

## DIFERENÇA DE GÊNERO E A POLÍTICA EDUCACIONAL DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - PNE (2014-2024)

*João Paulo Lopes dos Santos*

**Resumo:** Este texto tem como objetivo discorrer sobre a possibilidade de pensar a diferença de gênero no Plano Nacional de Educação - PNE após a supressão dos termos gênero e sexualidade no texto original do Projeto de Lei nº 8.035/2010. O argumento baseia-se no fato de que o PNE, sobretudo na sua diretriz III do Art. 2º, apresenta apagamentos da diferença de gênero, mas também lacunas pelas quais é possível fazê-la emergir. Quando tal diretriz substitui os termos gênero e sexualidade e traz menção à “erradicação de todas as formas de discriminação” a lacuna se apresenta. Nesse sentido, é impossível falar de erradicação de discriminação sem situar o objeto discriminado. Metodologicamente, o artigo está sustentado pela teoria e filosofia pós-estruturalista e explora temas como gênero, política, currículo, diferença, educação. Conclui-se que é possível pensar a diferença de gênero por meio das brechas nas políticas educacionais, subvertendo o currículo e tornando possíveis outras formas de viver.

**Palavras-chave:** currículo; diferença de gênero; plano nacional de educação.

## GENDER DIFFERENCE AND THE EDUCATIONAL POLICY OF THE NATIONAL EDUCATION PLAN - PNE (2014-2024)

**Abstract:** This text aims to discuss the possibility of thinking about the gender difference in the National Education Plan - PNE after the suppression of gender and sexuality terms in the original text of Bill 8,035 / 2010. The argument is based on the fact that the PNE, especially in its guideline III of Art. 2, shows erasures of the gender difference, but also gaps through which it is possible to make it emerge. When such a guideline replaces the gender and sexuality terms and mentions the “eradication of all discrimination forms” the gap appears. In this sense, it is impossible to speak about discrimination eradication without locating the discriminated object. Methodologically, the article is supported by post-structuralist theory and philosophy and explores themes such as gender, politics, curriculum, difference, education. It was concluded that it is possible to think about the gender difference through the gaps in educational policies, subverting the curriculum and making other ways of living possible.

**Keywords:** curriculum; gender difference; national education plan.

## DIFERENCIA DE GÉNERO Y POLÍTICA EDUCATIVA DEL PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN - PNE (2014-2024)

**Resumen;** Este texto tiene como objetivo discutir la posibilidad de pensar en la diferencia de género en el Plan Nacional de Educación - PNE después de la supresión de los términos género y sexualidad en el texto original del proyecto de ley 8.035 / 2010. El argumento se basa en el hecho que el PNE, especialmente en su directriz III del Art. 2, presenta borrados de la diferencia de género, pero también brechas a través de las cuales es posible hacerla emerger. Cuando dicha directriz reemplaza los términos género y sexualidad y menciona la "erradicación de todas las formas de discriminación", aparece la brecha. En este sentido, es imposible hablar sobre la erradicación de la discriminación sin localizar el objeto discriminado. Metodológicamente, el artículo está respaldado por la teoría y la filosofía postestructuralista y explora temas como género, política, currículo, diferencia, educación. Sostengo que es posible pensar en la diferencia de género a través de las brechas en las políticas educativas, subvirtiendo el currículo y haciendo posibles otras formas de vida.

**Palabras clave:** currículo; diferencia de género; plan nacional de educación.

## **A PROPOSTA DO DEBATE SOBRE A POSSIBILIDADE DA DIFERENÇA DE GÊNERO NA POLÍTICA EDUCACIONAL DO PNE (2014-2024)**

A diferença de gênero é argumentada nesta composição como demanda e, simultaneamente, como a possibilidade de registro no cerne do complexo de significação que, no entanto, é irrepresentável. Meu foco neste trabalho é, portanto, discutir as possibilidades de se pensar a diferença de gênero a partir das lacunas que se apresentam no Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), pelas quais os gêneros podem escapar à vigilância das normas estabelecidas no documento.

O recrudescimento de reivindicações conservadoras instigadas por parlamentares e reacionários religiosos que defendem a bandeira da *família tradicional, da moral e dos bons costumes* em contraposição à suposta *ideologia de gênero* tem influenciado nas elaborações de políticas educacionais recentes, culminando no apagamento e esterilização das diferenças nos currículos.

Assim, argumento que ao substituir a redação proposta inicialmente (diretriz III do Art. 2º do Projeto de Lei nº 8.035/2010 cuja mencionava a igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual) pela frase “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”, houve a supressão das diferenças e a legitimação de uma cultura universal.

Ao analisar, metodologicamente, os termos da nova redação da diretriz III do Art. 2º da Lei nº 13.005/2014, é verificada a possibilidade de emersão da diferença de gênero via lacuna observada. Uma vez que não dá para falar da erradicação de todas as formas de discriminação sem situar o objeto marginalizado. Ao passo que o PNE é uma macropolítica normativa, mas que não pode controlar definitivamente os currículos nas microdimensões educativas, torna-se possível subvertê-los e pensar a diferença de gênero nesses tempos-espacos de fronteira, com a possibilidade de emersão dos corpos que importam (BUTLER, 2018) e do fomento de ações que possam ser anti-discriminatórias.

O texto está estruturado em três seções. A primeira traz uma discussão sintética sobre o corpo enquanto produto cultural, e como o gênero é performaticamente construído dentro de um complexo discursivo. Destaco que os sentidos que nele flutuam não são capazes de se estabelecerem totalmente, e por isso o gênero se torna um artifício fluido e transitório.

Na segunda seção, trago os desdobramentos do debate sobre a diferença de gênero no âmbito das políticas educacionais do PNE, salientando os prováveis apagamentos das diferenças nas políticas educacionais e as possibilidades de subvertê-las. Trago, por fim, na terceira seção, considerações, não conclusas, sobre a potencialidade de emersão, ante as lacunas observadas no PNE, da diferença de gênero no palco dos currículos, para assim oportunizar outras formas de saberes/conhecimentos excluídos do educar, pois o ato de educar não pode ser estanque, porque é um por vir (MACEDO, 2018).

### **GÊNERO: A NOMEAÇÃO DO CORPO QUE NÃO É ELE MESMO**

Pensar o corpo como corolário de um processo ocorrido na e pela cultura significa, ao mesmo tempo, estar diante de um desafio e uma necessidade. Um desafio porque quebra, em alguma medida, com a essencialização do corpo balizado por fatores biológicos. Uma necessidade, porque ao refletir o corpo fora do enquadramento biológico, é possível perceber sua outra dimensão, o corpo histórico, cultural (LOURO, 2012). A partir disso, o corpo histórico e culturalmente construído “será então libertado, não para o seu passado “natural”, nem para seus prazeres originais, mas para um futuro aberto de possibilidades culturais” (BUTLER, 2017, p. 164).

Tais possibilidades requerem a interpretação de mundo num complexo discursivo, assim, “nada humano está fora do discurso” (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 172). As dinâmicas sociais estão imbuídas de infinitas e transitórias significações, as quais carregam indícios dos processos sociais através dos quais foram elaboradas. Além disso, as culturas espelham demandas sociais distintas e partem de modos de vida particulares. Esse ponto se aplica às representações culturais de gênero. “Quando falamos em ‘uma mulher’ ou ‘um homem’, ativamos um imenso sistema de entendimentos, implicações, sobretons e alusões que se acumulam ao longo de nossa história cultural” (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 172).

Nesses termos, Butler (2018) considera que essas implicações primárias surgem com as esperanças e fantasias dos outros, as quais influenciam o “eu” em um momento limiar, de modo irrefreável, impondo normas psicossociais registradas nos corpos, como se esses fossem simplesmente telas passivas obrigadas a pintar uma marca inteligível e aceitável. “Se o gênero vem a nós em um primeiro momento como uma norma de outra pessoa, ele reside em nós como uma fantasia ao mesmo tempo formada pelos outros e parte da nossa formação” (BUTLER, 2018, p. 37).

Assim, as identidades de gênero são performáticas e constituídas por meio dos discursos, das práticas e dos enquadramentos sociais de masculino e feminino. Contudo, os sentidos que flutuam nesse complexo discursivo não são capazes de se fixarem, são precários e contingentes, portanto, “nenhuma identidade pode ser plenamente constituída” (LACLAU, 2014, p. 3).

Desviando-se do caminho designado, o gênero é um fenômeno inconstante, é um dever permanente, é algo que não somos, mas que continuamente fazemos (BUTLER, 2018). Apesar de a máquina cultural tentar, através das normas, nos produzir no sentido de informar “os modos vividos de corporificação que adquirimos com o tempo, [...] esses modos de corporificação podem se provar formas de contestar essas normas, até mesmo rompê-las” (BUTLER, 2018, p. 37).

Mas há a possibilidade de rompimento dessas normas? Para Butler (2018), esse rompimento é possível; uma vez que o gênero é uma variável fluida, o qual se desloca e se transforma em diferentes contextos e momentos históricos, qualquer tentativa de confinamento de identidade pode ser subvertida e ser reinventado pelo sujeito. Isso é melhor compreendido quando se refuta o enquadramento de gênero. Por certo, “[...] podemos muito bem incorporar ou representar essa rejeição antes de colocar nosso ponto de vista em palavras” (BUTLER, 2018, p. 37). Para a autora, podemos conhecer essa recusa, a princípio, como uma refutação visceral em se adequar às normas repassadas pela atribuição de gênero (BUTLER, 2018). “A possibilidade de errar o alvo está sempre presente na representação de um gênero; na verdade, o gênero pode ser uma representação na qual errar o alvo seja uma característica definidora” (BUTLER, 2018, p. 37).

É nesse jogo aberto de possibilidades de errar o alvo, que se torna possível a viabilidade um mundo pós-gênero e no deslocamento das prescrições e na “confusão de fronteiras, [...] especialmente as fronteiras de gênero” (PARAISO, 2016, p. 227), de forma que o corpo generificado que alguém assume pertencer seja o registro corporal pelo qual será reconhecido, e essa legitimidade é fundamental para uma vida vivível (BUTLER, 2018). “O ideal de gênero não é uma armadilha, mas um modo desejável de vida, um modo de corporificar um sentido de retidão que requer, e merece, reconhecimento” (BUTLER, 2018, p. 47). É a possibilidade de itinerâncias metamórficas<sup>i</sup> ao sabor dos desejos contingenciais e fluidos, e dos momentos históricos.

No entanto, como ressalta Butler (2018), tornar-se sujeito reconhecido, carece, a princípio, desvelar o próprio caminho no interior de determinadas normas que governam o reconhecimento. Normas que nunca escolhemos e “que encontraram o seu caminho até

nós e nos envolveram com seu poder cultural estruturador e incentivador” (BUTLER, 2018, p, 47).

Nesse sentido, a educação e seus documentos políticos muitas vezes são destinados “para que os diferentes corpos materializem as normas prescritas para o seu sexo” (PARAISO, 2016, p, 209). Os corpos que não se encaixam às normas não são reconhecidos, são considerados inadequados e postos à margem das atenções das políticas educacionais. A educação, portanto, passa a trabalhar “como formadora de sujeitos e identidades, e se conecta fortemente à normatividade, muitas vezes adjetivadas como ética” (LOPES, 2015, p. 118).

Para Lopes (2015), a normatividade pode ser intensificada, instrumentalizada e reduzida a um conjunto de regras de como agir na prática curricular. É de igual modo, capaz de impossibilitar efeitos críticos e democráticos, bem como reduzir o sujeito “ao domínio de algo que lhe é externo, seja na forma de comportamento seja como conteúdo” (MACEDO, 2015, p. 903). Assim, as políticas educacionais se tornam as esferas em que se materializam as disputas por significação e as relações de poder que ditam os moldes de identidade e práticas escolares adequadas (MACEDO, 2015). Desse modo, os textos políticos são produtos de disputas e acordos, haja vista que os grupos que concorrem a partir de suas demandas, e que influenciam na produção de textos, lutam para controlar as representações da política (MAINARDES, 2006).

As políticas, por isso, são intervenções textuais e apresentam insuficiências materiais e possibilidades (MAINARDES, 2006). É pensando sobre os possíveis apagamentos e a viabilidade da ocorrência de subversão performática na política educacional, que localizo a política do PNE (2014-2024) para mobilizar o argumento de que ela normatiza currículos através da falácia de uma promessa de igualdade e inclusão universal que, não obstante, exclui o sujeito concreto que é considerado errado, aquele capaz de deturpar a pureza da representação de um indivíduo universal (MACEDO, 2015).

Explorando a reflexão de Mainardes (2006) sobre as políticas, e especificamente as políticas educacionais enquanto construções que apresentam limites, mas também alternativas, questiono, refletindo sobre essas viabilidades que as políticas podem oferecer, se é possível pensar a diferença de gênero a partir do PNE em vigência. Na seção seguinte, tento empreender uma possível resposta – mas não uma verdade definitiva – baseada na imersão de diferentes materiais empíricos selecionados.

## **O APAGAMENTO DA DIFERENÇA DE GÊNERO NO PNE E A POSSIBILIDADE DE UM CURRÍCULO SUBVERSIVO**

O debate em torno da diferença de gênero se intensificou nos últimos tempos e ganhou foco em 2014, quando tramitava no Congresso Nacional a proposta do novo Plano Nacional de Educação (2014-2024).

Após deliberações nas Conferências Nacionais de Educação sobre equidade de gênero e o respeito à diversidade sexual (realizadas em momentos anteriores ao referido Plano), o Projeto de Lei nº 8.035/2010 em seu Art. 2º estabelecia, dentre outras, a diretriz III que tratava da superação das desigualdades educacionais, atentando para a promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual, bem como a erradicação de todas as formas de discriminação.

O teor dessa diretriz suscitou, assim, o recrudescimento de polêmicas que a afetaram (AMARO, 2017). Segundo o autor, “essa foi a oportunidade para que setores religiosos fundamentalistas, católicos e conservadores orquestrassem verdadeira ‘sinfonia de improbidades’” (AMARO, 2017, p. 141). As bancadas formadas por políticos religiosos

contestavam que, ao permitir a *ideologia de gênero*<sup>ii</sup> nas escolas, a definição de homem, mulher e de família seria maculada e os valores morais deturpados.

Sem pretender fazer uma análise exaustiva da gênese da *ideologia de gênero*; é relevante salientar que o termo gênero surgiu no ambiente acadêmico estadunidense nos anos de 1970 como forma de indicar a diferença entre os papéis sociais atribuídos a homens e mulheres. Logo, gênero passou a ser denunciado, no ambiente católico conservador americano, como uma ameaça e subversão dos arranjos familiares convencionais. A percepção dessa suposta ameaça se potencializou e chamou a atenção da Santa Sé, sobretudo a partir das conferências internacionais sobre população e desenvolvimento no Cairo em 1994, e sobre as mulheres, em Pequim, em 1995. Ambas as conferências apresentaram a igualdade de gênero como questão preponderante a ser considerada (MIGUEL, 2016).

Nessa esteira, de acordo com Miguel (2016), a Igreja Católica formalizou, explicitamente, o inimigo a ser combatido, o qual, no Brasil, recebeu o nome de *ideologia de gênero*. Uma invenção que busca polemicamente deslegitimar um campo de estudos, e que obteve apoio de segmentos neopentecostais.

A objeção conservadora religiosa às questões de gênero é independente do movimento Escola Sem Partido - ESP, cujo surgiu com outro registro: combater a *doutrinação marxista* nas escolas. A confluência da denúncia da *doutrinação marxista* com a refutação à *ideologia de gênero* seguiu, desse modo, ao senso da conjuntura do ESP. Assim, a fusão ocorreu mobilizada por reacionários de extrema-direita, para quem a ruptura da moral sexual padronizada é uma estratégia comunista (MIGUEL, 2016).

Ao passo que a *ideologia de gênero* se justapõe à *doutrinação marxista*, o discurso do ESP toma outros rumos. “A defesa de uma educação ‘neutra’, que era predominante até então, cede espaço à noção da primazia da família sobre a escola” (MIGUEL, 2016, p. 601) e o foco principal passa a ser a *ideologia de gênero*, vocábulo reduzido a *slogan* e “defendido por vários grupos reacionários e transformado em vários projetos de lei” (PARAÍSO, 2018, p. 220), com intenções óbvias de controlar o currículo e amordaçar professores/as.

Os discursos neoconservadores, por sua vez, têm ganhado uma dimensão surpreendente no debate público, em um período relativamente curto de tempo, a partir da mobilização de uma dinâmica de identificação que recupera o sonho de uma harmonia plena da chamada *família tradicional* – que tem como modelo o padrão heteronormativo da família nuclear burguesa – mas, sobretudo, que vocifera enfaticamente contra o perigo da *ideologia de gênero* e das demandas por reconhecimento dos movimentos feministas e LGBT para a integridade psicológica, moral e espiritual da sociedade e, especialmente, das crianças (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018, p. 79 – grifos dos autores).

É notório que as contestações neoconservadoras objetivaram ao enfrentamento das demandas de movimentos sociais diversos, principalmente de pautas reivindicadas pelo movimento LGBT, as quais incluíam “o combate à violência, ao preconceito e à discriminação, o respeito à diversidade sexual, a criminalização da homofobia e a despatologização do segmento transexual” (AMARO, 2017, p. 141), como também do posicionamento referente aos enfrentamentos das mulheres contra o machismo, o sexismo, violência e o feminicídio (AMARO, 2017).

No desdobramento dessa disputa, o PNE é aprovado mediante instituição da Lei nº 13.005/2014, sancionada pela então presidenta Dilma Rousseff. Porém, antes de sua aprovação, o Projeto de Lei nº 8.035/2010, que deu origem ao texto homologado, passou por redefinições, sendo aprovado pelo Plenário do Senado após remoção da menção

à igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual da diretriz III do Art. 2º, o qual foi prontamente substituído pela frase “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014). Nesses termos, “ao ser suprimido qualquer menção a gênero e sexualidade nos documentos, transparece a intenção de se instituir a ‘mordça’ na prática docente” (AMARO, 2017, p. 145).

Percebe-se, portanto, que o PNE é uma política que foi construída sob a perspectiva normativa, reguladora e centralizada. O documento apresenta aspectos de centralização curricular aos modos neoliberais cujos propósitos se coadunam na defesa da formação para o trabalho com ênfase nos valores morais e éticos, da universalização dos conteúdos a serem ensinados, os quais “garantiriam práticas educacionais mais democráticas, alinhando democracia à igualdade” (FRANGELLA, 2018, p.166), e da melhoria da qualidade da educação.

Nos diferentes contextos da política, quase sempre se procede como se o universal ocupasse um lugar definitivo a ser resguardado. Assim, ao passo que sentidos da política de currículo são elaborados no esforço de assegurar prováveis consensos *a priori* (cidadania, democracia, igualdade, cultura comum, currículo comum, qualidade da educação, etc.), opera-se como se houvesse um particular que, permanentemente, pudesse e devesse se hegemonizar como universal, ao invés de promover o dissenso, e alargar a esfera pública para que as lutas e as diferenças tomem corpo (LOPES, 2012).

Nesse sentido, a democracia presente na política educacional pode ser percebida como a expressão de desígnios constituídos “em outro lugar que não aquele em que a decisão política se efetiva” (LOPES, 2012, p. 709), “[...] de maneira que o representante seja aquele que expresse plenamente as demandas dos representados” (LOPES, 2012, p. 708). Lopes (2012) considera a manutenção da lacuna entre o universal e o particular, bem como a renúncia tanto do universalismo quanto da diferenciação da natureza humana como condições necessárias para a democracia. Assim:

A defesa de certas opções curriculares, como saberes, valores, projetos e finalidades comuns, por referência a argumentos de universalização – cientificismo, validade para todos, mundo global, cidadania –, do ponto de vista absoluto, não me parece contribuir para o processo democrático (LOPES, 2012, p. 710).

Há, desta forma, a imprescindibilidade do reconhecimento da diferença que foi excluída do conceito abstrato de indivíduo. Com efeito, um projeto de democracia plural prescinde da existência da multiplicidade, da pluralidade e do conflito (MARQUES, 2014). “A democracia não impregna o tecido social de uma vez por todas e, nessa perspectiva, precisa ser analisada contextualmente” (LOPES, 2012, p. 711).

No projeto de sociedade defendido pelo neoliberalismo, uma política educacional democrática, tal qual defendida por Lopes (2012), se torna impensável. Isso se deve ao fato de os anseios neoliberais estarem relacionados à construção de um futuro que se quer para todos. Tal pretensão encontra no corpo das políticas educacionais a plataforma de sustentação do discurso salvacionista em torno de uma suposta igualdade e qualidade da educação.

Assim, igualdade e qualidade da educação, a partir da lógica do discurso, são significantes vazios capazes de serem pensados como inquestionáveis, porém são, ao mesmo tempo, sujeitados a uma disputa entre suas várias possibilidades ontológicas. “Tais possibilidades de preenchimento desse vazio são contingentes, remetidas às condições

concretas de existência dos atores sociais em diferentes contextos” (LOPES, 2015, p. 122). Igualdade e qualidade da educação são promessas que jamais serão cumpridas, mas encontram no currículo a defesa de conteúdos de natureza universalista, “apresentados como garantia de qualidade da educação e, portanto, como ferramenta de igualdade” (MACEDO, 2009, p. 93). Embora produzam sentidos para a política, esses significantes estão sendo postos “em cheque pela emergência dos movimentos que reivindicam o reconhecimento da diferença” (MACEDO, 2015, p. 897).

Diferença é fundamental para o aprender (PARAISO, 2016). Eu diria que a diferença é central para o educar. A concepção de educação, nas políticas educacionais vigentes, recai sobre a ideia de aprendizado enquanto processo focado no currículo centralizador do conhecimento, reduzindo a educação a questões meramente operacionais (CANDAU, 2016, p. 806). Não se trata de questionar a centralidade do conhecimento, não “no sentido de negação da importância dessa discussão no debate curricular”, mas desconfiando de “uma autoridade epistemológica que, sob o manto do científico que qualifica o conhecimento, diferencia-o e normaliza-o, esvaziando a discussão ao seu respeito, no que entendo como um movimento de despolitização” (FRANGELLA, 2016, p. 85).

Num caminho inverso, Young (2016) defende o caráter normativo do currículo centrado no conhecimento como garantidor da justiça social e igualdade. Seus argumentos baseiam-se na efetividade do conhecimento poderoso (conhecimento acadêmico, especializado e disciplinar), o qual outorgaria poder àquele que o conquistasse (MACEDO, 2017). O poder, assim, é o aspecto mais ressaltado do conhecimento poderoso. “Poder é muito facilmente interpretado como ‘poder sobre’ e, com frequência, como na política, em qualquer nível, poder sobre os outros” (YOUNG, 2016, p. 35).

Contrapondo-se à proposta de Young, Lopes (2015) ressalta que ela se configura numa tentativa de controlar o conhecimento a ser ensinado, sem considerar as negociações políticas constantes em torno da objetividade do conhecimento, ignorando a luta política que envolve as diversas “possibilidades de resposta frente ao que venha ser normativo” (LOPES, 2015, p. 138). Ou seja, “tenta-se normatizar o que, para se instituir, escapa à normatização” (LOPES, 2015, p. 139).

Contudo, é fundamental entender essa dinâmica como um jogo de articulações hegemônicas, no qual um particular, provisoriamente, se universaliza. Porém “tudo pode ser de outra maneira, e o que aceitamos como ‘ordem natural’ nada mais é do que uma sedimentação de práticas hegemônicas instituídas por ato de poder” (LOPES, 2014, p. 50), assinaladas pela exclusão de outras composições capazes de emergir. Todavia, “a cadeia que privilegia a concepção universal de conhecimento precisa, no entanto, responder também às demandas em torno da diferença” (MACEDO, 2009, p. 98).

Pensar o currículo numa perspectiva da diferença só é possível em diálogo com outras diferenças, na procura pelo reconhecimento de outra alteridade que não “signifique a busca pelo mesmo” (OLIVEIRA; FRANGELLA, 2018, p. 165). O currículo é, por isso, um espaço-tempo no qual interagem diferentes sujeitos, referendados nos variados pertencimentos. Essa interação é um processo cultural que acontece num lugar-tempo. “Não é um espaço-tempo cultural qualquer [...], mas o currículo escolar” (MACEDO, 2006a, p. 288).

Para Macedo (2006a), a construção dos currículos formais e a experiência do currículo são processos cotidianos de elaboração cultural, permeados pelas relações de poder tanto na esfera macro quanto micro. Nessas esferas são negociadas as diferenças. Nelas atuam sujeitos culturais com seus diversos pertencimentos.

Cabe, neste momento, situar uma compreensão de diferença à margem da perspectiva teórica de Bhabha (2003). Entendo diferença cultural como um encadeamento

de expressão da cultura, um curso de significação mediante o qual afirmações da cultura diversificam, diferenciam e consentem a construção de esferas de força, correspondência, aplicabilidade e tendências. Sob esse ponto de vista, a sistematização da diferença e/ou das diferenças acontece no decurso contingencial de hibridização, fortalecendo, destarte, a impossibilidade de plenitude do significado e definição absoluta da identidade dos indivíduos, bem como de seus corpos generificados.

Assim, a diferença como artefato da diferença, que não deve ser lida como diversidade, não é simplesmente aquilo que não é, mas aquilo que está sendo. É a condição da *différance* (DERRIDA, 1991), num espaço- tempo que possibilita interpretar a elaboração de sentidos na linguagem, realçando o caráter relacional das identidades. Estas são, por conseguinte, “apenas diferenças dentro de um sistema discursivo, nenhuma identidade pode ser plenamente constituída” (LACLAU, 2014, p. 3).

Corroborando essa perspectiva, Hall (1997) assegura que a identidade é fabricada por meio da diferença e não distante dela. Assim, toda identidade é construída no interior de uma economia cultural. Por essa razão, de acordo com Macedo (2006b, p. 102), é possível afirmar que “a cultura escolar não seria, nesse sentido, algo a ser ensinado, mas a produção simbólica e material que se dá no seio da escola”. Esta reflexão permite compreender que qualificar o gênero e suas identidades no currículo escolar como efeitos do sexo biologizado é uma maneira de fomentar o debate em um espaço circunscrito pela tensão, pela disputa na produção do significado, pela própria luta pela legitimação (LOPES; MACEDO, 2011) e pelo comprometimento com a formação dos sujeitos que, não obstante, “não são fixos e definidos para todo o sempre” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 92).

Uma vez que o currículo não é um elemento neutro, sendo forjado nas relações de poder, é, certamente, o local das diferenças de gênero, em que os corpos e as subjetividades dos escolares são regulados. O corpo em formação escolar, portanto, se constitui enquanto superfície inscrita pelos acontecimentos (BUTLER, 2017). Contudo, os “currículos podem ser problematizados como discursos performativos que incorporam e produzem significados corporificados sobre gênero e sexualidade e, assim, [...] agenciar políticas de reconhecimento” (RANNIERY, 2016, p. 54).

Ao ser proscrita qualquer menção a gênero do PNE, ficou evidente o apagamento da diferença de gênero. Contudo, é possível falar, sobretudo na esfera micro das práticas educativas, de um currículo performático e subversivo, aberto aos corpos e inclinado a “desfazer, desconstruir e desmontar todas as formas dos currículos, todos os raciocínios que dividem e confinam, todas as verdades que aprisionam as diferenças” (PARAISO, 2016, p. 231).

Trata-se de um currículo que fale da fronteira, pois o falar desse lugar é um falar híbrido, mestiço, permeado e permeável. É uma zona de contato em que afluem diferenças fluidas, em que o poder se movimenta de maneiras complexas e em direções diversas, em que ambos os lados experimentam a capacidade de agir nesse terreno movediço e constantemente permeável (PARAISO, 2016).

Esse currículo, que é também uma conversa complicada<sup>iii</sup> (PINAR, 2016), se assume mestiço, “retira das fronteiras apenas sua existência para mostrar sua feitura e artificialidade, e para aprender a cruzar e desfazer as fronteiras, confundi-las e subvertê-las” (PARAISO, 2016, p. 228). Isso requer a imprevisibilidade e o trabalho fronteiriço da cultura, e certamente não atende às “agendas sempre autoreferenciadas e fundamentadas em ideologias dos políticos” (PINAR, 2016, p. 214). Nesse sentido, “trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com “o novo” que não seja parte do *continuum* de passado e presente. Ele cria uma ideia do novo como ato insurgente de tradução cultural” (BHABHA, 2003, p. 27).



Bhabha (2003) sugere pensar a cultura como esfera inaugural de elaboração constantemente parcial e díspar de sentidos, uma vez que esta é corolário de diversos entrecruzamentos, agenciamentos, negociações e hibridizações que comunicam as práticas. Assim, essas esferas limiares, os “entre-lugares” são territórios de mudanças sociais.

O currículo, nesse sentido, pode ser visto como espaço-tempo cultural híbrido de fronteira, lugar de “inscrição de signos da memória cultural e de atividade política” (BHABHA, 2003, p. 27). Sendo assim, nele habitam as culturas locais dos variados pertencimentos de estudantes e professores e as macroculturas, “majoritariamente tanto nos currículos escritos quanto, possivelmente, nos vividos na sala de aula” (MACEDO, 2006a, p. 292).

Diante disso, o resgate do enfoque político e da diferença na esfera do currículo marcam os deslocamentos de discursos e sentidos da política, influenciando assim, a elaboração de projetos políticos, como apontam Ranniery e Macedo (2018, p. 27) quando dizem que “as formas corporais, imaginativas e estéticas pelas quais a diferença prolifera provocam deslocamentos de sensibilidade, de modos de dizer e falar, de viver e de se fazer visível e, deste modo, transfiguram em formas de produzir políticas”.

Para além das tensões que marcaram a retirada, no atual Plano Nacional de Educação, das expressões gênero e sexualidade, o gênero está no currículo. O currículo, instrumento de legitimação e normatização, é um artefato de gênero. Uma vez situado no campo da discursividade das lutas políticas, epistemológicas, ideológicas, estéticas, históricas, etc., o currículo generificado opera “formatando corpos, regulando condutas, normalizando, dividindo, separando, hierarquizando, segregando e entristecendo muita gente” (PARAISO, 2018, p. 215). A normatização do gênero na escola segue compulsoriamente ao que é prescrito pelas definições heteronormativas, “exige e regula o gênero como uma relação binária em que o termo masculino diferencia-se do termo feminino, realizando-se essa diferenciação por meio das práticas do desejo heterossexual” (BUTLER, 2017, p. 53).

Apesar do grande esforço da política educacional do PNE de tentar controlar o currículo e a dinâmica da sala de aula, nada disso está definitivamente decidido. Os currículos estão “sendo deslocados de projetos de reconhecimento de identidades para uma composição de laços que permitem habitar a vida, indicando a necessidade de imaginar categorias transversais de pensamento que escapem ao dualismo e ao determinismo” (RANNIERY, 2017, p. 62) em favor de uma educação porvir, “capaz de dobrar-se sobre si mesma e desconstruir-se” (MACEDO, 2018, p. 174).

Considerando as rédeas normativas constantes no PNE, as quais foram forjadas em nome de uma “verdade” universal, de uma educação que se pretende de qualidade, e de uma igualdade falaciosa e excludente, vale salientar que elas não são capazes de conter os deslocamentos curriculares, as práticas docentes e a diferença de gênero. Portanto, se nas páginas iniciais deste texto, propus um questionamento que orientou as discussões, penso que este seja o momento da tentativa de esboçar uma resposta, que não se pretende uma verdade absoluta. Destarte, ao questionar se é possível pensar a diferença de gênero a partir do atual Plano Nacional de Educação, a resposta, eu diria: possivelmente sim!

A saída encontrada para tal interpretação baseia-se no termo: “erradicação de todas as formas de discriminação” presente na própria diretriz III do Art. 2º da Lei nº 13.005/14. A justificativa recai na impossibilidade de falar da erradicação de todas as formas de discriminação sem falar do objeto da própria discriminação. Não há como debater, nas escolas, ações anti-discriminatórias sem mencionar os papéis socialmente atribuídos a homens e mulheres, meninos e meninas. Sem considerar os corpos que importam, sem expor as violências sofridas pela comunidade LGBT e por mulheres.

Diante dessa lacuna que permite a possibilidade de pensar o gênero a partir do PNE, faz-se imprescindível subverter performaticamente o currículo, “porque isso indicará nossa capacidade de reinvenção” (PARAISO, 2016, p. 234). Da mesma forma, é fundamental enviá-lo ao mundo, “enviar o currículo ao mundo é insistir que não se existe nele sem torcê-lo para, ao dar suporte a modos de vida, enviesá-lo” (RANNIERY, 2017, p. 60).

## CONSIDERAÇÕES INCONCLUSAS

Por certo, a sensibilidade para o debate inerente às diferenças culturais de gênero tem ganhado força na sociedade e na esfera educativa. Contudo, os desafios são grandes para tentar elaborar outros modos de pensamentos, outros raciocínios urgentes que se façam permear pelos currículos, criando espaços outros nos quais os sujeitos da diferença possam viver de outra forma e saírem da fôrma compulsória determinada pelas políticas educacionais neoliberais.

Nesse sentido, o currículo enquanto lugar de elaboração cultural, espaço-tempo de fronteira (MACEDO, 2016), de subversão, de negociações das diferenças, é visto, conforme anuncia Paraiso (2016), como a possibilidade de ser um currículo-corpos-abertos, corpos que não podem ser decididos por rotulações do tipo: meninas vestem rosa, e meninos vestem azul.

Por essa razão, quando se apaga das políticas educacionais o compromisso com a diferença de gênero, ignora-se, por consequência, os acordos internacionais de direitos humanos sobre as pautas do direito à liberdade de orientação sexual e reprodutivo, bem como o enfrentamento à violência contra a mulher e à população LGBT. É a gravidade do apagamento da diferença de gênero da política educacional inteligível!

A educação não pode naturalizar a intolerância em referência às identidades plurais existentes na escola e na sociedade. Em vista disso, ao trazer o questionamento sobre a viabilidade de pensar a diferença de gênero a partir do PNE, sobretudo quando se tem o apagamento dos termos de gênero e sexualidade nesta política, vislumbra-se, através de suas lacunas, a possibilidade de tratar a diferença de gênero como objeto de discriminação. Dessa forma, há chances de serem pensadas, nos ambientes educacionais, as ações que vão tornar exequíveis as pretensões da diretriz III do Art. 2º, sobretudo aquela que tenciona a “erradicação de todas as formas de discriminação”.

Se por um lado o composto de normas da macropolítica educacional do PNE não responde objetivamente às questões inerentes à diferença de gênero e sexualidade, por outro é possível fazê-las emergir no palco dos currículos; currículos subversivos, fugidios e híbridos, locais em que as negociações culturais imprevisíveis e incontroláveis acontecem, os quais permitem “expandir e realçar um campo de possibilidade para a vida corpórea” (BUTLER, 2002, p. 157).

## REFERÊNCIAS

- AMARO, Ivan. A docência no armário: o silenciamento das relações de gênero nos planos de educação. *Revista Espaço Pedagógico*, v. 24, n. 1, 5 maio 2017.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

- BUTLER, Judith. *Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 14ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.
- BUTLER, Judith. Como os corpos se tornam matéria: entrevista concedida à Bauke Prins e Irene Costera Meijer. *Revista Estudos Feministas*, v. 10, n. 1, p. 151-167, 2002.
- CANDAU, Vera. Maria. Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cadernos de Pesquisa*, v.46, n 161, jul./set, 2016.
- CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. 7ª edição. Campinas: Papirus, 2012.
- CONNEL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. *Gênero: uma perspectiva global*. São Paulo: nVersos, 2015.
- DERRIDA, Jacques. *Margens da filosofia*. Campinas: Papirus, 1991.
- FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Do silêncio e seus sons: “diferenças” na base Comum Curricular. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luíza A. R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de (Org.). *Os gêneros da escola e o (im)possível silenciamento da diferença no currículo*. Recife: Ed. UFPE, 2018.
- FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Um pacto curricular: o pacto nacional pela alfabetização na idade certa e o desenho de uma base comum nacional. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.32, n. 02, p. 69-89, abr./jun. 2016.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez.1997.
- LACLAU, Ernesto. *Topos & Tropos*, Córdoba, n.1, 2014. p. 1-7.
- LOPES, Alice. Casimiro. (2015). Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: Alice Casimiro Lopes; Daniel de Mendonça (Org.). *A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas*. SP: Annablume, p. 117-1147.
- LOPES, Alice. Casimiro. Democracia nas políticas de currículo. *Cadernos de Pesquisa*, v.42, n.147, p.700-715, set./dez. 2012.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.) *Corpo, Gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- MACEDO, Elizabeth. A teoria do currículo e o futuro monstro. In: LOPES, Alice Casimiro; SISCAR, Marcos (Org.). *Pensando a política com Derrida: responsabilidade, tradução, porvir*. São Paulo: Cortez, 2018.
- MACEDO, Elizabeth. Mas a escola não tem que ensinar?: Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. *Currículo sem fronteiras*, v. 17, n. 3, p. 539-554, set./dez. 2017.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, n.º. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, v.42, n.147, p.716-737, set./dez. 2012.

MACEDO, Elizabeth. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos pcn. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 87-109, jan./abr. 2009.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como Espaço-Tempo de Fronteira Cultural. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n.32, pp.285-372, Maio/Ago 2006a.

MACEDO, Elizabeth. CURRÍCULO: Política, Cultura e Poder. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez 2006b.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47- 69, jan./abr. 2006.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” - Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. *Revista Direito & Práxis*. Rio de Janeiro, vol. 07, n. 15, 2016, p. 590-621.

MARQUES, Luciana Rosa. Contribuições da democracia radical e da teoria do discurso de Ernesto Laclau ao estudo da gestão da educação. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Pixoto (Org.). *Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau*. 2. ed. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

OLIVEIRA, Meyre-Ester Barbosa de; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. A produção curricular nos cursos de formação de professores: entre a mesmidade e a diferença. In: TOMÉ, Cláudia; MACEDO, Elizabeth. *Currículo e diferença: afetações em movimento*. Curitiba: CRV, 2018.

OLIVEIRA, Anna Luíza A. R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. Políticas de gênero e sexualidade na educação brasileira: crises hegemônicas e novos eixos de disputa. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luíza A. R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de (Org.). *Os gêneros da escola e o (im)possível silenciamento da diferença no currículo*. Recife: Ed. UFPE, 2018.

PARAISO, Marlucy Alves. Currículo, gênero e heterotopias em tempos do slogan “ideologia de gênero”. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luíza A. R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de (Org.). *Os gêneros da escola e o (im)possível silenciamento da diferença no currículo*. Recife: Ed. UFPE, 2018.

PARAISO, Marlucy Alves. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 206-237, jan./abr. 2016.

PINAR, William. Alegorias do presente: desenvolvimento de currículo em uma cultura de narcisismo e presentismo. In: PINAR, William. *Estudos curriculares: ensaios selecionados*. São Paulo: Cortez, 2016.

RANNIERY, Thiago; MACEDO, Elizabeth. Políticas do visível: diferença, teoria e democracia por vir. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luíza A. R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de (Org.). *Os gêneros da escola e o (im)possível silenciamento da diferença no currículo*. Recife: Ed. UFPE, 2018.

RANNIERY, Thiago. Currículo, sociedade queer e política da imaginação. *Teias*, v. 18, n. 51, 2017 (Out./Dez.): Micropolítica, democracia e educação.

RANNIERY, Thiago. *Corpos feitos de plástico, pó e glitter: currículos para dicções heterogêneas e visibilidades improváveis*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ, Rio de Janeiro, 2016.

RODRIGUES, Julian; FACCHINI, Regina. “Ideologia de gênero”, atores e direitos em disputa: uma análise sobre o processo de aprovação do Plano Nacional de Educação (2013-2015). In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luíza A. R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de (Org.). *Os gêneros da escola e o (im)possível silenciamento da diferença no currículo*. Recife: Ed. UFPE, 2018.

YOUNG, Michael. F. D. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? *Cadernos de Pesquisa*. 2016, vol.46, n.159, pp.18-37.

*Submetido em março de 2020*

*Aprovado em abril de 2020*

### Informações do autor

João Paulo Lopes dos Santos

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – ProPed/UERJ

E-mail: [jpaulouerj@gmail.com](mailto:jpaulouerj@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5582-8097>

---

<sup>i</sup> Quando falo de itinerâncias metamórficas, faço alusão à letra trazida por Raul Seixas na canção “Metamorfose ambulante” na década de 1973. A mensagem, atual, da música trata justamente da natureza metamórfica da realidade e das identidades dos sujeitos. Não se trata de identidades estáticas, imutáveis, mas de identidades construídas/desconstruídas/reconstruídas continuamente em relação às formas como somos lidos, representados e interrogados pelos sistemas sociais (HALL, 1997).

<sup>ii</sup> *Ideologia de gênero* é uma expressão cunhada fora dos meios governamentais ou acadêmicos e difundida pelo ativismo religioso, especialmente o católico, nos últimos anos. Não se trata, portanto, de um termo que conste nos marcos legais brasileiros, ou mesmo no repertório dos movimentos LGBT e feministas, na literatura das Ciências Humanas e Sociais ou nos estudos de gênero e feministas (RODRIGUES; FACCHINI, 2018, p. 102).

<sup>iii</sup> O currículo se caracteriza como conversa complicada pelas conexões das vidas que já acabaram às vidas que nem começaram. Conectamos nossas vidas a muitas outras no tempo e no espaço. O currículo convida os sujeitos a se encontrarem e encontrarem o mundo em que habitam e que os habita através das amalgamações do conhecimento acadêmico, da cultura popular e das próprias experiências de vida desses sujeitos (PINAR, 2016).