava-se na mesma situação de vulnerabilidade.

Em relação ao acesso e permanência no ensino superior, segundo o governo federal, entre os jovens brancos com mais de 16 anos, 5,6% frequentavam o ensino superior em 2007, enquanto entre os negros esse percentual era 2,8% (AGÊNCIA BRASIL, 2011).

Portanto, é presumível que até o ano de 2007 a proporção de cidadãos brasileiros autodeclarados brancos era semelhante àqueles declarados negros ou pardos, porém, mais do dobro desta população estava situada em situação de extrema vulnerabilidade social.

Baseado no estudo de Lima (2007), os povos indígenas brasileiros totalizavam 734.127 indivíduos em 2007, o equivalente a algo em torno de 0,2% da população total do país, dividida em mais de 230 povos e 180 línguas.

Segundo Miola e Antunes (2014), em 2011 eram 3.540 indígenas matriculados no ensino superior público, numa proporção de um participante desse grupo na universidade para cada 500,9 demais alunos.

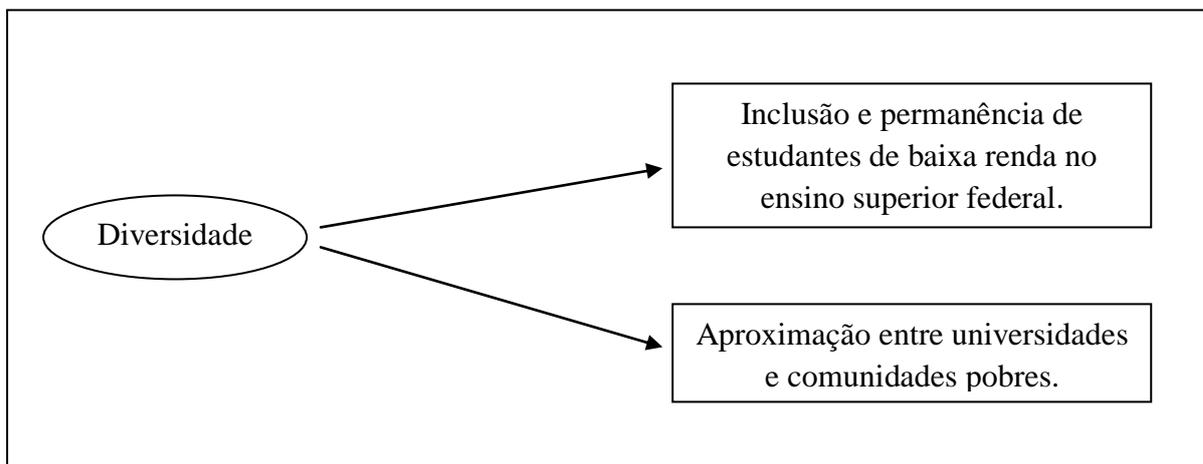
De posse dessas informações, é possível compreender os objetivos inclusivos que a promoção do significativo diversidade teve no Programa Conexões de Saberes para as populações brasileiras economicamente vulneráveis.

Ao não estarem totalmente integradas ao contexto social, as populações menos abastadas economicamente se opuseram ao sistema predominante que as excluiu, tendo como antagonista a categoria de brasileiros autodeclarados brancos e de maior renda. Suas demandas não poderiam ficar restritas a um puro jogo de diferenças e precisaram ser articuladas em princípios universais compartilhados com o resto da comunidade.

Dessa forma, para alcançar sucesso, a demanda democrática por acesso educacional do grupo economicamente excluído precisou dar espaço a uma reivindicação popular, formada pela articulação equivalencial dos conjuntos sociais excluídos, a fim de evitar a noção de “desenvolvimento separado” estabelecida na época do *apartheid*.

Daí a necessidade de um significativo vazio, representado pela diversidade, que ao antagonizar com a ordem imposta representa todo conjunto articulado de grupos excluídos por esse sistema, numa relação hegemônica condicional para formação do povo, e alterando o formato social ao estabelecer um novo modelo de identidade universal, que seria a inclusão e manutenção no ambiente universitário dos pobres, negros, indígenas e demais grupos preteridos, porém, numa condição contingente que pode ser alterada em um novo processo de constituição da hegemonia envolvendo outros atores sociais.

Figura 10 - Campo discursivo e sentidos em torno do significante vazio Diversidade no discurso do Programa Conexões dos Saberes



Fonte: Elaboração da autora.

6.2.16 Programa Brasil sem Homofobia

Segundo Rossi (2010), durante o primeiro mandato do Governo Lula (2003-2006), a relação do movimento LGBT com o Estado modificou-se significativamente, passando a ter um diálogo mais direto e aberto. Também foi dada maior prioridade as políticas sociais, consequência de uma postura mais democrática, que gerou em 2004 o lançamento do Programa Brasil Sem Homofobia – Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra a população LGTB e de Promoção da Cidadania Homossexual.

A elaboração do Programa envolveu diversas entidades do governo na promoção do respeito à diversidade sexual e do combate às várias formas de violação dos direitos humanos de gays, lésbicas, transgêneros e bissexuais, estando sob a responsabilidade do Ministério da Educação a promoção de campanhas de combate à violência homofóbica nas escolas (BRASIL, 2005).

A criação do Programa foi resultado das reivindicações do Movimento LBTTT junto ao Estado, visando garantir a cidadania dessa comunidade no Brasil através da criação de políticas afirmativas dos direitos dos homossexuais (ROSSI, 2010).

O MEC participou do Brasil sem Homofobia inicialmente através da seleção de projetos de capacitação e formação de profissionais da educação a fim de atuarem no combate à violência e discriminação, conforme Termo de Referência lançado em 2005, proporcionando recursos orçamentários para implantação dos cursos.

Em 2006, ainda no âmbito do Brasil sem Homofobia, o MEC lançou o Projeto Gênero e Diversidade na Escola, a fim de que possam lidar de maneira adequada e educativa, em seu

cotidiano escolar, com temas relacionados à orientação sexual e de identidade de gênero, no mesmo processo de oferta de cursos iniciada anteriormente (BRASIL, 2007).

O Projeto Gênero e Diversidade na Escola objetivou evitar atitudes preconceituosas em relação às mulheres, negros, índios, portadores de deficiência física, homossexuais e bissexuais, construída em parceria com a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SEPM), da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), do Ministério da Educação e do Conselho Britânico no Brasil (BRASIL, 2007).

Conforme estudos do Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (2017), os cursos no âmbito do Projeto Gênero e Diversidade na Escola buscou discutir acerca dos temas do seu escopo a partir de perspectivas diversas: sociocultural, histórica, educacional e política, a fim de romper com a lógica de segmentação que caracteriza a abordagem dessas temáticas, procurando apresentar uma perspectiva transversal de como os diferentes preconceitos articulam-se e podem aprofundar as desigualdades sociais, fazendo uso relevante do ensino à distância no intuito de garantir agilidade a maior abrangência.

A implementação dos cursos do Projeto Gênero e Diversidade na Escola foi um processo realizado por meio de parcerias com universidades federais e estaduais que se dispuseram a ofertar as capacitações aos profissionais da educação das redes públicas estaduais e municipais de ensino de todas as regiões do país através de seus diversos núcleos de estudos sobre gênero e sexualidade, segundo o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (2017).

6.2.16.1 Discurso do MEC

O documento selecionado para análise do Programa Brasil sem Homofobia foi o Termo de Referência lançado pelo Ministério da Educação em 2005, a fim de tornar públicas as instruções para a seleção de projetos de capacitação de profissionais da educação.

Em relação ao Projeto Gênero e Diversidade na Escola, a análise foi realizada por meio da publicação elaborada pelo MEC junto com o Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos, a Secretaria Especial de Políticas para Mulheres e o British Council, contendo as ações do projeto piloto dos cursos do realizadas em 2006.

No Termo de Referência, a justificativa do Programa Brasil sem Homofobia é permeada pela defesa da educação como principal fator para a garantia de um desenvolvimento sustentável, capaz de promover a inclusão social e o pleno exercício dos

direitos pelos cidadãos e cidadãs, integrando democraticamente a diversificada e complexa composição da sociedade brasileira, devendo ser estendido a todos uma estrutura educacional de qualidade, libertária e pluralista.

Cabe à educação contribuir para assegurar a todo cidadão e cidadã uma inserção digna e participativa no mundo social, preconizando o convívio pacífico e respeitoso de todas as diferenças e suas mais diversas possibilidades de expressão, sem que elas sejam transformadas em desigualdades ou sejam motivo de constrangimentos, insultos e agressões (BRASIL, 2005, p. 2).

No mesmo documento, o Programa Brasil Sem Homofobia explicita a compreensão de que é necessário formular políticas e empreender ações concretas para o reconhecimento da diversidade sexual e promover políticas de equidade social, a fim de consolidar os direitos humanos como direito de todos, tendo a educação indiscutível relevância nesse processo.

O Termo de Referência deixa claro o protagonismo das escolas brasileiras no combate à violência e no respeito à diversidade:

A escola brasileira vem sendo chamada a contribuir de maneira mais eficaz no enfrentamento daquilo que impede ou dificulta a participação social e política e que, ao mesmo tempo, contribui para a reprodução de lógicas perversas de opressão e de incremento das desigualdades e clivagens sociais (BRASIL, 2005, p. 3).

Nesse mesmo documento há a constatação de variadas iniciativas implantadas nas escolas para o combate à violência, ao racismo, na defesa da integridade das comunidades indígenas, porém, havia insuficiência de esforços sistemáticos, frutos de políticas públicas melhor articuladas e duradouras, no enfrentamento do preconceito e discriminação contra lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros e transexuais (LGBTT).

A escola é colocada como decisiva ao contribuir na construção de padrões sociais de relacionamentos democráticos pautados pelo reconhecimento e respeito à diversidade sexual, contra a violência, por meio da desmistificação e da desconstrução de representações sociais naturalizantes, estereotipadas e restritivas concernentes a todas as minorias, dentre elas, a população de LGBTT.

Na defesa da pluralidade, o MEC se coloca defensor do reconhecimento e respeito ao pluralismo, uma vez que a promoção do convívio direto entre indivíduos dessemelhantes e as diferenças constituem um importante recurso social e pedagógico.

A diversidade é um recurso social dotado de alta potencialidade transformadora e libertadora. Afinal, a valorização da diversidade é um fator central para o desenvolvimento de uma sociedade que só tem a ganhar com a inclusão de todas e todos e com o reconhecimento de suas diferenças, de modo a assegurar que cada cidadã e cidadão, de maneira livre e criativa, desenvolva seus talentos, usufruindo

igualdade de oportunidade e as mesmas possibilidades de expressar suas ideias, valores, sonhos, afetos e desejos. Deste modo, a valorização e o respeito pela livre expressão afetivo-sexual e de identidade de gênero constitui-se um benefício para toda a coletividade (BRASIL, 2005, p. 5).

Os objetivos do Programa Brasil sem Homofobia foram definidos com foco na seleção de projetos de capacitação ou formação de profissionais de educação da rede pública e de estímulo a experiências pilotos exitosas nessa área, a fim de transformá-los em agentes fomentadores da cidadania, do respeito à diversidade sexual, o combate à violência e à discriminação contra a população de gays, lésbicas, transgêneros e transexuais e bissexuais (LGTTB).

Criado dentro do Programa Brasil sem Homofobia, Gênero e Diversidade na Escola é um projeto destinado à formação de profissionais da área de educação abordando as temáticas de gênero, sexualidade e orientação sexual e relações étnico-raciais, de maneira global e transversal, tendo o Projeto-piloto do curso aplicado em seis municípios (Porto Velho, Salvador, Maringá, Dourados, Niterói e Nova Iguaçu) em 2006.

O objetivo do projeto foi elaborando visando contribuir para a formação continuada de profissionais de educação da rede pública de ensino acerca de três questões principais a serem tratadas articuladamente: as relações de gênero, as relações étnico-raciais e a diversidade de orientação sexual, analisados à luz dos direitos humanos.

O curso-piloto Gênero e Diversidade na Escola foi desenvolvido de modo a permitir o debate transversal sobre as temáticas de gênero, sexualidade e orientação sexual e relações étnico-raciais, estruturado em cinco módulos e fazendo uso da metodologia de aprendizagem à distância.

Nesse curso o primeiro módulo tratou da apresentação do projeto e da questão da diversidade, cultura e etnocentrismo; o segundo abordou a temática de gênero, incluindo a importância dos movimentos sociais e da escola nesse quesito; o terceiro teve seu foco na sexualidade e orientação sexual, abrangendo a questão escolar e na saúde; o quarto versou a respeito das relações étnico-raciais, incluindo o racismo, igualdade e desigualdade racial; e o quinto módulo foi direcionado para avaliação dos participantes.

Conforme a publicação analisada, o Projeto Gênero e Diversidade na Escola buscou apresentar aos educadores uma noção de atenção e valorização da diversidade, que conduza ao respeito aos direitos humanos e o enfrentamento ao preconceito e à discriminação, sempre considerando o ambiente escolar como um espaço sociocultural em que as diferentes

identidades se encontram e se modelam, sendo um dos lugares mais importantes para se educar com vias ao respeito à diferença.

O modelo pedagógico foi baseado na autonomia do cursista, focando na aprendizagem individual e cooperativa ao interagir com outros participantes. “O curso buscou concretizar os princípios lançados por Paulo Freire, Piaget, Vigotsky e Morin que colocam em destaque a totalidade do ser humano e sua capacidade de construir significados socialmente importantes” (SPM/CEPESC, 2007, p. 37).

6.2.16.2 Análise do Discurso do Programa Brasil sem Homofobia

No Brasil, por volta do final da década de 1970, diversos acontecimentos mobilizaram demandas e processos de articulação que promoveram a emergência de um discurso oficial pela “igualdade de gênero” e pela “diversidade sexual” nas políticas públicas de educação (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018).

O Programa Brasil Sem Homofobia foi uma política pública elaborada na primeira gestão presidencial de Lula como resposta à demanda social do grupo LGTTB, numa tentativa de democratizar diversos campos sociais.

O sentido de diversidade no Programa Brasil Sem Homofobia abordou a questão da diversificação de gênero e sexual existente na sociedade, e o Projeto Gênero e Diversidade na Escola, além da mesma significação, também incluiu as relações étnicas e raciais no contexto.

As demanda por participação dos grupos LGTTB nas esferas sociais indica uma demanda democrática de um grupo que se constitui de pessoas que compartilham questões sexuais e de gênero, em uma relação diferencial com os demais.

No momento em que uma demanda democrática por inclusão social é compartilhada tanto pela particularidade LGTTB quanto por outros conjuntos sociais, há a formação de uma demanda popular que se constitui em uma relação de equivalência ao articular diferentes grupos que compartilham uma mesma reivindicação.

Uma formação equivalencial não anula as diferenças entre as particularidades, uma vez que a tensão irreduzível entre equivalência e diferença constitui o social, pois a representação hegemônica é sempre contingente por ser o momento em que um particular assume temporariamente a representação de uma totalidade ou um determinado sentido de verdade.

Mais uma vez, o nome “diversidade” é o particular que se sobressai e assume a totalidade não essencialista e precária do campo discursivo social, com a função de significante vazio que articula a demanda popular por inclusão dos LGTTB, afrodescendentes, indígenas, pessoas de baixa renda, e todo conjunto de grupos excluídos pela ordem social vigente, formando uma nova configuração hegemônica.

Segundo Laclau (2013), uma totalização populista ocorre quando uma fronteira de exclusão divide a sociedade em dois campos, em que o povo é algo menor que a totalidade dos membros da comunidade e aspira ser concebido como única plenitude legítima.

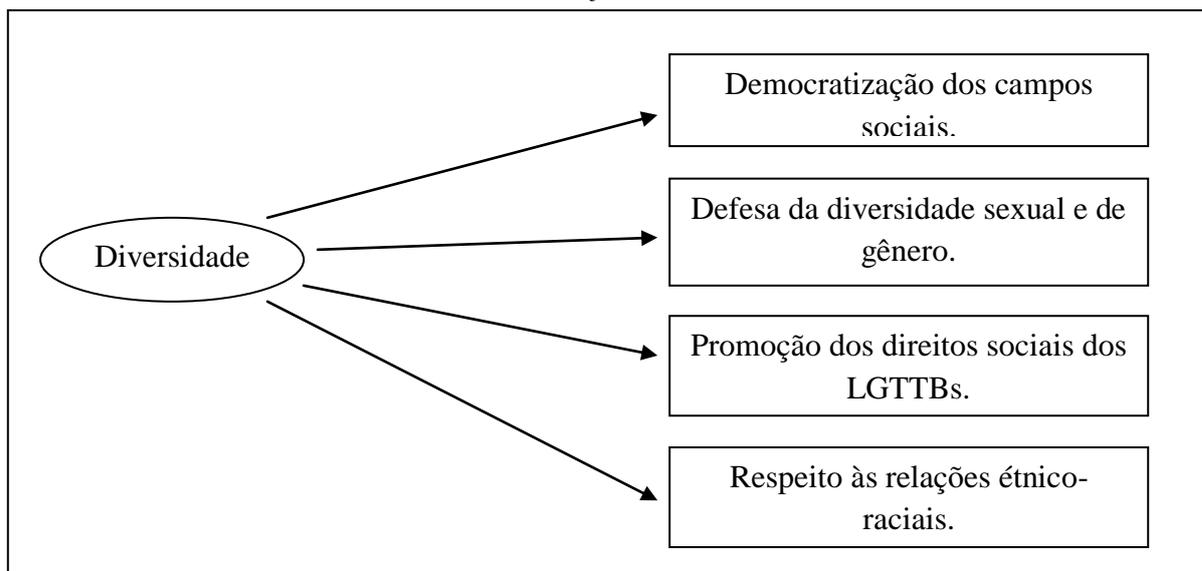
Logo, é possível concluir a necessidade do grupo particular LGTTB estar articulado equivalencialmente com outros elementos sociais, a fim de que possam concatenar um cenário hegemônico, cristalizando o povo ou a identidade popular.

A atuação direta do MEC por meio do Projeto Gênero e Diversidade na Escola foi de fundamental importância ao procurar rearticular os discursos pedagógicos predominantes entre os docentes, com o objetivo de construir um pensamento social crítico entre os alunos, desconstruindo as discriminações por motivos de gênero ou sexualidade.

Em nenhum momento o Projeto Gênero e Diversidade na Escola estabeleceu como diretriz metodológica a perspectiva pós-estruturalista de sujeito de gênero, que de acordo com Sabat (2006), coloca sob suspeita todas as concepções a partir de diferenças físicas e biológicas, uma vez que as identidades sexuais são estabelecidas de forma relacional, como uma construção social discursiva.

Desse modo, o processo democrático estabelecido no período de 2003 a 2006 pode ser concebido como uma articulação de natureza plural, organizada por meio da lógica equivalencial que, por meio da cristalização populista, foi capaz de construir uma nova esfera pública ao hegemonizar grupos e demandas de segmentos historicamente excluídos que antagonizaram com a ordem social vigente, promovendo deslocamentos na estrutura social discursiva e estabelecendo uma nova ordem universal contingente.

Figura 11 - Campo discursivo e sentidos em torno do significante vazio Diversidade no discurso do Programa Brasil Sem Homofobia e do Projeto Gênero e Diversidade na Escola



Fonte: Elaboração da autora.

6.3 A FORMAÇÃO DA HETEROGENEIDADE SOCIAL BRASILEIRA E A DIVERSIDADE COMO REPRESENTAÇÃO DO POVO NOS PROGRAMAS EDUCACIONAIS NA PRIMEIRA GESTÃO DE LULA

O Processo Civilizatório (2000) permite compreender a evolução sociocultural sob a perspectiva de uma universalidade contingente, sem existência de uma posição de sujeito privilegiado da história, como foi imposto o eurocentrismo na colonização da sociedade ocidental que culminou com a ocupação do Brasil pelos portugueses.

Ribeiro (2000) elaborou sua teoria sob a ótica de uma nova particularidade étnica que para ele formaria o povo brasileiro, colonizado, sempre na dependência do colonizador, que pode ser associado ao que Laclau (2013) dispõe a respeito de uma relação diferencial, uma vez que a nova colônia deveria se posicionar como tal, se inserindo no jogo das relações de poder estabelecidas em relação à sua metrópole.

A atualização histórica imposta às colônias, como o Brasil, é um tipo de processo civilizatório ditado por meio da incorporação da perda da autonomia étnica dos núcleos dominados, transfigurando a todos e estabelecendo as bases que se edificaria a sociedade brasileira.

Pode-se analisar, segundo o método discursivo de Laclau (1993), a atualização histórica como um esforço de absorver o novo povo colonizado numa tentativa de inclusão diferencial à nova ordem social ao ofertarem-lhes uma integração em núcleos locais e em uma

estrutura sociopolítica única, além da iniciativa de homogeneização religiosa, cultural e ideológica.

Ao impor, no plano adaptativo a incorporação da tecnologia europeia, a navegação transoceânica, o engenho de cana, a introdução do gado e o cultivo de outras espécies vegetais; no meio associativo o modo de organização da vida social e econômica, a substituição da solidariedade parental tribal por uma forma estratificada de estrutura social com classes opostas, a integração de todos os núcleos locais em uma estrutura sociopolítica com uma única classe dominante não nativa; no campo ideológico a instituição da língua portuguesa como veículo único de comunicação, uma pequena casta intelectual responsável pela única difusão de conhecimento, crenças e valores padrões aceitável, uma igreja oficial de cunho salvacionista e a sobreposição dos gêneros artísticos europeus, a intenção da colônia era instituir uma nova configuração identitária aos colonizados ao impor-lhes novas demandas democráticas possíveis de serem satisfeitas e que seriam inteiramente absorvidas pelo novo sistema de poder nas condições determinadas, integrando a identidade colonizada e minando as condições de surgimento de uma demanda popular ou cadeia equivalencial, mantendo uma relação diferencial e a noção de "desenvolvimentos separados", em que só se destaca o aspecto da diferença, ignorando as relações de poder em que se baseiam.

Ribeiro (2000) recusou a ideia de sequência evolutiva linear, não havendo uma uniformidade de método para promover a passagem do primitivismo à civilização e atribuindo ao desenvolvimento tecnológico o status de critério básico da construção do esquema de evolução sociocultural, marcado necessariamente pelo contato conflituoso entre os polos dominador e dominado.

Logo, o eurocentrismo como única via civilizatória é desconstruído por Ribeiro (2000), uma vez que sua obra afirma a pluralidade, a interdependência e a simultaneidade dos processos de constituição das sociedades humanas, se opondo à dicotomia e as hierarquizações do colonizador europeu.

Essa argumentação vai ao encontro da relação entre universalismo e particularismo de Laclau (2011), uma vez que é ilógica a ideia de um sujeito universalizado e absoluto, pois existem incontáveis subjetividades sociais. O autor afirma que o universal não é nada além de um particular que acessou uma posição de domínio numa universalização relativa em constante tensão com outras particularidades que disputam a posição de dominação.

Ainda segundo Laclau (2011), o particularismo da cultura europeia foi tido como uma espécie de revelação da essência humana universal, e, conseqüentemente, tornado objeto de

expansão imperialista, sendo considerado o agente privilegiado da história, o que o próprio autor desconstrói ao tratar do universal como uma plenitude ausente que adquire sentido de forma contingente e precária no ambiente social discursivo, não possuindo um sentido único e suturado.

Laclau (1993) aborda a relação histórica de como tem sido pensada a dependência entre o universalismo e o particularismo. De acordo com a filosofia clássica, o universal tem conteúdo próprio e o particular apenas possui alguma propriedade na medida em que participa da totalização.

Em seguida, com o advento do cristianismo, a totalidade existiria em Deus e seria inacessível a razões humanas. Por isso, a escatologia divina só se faria acessível aos homens através da encarnação do universal em um corpo em particular. Existiriam agentes privilegiados da história que carregariam em si uma universalidade que os transcende, lógica que justificou as diversas formas de eurocentrismo ao longo da história (LACLAU, 1993).

A modernidade buscou superar a lógica do cristianismo substituindo Deus pela razão e toda relação entre universal e particular seria transparente à racionalidade humana. Essa foi a base europeia da expansão imperialista do século XIX, que colocou sua cultura como expressão de uma essência humana universal, através da universalização do seu próprio particularismo, e toda resistência a dinâmica do imperialismo era julgada simplesmente como ausência de racionalidade (LACLAU, 1993).

Em outras palavras, o eurocentrismo é um particular que se alçou a representante do universal, uma plenitude ausente pela sua impossibilidade de existência positiva e essencialista, e que dadas às condições de desenvolvimento tecnológico do período conseguiu exercer domínio sobre outros povos que vivenciavam sua própria evolução autônoma (aceleração evolutiva).

Portanto, apesar da influência marxista e assim como Laclau, Darcy Ribeiro descarta um positivismo único e uma ação totalizadora privilegiada em sua obra ao defender que a posição em que se encontra uma formação social não significa que a mesma seja possuidora de qualidades inatas ou imutáveis de sua cultura, pois estão submetidas a circunstâncias suscetíveis de transformação, como por exemplo, a criatividade cultural desenvolvida no interior de alguns povos que conseguem alterar a intervenção na natureza, a produção de bens e o conseqüente estabelecimento de novas relações sociais no âmbito de sua aceleração evolutiva, sendo este um desenvolvimento autônomo e não imposto de uma sociedade.

As civilizações tribais brasileiras vivenciavam seu próprio processo civilizatório e sua aceleração evolutiva até o momento da chegada dos europeus, que lhes impuseram uma atualização histórica. Por terem sido colocadas pelo colonizador em um jogo de diferenças, as classes dominadas e unificadas pelo dominador como homogêneas ainda não compunham um povo segundo os conceitos laclauianos.

Apesar da deculturação dos povos nativos subordinados que tiveram suas matrizes étnicas desmanchadas devido a um domínio mercantil-escravistas na época da colonização europeia, esse mesmo processo de transfiguração étnica promoveu uma expansão civilizatória de formações socioculturais singulares, com características de subdesenvolvimento que de acordo com Ribeiro (2011) é resultado de uma incorporação histórica devido às diversas formas de produção num mesmo território e que apenas será rompido por meio da elaboração de uma sociedade capaz de se acelerar evolutivamente para se incorporar autonomamente às sociedades futuras.

As formações socioculturais geradas no Brasil recém-ocupado pelos portugueses foram marcadas pela miscigenação dos nativos, europeus e africanos num ambiente de integração não pacífico, numa tentativa de unificação política do colonizador, suprimindo toda identidade étnica discrepante com a sua e reprimindo toda forma de separação (RIBEIRO, 1995).

Ao tentar estabelecer uma sociedade baseada numa relação diferencial no sentido de “desenvolvimento separado”, os colonizadores europeus geraram uma discrepância étnico-racial na estratificação social brasileira que teve como resultado distâncias de classe intransponíveis entre nativos, africanos e seus descendentes, incluindo os miscigenados, em um sistema condicionado a castas e guetos que não era efetivamente ameaçado por outra configuração e a segregação fazia parte da organização societária.

Segundo Ribeiro (1995), o surgimento de uma etnia brasileira inclusiva passa pela anulação das identificações étnicas de índios, africanos e europeus, assim como pela diferenciação entre as várias formas de mestiçagem, como os mulatos (negros com brancos), caboclos (brancos com índios) e curibocas (negros com índios).

Esse argumento pode ser complementado com a estratégia da formação populista de Laclau (2013), uma vez que para haver inclusão das etnias brasileiras, que são particularidades diferenciais, as mesmas deveriam se articular hegemonicamente para que essa nova configuração hegemônica possa se alçar ao modelo universal da sociedade.

Uma vez que havia excluídos, conseqüentemente existiam demandas sociais variadas e insatisfeitas dos grupos preteridos. Ribeiro (1995) exemplifica alguns conflitos interétnicos e classistas brasileiros entre dominado e dominador em disputa pela hegemonia que não chegaram a amadurecer como uma alternativa viável ao poder e à regência da sociedade, mas conseguiram ameaçá-las.

O fracasso dos conflitos étnicos como uma alternativa real ao sistema de poder estabelecido pode ser relacionado ao não surgimento do que Laclau (2013) chama de demanda popular, uma vez que os grupos étnicos envolvidos não formaram uma cadeia equivalencial, uma unificação simbólica, que deveria representar a reivindicação em comum a todos, como por exemplo, inclusão na vida social ou participação política.

A cadeia de equivalência precisaria ser estendida a fim de articular a demanda de outros setores sociais excluídos, ou seja, deveria representar todos aqueles prejudicados por não participarem do sistema social imposto no Brasil colônia e que tinham o poder hierárquico estabelecido como um inimigo comum a todos.

Dessa forma, seria possível a construção de uma ampla identidade popular que englobasse o maior número de grupos sociais heterogêneos que não teriam suas particularidades anuladas, mas que dariam espaço maior àquilo que é comum a todas, numa sociedade dividida em dois campos, dominadores e dominados, em que este último intentaria ser a única universalidade concebível.

Conforme os estudos de Laclau (2013), uma formação populista ou o povo é assentado basicamente em três dimensões estruturais: a unificação de variadas demandas em uma cadeia de equivalência, a existência de uma fronteira interna que divide a sociedade em dois campos e a consolidação da estrutura equivalencial por meio da construção de uma identidade popular.

Uma vez que uma cadeia de equivalência não anula as diferenças das identidades que a compõem, e sim as retira de evidência para dar lugar ao que há em comum entre os elementos equivalenciais, determinada identidade é selecionada dos campos das diferenças e passa a incorporar a função totalizante, estabelecendo um horizonte social, um limite do que é representável mediante a existência de uma fronteira de exclusão (LACLAU, 2013).

Assim, o povo é algo menor que o conjunto da comunidade que aspira ser o único universal, em outras palavras, um conjunto de desprivilegiados ou *plebs* que reivindica ser a única forma comunitária legítima, ou *populus*; uma parcialidade que almeja funcionar como a totalidade da sociedade representada por um particular que se esvazia do seu sentido próprio

para representar toda cadeia de equivalência ou identidade popular: um significante vazio (LACLAU, 2013).

Partindo desse princípio é possível perceber que faltou uma estruturação populista laclauiana durante as guerras étnicas citadas por Ribeiro (1995), que se comportaram como demandas isoladas e devido a não existência de uma cadeia equivalencial de identidades reivindicando uma causa comum a todas, mesmo na condição de anular sua particularidade por um bem maior, provocou a derrota dos movimentos, o que não causou grandes mudanças na estratificação social brasileira.

Ribeiro (1995) afirma que as supressões étnico-raciais que aconteceram no passado brasileiro deixaram marcas de exclusões nesses grupos sociais ao longo da história, que permaneceram evidentes durante a primeira gestão presidencial de Lula e que continuam nos dias atuais, que além dos preconceitos de raça e cor gerou um arraigado preconceito de classe não só em relação às posses, mas também pelo seu grau de integração no estilo das classes privilegiadas (analfabetos ou letrados, herdeiros da tradição folclórica ou do patrimônio cultural erudito, descendentes de famílias ricas ou de origem humilde).

Além das históricas diferenças de classe e étnico-raciais, desde a década de 1960 houve um maior desenvolvimento na área de estudos de gênero e sexualidade, incluindo discussões sobre a identidade masculina e feminina e orientação sexual. Devido ao conservadorismo da sociedade brasileira, o conjunto de indivíduos que se enquadra nessa temática também não teve sua identidade inteiramente integrada, sem total acesso a direitos sociais, o que os coloca na posição de excluídos, embora diversas políticas de igualdade tenham sido abordadas ao longo do tempo.

Logo, foi possível perceber nas políticas educacionais incluídas na temática da diversidade durante o primeiro mandato presidencial de Lula ações direcionadas para esses grupos etnicamente e socialmente excluídos como resultado do processo civilizatório e construção étnica brasileira, e que possuíram dois principais sentidos durante o primeiro mandato presidencial de Lula: inclusão social e ações afirmativas.

O sentido de diversidade, ao analisar os programas educacionais selecionados dos anos de 2003 a 2006, indicava um planejamento de inclusão social de minorias que caracterizou ações de um Estado desenvolvimentista ao envolver engajamento societário e resolução de problemas públicos com intervenção governamental a partir da elaboração de políticas públicas.

A preocupação com a inclusão social nos programas do Ministério da Educação no período estudado possuíam aspectos de políticas sociais compensatórias e afirmativas, destinadas à população em situação de pobreza ou vulnerabilidade, buscando afirmar identidades étnicas e culturais, partindo do princípio que o acesso à educação teria o papel fundamental de amenizar as desigualdades sociais.

Outro sentido que pode ser aferido foi equivalente à inclusão e exclusão que compõem o social discursivo descrito por Laclau (2011), ao considerar a sociedade como uma totalidade precária resultante de práticas articulatórias que promovem contingenciamento e supressão de opções possíveis.

Logo, a constituição de um ambiente social se desenha por meio da inclusão de determinada hegemonia e exclusão de outra, ou seja, se constrói por meio da ascensão de um discurso particular de dado projeto político que não pode integrar todos os elementos ao contexto, mas que é necessário para constituição do que é excluído (MUTZENBERG, 2006).

Portanto, ao considerar o exposto por Laclau (2013), o sentido de diversidade nas políticas educacionais do MEC no primeiro governo Lula significou a formação populista ao articular os excluídos em oposição ao poder dominante, por meio de uma relação hegemônica.

A diversificação da sociedade pode ser associada ao multiculturalismo, às diferenças econômica, histórica, cultural e social de uma comunidade e às questões de gênero. Dentro do contexto das políticas de educação analisadas na primeira gestão presidencial de Lula, foi possível perceber que diversidade funcionou como um significante vazio que representou uma cadeia de equivalência formada pelos grupos socialmente e historicamente excluídos como consequência do processo civilizatório e a geração da nova etnia brasileira, que apresentaram limitações no acesso aos seus direitos educacionais no período estudado: pessoas com diferentes identidades de gênero ou orientação sexual, portadores de necessidades especiais, indígenas, afrodescendentes e mestiços.

Mais uma vez, “diversidade” nomeou a construção de um povo, uma particularidade destacada que representou o conjunto da demanda popular por inclusão educacional e direito à participação social, uma relação hegemônica originada do antagonismo ao sistema de poder que permeia o país desde sua colonização.

Segundo Darcy Ribeiro (1995), as classes dirigentes brasileiras se assemelham aos consulados romanos, pois ao longo do tempo tem agido como representantes locais de um poder externo, primeiro colonial, depois imperialista, a que servem com devoção e de quem

tiram sua força impositiva. A elite econômico-financeira não se sente responsável diante da população que para eles não formam um povo, e sim uma força de trabalho.

Considerando a sociedade um campo discursivo, dividida dicotomicamente em campos antagônicos, o povo representado pelo significante vazio diversidade e em confrontação com a elite herdeira da dominação luso-europeia (RIBEIRO, 1995) se posicionou como a *plebs* que pretendeu se estabelecer como único *populus* ao se comportar como alternativa totalizante de uma nova hegemonia social.

Laclau (2013) afirma que o povo não é um lugar neutro que funciona compensando as demandas individuais presentes na cadeia de equivalência que o forma, uma vez que passa a ter demanda própria. A possibilidade de sua dissolução acontece quando há absorção de cada uma das reivindicações individuais, enquanto pura diferencialidade, pelo sistema dominante, diluindo os laços equivalenciais com outros grupos. Logo, o populismo está estritamente relacionado ao destino da fronteira política, que se entrar em colapso, gera a desintegração popular como ator histórico.

Porém, devido à heterogeneidade social, essa fronteira política é passível de deslocamentos no campo dicotomicamente dividido, fazendo com que um significante vazio deslize entre diferentes processos de significação, catalisando sentidos de grupos específicos do conjunto da heterogeneidade social.

Dessa forma, um significante vazio passa a ser considerado flutuante, não havendo fronteiras nítidas entre um e outro com possibilidade de superposição, podendo atuar nas duas funções.

Por conseguinte, é possível inferir que a diversidade nomeou uma cadeia equivalencial com chances de se alterar, seja pela articulação de mais uma demanda externa na estrutura hegemônica ou pelo atendimento e integração de uma identidade que teve satisfeita sua reivindicação particular, promovendo deslocamento da fronteira antagônica e flutuação do significante.

O povo que o significante vazio diversidade nomeou na relação hegemônica identificada nas análises dos discursos dos programas educacionais do período de 2003 a 2006 não continuou sendo obrigatoriamente o mesmo ao longo da história, uma vez que aquilo que foi determinado como diverso pode sofrer alteração pela dinâmica social discursiva, pelo atendimento de demandas democráticas e pelo deslocamento da fronteira antagônica.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou abordar a temática da diversidade nos programas desenvolvidos pelo Ministério da Educação durante os anos de 2003 a 2006, que equivalem à primeira gestão presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva, com base na teoria do discurso desenvolvida nas obras de Ernesto Laclau.

Para tanto, foi necessária a realização de um estudo bibliográfico iniciado pelas raízes da teoria discursiva desenvolvida por Laclau a fim de compreender seus eixos pós-fundacionalistas e pós-estruturalistas para o melhor entendimento do processo de desconstrução estrutural.

O discurso laclauiano é o tipo ontológico central que surge da ideia de que a significação não pode ser considerada como um ato propriamente individual, uma vez que há sempre a dependência de um contexto relacional e negativo, pois apenas é possível existir sentido numa relação diferencial negativa com o outro que impede a total integração de uma determinada identidade ao contexto.

Todo processo de significação é contingente e precário, se afastando de toda constituição positivista e essencialista, não se limitando a comunicação linguística, encarregando ao sentido o papel de constitutivo da objetividade e da realidade social.

As identidades políticas são puramente relacionais e procuram sempre se impor a outras com o objetivo de universalizar seus conceitos particulares. Essa luta impede a completa e permanente universalização de um conteúdo particular (ou sutura do espaço social), pois as tentativas de fechar totalmente os sentidos sociais sempre são falhas.

Assim, é possível concluir que o universal não possui um sentido positivo, pois sempre representa uma particularidade que se alçou à condição de representante de uma totalidade não plena, uma vez que não há homogeneização e total integração de todos os grupos sociais a um contexto social, situação que se concretizaria no instante em que o poder dominante fosse capaz de atender a todas as demandas das variadas particularidades heterogêneas da sociedade.

Dentro desse contexto é desenvolvido o conceito de populismo ou formação do povo de Ernesto Laclau, colocado como modelo capaz de ampliar as bases democráticas de uma sociedade, resgatando-o de uma posição marginal, em termos da ciência política, à qual foi relegado, para concebê-lo como uma dimensão lógica e racional do processo político.

Para haver um povo é preciso a construção de uma relação hegemônica em que grupos particulares se articulam por meio de uma cadeia de equivalência devido ao compartilhamento de uma demanda popular, uma insatisfação com o sistema dominante comum a todos.

Logo, as demandas particulares dos grupos não desaparecem, uma vez que ficam adormecidas para dar lugar a uma insatisfação comum a todos os elementos da cadeia de equivalência, representado por uma particularidade que se sobressai, se esvazia do seu conteúdo próprio e passa a representar toda articulação equivalencial: um significante vazio.

Um povo se forma no momento em que se constrói uma hegemonia, ou seja, no instante em que um significante vazio é alçado a condição de representante do universal, uma particularidade que intenta ser a única totalidade possível em oposição ao sistema hegemônico de poder vigente, mas isso sempre acontece de maneira contingente e precária.

Dentro dos programas selecionados e analisados que houve participação do MEC tanto na elaboração quanto na colaboração no período de 2003 a 2006, foi possível constatar que a palavra “diversidade” pode ser entendida como sinônimo de diferenças de gênero, culturais, econômicas, históricas, pluralismos, multiculturalismo, hibridismo, apontado sempre para os diferentes significados que pode possuir no contexto social heterogêneo.

Nos programas analisados na primeira gestão presidencial do governo Lula, “diversidade” foi um significante vazio que representou uma formação hegemônica populista construída pela demanda popular por inclusão educacional e direito à participação social em contraposição ao sistema que os exclui não só nos tempos contemporâneos, mas ao longo da história.

A elite brasileira retratou a hegemonia de poder naquele período, classificada como inimiga pela formação hegemônica excluída ou de participação minoritária representada pelo significante diversidade, que por essa condição possui demandas não satisfeitas e uma identidade não totalmente integrada socialmente, caracterizando o povo de acordo com a teoria de Ernesto Laclau.

Os sentidos da diversidade dentro do contexto das políticas educacionais analisadas na primeira gestão presidencial de Lula representam a inclusão no processo educacional e afirmação dos povos historicamente excluídos como consequência da atualização histórica provocada pela colonização europeia (indígenas, afrodescendentes e mestiços) e os grupos que não se encaixam nos padrões contemporâneos (LGBTTT e portadores de necessidades especiais).

Sob outro enfoque, dois sentidos foram apurados na análise do discurso dos programas com a temática da diversidade no âmbito do MEC: na função de política pública e como uma formação populista. Na primeira opção funcionou como um processo de inclusão social característica de um Estado desenvolvimentista ao fazer uso de políticas públicas para resolução de problemas da sociedade, promovendo a afirmação de identidades e minimização de carências de estratos sociais discriminados.

Como uma formação populista, o sentido de diversidade indicou a construção de um povo por meio de uma formação hegemônica elaborada por uma cadeia de equivalência, que antagonizou com o sistema vigente do período que o excluiu e impediu sua totalização.

Perceber a diversidade no âmbito dos programas educacionais do MEC como um significante vazio que representa um povo, que é uma totalidade não suturada, é de fundamental importância por considerar a luta hegemônica essencial para existência de uma democracia radical, conforme afirmam Laclau e Mouffe (2015).

O Ministério da Educação na primeira gestão presidencial petista se revestiu com uma ideologia de esquerda e se posicionou como ator da cadeia equivalencial ao articular um discurso popular em defesa da inclusão da *plebs*, ou seja, da minoria excluída representada pelo significante vazio diversidade, no sistema educacional em seus programas, estabelecendo uma dimensão anti-institucional com o sistema historicamente dominante e sob o comando da direita brasileira possuidora de traços neoliberais.

Ao dicotomizar o ambiente social, o MEC instituiu como inimigo o poder consolidado pelas elites geradas devido às consequências de uma colonização exploratória que impediu a ascensão hierárquica de uma classe nativa, ou seja, as classes majoritariamente caucasianas e detentoras do poder político e econômico que ao longo da história eram a hegemonia dominante do período.

Durante o desenvolvimento do primeiro governo Lula e no contexto dos programas educacionais, o Ministério da Educação passou de elemento da cadeia equivalencial para posição de poder dominante, sendo obrigado a tomar decisões e optar entre alternativas. Uma vez que os sistemas de governo não conseguem absorver toda demanda e integrar todas as particularidades possíveis (LACLAU, 2013), há como consequência um novo formato de inclusão e exclusão em uma nova configuração dicotômica entre povo e opositor, com um deslocamento social por meio do deslizamento do significante “diversidade”, que flutua entre a entrada de novos grupos na cadeia de equivalência e saída de outros que tiveram suas

reivindicações atendidas pelo novo sistema de poder, espaço ocupado pela gestão petista no período analisado, reconstruindo as ordens hegemônicas numa contínua luta agonística.

Prosseguindo, é necessário reconhecer a natureza plural e fragmentada da sociedade brasileira contemporânea para que haja possibilidade de criar novas esferas públicas a partir do deslocamento de sentidos do social discursivo, não estagnando numa lógica diferencial de desenvolvimentos separados, com a fundamental consciência das particularidades para que se articulem equivalencialmente a fim de estabelecer uma nova hegemonia dominante.

Sob essa ótica, a diferença exerce papel fundamental na construção do povo, que só ocorre por meio do exercício democrático em uma disputa agonística própria de um ambiente social discursivo não suturado e sem positividade. As identidades políticas não são definitivas e não são essencialistas, estando sempre em constituição relacional com um exterior que as exclui e ao mesmo tempo as constitui.

A diversidade social brasileira pode ser compreendida tomando como base as ideias de Darcy Ribeiro em “O Processo Civilizatório” (2000) e “O Povo Brasileiro” (1995), ao considerar o processo de atualização histórica como responsável pelo impedimento do progresso da aceleração evolutiva das organizações sociais nativas no território brasileiro, que gerou conseqüentemente o domínio do colonizador europeu na estrutura de poder que impunha sua cultura como única alternativa universal viável.

Dessa forma, a tentativa de impor uma única forma homogênea de civilização de aspectos eurocêntricos causou a exclusão de todos aqueles que não compartilhavam de suas semelhanças, tais como os nativos indígenas, os africanos e seus descendentes e os mestiços, deixando marcas na hierarquia social brasileira herdada historicamente até a contemporaneidade, em que os mesmos grupos são considerados minorias excluídas dos direitos e da participação social.

Posteriormente, a modernidade posicionou outros grupos que não se encaixavam em seus padrões como minorias excluídas, como os LGBTTT e os portadores de necessidades especiais.

Ao selecionar o primeiro mandato de Lula para análise do sentido da diversidade nos programas educacionais, é possível perceber a formação de um Estado desenvolvimentista mesmo que tenha continuado a política de contornos neoliberais do seu antecessor, principalmente na área econômica.

O setor educacional teve papel fundamental na aplicação das políticas sociais majoritariamente compensatórias que tiveram como público alvo os mais pobres e os societalmente excluídos principalmente, com foco na inclusão e democratização.

Nota-se que o tema da diversidade está presente em um número relevante de programas do MEC no período de 2003 a 2006 e orientou um novo desenho institucional de algumas de suas secretarias que não existiam no governo anterior.

Como exposto anteriormente, dois principais sentidos de diversidade foram encontrados nos programas educacionais no período de 2003 a 2006, sendo colocada como à referência à afirmação e inclusão social. Nesse mesmo intervalo temporal foi criada uma secretaria própria para gerenciar o assunto na estrutura organizacional do MEC: a Secad.

A Secad buscou integrar as ações de inclusão social juntamente com a valorização da diversidade étnica e cultural brasileira sob a mesma gestão e foi atuante da elaboração direta ou indireta da maioria dos programas elencados nesse estudo.

Os programas em que a secretaria estava envolvida interligavam políticas expansionistas de acesso, a melhoria da qualidade educacional para o conjunto da população e ações direcionadas aos grupos sociais mais vulneráveis e discriminados como garantia da própria efetivação do direito de todos à educação.

Conforme afirma Moehlecke (2009), a importância da Secad foi dada pela sua responsabilidade na condução política de diversas demandas de grupos discriminados ou excluídos socialmente e historicamente, a fim de tratar por meio de ações compensatórias, redistributivas ou afirmativas as comunidades negras, indígenas, portadores de necessidades especiais, entre outros.

Em 2001, devido a uma reestruturação na gestão presidencial de Dilma Rousseff, a Secad passou a se chamar Secadi (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), mas manteve as mesmas funções.

Em 2019, sob a gestão presidencial de Jair Bolsonaro, a Secadi é extinta, como resultado de alterações no organograma do MEC, e conforme reportagem da Folha de São Paulo de autoria de Saldaña (2019) em dois de janeiro do mesmo ano, seu desmonte significou uma manobra para eliminar temáticas de direitos humanos, educação étnico-racial e a própria palavra diversidade, sob a justificativa de que seria necessário reduzir a influência socialista estimulada por governos anteriores que teria gerado mentes escravas das ideias marxistas.

Essa atitude se justifica pelos traços conservadores da atual gestão do presidente Jair Bolsonaro, que em momentos anteriores da sua trajetória política afirmou ser contrário às políticas específicas dirigidas a grupos vulneráveis, principalmente àqueles que se encaixam em minorias por questões sexuais e de gênero.

O fim de um setor do governo federal voltado para gestão de políticas de diversidade é um retrocesso de uma política pública, uma vez que ao oportunizar a participação dos grupos excluídos, conseqüentemente promoveu um sentimento de pertencimento e valorização étnica e social nessas populações.

Segundo Laclau (2013) há em qualquer sociedade um reservatório de sentimentos brutos contra a ordem hegemônica vigente e a pura relação diferencial estabelecida em um momento histórico, que se cristaliza em alguns símbolos independentemente da ideologia estabelecida. Qualquer prática ou filosofia política pode se tornar populista ao ser construído como um chamado público aos despossuídos e excluídos dos meios sociais para se caracterizar um populismo.

É uma certa inflexão dos temas que provoca a organização de uma hegemonia ao redor de uma representação ou identidade política, independente de ideologia ou instituição. Portanto, a partir do momento em que o populismo pode representar uma totalidade não essencial e não definitivamente suturada, a formação hegemônica que o origina sempre vai acontecer em uma sociedade dividida em duas partes. A posição antagônica assim como a formação popular nunca é fixa, ou seja, *plebs* e *populus* variam em sua composição devido à discursividade social (LACLAU, 2013).

Portanto, o cenário atual brasileiro indica uma nova formação populista de traços conservadores e direitistas, da mesma forma que no período de 2003 a 2006 houve uma hegemonia popular de cunho progressista e esquerdista. A condição para haver democracia radical é o agonismo, um confronto que opõe adversários que reconhecem a legitimidade de suas respectivas demandas, em que as pluralidades de identidades existentes no país lutam hegemonicamente para se estabelecer como universalidade de plenitude sempre ausente, pois não há sujeito privilegiado da história capaz de positivar o social, além de haver o reconhecimento do papel das paixões na formação das identidades coletivas.

Para haver uma democracia radical, conforme estabelecida por Laclau e Mouffe (2015), o antagonismo deve se transformar em agonismo, condição que os adversários estejam de acordo sobre os princípios democráticos de liberdade e igualdade, embora se confrontem sobre o sentido dos mesmos.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. Percentual de negros no ensino superior é metade do de brancos. **Revista Época**, 2011. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI233266-15228,00-NUMERO+DE+NEGROS+NO+ENSINO+SUPERIOR+E+METADE+DO+DE+BRANCOS.html>>. Acesso em: 01 dez. 2018.

AMARAL, Nelson Cardoso do. O Governo Lula e a Reforma da Educação Superior. **Revista UFG**, Goiânia, v. 8, n. 1, p.34-38, jun. 2006. Semestral. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48081/23452>>. Acesso em: 15 set. 2018.

ANDRÉS, Aparecida. **O Programa Universidade para Todos (PROUNI)**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2011. 47 p. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/6264?show=full>>. Acesso em: 02 dez. 2018.

ARENHALDT, Rafael. **Vidas em Conexões (in)tensas na UFRGS: o Programa Conexões de Saberes como uma Pedagogia do estar-junto na Universidade**. 2012. 238 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/39664/000826369.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 08 nov. 2018.

BARBOSA, Marília Petraglia; BRAGA, Luiza Amara Maciel; RODRIGUES, Cristiana Tristão. Programa Brasil Quilombola: Análise do Processo de Implementação. In: XVII SEMINÁRIO SOBRE A ECONOMIA MINEIRA. **Anais...** . Diamantina: Cedeplar, 2016. p. 1 - 15. Disponível em: <https://diamantina.cedeplar.ufmg.br/portal/download/diamantina-2016/125-197-1-RV_2016_10_09_00_54_58_626.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2018.

BARNES, Eduardo Vieira. Da Diversidade ao Prolind: reflexões sobre as políticas públicas do MEC para a formação superior e povos indígenas. In: SOUZA, Cassio Noronha Inglez de (Org.); ALMEIDA, Fábio Vaz Ribeiro de (Org.); LIMA, Antonio Carlos de Souza (Org.); Matos, M. H. O. (Org.). **Povos Indígenas: projetos e desenvolvimento II**. Rio de Janeiro: Laced, 2010. 233 p.

BHABHA, Homi K.. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora Ufmg, 1998. 395 p. Tradução De Myriam Avila, Euana Lourenço De Lima Reis, Glaucia Renate Gonçalves.

BRASIL. **Conferência Nacional da Educação Básica: Documento Final**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. 109 p.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 6, de 2 de abril de 2014**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas. Brasília: MEC, 2014. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20249&Itemid=866>. Acesso em: 13 novembro 2018.

_____. Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília: **Diário Oficial da União**, 21 nov. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm>. Acesso em: 03 dez. 2018.

_____. Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, 29 jul. 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d5159.pdf>>. Acesso em: 03 dez. 2018.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Relatório de Gestão FNDE - 2004**. Brasília: Mec, 2004.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Relatório de Gestão FNDE - 2005**. Brasília: Mec, 2005.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Relatório de Gestão FNDE - 2006**. Brasília: Mec, 2006.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 01 dez. 2018.

_____. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, 13 jul. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10260.htm>. Acesso em: 01 dez. 2018.

_____. Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002. Cria o Programa Diversidade na Universidade, e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, 14 nov. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10558.htm>. Acesso em: 07 set. 2018.

_____. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 01 dez. 2018.

_____. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, 14 jan. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm>. Acesso em: 08 set. 2018.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Edital de Convite para Implementação de Projetos no Âmbito do Programa de Apoio à Educação Especial**. Brasília: MEC/Capes, 2003.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Relatório de Gestão 2006**. Brasília: MEC/Capes, 2007. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/relatorios/CAPES_RelatorioGestao_2006.pdf>. Acesso em: 20 set. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Diversidade na Universidade: Por um Brasil mais justo e solidário com oportunidades iguais para todos**. Brasília: MEC, 2002.

_____. Ministério da Educação. **Documento orientador: Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior**. Brasília: Mec, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 set. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Edital nº 004 de 25 de agosto de 2004**. Programa de Apoio à Extensão Universitária voltado às políticas públicas - PROEXT 2003/SESu-MEC. Brasília: Diário Oficial da União, 26 ago. 2004.

_____. Ministério da Educação. **Edital nº 008**. Programa de Apoio à Extensão Universitária voltado às políticas públicas - PROEXT 2005/SESu-MEC. Brasília, 2005.

_____. Ministério da Educação. **Edital nº 15/2006**. Programa de Apoio à Extensão Universitária - PROEXT 2006/SESu-MEC. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Educação Inclusiva**. Brasília: Mec, 2004. 4 vols.

_____. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos – PNLD 2004**. Brasília: Mec, 2004. 4 vols.

_____. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos – PNLD 2005**. Brasília: Mec, 2005. 6 vols.

_____. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos – PNLD 2006**. Brasília: Mec, 2006. 2 vols.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 1, de 17 de maio de 2006. Brasília: **Diário Oficial da União**, 18 mai. 2006.

_____. Ministério da Educação. **Programa de Apoio à Extensão Universitária voltado às políticas públicas - PROEXT 2003/SESu-MEC**. Brasília, 2003.

_____. Ministério da Educação. **Programa Ética e Cidadania**: Apresentação. Online, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/13607-programa-etica-e-cidadania>>. Acesso em: 20 set. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Programa Ética e Cidadania**: Construindo valores na escola e na sociedade. Brasília: Mec, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Relatório de Gestão do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES 2003**. Brasília: Mec, 2003.

_____. Ministério da Educação. **Relatório de Gestão do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES 2004**. Brasília: Mec, 2004.

_____. Ministério da Educação. **Relatório de Gestão do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES 2005**. Brasília: Mec, 2005.

_____. Ministério da Educação. **Relatório de Gestão do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES 2006**. Brasília: Mec, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Relatório de Gestão SECAD - 2005**. Brasília: Mec, 2005.

_____. Ministério da Educação. **Relatório de Gestão SECAD - 2006**. Brasília: Mec, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Edital nº 1, de 26 de abril de 2005. Brasília: **Diário Oficial da União**, 29 abr. 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Edital nº 2, de 10 de março de 2006. Brasília: **Diário Oficial da União**, 13 mar. 2006.

_____. Portaria nº 4.264, de 08 de dezembro de 2005. Dispõe sobre o processo seletivo do Programa Universidade para Todos - PROUNI, referente ao primeiro semestre de 2006. Brasília: **Diário Oficial da União**, 09 dez. 2005.

_____. Portaria nº 4, de 18 de maio de 2006. Dispõe sobre o processo seletivo do Programa Universidade para Todos - PROUNI, referente ao segundo semestre de 2006. Brasília: **Diário Oficial da União**, 19 mai. 2006.

_____. Portaria Sesu nº 30, de 12 de agosto de 2004. Dispõe sobre procedimentos para inscrição e seleção dos candidatos ao processo seletivo do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES referente ao segundo semestre de 2004 e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, 13 ago. 2004.

_____. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Programa Brasil Quilombola: Comunidades Quilombolas brasileiras, regularização fundiária e políticas públicas**. Brasília: Seppir, 2003.

_____. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Programa Brasil Quilombola**. Brasília: Abaré, 2004.

BURITY, Joanildo Albuquerque. Cultura e identidade nas políticas de inclusão social. In: AMARAL JR., AÉCIO (Org.); BURITY, Joanildo Albuquerque (Org.). **Inclusão social, identidade e diferença: perspectivas pós-estruturalistas de análise social**. São Paulo: Annablume, 2006. p. 39-66.

_____. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto. **Pós-Estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: Edipucrs, 2008. p. 30-46.

_____. Globalização E Identidade: Desafios Do Multiculturalismo. **Textos Para Discussão - Tpd**, Online, v. 107, p.1-12, mar. 2001. Disponível em: <<https://periodicos.fundaj.gov.br/TPD/article/view/923/644>>. Acesso em: 01 dez. 2018.

CARMO, Cláudio Márcio do. Grupos minoritários, grupos vulneráveis e o problema da (in)tolerância: uma relação linguístico-discursiva e ideológica entre o desrespeito e a manifestação do ódio no contexto brasileiro. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 64, p.201-223, ago. 2016. Quadrimestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rieb/n64/0020-3874-rieb-64-0201.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. **As políticas para a Educação de Jovens e Adultos nos governos Lula (2003-2010): incongruências do financiamento insuficiente**. 2011. 349 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo,

2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20012012-094046/pt-br.php>>. Acesso em: 16 set. 2018.

CENTRO LATINO-AMERICANO EM SEXUALIDADE E DIREITOS

HUMANOS. **Gênero e Diversidade na Escola**: Avaliação de processos, resultados, impactos e projeções. Rio de Janeiro: Cepesc, 2017. 111 p. Disponível em: <http://www.clam.org.br/uploads/arquivo/GDE_Relatorio-10-02-2017.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2018.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007. 96 p. (Coleção Primeiros Passos).

DINIZ, Eli. As elites empresariais e a Nova República: corporativismo, democracia e reformas liberais no Brasil dos anos 90. **Ensaio FEE**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p.55-79, 1996. Trimestral. Disponível em: <<https://revistas.fee.tche.br/index.php/ensaios/article/viewFile/1857/2228>>. Acesso em: 30 nov. 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas. **Educação & Sociedade: Revista da Ciência da Educação**, [Campinas], v. 28, n. 100, p.921-946, out. 2007. Trimestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2017.

EISENBACH NETO, Filinto Jorge; CAMPOS, Gabriela Ribeiro de. O Impacto do Neoliberalismo na Educação Brasileira. In: XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2013, Curitiba. **Anais...**. Curitiba: Educere, 2013. p. 1 - 15. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24420_12521.pdf>. Acesso em: 20 set. 2018.

FREITAS, Karen Bruck de. **O Programa Brasil Afroatitude**: Estudo de Avaliabilidade na Universidade de Brasília. 2006. 150 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Avaliação em Programas Endêmicos, Departamento de Endemias Samuel Pessoa, Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/4902/2/971.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2018.

GABRIEL, Carmen Teresa; MOEHLECKE, Sabrina. Conexões de Saberes: uma outra visão sobre o ensino superior. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p.129-137, jun. 2006. Trimestral. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1500/1349>>. Acesso em: 08 nov. 2018.

GIACAGLIA, Mirta. Universalismo e Particularismo: emancipação e democracia na teoria do discurso. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto. **Pós-Estruturalismo e Teoria do Discurso**: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: Edipucrs, 2008. p. 63-76.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 6. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008, 725 p. Tradução de Alexandra Figueiredo, Ana Patrícia Duarte Baltazar, Catarina Lorga da Silva, Patrícia Matos, Vasco Gil.

GOUVEIA, Andréa Barbosa. Direita e esquerda na política educacional: democracia, partidos e disputas entre projetos de administração pública municipal no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 224, p.32-55, abr. 2009. Quadrimestral. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/497/481>>. Acesso em: 21 jul. 2017.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Trajetória de uma Política Pública: o governofederal e a educação indígena no Brasil**. São Paulo: 2006. Disponível em:<<https://www.institutoiepe.org.br/media/artigos/doc9.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. 434 p. Tradução Adelaine La Guardia Resende.

HANCOX, Dan. **Why Ernesto Laclau is the intellectual figurehead for Syriza and Podemos: The frontier in Europe between the people and the ruling elite has readied the ground for a populist uprising, as defined by the Argentinian academic**. 2015. Tradução: Pedro Veríssimo. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/commentisfree/2015/feb/09/ernesto-laclau-intellectual-figurehead-syriza-podemos>>. Acesso em: 21 jul. 2017.

HENRIQUES, Ricardo et al. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Brasília: Secad/Mec, v. 3, 2007. 133 p. (Cadernos Secad).

INCROCCI, Lígia Maria de Mendonça Chaves; ANDRADE, Thales Haddad Novaes de. O fortalecimento da extensão no campo científico: uma análise dos editais ProExt/MEC. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 33, n. 1, p.187-212, abr. 2018. Quadrimestral. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Thales_Andrade/publication/325999002_O_fortalecimento_da_extensao_no_campo_cientifico_uma_analise_dos_editais_ProExtMEC/links/5b3277dfaca2720785e966fa/O-fortalecimento-da-extensao-no-campo-cientifico-uma-analise-dos-editais-ProExt-MEC.pdf>. Acesso em: 13 out. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo Escolar: Sinopse Estatística da Educação Básica – 2006**. Brasília: Inep, 2007. 110 p. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/Sinopse+estat%C3%ADstica+da+educac%C3%A7%C3%A3o+b%C3%A1sica+censo+escolar+2006/9dc9b493-ff6f-4649-a4e9-f4b2b9510831?version=1.2>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

LACLAU, Ernesto. **A Razão Populista**. São Paulo: Três Estrelas, 2013. 353 p. Tradução: Carlos Eugênio Marcondes de Moura.

_____. **Emancipação e Diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011. 222 p. Coordenação e revisão técnica geral: Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo.

_____. Os novos movimentos sociais e a pluralidade social. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 41-47, out. 1986. Quadrimestral. Disponível em: <http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_02/rbcs02_04>. Acesso em: 01 dez. 2018.

_____. Universalismo, Particularismo e Questão De Identidade. **Revista Novos Rumos**, Brasília, v. 8, n. 21, p.30-36, dez. 1993. Disponível em: <<http://www.bjis.unesp.br/revistas/index.php/novosrumos/article/view/2209/1827>>. Acesso em: 01 dez. 2018.

_____; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e Estratégia Socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios, 2015. 288 p. Tradução: Joanildo A. Burity, Josias de Paula Jr e Aécio Amaral.

LEITE, Jocileide Bidô Carvalho. **Sentidos da Política de Currículo da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do IFPB - Campus João Pessoa**. 2014. 200 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. Educação Superior para Indígenas no Brasil: Sobre Cotas e Algo Mais. In: SEMINÁRIO FORMAÇÃO JURÍDICA E POVOS INDÍGENA: DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2007, Belém. **Anais...** Belém: 2007. p. 01 - 28. Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/02/1019.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

MACHADO, Igor Suzano. Ernesto Laclau e Chantal Mouffe e a análise do direito: mobilizando conceitos laclauianos para a compreensão do fenômeno da judicialização da política e das relações sociais no Brasil. **Teoria e Pesquisa: Revista de Ciência Política**, [São Carlos], v. 25, n. 3, p.198-233, 2016. Disponível em: <<http://doi.editoracubo.com.br/10.4322/tp.25305>>. Acesso em: 02 ago. 2017.

MACIEL, Carina Elisabeth; ANACHE, Alexandra Ayach. A permanência de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 3, p.71-86, dez. 2017. Quadrimestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe.3/0104-4060-er-03-71.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003. 311 p.

MARQUES, Rosa Maria; MENDES, Áquilas. O social no governo Lula: a construção de um novo populismo em tempos de aplicação de uma agenda neoliberal. **Revista de Economia Política**, São Paulo, v. 26, n. 1, p.58-74, mar. 2006. Trimestral. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31572006000100004>. Acesso em: 18 set. 2017.

MARTINS, Iguatemy Maria de Lucena; RIBEIRO, Celso. Extensão Universitária: Reforçando a missão social da Universidade. **Revista do Proext - Mec/SESu**, [Brasília], v. 2, p.05-09, 2007. Disponível em: <<http://www2.ic.uff.br/~celso/artigos/proext.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2018.

MATIAS, Glauber Rabelo. Aspectos do Evolucionismo Antropológico em O Processo Civilizatório de Darcy Ribeiro. **Revista Urutágua: revista acadêmica multidisciplinar**, Maringá, v. 0, n. 15, p.1-13, jul. 2008. Quadrimestral. Disponível em: <<http://www.urutagua.uem.br/015/15matias.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2017.

MELO, Regina Conrado. **As políticas educacionais do governo Lula**: a agenda da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e da Diversidade - SECAD do Ministério da Educação. 2009. 136 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/1488/2614.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 21 nov. 2018.

MENDONÇA, Daniel de. Antagonismo como identificação política. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 9, p.205-228, dez. 2012. Trimestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n9/08.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2018.

_____. A teoria da hegemonia de Ernesto Laclau e a análise política brasileira. **Ciências Sociais Unisinos**, [São Leopoldo], v. 43, n. 3, p.249-258, set. 2007. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/5674>. Acesso em: 23 jun. 2017.

_____. Como olhar "político" a partir da teoria do discurso. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 1, p.153-159, jun. 2009. Trimestral.

_____. **Pós-estruturalismo e a teoria do discurso de Ernesto Laclau**. 2015. Palestra do professor Daniel de Mendonça da Universidade Federal de Pelotas. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=L0YkEFel0Po&t=2193s>>. Acesso em: 24 set. 2017.

_____; LINHARES, Bianca de Freitas; BARROS, Sebastián. O fundamento como “fundamento ausente” nas ciências sociais: Heidegger, Derrida e Laclau. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 18, n. 41, p.164-194, abr. 2016. Quadrimestral. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-45222016000100164&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 25 set. 2017.

_____; RODRIGUES, Léo Peixoto. Em torno de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto. **Pós-Estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: Edipucrs, 2008. p. 21-29.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete crédito educativo. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/credito-educativo/>>. Acesso em: 05 de dez. 2018.

MIOLA, Ana Carolina Moreira; ANTUNES, Alfredo Cesar. Identidade, Cultura e Indígenas: Perspectivas de Estudo Interdisciplinar para o Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná. In: CONGRESSO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR EM SOCIAIS E HUMANIDADES, 3, 2014, Salvador. **Anais...** . Salvador: Coninter, 2014. v. 17, p. 88 - 99. Disponível em: <<http://aninter.com.br/Anais%20CONINTER%203/GT%2017/07.%20MIOLA%20ANTUNES.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**, Online, v. 39, n. 137, p.461-487, ago. 2009. Trimestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/revistas/cp/iaboutj.htm>>. Acesso em: 20 set. 2018.

MOUFFE, Chantal. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. **Revista Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 2, n. 3, p.11-26, out. 2003. Quadrimestral. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/viewFile/2015/1763>>. Acesso em: 03 out. 2018.

MUTZENBERG, Remo. Sociedade, uma totalidade precária que inclui e exclui. In: AMARAL JR., AÉCIO (Org.); BURITY, Joanildo Albuquerque (Org.). **Inclusão social, identidade e diferença: perspectivas pós-estruturalistas de análise social**. São Paulo: Annablume, 2006. p. 85-92.

NEGREIROS, Dalila Fernandes. **Educação das relações étnico-raciais: análise da formação de docentes por meio dos programas Uniafro e Africanidades**. 2013. 109 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Saúde Pública, Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/24491>>. Acesso em: 15 out. 2018.

OLIVA, Aloizio Mercadante. **As Bases do Novo Desenvolvimentismo no Brasil: Análise do Governo Lula (2003-2010)**. 2010. 537 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ciências Econômicas, Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/286345>>. Acesso em: 19 set. 2017.

OLIVEIRA, Anna Luiza Araújo Ramos Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. Novas tentativas de controle moral da educação: conflitos sobre gênero e sexualidade no currículo e na formação docente. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, n. 1, p.16-25, mar. 2018. Trimestral. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2018.221.02/60746116>>. Acesso em: 30 nov. 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [Goiânia], v. 25, n. 2, p.197-209, maio 2009. Quadrimestral. Disponível em: <www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19491/11317>. Acesso em: 08 ago. 2017.

OLIVEIRA, Zenaide dos Reis Borges Balsanulfo de; CARNIELLI, Beatrice Laura. Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES): visão dos estudantes. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 4, n. 7, p.35-40, jun. 2010. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/21861/14297>>. Acesso em: 24 set. 2018.

ORTIZ, Renato. Anotações sobre o universal e a diversidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p.07-16, abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/0D/rbedu/v12n34/a02v1234.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2018.

PEDERNEIRAS, Mario Portugal. Cumprindo propostas de governo: PROEXT voltado para as políticas públicas. **Revista do Proext - Mec/SESu**, [Brasília], v. 1, p.06-08, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/proext/revista_proext_05.pdf>. Acesso em: 13 out. 2018.

PERISSINOTTO, Renato M.; BRAUNERT, Mariana B.. A direita, a esquerda e a democracia: os valores políticos dos parlamentares paranaenses (1995-2002). **Opinião Pública**, Campinas, v. 12, n. 1, p.114-135, maio 2006. Bimestral. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-62762006000100005&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 21 jul. 2017.

PINHEIRO, Luana et al. **Retrato das Desigualdades de gênero e raça**. 3. ed. Brasília: Ipea: Spm: Unifem, 2008. 36 p. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/terceiraedicao.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2018.

RIBEIRO, Adelia Miglievich. Darcy Ribeiro e o enigma Brasil: um exercício de descolonização epistemológica. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 26, n. 2, p.23-49, ago. 2011.

Trimestral. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69922011000200003&script=sci_arttext>. Acesso em: 17 set. 2017.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. 477 p.

_____. **O processo civilizatório: Etapas da evolução sociocultural**. São Paulo: Publifolha, 2000. 246 p. (Grandes nomes do pensamento brasileiro).

RODRIGUES, Léo Peixoto. As razões do populismo. **História, Ciências, Saúde-manguinhos**, [S.I.], v. 21, n. 2, p.765-770, jun. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v21n2/0104-5970-hcsm-21-2-0765.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2017.

RODRIGUES, Vera. Programa Brasil Quilombola: Um Ensaio Sobre A Política Pública de Promoção da Igualdade Racial para Comunidades de Quilombos. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, São Paulo, v. 15, n. 57, p.263-278, nov. 2010. Quadrimestral. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cgpc/article/view/3258/2121>>. Acesso em: 02 nov. 2018.

ROSSI, Alexandre José. **Avanços e limites da política de combate à homofobia: uma análise do processo de implementação das ações para a educação do Programa Brasil Sem Homofobia**. 2010. 185 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/24151>>. Acesso em: 02 dez. 2018.

SALDAÑA, Paulo. Véléz desmonta secretaria de diversidade e cria nova subpasta de alfabetização. **Folha de São Paulo**. São Paulo. 02 jan. 2019. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/01/velez-desmonta-secretaria-de-diversidade-e-cria-nova-subpasta-de-alfabetizacao.shtml>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

SALLUM JUNIOR, Brasílio. Hegemonia Liberal, Desenvolvimentismo e Populismo: Notas sobre a especificidade do governo Lula. **Nueva Sociedad: Democracia y política en América Latina**, [Buenos Aires], n. 217, set. 2008. Bimestral. Disponível em: <<http://nuso.org/articulo/hegemonia-liberal-desarrollismo-y-populismo/>>. Acesso em: 02 jun. 2017.

SANTOS, Wederson Rufino dos. Pessoas com deficiência: nossa maior minoria. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, p.501-519, jun. 2008. Trimestral. Disponível em: <<https://www.scielosp.org/pdf/physis/2008.v18n3/501-519/pt>>. Acesso em: 29 set. 2018.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. ProUni e UAB como estratégias de EAD na expansão do Ensino Superior. **Pro-posições**, Campinas, v. 20, n. 2, p.205-222, ago. 2009. Quadrimestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n2/v20n2a13>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

SILVA, Gláucia Eunice Gonçalves da; SILVA, Rosivete Oliveira. Desenvolvimento Humano, deficiência intelectual e as disputas por significação no campo discursivo. In: I SIMPÓSIO PÓS-ESTRUTURALISMO E TEORIA SOCIAL, 2015, Pelotas. **Anais...** Pelotas: Ufpel, 2015. p. 01 - 10. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/legadolaclau/files/2015/07/Glucia-Eunice-Gon%C3%A7alves-da-Silva.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2018.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. Educação básica: as políticas educacionais no período de 2003-2010. **Comciência**, Campinas, v. 0, n. 135, p.0-0, fev. 2012. Mensal. Disponível em: <http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542012000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 08 ago. 2017.

SINGER, André. **Os sentidos do Lulismo: Reforma Gradual e Pacto Conservador**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. 160 p.

SOUZA, Bianca Costa Silva de. **Programa Incluir (2005-2009): Uma Iniciativa Governamental De Educação Especial Para a Educação Superior no Brasil**. 2010. 179 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/94061/284033.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

TORQUATO JÚNIOR, Emiliano. PROLIND: Uma realidade no processo de formação de professores indígenas. **Diálogos: Revista de Estudos Linguísticos, Literários, Culturais e da Contemporaneidade**, Garanhuns, n. 18, p.155-163, mar. 2016. Disponível em: <http://www.revistadiálogos.com.br/Coneab/Emiliano_Torquato_Junior.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2018.

TORRES, Marco Antônio. **A diversidade sexual na educação e os direitos de cidadania LGBT na escola**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. 80 p. (Série Cadernos da Diversidade).

VIEIRA, Flávia Maria Silva. **Andanças entre currais, dádivas e políticas públicas: O Programa Brasil Quilombola na comunidade Negros do Riacho em Currais Novos - RN**. 2015. 177 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/22833/1/FlaviaMariaSilvaVieira_DISSERT.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2018.

WODAK, Ruth; MEYER, Michael. **Methods of Critical Discourse Analysis**. London: Sage Publications Ltd, 2001. 200 p.