

GÊNERO E HEGEMONIA NA POLÍTICA CURRICULAR: O CASO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Thalita Coelho Dantes¹

Resumo:

A proposta desse artigo é destacar a presença do campo político na área curricular ao destacar as disputas pela inclusão das questões de gênero no Plano Nacional de Educação (PNE). O artigo destaca ainda os usos políticos do discurso, ao constatar um esvaziamento das questões de gênero na substituição por termos correlatos, como diversidade, evidenciando uma disputa pela hegemonia.

Palavras-chave: currículo; gênero; hegemonia.

The purpose of this article is to highlight the presence of the political field in curricular policy by highlighting disputes over the inclusion of gender issues in the National Education Plan (PNE). The article also emphasizes the political uses of discourse, when it finds an emptying of the gender issues in the substitution by related terms, like diversity, evidencing a dispute for hegemony.

Keywords: curriculum; genus; hegemony.

Introdução

Em 2014, foi promulgado Plano Nacional de Educação (PNE), decênio 2014/2024. Transformado de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal (Emenda Constitucional nº 59/2009), tornou-se o principal articulador do Sistema Nacional de Educação (SNE) e também da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), além é claro, de orientar seus equivalentes nas esferas estadual, distrital e municipal, muitos deles promulgados em 2015. Nesse mesmo ano, a lei 1310 que tipificou o feminicídio como crime hediondo, foi sancionada e a violência contra a mulher ganhou atenção midiática, sendo inclusive tema da redação do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM).

Já o movimento “Escola Sem Partido”, ganhou visibilidade em 2016, quando chegou a ser proposto como projeto de lei, forçando uma contrapartida da comunidade

¹ Docente do Centro Universitário Projeção e da rede pública do Distrito Federal. Mestre em educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e especialista em políticas públicas em gênero e raça pela Universidade de Brasília, pesquisa temas relativos a políticas públicas em educação, currículo e gênero. Contato: thalitacdantes@gmail.com.

acadêmica, civil e mesmo governamental, via Conselho Nacional de Educação (CNE). Tais observações encerram em si a importância de se analisar tal documento a luz das questões de gênero. No entanto, tais eventos estiveram envoltos em polêmica e em uma contrarreação de vários grupos, que consideram a inclusão de tais temas uma forma de doutrinação e propaganda ideológica.

Nesse sentido, o atual PNE reflete as tensões e dissensões que envolvem as políticas públicas para educação e em especial para as questões de gênero, expostas nesse artigo por meio da análise implicações discursivas do documento e que demonstram as relações políticas de hegemonia e sua origem no campo social privilegiado do preconceito e da discriminação.

1. Política curricular e o desafio da coesão

O PNE propõe em seu documento base sua centralidade para realização do princípio constitucional de cooperação entre os entes federativos (Parágrafo Único do Artigo 23 Artigo 211 – do Regime de Colaboração entre os sistemas de ensino). Seu objetivo com isso, é aproximar agentes públicos e sociedade em geral dos debates e desafios relativos à melhoria da educação, tendo por eixo os processos de organização e gestão da educação, seu financiamento, avaliação e políticas de estado, enfatizando o PNE e a instituição do SNE. Dessa forma, o PNE indicaria a todos sobre as responsabilidades a serem assumidas (BRASIL, 2014-a, p.5).

Oliveira (2011) discute essa responsabilidade avaliando que a tentativa de organizar um sistema via PNE deve-se aos próprios obstáculos que regime federativo impõe a organização e gestão da educação, que demonstra pouca integração entre estados e municípios quando observadas as desigualdades entre as regiões com a fragmentação das redes públicas em diferentes níveis (municipais, estaduais e federal).

O objetivo de um sistema seria então, a integração e a coesão, que afetaria positivamente a sociedade. No entanto, como relata Oliveira (2011) integração e coesão nem sempre andam juntas. Embora não haja uma relação direta entre o grau de integração e coesão das sociedades e dos sistemas, já que há sociedades com sistemas muito integrados e pouco coesos e também o contrário, há de se observar que em sociedades onde existem poucos mecanismos de redistribuição e justiça social, a escola recebe um papel central na integração e coesão.

O alinhamento dos planos de educação nos estados, no Distrito Federal e nos municípios seria então, central para a construção do Sistema Nacional de Educação (SNE), já que diminuiria as lacunas de articulação federativa no campo da política pública educacional. Por isso, o PNE orienta metas referentes principalmente ao acesso e permanência na escola, redução das desigualdades e à valorização da diversidade, valorização profissional e ensino superior.

O PNE anterior (2001 – 2010) aprovado em meio a um atribulado processo de tramitação não previa um sistema nacional, apenas inferia uma responsabilidade sistêmica ao Plano. O atual, no entanto, tem clara essa intenção, mas mais uma vez coloca essa responsabilidade para o PNE.

Nesse sentido, verifica-se outra questão central à interpretação das políticas curriculares nacionais: sua coesão – já que comumente há a adoção de políticas de governo e não de Estado e a prevalência das propostas legislativas sobre as propostas da sociedade.

Oliveira (2011) explica que as reformas feitas nos anos de 1990 representaram uma negação dos valores, culturas e tradições do ambiente escolar, já que as propostas oriundas da sociedade, ou seja, debatidas, foram substituídas por propostas apresentadas pelo legislativo, como é o caso da própria LDB, proposta pelo então senador Darcy Ribeiro, como também o atual PNE, onde o Senado suprimiu, entre outras mudanças, o conceito de gênero e, portanto, de identidade sexual.

Isso somada ao modelo de gestão que implica em maior flexibilidade, descentralização e desregulamentação contribuiu para a dispersão de experiências e modelos de organização escolar e de descontinuidades de políticas nos âmbitos estaduais e municipais, portanto à falta de coesão.

A descontinuidade com a adoção de políticas de governo como característica da política educacional brasileira, segundo Oliveira (2011) são justificadas por três razões: o eleitoralismo, que causariam impactos nas urnas, o experimentalismo pedagógico, resultado de propostas pedagógicas sem embasamento e que solucionariam os problemas educacionais e o voluntarismo ideológico, que pretenderia acabar com os problemas da escola em um curto espaço de tempo.

A coesão, com a adoção de uma política de Estado impediria a descontinuidade e falseamentos característicos da política educacional brasileira. Porém, para efetivar-se a coesão exige mecanismos de gestão que garantam os níveis básicos entre os diferentes entes federativos responsáveis pelos distintos níveis e pelas etapas da educação no país.

O problema do PNE e sua relação com a construção do SNE reside nessa articulação entre as diferentes esferas administrativas - articulação de União, estados e municípios – já que não propõe mecanismos para solução do problema, apenas indica as responsabilidades sem explicar com clareza sua realização.

O PNE traz em seus 13 artigos, a vigência, as diretrizes, os prazos, os dados de referência, as instâncias responsáveis, a realização de conferências nacionais, estaduais, municipal e distrital, o regime de colaboração, a elaboração dos planos estaduais e/ou municipais, os sistemas de avaliação, prazos para encaminhamento do plano subsequente e o estabelecimento por lei específica do SNE.

As metas podem ser divididas em quatro grandes grupos: 1) metas estruturantes, referentes a garantia do direito à educação básica com qualidade, que dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais; 2) metas de equidade, relativas à redução das desigualdades e à valorização da diversidade; 3) metas estratégicas, relativas da valorização dos profissionais da educação, considerada fundamental para que as metas anteriores sejam atingidas; 4) metas para o ensino superior, que, em geral, é de responsabilidade dos governos federal e estaduais.

As metas estruturantes são o maior conjunto e evocam a necessidade da colaboração sistêmica já que necessitam da União para a expansão da rede física (no que se refere ao financiamento para reestruturação e aparelhagem da rede) e para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação. A colaboração, para ser efetiva, também necessita de maior articulação dos municípios e estados com as instituições formadoras no ambiente dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente para o desenvolvimento de programas de formação que tenham como foco a profissionalização em serviço.

As metas estruturantes têm na atuação da União – especialmente no papel estruturante do Ensino Superior – , um ponto nevrálgico, já que necessitam de políticas intersetoriais para sua realização. Essas políticas estabeleceriam o plano de realização das metas, que na redação está pouco claro, o que permite inferir, que apesar dos avanços, o PNE, mantém a força de lei e não de plano como se esperava, ou ainda, nas palavras do deputado Ivan Valente ao tratar do PNE anterior, permanecem uma “carta de intenções”.

A atuação intersetorial também é necessária para a realização das metas de equidade. Essas metas referem-se desde o acesso de quilombolas e indígenas até

transtornos de aprendizagem. Sobre o “guarda-chuva” da diversidade, essas metas agregam diferentes questões, mas deixam de fora vários grupos vulnerabilizados entre eles mulheres e homossexuais constituindo uma de suas principais polêmicas.

2. O lugar do gênero na política curricular

As principais polêmicas durante a elaboração do PNE foram, sem dúvida, a meta de financiamento da educação pública e a ênfase na igualdade de gênero e orientação sexual. Esta última, barrada pela Câmara que cedeu a pressão de deputados ligados a grupos religiosos, que não aceitaram a redação que propunha na diretriz III, a “superação das desigualdades educacionais com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, alegando que o destaque à igualdade de gênero e orientação sexual permitiria a adoção de materiais didáticos e atividades escolares que incentivam a homossexualidade.

A inclusão da temática de gênero, no entanto, está de acordo com os princípios constitucionais e representa uma evolução na redação de documentos anteriores, atualizando o combate a todas as formas de discriminação². Porém, nem mesmo toda a atualidade e mobilização foram suficientes para que a lei mantivesse em sua redação tal diretriz que foi substituída pela redação anterior, aprovada pelo Senado, que prevê a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”, suprimindo a palavra gênero e, portanto, de identidade sexual.

Essa falta de uma menção específica às questões de gênero, portanto do papel da escola para integração e coesão necessária à justiça social, como defende Oliveira (2011) não estaria sendo completamente considerado e a diversidade, parte de nossa coesão, estaria sendo vagamente interpretada.

Historicamente, a discussão sobre justiça social no Brasil foi dissimulada pelos ideários de “igualdade” e “democracia” – no caso brasileiro, a racial. O “ideário de igualdade” ganhou materialidade após a Segunda Guerra Mundial com a publicação da “Declaração Universal de Direitos Humanos”. De caráter universalizante, a Declaração buscava uniformizar os direitos individuais em um mundo ainda assombrado pelo

² Os Parâmetros Curriculares Nacionais e entidades como o Conselho Nacional de Educação, apoiam e recomendam a inclusão do tema, posto que colaboraria de forma fundamental para diminuição de estatísticas preocupantes em relação a violência de gênero.

fantasma de discursos minoritários. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que possibilitou a grupos tradicionalmente excluídos que reivindicassem seus direitos, apresentava princípios que eram tão ideais quanto normativos, resultando em uma aceitação parcial.

Com o passar dos anos, demandas exclusivas dos grupos tradicionalmente excluídos foram incorporadas em novas normativas. Entre elas, o entendimento de que o direito de mulheres e meninas é um direito humano. No Brasil, esse ideário de igualdade foi efetivado na Constituição de 1988, incorporando pelo artigo 5º a igualdade perante a lei como princípio, numa perspectiva de justiça social e cidadania após 20 anos de autoritarismo.

Na construção desses ideários, a situação da mulher é particularmente inquietante. A inferioridade da mulher, em especial, a mulher negra foi construída sobre a égide da reificação. Tanto Gilberto Freyre quanto Caio Prado Junior, partindo de referências diferentes, a saber, a cultura e a economia, diminuíram o papel da mulher na sociedade colonial a de instrumentos para a miscigenação. Lélia Gonzalez, intelectual negra e feminista rechaçou tal hipótese, valorizando o papel da mulher negra na transformação da ordem estabelecida e dos papéis a ela atribuídos.

Contrariando a visão consensual da “boa ama negra” proposta por Freyre, Gonzalez historicizou a luta da mulher negra, sua matrifocalidade, na manutenção de sua família e dela própria. Há ainda de se generalizar a questão da opressão à mulher branca, ela também resistente, de forma individual ou coletiva ao assumir posturas divergentes das normas sociais estabelecidas.

Se a discriminação é histórica, a luta por diversidade e igualdade também. Inúmeros grupos e políticas tem se combinado no sentido de diminuir a distância entre o ideário e a justiça social, a fim de desnaturalizar a desigualdade e efetivar com isso o reconhecimento dos excluídos.

As questões de gênero são um desafio para as políticas públicas, pois engendram uma hierarquia historicamente construída, o patriarcado, que redundando na negação da participação social feminina e da construção social do gênero. O conceito de gênero foi construído como contraposição à construção social do sexo anatômico e diz respeito às expectativas e construções sociais relativas a homens e mulheres e que são tidas como naturais - correlatas à noção de sexo.

A noção de sexo diz respeito às características físicas que distinguem os corpos de homens e mulheres, já o conceito de gênero aponta para os fatores socioculturais atribuídos aos corpos e que estabelecem a ideia de masculino e feminino (HEILBORN,

1997) e que impõem diferentes papéis a homens e mulheres instando relações de poder, que se apoiam na naturalização das diferenças a partir da noção de sexo. Dessa forma, cria-se o “para meninos” e “para meninas”, bem como uma divisão sexual do trabalho e em uma última instância a violência – característica essa permitida aos homens por sua virilidade.

Por outro lado, a noção de gênero, ao demonstrar que não existe relação entre sexo e personalidade, permite questionar os padrões sociais estabelecidos para homens e mulheres, posto que esses papéis são resultado de um processo de internalização, projetadas desde a mais tenra infância, como na escola, ao delimitar os espaços que devem ser ocupados exclusivamente por homens e mulheres. Em suma, a noção de gênero permite questionar a classificação que afeta substancialmente as meninas, mas também os meninos que precisam negar sua sensibilidade e assumir as expectativas de virilidade e de provedores familiares.

Além dos papéis no âmbito privado, a noção de gênero permite compreender também o espaço público, historicamente considerado um espaço masculino, cuja identificação com o universal³ referenda a hierarquia de gênero, como por exemplo, a desigualdade salarial e de representação política.

A baixa representação política feminina e a desproporção na representação feminina no legislativo é um problema comum à inúmeros países, inclusive Brasil e Estados Unidos e diferentemente do que se prega não é fruto do desinteresse feminino por assuntos relacionados à política, mas sim resultado de uma hierarquia que organiza o espaço público em torno do referencial universal do masculino que são referendados pelas poucas chances de elegibilidade das mulheres dada à própria estrutura partidária que ignora a paridade e assim preserva os privilégios masculinos⁴.

Esse é o ambiente de aprovação do PNE cuja redação demonstra como a baixa participação feminina nos espaços públicos redundando em um não estabelecimento de políticas públicas que permitam atenuar os efeitos negativos das transformações oriundas das lutas por igualdade no sentido de conciliar trabalho e família.

Nesse sentido, as políticas universalizantes apoiadas no ideário da igualdade e na ideia de direitos iguais para todos desconsidera as lutas por reconhecimento

³ Apenas recentemente as mulheres foram reconhecidas como “pessoa de referência familiar”, antes disso a chefia familiar era exclusiva dos homens.

⁴ Segundo relatório da ONU Mulheres (2014) apesar da cota que os partidos devem cumprir e que elevou a candidatura de mulheres em mais de 46%, o número de mulheres eleitas nesse mesmo ano, não chega a 10%⁴.

aumentando as chances de que os sujeitos desses movimentos sejam invisibilizados e que, portanto, não haja a redistribuição necessária para a realização de necessidades básicas relativas a cidadania, tal qual a igualdade de gênero.

Historicamente, as políticas públicas, especialmente as universalistas foram apropriadas pelo discurso liberalista de forma a escamotear a exclusão racial e social e o combate às desigualdades. No entanto, há de se observar que elas constituem instrumentos constitucionais complementares e que, portanto, nem as políticas universais quanto as focais seriam excludentes no plano normativo, antes constituem instrumentos para promoção da igualdade: as ações focais ou afirmativas - permitindo tratar os desiguais de forma desigual - com o objetivo de promover a igualdade de oportunidades a grupos discriminados e as políticas universalistas orientadas para as demandas diferenciadas são fundamentais para efetivação da justiça social para todos os grupos.

Nesse caso, é possível inferir que a redação do PNE quanto às questões de gênero é também uma questão hegemonia e de crise dessa hegemonia, conforme proposto por Gramsci. Scott (1989) ao avaliar os elementos constitutivos dos papéis de gênero, que nesse caso geram as subalternidades as quais o feminino é legado, observa que estes também legam o conflito, que é uma característica da tomada de consciência.

Scott (1989) propõe uma definição de gênero baseada na conexão de duas proposições. A primeira é de que gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e a segunda é que gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder, onde as mudanças nessa organização das relações de poder, apesar da percepção de que há um consenso social e não um conflito, correspondem à uma mudança nas representações de poder, que necessariamente não significa um sentido único (p.21).

Portanto, não é apenas uma discussão sobre os benefícios, nesse caso dos relativos às questões de gênero, mas das interpretações sobre essas necessidades, ou seja, os grupos autorizados e essas formas de interpretação, já que são reivindicações controvertidas em uma rede de relações de poder.

Ao avaliar o discurso sobre as necessidades, Fraser (1999) propõe uma discussão e interpretação da participação e construção da hegemonia no espaço político por meio de um modelo de discurso social, a partir do que ela chama de “meios socioculturais de interpretação e comunicação” (MIC). Esses MIC, correspondem a um conjunto cultural e histórico de recursos discursivos disponíveis para os membros de coletividade social -

como, por exemplo, a linguagem oficial, os termos utilizados, os paradigmas utilizados, as convenções narrativas e as subjetivações. Tudo isso, encontra-se em um documento como o PNE e permite analisá-lo como um espaço de luta, já que grupos com recursos discursivos desiguais, a saber sociedade e política competem por se estabelecer suas interpretações como hegemônicas (p.110).

É nessa competição pelas necessidades que estão inseridas as questões de gênero no PNE, que permitem demonstrar como a participação de grupos subalternos interage nesse processo forçando ou não mudanças.

3. Gênero e hegemonia: o PNE 2014

Analisar como esse documento, o PNE, avalia as questões de gênero compreende entender o significado de sua ausência e/ou permanência na redação dos documentos. De fato, sua inclusão foi uma das maiores polêmicas durante sua elaboração (Brasil, 2014, p.22) e a alteração da diretriz que continha a palavra “gênero” afetou diretamente a concepção do documento.

Originalmente, a diretriz III do Artigo 3º do PNE versava sobre a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, tal redação, após o debate no Senado, suprimiu a ênfase na promoção por igualdade racial, regional, de gênero e orientação sexual, por “ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”, sem maiores delimitações.

A mudança expressa não significou apenas uma modificação na redação, mas um escamoteamento das diferenças. Bandeira e Batista (2002) refletem sobre a questão a partir da construção do preconceito e da visibilidade das discriminações decorrentes deles.

Para as autoras, discutir as diferenças é fundamental para compreensão da construção do preconceito e a visibilidade das discriminações, estas que por sua vez, derivam da emergência das diferenças: seja por afirmação ou manipulação, da condição da diferença por sua negação ou dissimulação impostas pela sociedade ao não reconhecer as diferenças e as especificidades (Bandeira e Batista, 2002, p.120).

A partir da segunda metade do século XX, vários grupos considerados minorias, entre elas, mulheres, negros e homossexuais passaram a se organizar de forma a diminuir as situações de desqualificação e estigma. No entanto, o poder político é

monopolizado por uma elite que nega a legitimidade de existir e de se manifestar de muitos outros segmentos, deixando as portas abertas para práticas preconceituosas e discriminatórias:

Em outras palavras, nega a possibilidade do outro (da diferença) de ter acesso seja ao arsenal jurídico de igualdade e de equidade como traço ideológico dominante, seja ao reconhecimento e participação política (Bandeira e Batista, 2002, p.121).

Mesmo com a garantia constitucional à diferença que condena preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art.3º, IV), tais como a prática do racismo, e que entendidos como discriminação, constituíram-se juridicamente em crimes inafiançáveis e imprescritíveis, sujeitos à pena de reclusão nos termos da lei (art.3º, XLII), o estigma permanece em nossa sociedade.

Bandeira e Batista (2002, p.126 - 130) refletem sobre o atributo estigmatizante, que é em suma algo profundamente depreciativo, pois confronta a normalidade de outrem. O atributo estigmatizante se manifesta de duas formas: a) a condição de desacreditado e b) a condição de desacreditável. A primeira, compreende três tipos de estigmas diferenciados: 1) as abominações do corpo, as várias formas físicas, como deficientes 2) as culpas de caráter individual, como homossexualidade, tida como não - natural e 3) os estigmas tribais, relativos a raça, nação e religião, por exemplo.

Esses estigmas decorrem de processos e contatos sociais e se personificam em medo, vergonha, humilhação, etc. Em suma, são a gênese do preconceito e discriminação.

O PNE em sua redação traz metas para combate desses estigmas tanto nas metas estruturantes, relativas a universalização do ensino, quanto as metas de equidade, relativas à valorização da diversidade. Dessa forma, identidades tradicionalmente estigmatizadas, como negros, indígenas, comunidades ribeirinhas, tradicionais e povos da floresta são contemplados nos planos com estratégias específicas, o que não acontece com mulheres e homossexuais.

No PNE, a palavra “mulheres” aparece apenas uma vez na meta 14 sobre o aumento das matrículas em cursos de pós-graduação stricto sensu na estratégia 14.8⁵. Já a meta 4⁶⁷ é a única relativa a equidade e diversidade, porém há outras metas

⁵ “Visa estimular a participação das mulheres nos cursos de pós-graduação stricto sensu, em particular aqueles ligados às áreas de engenharia, matemática, física, química, informática e outros no campo das ciências”.

⁶ “(...) universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento

consideradas estruturantes e que tratam de universalização e inclusão, como as metas 2, 3 e 7 apresentam estratégias contempladas na meta 4, especialmente ao acompanhamento interssetorial e combate à violência e discriminação.

Essas estratégias também demonstram o estigma e a negação da identidade como nas metas de equidade já que propõem o combate à violência sexual e doméstica, mas não fazem nenhuma alusão às suas principais vítimas, mulheres e meninas, já que estas palavras pouco aparecem.

De fato, a palavra mulheres aparece apenas no PNE, já o termo “gênero” não é citado nenhuma vez no documento, mas mesmo assim, pela relativização do termo em outras palavras demonstra sua permanência, ou seja, a luta pela hegemonia, quando “diferentes orientações sexuais” é a expressão utilizada, subentende-se tratar de orientação diferente do padrão heteronormativo.

Outro problema de entendimento do plano, mais especificamente com referência às mulheres como sujeitos históricos tradicionalmente excluídas. Ao tratar, por exemplo, da universalização do Ensino Superior, o documento coloca que:

Não se trata apenas de expandir a oferta da educação superior, mas, sobretudo, reconhecer os grupos historicamente desfavorecidos ou marginalizados, tais como: os indígenas, povos da floresta, pessoas com deficiências, com transtorno global e altas habilidades ou superdotação, os idosos, os ribeirinhos e o público de baixa renda.

Ou seja, tem por objetivo reconhecer grupos historicamente marginalizados e o faz aludindo a uma ampla diversidade de atores, mas não reconhece as mulheres como parte desse grupo historicamente destituído.

Nesse sentido, o PNE propõe uma noção esvaziada de “discriminação” como categoria homogeneizante a partir de uma noção também esvaziada de “diversidade”, que não considera todas as “diferenças” ao negar uma identidade específica às mulheres e também aos homossexuais.

Gomes (2007, p.22), nos lembra que como seres humanos somos semelhantes e diferentes, enquanto forma de realização do humano ao longo da história e da cultura. No entanto, para ela, o que nos torna semelhantes é o fato de todos apresentarmos diferenças: de gênero, raça/etnia, idades, culturas, experiências, entre outros e sermos desafiados por essas diferenças a conviver.

educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.”

Tal afirmação é fundamental, pois relativiza o que Gomes (2007) chama de “conceito romântico de diversidade” que no Brasil foi acentuado a partir de processos identitários. Dessa forma, desnaturaliza-se a diversidade e a identidade, enquanto processo, verificando que não são inatas. Ambas se fazem em determinado contexto histórico, social, político e cultural a partir de uma determinada interação, que pressupõe o reconhecimento dos outros em decorrência de sua ação.

Diversidade e identidade são, portanto, dialógicas, na medida que não se constroem no isolamento antes, são negociadas em relação a interação social historicamente constituída. Essa perspectiva relacional permite compreender a hierarquia social, já que possibilita observar que os atributos ou as formas “inventadas” pela cultura para distinguir tanto o sujeito quanto o grupo a que ele pertence dependem do lugar por eles ocupado na sociedade e da relação que mantêm entre si e com os outros. Portanto, para Gomes (2007), tratar da diversidade significa adentrar o terreno das desigualdades, das identidades e das diferenças, o que no PNE é colocado de forma consensual, sem conflito entre essas identidades:

Tem a ver com as estratégias por meio das quais os grupos humanos considerados diferentes passaram cada vez mais a destacar politicamente as suas singularidades, cobrando que as mesmas sejam tratadas de forma justa e igualitária, desmistificando a ideia de inferioridade que paira sobre algumas dessas diferenças socialmente construídas e exigindo que o elogio à diversidade seja mais do que um discurso sobre a variedade do gênero humano. Ora, se a diversidade faz parte do acontecer humano, então a escola, sobretudo a pública, é a instituição social na qual as diferentes presenças se encontram. Então, como essa instituição poderá omitir o debate sobre a diversidade? E como os currículos poderão deixar de discuti-la (GOMES, 2007, p.23).

A discussão de Gomes (2007, p .24 - 25) em relação ao currículo é particularmente interessante para esta análise, pois o PNE tem por função intermediar o SNE e portanto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Avaliar o PNE do ponto de vista do currículo, categoria central aos estudos educacionais, é fundamental, pois o currículo é uma atividade produtiva que possui um aspecto político em dois sentidos: em suas ações, ou seja, aquilo que faz e em seus efeitos, aquilo que nos faz. Isso porque, segundo a autora, o currículo também corporifica um discurso, que ao materializar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade participa do processo de constituição de sujeitos.

Essas narrativas particulares são parte da produção do conhecimento e sua legitimação e seleção estão imbricadas pela noção de diversidade, posto que fixam

noções específicas quanto gênero, raça e classe hierarquizadas, que nas palavras de Gomes parafraseando Silva (1995, p. 195) se constituem em “eixos de autoridade”.

O currículo é, portanto, uma seleção cultural organizada fora da prática, cuja noção imperativa é hegemônica, ou seja, alguns grupos têm o poder de se representar e outros podem apenas ser representados nos currículos, portanto é parte de uma disputa política, a medida em que articula as lutas por reconhecimento, que são a disputa pela hegemonia. Isso porque como avalia Gomes (2007, p. 27) a diversidade entendida como a construção histórica, social e cultural das diferenças implica em um trato igualitário e democrático em relação àqueles considerados diferentes, mas isso nem sempre é verificável.

O PNE considera os alunos como um bloco homogêneo e um corpo abstrato ao não especificar as formas de discriminação e não reconhecer mulheres e homossexuais como parte da diversidade que propõe. Isso porque o marco de diversidade cultural não é inclusivo como apregoa. A meta 4, que garante um sistema de educação inclusiva, não versa sobre questões de gênero, bem como as metas estruturantes relativas a universalização e que reivindicam a universalização e democratização como uma perspectiva prioritária dentro dos direitos humanos.

Além dessa seletividade em relação as questões de gênero, a análise de Gomes (2007) permite verificar que pouco se alterou em relação a inclusão da diversidade nos currículos e, portanto, nos documentos que os orientam, como o PNE. A autora avalia que a diversidade sempre foi colocada de forma comprimida, relativa a cultura reduzida à parte diversificada e não como eixo estruturante.

Isso é facilmente verificado no PNE pela análise de suas diretrizes. A cidadania, a universalização e a democratização da qualidade são objetivos dentro das diretrizes, mas não há apontamento de como serão alcançados. Segundo Gomes, especialmente na escola pública, um sistema inclusivo e democrático só será possível se ele for aberto à diversidade, o que não ocorre, já que a diversidade é colocada como estratégia e não como diretriz ou meta específica.

Nesse sentido, as questões de gênero e de identidade no PNE são escamoteadas, pois se tratam de grupos não hegemônicos, cuja a representação nesses documentos se dá pela incorporação do conceito despolitizado de diversidade, esvaziando sua noção de direito já que não reconhece as lutas políticas para sua incorporação, especialmente no que diz respeito a luta das mulheres por direitos e reconhecimento.

Referências Bibliográficas:

BANDEIRA, Lourdes e BATISTA, Anália Soria. **Preconceito e discriminação como expressão de violência**. In: Revista de Estudos feministas. Florianópolis: UFSC, 2002.

Brasil. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico] – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do PNE**. – Brasília : Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014-a.

CASTRO, Michele C.; RIOS, Valdir L. **Escola e Educação em Gramsci**. Revista de Iniciação Científica da FFC: Unesp, Marília, v. 7, n. 3, p. 221-228, 2007.

CURY, Carlos Roberto J. **Por um novo plano nacional de educação**. CADERNOS DE PESQUISA. V.41 N.144 SET./DEZ. 2011

FRASER, Nancy. **A luta pelas necessidades: Esboço de uma teoria crítica socialista-feminista da cultura política do capitalismo tardio**. Debate Feminista, México, 1999.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo/ Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

HEILBORN, Maria Luiza; ARAÚJO, Leila; BARRETO, Andreia (orgs). **Gestão de políticas públicas em gênero e raça/GPP-GeR: módulo 2**. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2010.

OLIVEIRA, Dalila A. **Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira**. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

ROMANO, Roberto; VALENTE, Ivan. **PNE: PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO OU CARTA DE INTENÇÃO?** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica**. Gender and the politics of history. New York, Columbia University Press. 1989.