



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS- GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
EM EDUCAÇÃO – MESTRADO**

**GÊNERO E ETNIA: O QUE OS DOCUMENTOS OFICIAIS REVELAM
SOBRE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE**

OSVANY DA COSTA GUNDIM CARDOSO

**Goiânia
2018**



OSVANY DA COSTA GUNDIM CARDOSO

**GÊNERO E ETNIA: O QUE OS DOCUMENTOS OFICIAIS REVELAM
SOBRE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE**

Dissertação de mestrado apresentada ao programa de pós-graduação *stricto sensu* em educação, como requisito para aprovação do mestrado em Educação.

Linha de Pesquisa: EDUCAÇÃO,
SOCIEDADE E CULTURA

Orientador: ALDIMAR JACINTO DUARTE

Goiânia

2018

C268g

Cardoso, Osvany da Costa Gundim

Gênero e etnia [recurso eletrônico] :
o que os documentos oficiais revelam sobre educação
e diversidade / Osvany da Costa Gundim
Cardoso. -- 2018.
138 f.

Texto em português com resumo em inglês
Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade Católica
de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu
em Educação, Goiânia, 2018
Inclui referências f. 124-138

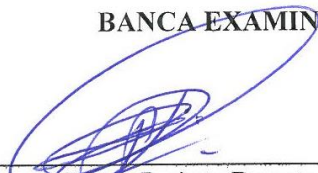
1. Educação. 2. Multiculturalismo. 3. Identidade de
gênero na educação. 4. Preconceitos. 5. Racismo. 6.
Cultura. I. Duarte, Aldimar Jacinto. II. Pontifícia
Universidade Católica de Goiás. III. Título.

CDU: 37.043.1-054(043)

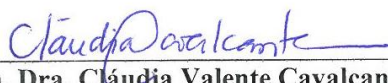
**GÊNERO E ETNIA: O QUE OS DOCUMENTOS OFICIAIS REVELAM SOBRE
EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE**

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 23 de agosto de 2018.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Aldimar Jacinto Duarte / PUC Goiás (Presidente)



Profa. Dra. Cláudia Valente Cavalcante / PUC Goiás



Profa. Dra. Marcilene Pelegrine Gomes / UFG

Prof. Dr. Romilson Martins Siqueira / PUC Goiás (Suplente)

Prof. Dr. Rezende Bruno de Avelar / UEG (Suplente)

AGRADECIMENTOS

A primazia da minha gratidão se fundamenta no transcendente, no Deus que me fortalece e possibilita que minhas ações se concretizem. A Ele seja dada toda honra e glória.

Agradeço imensamente a meu Orientador, Professor Dr. Aldimar Jacinto Duarte, pelo apoio e respeito a meus ideais acadêmicos, dedicação e empenho para que meu objeto tomasse forma, pelo direcionamento na realização de minhas pesquisas, pelas contribuições durante todo o período de construção de conhecimentos, bem como pelo monitoramento e aporte no decorrer da escrita deste trabalho.

Aos professores Dr. Antônio da Silva Menezes, Dra. Beatriz Aparecida Zanatta, Dra. Cláudia Valente Cavalcante, Dr. José Carlos Libâneo, Dra. Lúcia Helena Rincon Afonso, Dra. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita, Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro, Dra. Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida, os quais contribuíram ricamente para o meu despertar rumo à uma visão crítica, reflexiva e questionadora, assim como trouxeram valiosas contribuições que me proporcionaram a ampliação de meus conhecimentos e a construção de meu objeto.

Agradeço aos integrantes da banca, Professor Dr. Aldimar Jacinto Duarte, Professora Dra. Cláudia Valente Cavalcante e Professora Dra. Marcilene Pelegrine Gomes, pela prontidão em aceitar fazer parte desse processo de grande relevância acadêmica para mim.

Minha gratidão aos colegas que me apoiaram e incentivaram nos momentos em que eu me senti sobrecarregada com as demandas de leituras, trabalhos, produções e pesquisa; levarei em minha memória a amizade, as contribuições e a admiração que nutri por cada um em sua individualidade.

Aos funcionários da PUC Goiás que, com presteza, estiveram sempre prontos a sanar dúvidas e a resolver situações inerentes ao curso.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Odair e Valdivina, que me encorajaram, apoiaram e incentivaram, cuidando com desvelo, durante todo este período de busca pela construção de novos conhecimentos, para que eu me mantivesse firme no meu propósito de concluir o tão almejado curso de Mestrado em Educação, ajudando-me dentro de suas possibilidades.

Ao meu esposo, Gilmar, que suportou a minha ausência enquanto minha prioridade era o aprofundamento nas pesquisas. Ele entendeu, por diversas ocasiões, que eu tinha que dizer “não” a momentos importantes, apoiando-me para que eu vencesse mais essa etapa.

Aos meus filhos, Lucas e Amanda, que me ampararam para que eu me sentisse em paz ao desviar minha atenção de ações que seriam importantes para eles e me dedicasse sem reservas às pesquisas.

LISTAS DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

CISID – Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos

CF – Constituição Federal

CNCD – Conselho Nacional de Combate à Discriminação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONAE – Conferência Nacional de Educação

ECA – Estatuto da criança e do Adolescente

GEF – Fundo Mundial para o Meio Ambiente

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDA – Associação Internacional de Desenvolvimento

IFC – Corporação Financeira Internacional

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

MEC – Ministério da Educação e da Cultura

MIGA – Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEI – Plano de Ensino Individualizado

PNDH I – Programa Nacional de Direitos Humanos

PNE – Plano Nacional de Educação

OCDE – Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

OMC – Organização Mundial de Comércio

ONG – Organização Não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

SAP – *Structural Adjustment Programs*

SECRIE – Secretaria de Inclusão Educacional

SEDH – Secretaria Especial de Direitos Humanos

SEEA – Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo

SEPPIR – Secretaria Especial da Promoção da Igualdade Racial

SPM – Secretaria Especial de Política para Mulheres

SNJ – Secretaria Nacional da Juventude

UNESCO – Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

RESUMO

Esta dissertação está vinculada ao grupo de pesquisa Juventude e Educação da PUC Goiás, registrado no CNPQ. Integra-se ao escopo da Linha de Pesquisa Educação, Sociedade e Cultura do Programa de Pós-Graduação da PUC Goiás. O objetivo geral deste estudo é analisar, junto aos documentos oficiais da educação brasileira, de 1990 até o ano de 2015, os sentidos atribuídos à diversidade de gênero e étnico-racial e o seus impactos nos projetos políticos pedagógicos da Educação Básica. E, como objetivos, específicos buscou-se a compreensão do projeto político do Banco Mundial e dos organismos internacionais para as políticas educacionais, principalmente em relação à diversidade; a exposição das principais discussões sobre gênero, raça e etnia nas Conferências internacionais, de 1990 a 2015; a análise dos fundamentos políticos, econômicos e socioculturais que se constituem como princípios na formulação e implementação das políticas de diversidade (gênero e étnico-raciais). As bases teóricas que sustentaram esta pesquisa foram os estudos sobre cultura, sobretudo os estudos de Raymond Williams; o conceito de identidade, diferença e multiculturalismo (HALL, 2003) e interculturalismo (SILVEIRA, 2008). Além dos estudos sobre diversidade e educação, por CANDAU (1997; 2002; 2007; 2008; 2009; 2011; 2012), dentre outros autores. Discutem-se as concepções de gênero, raça e etnia, assim como o sobreposicionamento delas, por meio dos estudos acerca da interseccionalidade (CRENSHAW, 2002). Esse conceito afirma que as questões sociais de gênero e as relações étnico-raciais ganham maiores relevâncias discriminatórias quando se apreende a diferença dentro da diferença. Discorre-se, ainda, a partir dos estudos de Nancy Fraser (2006), o modelo bidimensional sobre desigualdades. Para entender o foco deste estudo, apresentam-se as políticas educacionais para a diversidade; a relação Banco Mundial/UNESCO, com as questões educacionais dos países em desenvolvimento. Relacionam-se as principais conferências mundiais e suas proposições na construção de uma educação para a diversidade, finalizando com a análise da legislação brasileira (1990 a 2015), sobre diversidade de gênero e étnico-racial. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, tendo como procedimento metodológico a análise documental. A análise documental se constitui em procedimento metodológico de investigação da realidade social, cujas concepções são amplas, pautando-se por diversas concepções filosóficas sobre a pesquisa utilizada tanto nas abordagens de natureza positivista, como qualitativa e de caráter mais crítico. Os resultados apontam que a legislação educacional brasileira tenta atender a algumas metas impostas pelo Banco Mundial, deixando porém a desejar em relação às reivindicações dos movimentos sociais organizados, em especial na alteração dos currículos escolares para atender às perspectivas sociais e teóricas da diversidade, embora as questões étnico-raciais tenham sido incorporadas de forma mais visível no currículo e nos Projetos Políticos Pedagógicos, enquanto as questões de gênero pouco aparecem nos documentos e, menos ainda, no currículo escolar.

Palavras-chave: Educação e Cultura. Diversidade, Gênero, Etnia.

ABSTRACT

This dissertation is linked to the research group Youth and Education of PUC Goiás, and registered in the CNPQ. The general objective of this study is to analyze, along with the official documents of Brazilian education, from 1990 to the year 2015, the attributed meanings to gender and ethnic-racial diversity, and their impact on the political pedagogical projects of Basic Education. And specific objectives were: to understand the political project of the World Bank and international organizations for educational policies, especially in relation to diversity; to present the main discussions on gender, race and ethnicity in the International Conferences, from 1990 to 2015; to analyze the political, economic and socio-cultural foundations that constitute principles in the formulation and implementation of diversity policies (gender and ethnic-racial). The theoretical bases that supported this research were the studies on culture, especially the studies of Raymond Williams; the concept of identity, difference and multiculturalism (HALL, 2003) and interculturalism (SILVEIRA, 2008). In addition to studies on diversity and education, by CANDAU (1997, 2002, 2007, 2008, 2009, 2011, 2012), among other authors. Concepts of gender, race, and ethnicity, as well as their overlapping, are discussed through cross-sectional studies (CRENSHAW, 2002). This concept asserts that gender social issues and ethnic-racial relations gain greater discriminatory relevance when perceiving difference within difference. Also, from the studies of Nancy Fraser (2006), the two-dimensional model on inequalities is discussed. To understand the focus of this study, educational policies for diversity are presented; the World Bank / UNESCO relationship, with the educational issues of developing countries. The main world conferences and their proposals are related in the construction of an education for diversity, ending with the analysis of the Brazilian legislation (1990 to 2015), on gender and ethnic-racial diversity. It is a qualitative, bibliographical and documentary research, having as methodological procedure the Documentary Analysis. The documentary analysis constitutes a methodological procedure of investigation of the social reality, whose conceptions are broad, being based by diverse philosophical conceptions on the research used in the approaches of positivist nature, as qualitative and of more character that is critical. The results point out that the Brazilian legislation tries to meet certain goals imposed by the World Bank, but it does not want to be in relation to the demands of organized social movements and especially in the alteration of school curricula to meet the social and theoretical perspectives of diversity. ethnic-racial issues have been incorporated more clearly into the curriculum and in the Pedagogical Political Projects, while gender issues appear little in the document and still less in the school curriculum.

Keywords: Education and Culture. Diversity, Gender, Ethnicity.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. CULTURA, MULTICULTURALISMO, DIFERENÇA E DIVERSIDADE: GARANTIA DE DIREITOS AOS “DIFERENTES”	21
1.1 Visões Particularista e Universalista de Cultura: Breve Incursão Histórica	21
1.2 A cultura em Raymond Williams	24
1.2.1 Os estudos culturais na modernidade ocidental	33
1.3 Multiculturalismo e Interculturalismo	36
1.4 Cultura escolar: diversidade, identidade e diferença	40
2. CONCEITUAÇÕES: GÊNERO, RAÇA, ETNIA E ÉTNICO-RACIAL: A DIFERENÇA EXIGE A IGUALDADE	47
2.1 Concepções sobre gênero	48
2.2 Conceito de raça e etnia: questões étnico-raciais	56
2.3 Interseccionalidade de gênero e raça: o que não é revelado?	61
2.4 Modelo bidimensional sobre desigualdades	65
2.5 Gênero e Relações étnico-raciais no âmbito escolar	68
3. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A DIVERSIDADE	78
3.1. O Banco Mundial e a UNESCO na construção de uma unidade internacional: implicações para as políticas educacionais brasileiras	78
3.2 Conferências e fóruns mundiais e suas proposições na construção de uma educação para a diversidade	86
3.2.1 Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, de 05 a 09 de março de 1990).	87
3.2.2 Conferência Mundial de Nova Delhi sobre Educação para Todos (Nova Delhi, 1993)	89
3.2.3 II Conferência Mundial de Direitos Humanos (Viena – Áustria, de 14 a 25 de junho de 1993)	90
3.2.4 Conferência Internacional sobre população e Desenvolvimento - Plataforma de Cairo, 1994	93

3.2.5 A Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais da Educação: Acesso e Qualidade – “Declaração de Salamanca”, 1994.	94
3.2.6 Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Social - Quarta Conferência Mundial sobre a Mulher (Pequim, de 4 a 15 de setembro de 1995)	95
3.2.7 28ª reunião da Conferência Geral da UNESCO/ Declaração de Princípios sobre a Tolerância (Paris, 16 novembro de 1995)	976
3.2.8 Cúpula Mundial de Educação – Dakar, 2000	97
3.2.9 Conferência Mundial contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância correlatas, Durban, 2001	98
3.2.10 Fórum Mundial de educação (Incheon, na Coreia do Sul, 2015).	101
3.3 Dos documentos oficiais analisados (1990 – 2015)	103
3.3.1 A Diversidade de gênero e suas implicações para a Educação Básica: educação e política	111
3.3.2 – Diversidade étnico-racial e as implicações para educação básica: legislação e políticas	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	122
ANEXOS	139

INTRODUÇÃO

Reafirmando a importância de analisar o processo educacional brasileiro e a necessidade de considerar os atores principais desse contexto, os quais compõem um universo diversificado em vários aspectos, enfatiza-se a necessidade de garantir direitos iguais a todos, independentemente de suas diferenças culturais. Ao se compreender a complexidade do conceito de cultura, suas aplicações tanto pelos grupos hegemônicos na luta constante pela manutenção de poder, quanto as demais aplicabilidades que se possam fazer desta, torna-se mais contundente a reflexão em prol de contribuir para com a garantia de direitos à diversidade.

Ao longo de minha carreira profissional, nas funções de Professora, Coordenadora Pedagógica, Secretária de Unidade Escolar, Diretora de Unidade Escolar, Tutora Pedagógica, Subsecretária Regional de Educação da Rede Estadual e, por fim, Gerente da Merenda da Secretaria de Estado da Educação, tive contato direto com as Políticas Educacionais e suas aplicabilidades na prática, nos debates em prol da qualidade do ensino, e a oportunidade de conhecer, observar e indagar sobre os pontos relevantes da Legislação Educacional e sua aplicabilidade.

A observação atenta e compromissada com uma educação que trabalhe em prol de conquistar êxito no desempenho acadêmico dos alunos, cumprindo com o que preceitua a Legislação Brasileira - Constituição Federal (BRASIL 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e outros documentos norteadores da educação - despertou-me para um olhar curioso sobre o princípio da igualdade de oportunidades, igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, e para a diversidade como princípio de organização dos sistemas educacionais, currículos e processos pedagógicos.

É imperativo refletir e questionar sobre o atendimento aos Tratados Internacionais e às Leis nacionais relativas a esse princípio, sendo que, ao acompanhar o percurso histórico desde a década de 1990, momento em que foi firmado o pacto Todos Pela Educação (BRASIL, 1990a), percebemos que houve esforços, pelo menos nos marcos legais, em prol de se atingir a meta que prima pela universalização da Educação Básica bem como constatamos uma preocupação com o estabelecimento de documentos que regulem a educação de forma a contemplar a diversidade.

Nesse sentido, torna-se imprescindível compreender, reconhecer, respeitar, valorizar e discutir a educação em seu sentido *lato*, permeada por uma gama de diversidades que compõe

a população brasileira, com a finalidade de atender ao que preceitua a Constituição Federal no que diz respeito à igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Isso tem a ver com o princípio da dignidade humana, elaborado ao longo da história, chegando “ao início do século XIX repleto de si mesmo com um valor supremo, constituído pela razão jurídica” (NUNES, 2009, p. 49). A dignidade da pessoa não pode ser violada, nem pela própria pessoa, pois é uma razão jurídica adquirida, cabendo ao Estado cuidar da pessoa humana, em relação à saúde física e psíquica.

A dignidade da pessoa é um supraprincípio constitucional, ou seja, ela está acima de qualquer outro princípio constitucional. Assim refletindo, o sujeito do conhecimento, em sua construção não será apenas passivo, moldado por forças externas nem será apenas ativo, condicionado por suas forças internas; ele deve ser entendido como sujeito que interage com o mundo, com as pessoas e com os objetos, construindo-se e sendo construído, conforme a sua movimentação histórica, cultural e social (MORIN, 2003).

Lembra-se ainda que a liberdade e a igualdade são aspectos chave das sociedades democráticas, tendo como aporte a diversidade, que engloba a questão da maioria e da minoria. De acordo com Sodré (2005), “o conceito de minoria é o de um lugar onde se animam os fluxos de transformação de uma identidade ou de uma relação de poder. Implica uma tomada de posição grupal no interior de uma dinâmica conflitual” (p. 12). Ressaltam-se os grupos que se encontram sistematicamente relegados a esses lugares minoritários como, por exemplo: as mulheres, os indígenas, os negros, as pessoas com necessidades especiais, os homossexuais (lésbicas, gays), transexuais, travestis e transgêneros entre outros. Todos esses grupos, de forma explícita ou não, são discriminados e/ou excluídos da sociedade e da escola.

Para tanto, é preciso compreender a concepção de cultura a partir de diversas formulações, uma vez que a educação se efetiva na escola, espaço cuja heterogeneidade cultural é ampla; por isso, a fim de reconhecer a diversidade cultural, deve-se ter clara a dimensão conceitual, tendo em vista a reflexão sobre o respeito aos direitos de todos e a promoção de práticas que oportunizem condições significativas de ensino-aprendizagem, bem como contribuam para que os indivíduos se sintam acolhidos, respeitados e valorizados no ambiente escolar, local em que se deve combater qualquer forma de discriminação e preconceito.

Apesar de a diversidade ser enunciada nos documentos oficiais - Constituição Federal de 1988, LDB 9394/1996, ECA (BRASIL, 1990b), PCNs (BRASIL, 1987), Diretrizes Curriculares, Leis e Resoluções - a escola, por meio dos conteúdos programáticos dos livros didáticos e dos currículos escolares, ainda perpetua um discurso padronizado do homem branco e heterossexual (SILVA, 2011). “A [prática] pedagógica realmente pautada na diversidade

cultural deve ter como princípio uma política curricular da identidade e da diferença” (NOGUEIRA; FELIPE; TERUYA, 2008, p. 3). Porém, infelizmente, “a escola tem servido para disseminar ideologias cultivadas pelas classes dominantes” (CARVALHO; MIRANDA; PACHECO, 2015, p. 113), incluindo, por meio de sua construção curricular, o que e como trabalhar de acordo com os interesses dessas classes e excluindo, obviamente, as diversidades em prol da manutenção do que se institui como padrão pela elite.

A palavra diversidade implica, por si, uma observação da variedade humana, quer física, social e ambiental, existente na sociedade. De acordo com Hall (2003), no campo social a palavra diversidade descreve a heterogeneidade de culturas que marcam a sociedade, diferentemente da homogeneidade cristalizada pelo estado-nação. De acordo com o autor, trata-se de uma “homogeneidade cultural organizada em torno de valores universais, seculares e individuais” (p. 52). Destarte, a diversidade deve ser relacionada às políticas de diferença (GIROUX, 1999; HALL, 2003), pois ela está ligada à necessidade de se reconhecer, na esfera pública e política, a importância dos chamados, grupos minoritários.

A partir desses posicionamentos, questiona-se: sendo o Brasil um país rico em uma legislação¹ voltada para a política de diversidade na educação escolar, quais os fundamentos políticos, econômicos e socioculturais que se constituem como princípios na formulação e implementação das políticas de diversidade atinentes ao gênero e à etnia, no período de 1990 a 2015? O que as pesquisas e os indicativos teóricos apontam quanto à efetividade da aplicabilidade dessa Legislação?

Considera-se importante em um curso de mestrado analisar tais questões por meio de uma pesquisa documental que investigue a legislação brasileira concernente à diversidade de gênero e étnico-racial na Educação Básica. O recorte temporal - análise dos documentos oficiais de 1990 a 2015 – deu-se por dois motivos relevantes; primeiro, por se tratar de um período que se insere na continuidade da luta pela redemocratização do Brasil e, segundo, por se tratar de um período fértil em debates e implementação de documentos que vieram ao encontro das propostas originadas na Conferência de Jomtien em 1990, momento em que foi firmado o pacto “Todos Pela Educação”.

Trata-se de um estudo relevante que pode contribuir para o campo da educação no sentido de se avançar à compreensão dos princípios que fundamentam a legislação sobre o tema.

¹ A legislação brasileira que aborda a diversidade na educação é extensa. Ela se materializa em documentos oficiais que vão desde a Constituição brasileira, promulgada em 1988, passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, até chegar a resoluções, pareceres e emendas constitucionais, pós LDB até 2015.

Posto dessa forma, o objetivo geral deste estudo foi analisar, junto aos documentos oficiais da educação brasileira de 1990 até o ano de 2015, os sentidos atribuídos à diversidade de gênero e étnico-racial e seus impactos nos projetos político-pedagógicos da Educação Básica. E, como objetivos específicos, buscou-se: compreender o projeto político do Banco Mundial e dos organismos internacionais para as políticas educacionais, principalmente em relação à diversidade; expor as principais discussões sobre gênero, raça e etnia nas Conferências Internacionais de Educação, de 1990 a 2015; analisar os fundamentos políticos, econômicos e socioculturais que se constituem como princípios na formulação e implementação das políticas de diversidade (gênero e étnico-raciais).

Em relação à metodologia, as pesquisas qualitativas investigam o cotidiano do objeto pesquisado por meio de procedimentos metodológicos que proporcionam maior aprofundamento em torno da realidade investigada, oferecendo elementos para repensá-lo e reconstruí-lo. Contudo, o desafio para aqueles que estudam fenômenos sociais é o de “apreender o sentido de eventos, sob a ótica dos que deles participam, sem imporem um quadro pré-determinado de raciocínio sobre a realidade social observada” (MONTEIRO, 1998, p. 29).

Para Gonçalves (2007), a pesquisa qualitativa preocupa-se com a compreensão e a interpretação do fenômeno em estudo, considerando o significado que os outros dão a suas práticas. E para Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa compõe-se de cinco características básicas: 1- o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; 2- os dados coletados são predominantemente descritivos; 3- maior cuidado com processo do que com o produto; 4- o pesquisador dá atenção especial ao significado que as pessoas dão às coisas e a sua vida; 5- a análise dos dados segue um processo indutivo.

Neste estudo, definiu-se como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica. Esse tipo de pesquisa tem como fonte de investigação os documentos de domínio científico, para o embasamento teórico de determinada hipótese, buscando aportes culturais e científicos sobre determinado problema (CERVO; BERVIAN, 2002). Por meio da pesquisa bibliográfica, o pesquisador realiza as leituras pertinentes ao tema proposto e faz fichamentos de conteúdos da temática estudada, avaliando o que é relevante para seu estudo.

Oliveira (2007) afirma que a pesquisa bibliográfica é o estudo e a análise de documentos de domínio científico, como livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos, tendo como objetivo possibilitar ao pesquisador o contato com obras, artigos ou documentos que tratam do tema em estudo. Na atualidade, as fontes bibliográficas podem ser encontradas nos meios de comunicação, nas mídias em geral e, principalmente, na internet.

Algumas pesquisas científicas “se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta” (FONSECA, 2002, p. 32).

As pesquisas devem seguir algum critério para alcançar suas metas; no estudo proposto, optou-se pela natureza do objetivo a ser alcançado pela pesquisa exploratória. Esse tipo de pesquisa tem como escopo familiarizar o pesquisador com um assunto ainda inédito ou pouco explorado. Conforme Gil (2008), a pesquisa exploratória possibilita ao pesquisador conhecer mais sobre o assunto investigado, levando-o à construção de hipóteses. O autor afirma, ainda, que, a pesquisa exploratória depende da intuição do pesquisador e de um levantamento bibliográfico, pois, mesmo que existam poucas referências sobre o assunto pesquisado, nenhuma pesquisa inicia-se do zero.

Salienta-se que, em muitos trabalhos, pode-se ver uma unidade entre pesquisa bibliográfica e documental; porém, apesar de elas terem em comum o documento como objeto de investigação, o que as diferencia é a natureza das fontes. A primeira recorre a diversos autores e fontes sobre uma dada temática; já a segunda recorre a materiais que ainda não receberam tratamento científico, ou seja, as fontes primárias (FIGUEIREDO, 2007).

Na pesquisa documental, o pesquisador deve tratar os documentos como fontes de informações, uma vez que eles possuem algum propósito e alguma finalidade; por isso, estão disponíveis nas sociedades. Destarte, o pesquisador deve analisar quem produziu o documento, analisar sua finalidade e para quem foi erigido. Além disso, é preciso reconhecer a intencionalidade da produção (FLICK, 2009). Conforme o autor, os documentos dialogam com outros documentos, ou seja, um leva a outro, formando uma teia informativa por meio da qual o pesquisador utilizará o que atende aos objetivos que quer alcançar, tendo claro seu objeto de pesquisa.

Por documento se entendem “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). Assim, “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele” (idem, p. 1). Esse tipo de pesquisa “propõe-se a produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos”. (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 14).

Os documentos podem ser textos escritos, iconografia e cinematografia, ou melhor, tudo que serve de testemunho do passado, podendo o documento ser “registrado, objetos do

cotidiano, elementos folclóricos” (CELLARD, 2008, p. 297). Os documentos também podem ser diários, documentos de entidades públicas e privadas, gravações, correspondências, mapas, etc. (GIL, 2008).

No campo da pesquisa educacional, Lüdke e André (1986) e Oliveira (2007) afirmam que são documentos quaisquer materiais escritos que revelam alguma informação sobre o objeto, podendo ser leis, regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares. A pesquisa documental caracteriza-se pela investigação “de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 45).

Os documentos trazem à pesquisa informações preciosas, de várias áreas de ciências humanas e sociais, possibilitando o entendimento do objeto na sua contextualização histórica e sociocultural (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009). De acordo com os autores, os documentos inspiram credibilidade à pesquisa.

Para Guba e Lincoln (1981, apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39), o uso de documentos apresenta algumas vantagens para o pesquisador, isso porque os documentos são: fonte “estável e rica” que podem ser utilizados por várias vezes; “fonte ‘natural’ de informação”, contextualizada espacial e temporalmente, que sinalizam a necessidade de se buscar informações complementares, por outras técnicas de coleta de dados, como por exemplo, a entrevista ou a aplicação de questionários.

Dessa forma, a pesquisa documental possibilita a investigação de determinada problemática na época em que ela aconteceu, de forma indireta, por meio da análise dos documentos que são produzidos pelo homem, revelando seu modo de ser, viver e compreender determinado fato social.

Para tanto, optou-se pelo procedimento metodológico da análise documental, que é uma “técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38), por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 1997). Esse tipo de análise é constituída, ainda, pelo exame de documentos diversos que ainda podem ser explorados, buscando-se novas e/ou outras interpretações.

Moreira (2005) apresenta as etapas percorridas na Análise documental, a saber: apuração e organização do material, baseada em uma leitura que utiliza critérios da análise de conteúdo (BARDIN, 1997); e análise crítica do documento - caracterização, descrição e

comentários, fichamento, levantamento de assuntos recorrentes, codificação, evidência do núcleo emergente, decodificação, interpretação e inferência.

Todos os dados pertinentes levantados são apreciados por meio da análise de conteúdo, que, segundo Bardin (1997), trata-se de

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p. 47).

Esse procedimento metodológico pode ser aplicado a todas as formas de comunicação, seja qual for a natureza de seu suporte, obedecendo a três fases fundamentais, a saber: a) a pré-análise (fase de organização); b) a exploração do material (escolha das unidades de análise até se chegar às categorias de análise), e c) tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação (tornar os dados significativos e válidos).

Por categorias de análise se entendem os recortes a partir dos quais o material coletado no campo será analisado (BARDIN, 1997). Estabeleceu-se, assim, um diálogo com as fontes, problematizando-se os dados por meio da literatura estudada, apreendendo principalmente o significado histórico-cultural dos fundamentos teóricos enunciados.

Este estudo está dividido em três capítulos. No primeiro capítulo são apresentadas e analisadas as bases teóricas nas quais se fundamenta esta pesquisa, em especial relacionadas aos estudos sobre cultura, desde sua base fundadora, a escola de Birmingham, na Inglaterra, e os estudos de Raymond Willians; traz também o conceito de identidade, diferença e multiculturalismo (HALL, 2003); e os estudos mais contemporâneos sobre diversidade, especialmente por CANDAU (1997; 2002; 2007; 2008; 2009; 2011; 2012), outros autores brasileiros.

No segundo capítulo se apresentam e se analisam as concepções de gênero, raça e etnia, assim como são trazidos os estudos de Kimberlé Crenshaw (2002), sobre a interseccionalidade, que afirmam ganhar as questões sociais de gênero e as relações étnico-raciais maior relevância discriminatória quando se apreende a diferença dentro da diferença. Neste capítulo, ainda são analisados os estudos de Nancy Fraser (2006), sobre o modelo bidimensional das desigualdades. Por fim, apresenta-se a discussão de gênero, raça e etnia no âmbito educacional.

No terceiro capítulo, apresentam-se as políticas educacionais para a diversidade; a relação Banco Mundial/Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) com as questões educacionais dos países em desenvolvimento. São apresentadas as

principais conferências mundiais e suas proposições para a construção de uma educação para a diversidade e se finaliza com a análise da legislação brasileira (1990-2015), sobre diversidade de gênero, raça e etnia.

CAPÍTULO I

CULTURA, MULTICULTURALISMO, DIFERENÇA E DIVERSIDADE: GARANTIA DE DIREITOS AOS “DIFERENTES”

Neste estudo, faz-se necessária a conceituação e a interpretação do termo cultura, diante de um objeto fundamentado nos processos educacionais, em busca de respostas que conduzam à reflexão sobre a garantia da igualdade de direitos aos sujeitos em sua diversidade, uma vez que a educação formal se efetiva na escola, espaço onde a heterogeneidade cultural é ampla e pode ser trabalhada junto aos educandos.

O termo cultura aparece nos fins do século XIII, designando a parte cultivada da terra. Em meados do século XVI ele deixa de ser entendido apenas como a coisa cultivada e se torna também a ação do cultivo. A cultura passa a ser entendida a partir do fato de se trabalhar para desenvolvê-la, o que dá abertura ao sentido figurado do termo. Para Williams (2008), o conceito de cultura é muito complexo, vista a amplitude do próprio termo.

Neste capítulo, apresentam-se a visão particularista e universalista de cultura, levando-se em consideração os posicionamentos de pensadores franceses e alemães, apresentando o conceito de cultura, cunhado por Raymond Williams (Escola de Birmingham), assim como as críticas a esse movimento (CEVASCO, 2008). Abordam-se também as questões de identidade, diferença e multiculturalismo por Stuart Hall (2003). Ainda se apresentam o interculturalismo (SILVEIRA, 2008) e as questões que envolvem a diversidade e a cultura escolar (CANDAUI, 2012), entre outros autores.

Acredita-se que esse aporte teórico possa sustentar as investidas deste estudo em compreender como as questões de gênero e as relações étnico-raciais são tratadas nos documentos oficiais da educação brasileira, desde a Constituição Federal de 1988 até os documentos mais recentes, datados do ano de 2015.

1.1 Visões Particularista e Universalista de Cultura: Breve Incursão Histórica

Para se compreenderem os estudos culturais, desde a fundação da Escola de Birmingham, com Raymond Williams, até seu advento na pós-modernidade, principalmente no que diz respeito à América Latina, é preciso que se questione como o conceito de cultura influenciou os diversos autores ao longo da história. Assim, percorre-se, neste tópico, a

trajetória histórica da conceituação do termo cultura, assim como as escolas que precederam os estudos culturais, surgidas na Inglaterra, em meados do século XX, chegando ao novo contexto do campo cultural, a mundialização da cultura. Essa nova fase surgiu a partir de mudanças advindas da crise da modernidade, principalmente por conta da globalização² e da tecnologia, marcando um tempo de amplos debates. No entanto, a aceitação das particularidades como cultura, ou sua diversidade, não foi o suficiente para garantir a igualdade de direitos a todos. Por não se tratar apenas de uma questão teórica e epistemológica, passou a integrar também o campo político, no qual a disputa pela aquisição e pela manutenção de poder é constante e a cultura ou culturas continuam sendo alvo de dominação, demarcando um campo de lutas e disputas entre universalidade e particularidade.

Assim, a questão universalista e particularista da cultura retoma às tradições, francesa e alemã, por meio das quais se construíram caminhos distintos. No vocabulário francês, o termo cultura muito se aproxima de civilização, ao passo que para os alemães, cultura evoca, principalmente, os progressos individuais. Em oposição à França, na Alemanha a burguesia e a aristocracia não possuíam vínculos homogêneos, e os intelectuais burgueses descrevem cultura e civilização a partir de uma visão oposta dos termos.

Para os alemães, “tudo o que é autêntico e que contribui para o enriquecimento intelectual e espiritual será considerado como vindo da cultura; ao contrário, o que é somente aparência brilhante, leviandade, refinamento superficial, pertence à civilização” (CUCHE, 1999 p. 25). Os intelectuais alemães são convencidos de serem os detentores e os usuários de uma cultura legítima e a consideravam como um diferencial em detrimento de outras nações; enalteciam-na, passando a denominar sua cultura *alta cultura*. Frisavam sua pretensa superioridade a partir da escrita do termo cultura em letra maiúscula e no singular, para firmar seu sentido de única, intencionando que outras sociedades se espelhassem nela, estabelecendo, a partir de então, uma divisão entre alta e baixa cultura.

Os autores alemães mantinham inviolável o conceito de cultura, criando para si o termo *Kultur*³ para registrar seu diferencial, apresentando também uma distinção entre civilização e cultura, em que a primeira diz respeito às ações oriundas do comportamento humano, das instituições, do progresso em/quanto povo e nação e a segunda diz respeito a tudo que vem do

² A globalização promove a diversidade e possibilidades que as culturas locais não experimentariam sem o acesso, por exemplo, à tecnologia, especialmente na área dos meios de comunicações.

³ O termo germânico *kultur*, desde o final do século 18, referia-se aos aspectos espirituais de uma comunidade. A palavra *civilization* dizia respeito às realizações materiais de um povo (SILVEIRA, 2008, p. 65).

campo dos saberes, da elevação do espírito humano, ou, na consideração de um espírito humano mais elevado, o culto. Como afirmou Veiga Neto (2003, p. 9), “para aqueles alemães, ainda que qualquer grupo social pudesse ser - ou vir a ser - civilizado, a cultura seria um apanágio dos homens e das sociedades superiores”.

Diante da necessidade de estabelecer uma unidade alemã, a cultura passa a ser o eixo de unificação desta nação, o que faz dela um ponto afirmativo de existência particularista, enquanto que a França se fundamenta na visão universalista. Essa rivalidade, principalmente no período da Primeira Guerra Mundial, acentua “o debate ideológico entre as duas concepções de cultura. As palavras tornam-se *slogans* utilizados como armas” (CUCHE, 1999, p. 30).

No caso alemão, *Kultur* corresponde à esfera mais “elevada” da razão e do espírito; nela, o indivíduo, o “ser humano”, realizar-se-ia por inteiro. Para Herder, era necessário que se reconhecesse em cada povo seu orgulho que a ele deveria ser devolvido, tendo em vista que, cada povo, com sua própria cultura, teria um destino específico (CUCHE, 1999, p. 27). Herder defendia a importância do gênio nacional de cada povo, e “tomava partido pela diversidade de culturas, riqueza da humanidade e contra o universalismo uniformizante do iluminismo, que ele considerava empobrecedor” (CUCHE, 1999, p. 27).

O conceito de cultura nas ciências sociais surge a partir do debate franco-alemão, universalista-particularista. Nesse embate, Edward B. Tylor, herdeiro do Iluminismo, fundamentado por uma visão universalista de cultura, compreende o termo em voga como um conjunto de aprendizado ao longo da vida social do homem, independente de fatores biológicos, compreendendo a oposição entre cultura e civilização como “característica do contexto da época” (CUCHE, 1999, p. 36). A preferência de Tylor pelo termo cultura deve-se à “vantagem de ser uma palavra neutra que permite pensar toda a humanidade e romper com certa abordagem dos primitivos que os transformava em seres a parte” (idem, p. 36).

Outro autor importante para essa discussão foi Franz Boas (Minden, 1858; Nova Iorque, 1942), considerado o pai da Antropologia moderna. Ao contrário de Tylor, Boas tinha como objetivo o estudo das culturas e não da Cultura. Para Boas, compreender a diferença fundamental entre os grupos humanos é conhecer a individualidade de cada cultura de forma detalhada. Em sua visão particularista sobre cultura, Franz Boas concebia que “havia pouca esperança de descobrir leis universais de funcionamento das sociedades e das culturas humanas e ainda menos chances de encontrar leis gerais da evolução das culturas” (CUCHE, 1999, p. 42).

A contribuição de Boas está em se contrapor à defesa de um conceito que legitimava a cultura de um determinado grupo, desprezando-se todas as demais culturas, considerando que

“o etnocentrismo pode tomar formas extremas de intolerância cultural religiosa e até política (...), permitindo a classificação das culturas particulares em uma mesma escala de civilização” (CUCHE, 1999, p. 48).

Outro nome importante no campo de estudos sobre a cultura é Levy-Bruhl (Paris, 1857; Paris, 1939). Para esse autor, a cultura deve ser utilizada para compreender a unidade humana, bem como sua diversidade.

Segundo esse autor, a diferença não exclui a comunicação entre os grupos humanos, que continua possível devido ao fato de pertencerem a uma humanidade comum. Não há então um corte absoluto entre as diferentes “mentalidades”, que não são feitas de lógicas contraditórias. O que difere entre os grupos são os modos de exercício do pensamento e não suas estruturas psíquicas profundas (CUCHE, 1999, p. 61).

Para Levy-Bruhl, o foco da cultura não deve estar na diversidade e, sim na unidade, uma vez que o diferencial do comportamento humano não está nos fatores biológicos de cada um, mas no uso que o indivíduo faz deles. Assim, a concepção universalista, defendida pelo nacionalismo francês, carrega em si, um sentido coletivo, a cultura da humanidade. E, a concepção particularista dos alemães define que cada cultura é única e tem um estilo particular (CUCHE, 1999).

No próximo tópico apresenta-se o conceito de cultura em Raymond Williams, assim como o contexto sócio-político e econômico, ou seja, o clima para a fundação dos Estudos culturais.

1.2 A cultura em Raymond Williams

Os Estudos culturais representaram um movimento intelectual surgido na Inglaterra, no período pós-guerra (na metade do século XX). Esse movimento causou grande mudança na teoria cultural, influenciando também o campo político. As preocupações desse movimento centravam-se em problematizar a cultura, entendendo-a em seu aspecto mais amplo de possibilidades. Os Estudos Culturais, consolidados como disciplina acadêmica no Centro de Estudos da Cultura Contemporânea de Birmingham⁴ partem do pressuposto que a cultura é um instrumento que pode ser utilizado com o intuito de dominação ou libertação social.

Trata-se de um amplo campo de estudos que abarca diversas disciplinas, tais como História, Sociologia, Antropologia, entre outras, e diversos campos sociais. Havia uma

⁴ O círculo intelectual, fundado em 1967, por Richard Hoggart (PAIVA, 2014).

diversidade de posições teóricas e conflitos epistemológicos no interior do próprio Centro de Estudos da Cultura Contemporânea de Birmingham.

De acordo com Paiva (2014), em relação ao grupo de estudos de Birmingham:

Entender a formação desse grupo é fundamental para pensar os Estudos Culturais e o pensamento teórico-político de Williams, nesse sentido é profícuo o uso de um importante conceito cunhado pelo próprio autor: estruturas de sentimento. Trata-se de um conceito que visa entender a formação de grupos sociais a partir de suas experiências comuns, vividas, sentidas e praticadas, o termo distingue de ideologia ou visão de mundo, já que procura dar conta do pensamento tal como sentido e o sentimento como pensado. Nesses termos, entender o grupo ao qual pertencia Williams é entender as expectativas e experiências que configuram essa estrutura de sentimento que perpassava seus membros durante a década de 1950 (p. 89).

Ao tratar dos estudos culturais como disciplina universitária Cevasco (2008), realça o papel da escola de Birmingham por ser “o primeiro lugar institucional dos estudos culturais como disciplina acadêmica” (p. 99), bem como traz para a discussão, “a maior influência teórica nos tempos de consolidação da disciplina e seu pensador mais consistente e original” (*Ibidem*), Raymond Williams, o qual “pensava os estudos culturais como uma prática localizada em um determinado campo de forças social” (*Ibidem*, p. 99).

Stuart Hall (2003, *apud* CEVASCO, 2008) argumenta que os Estudos Culturais, em sua origem, dividiam-se em dois blocos: por um lado, os culturalistas, representados por Williams e Thompson e, por outro lado, os estruturalistas representados por Louis Althusser⁵. Para os culturalistas, cultura e sociedade estão interligadas visto que, para os representantes desse paradigma, a cultura é um instrumento que norteia as relações de luta, poder e transformação social, sendo o homem o agente protagonista dessa tarefa.

Segundo Hall,

Enquanto no culturalismo a experiência era o chão – o terreno do vivido – a partir do qual a consciência e as condições se intersectam, o estruturalismo insistia que a experiência não podia, por definição, ser o chão de nada, uma vez que vivemos e experimentamos nossas condições em e por meio de categorias, classificações e molduras da cultura. Os culturalistas tinham definido as formas de consciência e de cultura como coletivas. Mas tinham parado [*sic.*] muito antes da proposição de que, na cultura e na linguagem, o ser humano “era falado” pelas categorias da cultura pelas quais pensava, em vez de fala-las. (Hall, *apud* CEVASCO, 2008, p. 101).

⁵ Pensador de destaque no Centro de Estudos da Cultura Contemporânea de Birmingham, fundamentada na relação dos sujeitos e suas condições de vida.

Já para os estruturalistas, “a cultura é uma estrutura de ideologia localizada em outras estruturas. Essa ideologia está incrustada em instituições, os aparelhos ideológicos de Estado, cuja função é a reprodução das relações de produção” (Hall, *apud* CEVASCO, 2008, p. 108). Nessa visão, a cultura por si não permitiria ao ser humano ser agente de transformação social. Ao contrário, o reduzia a mero sujeito passivo diante das normas hierárquicas. Chama-se a atenção para o fato de que, enquanto no culturalismo o foco centrava-se no ser humano, em suas experiências, seus modos de vida e capacidade de luta para alterá-los, no estruturalismo predominava a submissão às regras impostas pela cultura que, por vez, atendia aos interesses da estrutura dominante.

Segundo Cevasco (2008), a discussão em torno das ideologias culturalistas e estruturalistas dominou os debates no Centro de Estudos da Cultura Contemporânea de Birmingham até que novos movimentos surgiram, tais como a irrupção do feminismo (debates sobre Gênero) e as questões de raça, que abriram espaço para novos debates, tendo surgido, a partir daí, vários trabalhos que contribuíram para uma diversidade de posições no Centro de Estudos da Cultura Contemporânea de Birmingham e os rumos a serem tomados.

De acordo com Cevasco, “em meio a essa efervescência da importação de ideias principalmente francesas e italianas, uma posição teórica original britânica começa a tomar corpo no trabalho de Raymond Williams” (*Idem*, p. 109).

Dada a sua formação política e social, Williams⁶, enveredou-se para o campo intelectual da esquerda, assinalando “as diferentes versões da cultura dentro da tradição inglesa, imprimindo a sua própria concepção do termo dentro dessa tradição” (PAIVA, 2014, p. 88).

Opondo-se ao grupo dos estruturalistas, Williams inicia seu trabalho redefinindo os conceitos de cultura política, refutando a ideologia da alta cultura. Colocava ênfase na sociedade, bem como destacava a cultura como sendo um campo de lutas para a reorganização social, reconhecendo aí as forças impostas pela hegemonia e a importância de lutas em contraposição a tais forças. A questão que se impõe é “se todos já estão envolvidos na hegemonia, como podem lutar contra os processos dominantes?” (CEVASCO, 2008, p. 115).

Williams formula seu trabalho na redefinição da cultura além do que prescreve o materialismo ortodoxo, cuja ênfase está na força do trabalho produtivo, interpretando esse

⁶ Williams nasceu em Gales, filho de ferroviário e de uma família camponesa e conseguiu adentrar os muros da famosa Universidade de Cambridge por meio de bolsas de demanda social. Esse fato biográfico nos auxilia a entender o projeto teórico-político do pensador, Williams de fato foi criado dentro da classe operária inglesa, o que influenciou sua teoria, principalmente no que se refere à sua luta por uma cultura realmente democrática e sua adesão ao marxismo britânico (PAIVA, 2014, p. 88).

trabalho como material. Para o autor, “a coisa mais importante que um trabalhador produz é sempre ele mesmo, tanto na condição específica de seu trabalho quanto na ênfase histórica mais ampla dos homens produzindo a si mesmo e a sua história”. (WILLIAMS, 2011, p. 48-49).

Em sua obra *Culture and society*, Williams (2008) revela a importância de compreender a cultura a partir da relação homem-sociedade, apontando os estudos dos sociólogos e historiadores como instrumento eficaz na luta pela reorganização social. Williams critica a dissociação entre cultura e sociedade.

De acordo com Williams,

O que o sociólogo cultural ou o historiador cultural estudam são as práticas sociais e as relações culturais que produzem não só “uma cultura” ou “uma ideologia” mas, coisa muito mais significativa, aqueles modos de ser e aquelas obras dinâmicas e concretas em cujo interior não há apenas continuidades e determinações constantes, mas também tensões, conflitos, resoluções e irresoluções, inovações e mudanças reais (*op. cit.*, p. 29).

Williams (2008) opõe-se às ideias fundamentadas na compreensão de alta cultura, abrindo espaço para a introdução do trabalho em equipe, como os das instituições sindicais e outras, dando liberdade ao poder da interpretação e desatando os nós que detinham o domínio do conhecimento. Para Cevalco (2008) “em educação, o esforço deve ser o de promover um “letramento cultural”: abrir a possibilidade para que todos detenham o poder de interpretar e de usar criativamente signos e formas de organização da cultura” (p. 110), O espaço para a compreensão das questões culturais e sua utilização seria desvendado a todos, permitindo diversidade de posições e, conseqüentemente, o enriquecimento plural de ideias.

Ao trazer para o campo de discussão a noção de totalidade, ou seja, a relação dialética entre infraestrutura e superestrutura, Williams (2011) coloca em discussão o fato de que nas práticas sociais reconhecidas com valor específico, sua relação com a determinação ficaria infundada, concluindo que tal conceito necessita estar em comunhão com o conceito gramsciano de hegemonia. Assim, destaca: “Creio que podemos usar corretamente a noção de totalidade apenas quando a combinamos com o conceito marxista de hegemonia” (p. 51).

Discutir o conceito de hegemonia⁷, de acordo com Williams, vai além de desnudar o domínio da superestrutura e o atendimento a seus interesses, compreendendo que esse processo sofre alteração de acordo com a realidade histórica e social, o que Williams nomeia como processos de incorporação. Dentro do plano filosófico, encontra-se a tradição seletiva, campo

⁷ O uso do termo hegemonia traz à tona a complexidade da relação sociedade e cultura, além de apontar para a ideia de cultura como prática social, não mais como objeto de consumo ou produção, assume-se a postura de que a cultura é ordinária (PAIVA, 2014, p. 93).

em que acontecesse a seleção e reinterpretação de significados de modo que esses não se oponham nem contradizem os outros elementos dentro da cultura dominante.

A discussão sobre hegemonia realizada por Williams fundamenta-se na teoria de Antônio Gramsci⁸. Para este autor, um poder hegemônico é tão intenso que convence, satisfatoriamente, a coletividade, compondo um consenso para a maioria daqueles que estão sob sua influência, ou seja, é propagada a tal ponto que o poder vigente se torna natural e válido. Esse cenário pode ser entendido como um campo de lutas; há possibilidade de manutenção ou renovação de poder. Partindo dessa premissa, o autor discute sobre um conjunto de significados e valores, os quais, ao serem vivenciados coletivamente, tornam-se legítimos aos seus usuários, facilitando a compreensão de que a hegemonia não pode ser vista simplesmente como opinião ou manipulação.

As principais agências que zelam pela transmissão dos significados que atendam à cultura dominante são:

Os processos de educação; os processos de uma formação social muito mais ampla no seio de instituições como a família; as definições práticas e a organização para o trabalho; a tradição seletiva em um plano intelectual e teórico: todas essas forças estão envolvidas no contínuo fazer e refazer de uma cultura dominante eficaz cuja realidade, como algo vivido e construído em nossa vida, delas depende (WILLIAMS, 2011, p. 54).

Nas palavras de Williams percebe-se que a reprodução dos ideais hegemônicos foi incorporada aos “valores” institucionais a tal ponto que esta os multiplica sem questioná-los. Ressalta-se ainda a visão do autor em relação à importância de ampliar esse espaço, contemplando o maior número possível de atores sociais, com o intuito de possibilitar o acesso a bens culturais comuns a todos, embora compreenda que para tal conquista faz-se necessária a seleção de uma organização econômica e social singularizada. Assim, um dos princípios seria refutar o entendimento de cultura isolada da vida concreta, fazendo-se apreender seu sentido além de um mero sintoma das superestruturas, compreendendo-a como um mecanismo de mudança social capaz de contribuir para ampliar as oportunidades de igualdade de direitos.

⁸ Antônio Gramsci (Sardenha, Itália, 1891 - Roma, 1937) frequentou os círculos socialistas e entrou para o Partido Socialista em 1913. Transformou-se num jornalista notável, um escritor articulado da teoria política, escrevendo para o "L'Avanti", órgão oficial do Partido Social. Mais tarde ajudou a fundar o Partido Comunista Italiano em 1921. Gramsci escreveu mais de 30 cadernos de história e análise durante a prisão. Conhecidas como "Cadernos do Cárcere" e "Cartas do Cárcere", contêm seu traço do nacionalismo italiano e algumas ideias da teoria crítica e educacional. Suas noções de pedagogia crítica e instrução popular foram teorizadas e praticadas décadas mais tarde por Paulo Freire no Brasil (<https://educacao.uol.com.br/biografias/antonio-gramsci.htm>).

De acordo com Cevalco (2008), Williams, para mostrar o papel da cultura na sociedade, utiliza como recurso a relação das forças produtivas com a cultura, em que produção material e produção cultural estão interligadas, visto que no cenário capitalista a ordem social e política que garante o predomínio do materialismo no campo cultural, fluem de lutas cuja produção é material.

Segundo a autora:

Na nessa era do capitalismo tardio em que cultura e economia estão claramente interligadas, trata-se de uma descrição muito mais adequada da produção cultural, que está, de forma cada vez mais evidente, assentada em meios materiais de produção e reprodução – da linguagem, uma criação social e material, às tecnologias específicas da escrita e das formas de escrever incluindo os sistemas eletrônicos e mecânicos de comunicação (p. 114).

Desse modo, a cultura é um instrumento de produção e reprodução de sentidos, representados por meio da linguagem que, por sua vez, garante a continuidade efetiva da economia, fazendo gerir com ímpeto os resultados objetivados. Daí, o entendimento de que produção material e a produção cultural são elementos inerentes à superestrutura e se constituem em processos de “dominação e controle”, justificando, assim, o termo hegemonia utilizado por Williams, a partir da teoria de Antônio Gramsci, a qual permite pensar a cultura como objeto de articulação estrutural, abrindo caminhos para argumentação quanto às ideologias prevalecentes.

Ainda sobre a relação entre os fundamentos do materialismo histórico e dialético e os estudos culturais, Cevalco (2008) esclarece que “o materialismo cultural abre aos estudos culturais a possibilidade de escrever com acuidade o funcionamento da cultura na sociedade contemporânea e de buscar sempre as formas do emergente, do que virá” (p. 116). Desse modo, a cultura não apenas narra as ideias, mas as cria no presente objetivando o futuro.

Com o intuito de promover apropriação de saberes sobre os reflexos da cultura nas condições reais de vida, Williams (2011) esclarece a relação dos termos base, estrutura e superestrutura, os quais culminam na teoria do materialismo histórico e dialético. Para o autor, a superestrutura é formada de elementos intencionais, os quais atribuem valor a todo processo de produção e, conseqüentemente, aos modos de sobrevivência humana, podendo ser citados as formas políticas e de direitos e suas conseqüentes constituições e reflexos sociais, as quais contribuem para a constituição da base, em que se centra a questão econômica.

Segundo Williams (2011), estrutura e superestrutura são semelhantes e, desse modo, fundam-se numa relação firme e acabada, porém salienta que Marx e Engels vão além dessa

compreensão, abordando três níveis, sendo eles: a situação econômica, política e teórica. E ainda afirma que “a realidade é vista como um campo de movimento muito complexo, e dentro do qual as forças econômicas finalmente se revelam como o elemento organizador” (p. 293). Nesse sentido, compreende-se a questão econômica como eixo central em torno do qual as ações produtivas se situam.

Acerca da teoria marxista de cultura, Williams pondera que,

Uma teoria marxista da cultura irá reconhecer **a diversidade e a complexidade**, levará em conta a continuidade dentro da mudança, levará em consideração as chances e certas autonomias limitadas, mas, com essas ressalvas, tomará os fatos da estrutura econômica e as relações sociais consequentes como o fio orientador no qual uma cultura é tecida e que, seguindo, nos permitirá compreender essa cultura (p. 294 - Destaques nossos).

Nessa visão, o reconhecimento da heterogeneidade e das dificuldades, acompanhadas, porém, por limitações de liberdade, há a primazia lógica de inovação, considerando os processos históricos, os quais são fundamentais na compreensão da cultura. Williams (2011) relaciona as produções marxistas e de seus seguidores, especificamente as da década de 1930, às questões políticas, mostrando a influência do cenário político da Inglaterra e Europa, como um todo.

Diante das produções marxistas que abarcam a cultura, Williams (*op. cit.*) discorre sobre a importância de analisá-las, verificando a posição teórica apontada em seus conteúdos, fazendo suas considerações a partir de alguns autores, como West, Morris, Bernal, Caudwell e outros.

O que muitos de nós sentimos sobre a interpretação cultural marxista é que ela parece comprometida, pela fórmula de Marx, com uma metodologia rígida, de tal forma que, se desejarmos estudar, por exemplo, uma literatura nacional, teríamos de começar com a história econômica com a qual a literatura coexiste, e depois colocar a literatura diante dela para ser interpretada à sua luz. É verdade que as vezes aprendemos algumas coisas com isso, mas, de um modo geral, o procedimento parece envolver uma situação forçada e superficial. **Pois, ainda que o elemento econômico seja determinante, ele determina todo um modo de vida, e é a esse modo de vida, e não unicamente ao sistema econômico, que a literatura tem de ser relacionada** (p. 306 - Destaques nossos).

Para a compreensão da relação e do papel exercido pelos termos base e superestrutura, Williams (*op. cit.*), na obra *Cultura e Materialismo*, faz a ressalva de que deveria partir da tese original, “de que o ser social determina a consciência” (WILLIAMS, 2011, p. 43), explicitando

a influência das vivências do homem, ou seja, do meio social, sobre a formação dos valores simbólicos, dos quais ele se apropria, porém o autor opta por transcorrer sobre o termo “determinação”, chave de investigação conceitual da teoria marxista.

Em relação à superestrutura, inicialmente ela foi entendida como instância única que abriga “as atividades culturais e ideológicas”; porém, Marx e Engels relacionaram-na aos atrasos no tempo, defasagem, justificando que algumas atividades culturais da base não são refletidas na superestrutura, inserindo, a partir de então, a noção do indireto. A superestrutura também foi relacionada à mediação, alargando a noção de apenas reprodução, passando a ser uma atividade ativa, bem como surge no século XX a noção das estruturas homólogas, as quais afastam a ideia de equivalência entre base e superestrutura.

Para se compreender o processo cultural dominante, faz-se necessário conhecer o meio real sob o qual ele se situa. Para Williams (2011), trata-se de um processo de incorporação, e ainda coloca em pauta o papel das instituições educacionais na transmissão da cultura, considerada como dominante e eficaz, bem como sua atuação quanto à seleção de significados e práticas, no sentido de priorizar, excluir, reinterpretar e desfazer, de modo a transmitir o que preconiza os interesses da referida cultura.

Para Williams,

Os processos de educação; os processos de uma formação social muito mais ampla no seio de instituições como a família; as definições práticas e a organização do trabalho; a tradição seletiva em um plano intelectual e teórico: todas essas forças estão envolvidas no contínuo fazer e refazer de uma cultura dominante eficaz cuja realidade, como algo vivido e construído em nossa vida, delas depende (p. 54).

O autor afirma que, é preciso “reconhecer os significados e valores alternativos, as opiniões e atitudes alternativas, até mesmo alguns sentidos alternativos de mundo, que podem ser acomodados e tolerados dentro de uma determinada cultura efetiva e dominante”. (*Idem*, p. 55). Nesse sentido, não basta ser alternativo à cultura dominante quando se trata de disputa por hegemonia, há que ser opositor em seu verdadeiro sentido no qual se faz necessária para debater e até mesmo aplacar certas medidas hegemônicas.

Ao tratar do alternativo e do opositor na cultura, o autor faz uma distinção que aguça o interesse para uma leitura atenta e, até mesmo, analítica sobre a hegemonia. Trata-se da definição de culturas residuais e emergentes, entendendo por residual as culturas que já fizeram parte das formações sociais anteriores e que, contemporaneamente, não estão contempladas no

padrão hegemônico e que, por vez, ficam isoladas como resíduos culturais e sociais vinculados ao passado.

No entanto, Williams (2011) afirma que:

É preciso reconhecer que, em atividades culturais reais, a cultura residual pode ser incorporada à dominante. Isto porque alguma parte dela, alguma versão dela - sobretudo se o resíduo é proveniente de alguma área importante do passado - terá de ser, em muitos casos, incorporada se a cultura dominante quiser fazer sentido nessas áreas (p. 56).

Contudo, tal incorporação depende do sentido que a cultura dominante pretende transmitir, considerando a relação histórica que as culturas residuais carregam. Quanto à cultura emergente, cabe relacioná-la às culturas residuais, como elas são ou não incorporadas à cultura dominante, ressaltando que a cultura está em constante movimento e sempre atenta ao que é ou não considerado emergente. Particularmente, neste estudo, é importante a noção de cultura emergente, visto que ela pode compreender os movimentos próprios dos grupos minoritários e pode contribuir para com as discussões sobre Gênero, raça e etnia.

De acordo com Williams (op.cit.) entendem-se por emergentes as novas práticas, significados e valores criados continuamente na sociedade. Porém,

Um elemento cultural emergente só pode se tornar dominante - e em função do processo histórico, pode tornar-se residual - se sobreviver ao crivo da tradição seletiva. Essa tradição opera, poderosa e ativamente, na construção e definição dos processos de identificação social e cultural (MARIANO, 2016, p. 339).

Acrescenta-se ainda que as experiências vividas em sociedade, cotidianamente, são fruto do embate entre as relações residuais, dominantes e emergentes, que, por sua vez, dão origem às estruturas de sentimento. “Elas não se relacionam ao que os homens afirmam viver, mas àquilo que vivem de fato, a partir do pensamento que se forma nas condições sociais e materiais encontradas” (*Ibidem*).

Desse modo, a totalidade das práticas humanas está sob a seleção intencional da hegemonia; “Temos que romper com a ideia difundida do isolamento do objeto para, então, descobrirmos seus componentes; temos de descobrir a natureza de uma prática e, então, as suas condições” (WILLIAMS, 2011, p. 66). Nesse entendimento, é preciso ir além de identificar os componentes de uma prática. É preciso analisar as condições de produção, o contexto e as influências presentes nela.

O que o autor traz sobre cultura dominante residual e emergente é, particularmente, importante para este estudo, tendo em vista que quando se trata de gênero, raça e etnia, tais categorias se fazem pertinentes, pois muito do que se tem como preconceito racial e de gênero foram construídos em outros contextos históricos.

No caso brasileiro, foram elementos centrais nas relações de poder da sociedade patriarcal e patrimonialista desde o período colonial. Por outro lado, as culturas emergentes se expressam no reconhecimento dos novos sujeitos de direitos, em especial, mulheres e negros. Entretanto, a cultura dominante historicamente construída, na qual se subjugam as categorias consideradas como minorias, representa a continuação de um modelo hegemônico construído historicamente no Brasil.

1.2.1 Os estudos culturais na modernidade ocidental

A complexidade do termo cultura só pode ser vista dentro de um processo histórico. Inicialmente, no século XVIII, a cultura é usada para referir-se ao modo de vida global de um povo específico. Ao se considerar cultura em seu sentido plural, percebe-se uma variedade de elementos formadores de suas características específicas, para as quais há respostas alternativas, o que contribui para a existência de um conjunto amplo de significados e, conseqüentemente, para alternância de sua dimensão, estando o termo ora centrado na referência significativamente global, ora na seguramente parcial.

Ressaltam-se as críticas de Mattelart e Neveu (2004) sobre os estudos culturais, principalmente, a partir da década de 1980. De acordo com os autores, na referida década houve uma virada etnográfica, com pesquisas voltadas à recepção da mídia televisiva. Essa virada atende ao conservadorismo do governo de Margareth Thatcher, na Inglaterra, assim como o surgimento de novos pesquisadores na Escola de Birmingham.

De acordo com Silveira (2008),

A partir da década de 80, tanto as questões das humanidades quanto as das Ciências Sociais convergiram no domínio transdisciplinar dos estudos culturais para pensar a cultura como um fenômeno associado à diferenciação e hierarquização, no quadro de sociedades nacionais, de contextos locais ou de espaços transnacionais (p. 66).

A partir de então, ocorre o processo de internacionalização (os estudos culturais expandem-se para fora da Grã-Bretanha), ocasionando a chamada crise dos estudos culturais

ou despolitização dos estudos culturais. Com a morte e/ou aposentadoria de seus fundadores, “os herdeiros (dos) Estudos Culturais” ficaram “órfãos da militância” (MATTELART; NEVEU, 2004, p. 153).

Os estudos culturais, principalmente na América Latina, foram complacentes com o liberalismo econômico e com o conservadorismo político imperante nos anos 1980 e 1990, especialmente por políticas oferecidas pelo Banco Mundial e pelos organismos internacionais, comprometendo seu desenvolvimento. Dentre os motivos estão:

As lógicas econômicas de rentabilidade em curto prazo (que) adquirem um peso crescente até no funcionamento das instituições e editoras universitárias, no acesso ao espaço midiático. Em tais condições, o sucesso do teorismo, a solicitação de conceitos e de autores dotados do impressionante poder de ‘relativizar’ e de ‘desconstruir’ tudo, a fascinação pelos simulacros (...), a redução do mundo social a um caleidoscópio de textos e de discursos exprimem um humor intelectual cujo sentido é profundamente político. (MATTELART; NEVEU, 2004, p. 157-158).

Além da perda de identidade, de rigor e de produtividade, houve a hiper-fragmentação dos estudos e das temáticas, “limitados pelas pressões do tempo curto, sem outro horizonte que o da decodificação do presente em que tudo parece se desenrolar, os estudos culturais se desviaram da interrogação sobre o sentido da ordem social e produtiva” (*Idem*, p. 176). Conforme os autores, é preciso uma retomada às categorias de análise importantes, como a indústria cultural e as políticas públicas, deixando, assim, de se dedicarem às categorias frívolas, desnaturalizadas de seu emblema fundador, que eram as lutas de classe, a insurgência à classe dominante, a crítica à sociedade capitalistas, dentre outros.

Conforme Cevasco (2008), na atualidade, os Estados Unidos são quem mais desenvolveu as teorias culturalistas no mundo, sendo o “foco” maior desse tipo de estudo. Isso se deve ao fato da reformulação da teoria, de acordo com o tempo e o objeto de estudo. Ou seja, os estudos culturais, nos Estados Unidos, acompanharam as mudanças sociais, econômicas e políticas, a partir de uma perspectiva pós-moderna.

No Brasil, os estudos culturais, na década de 1940, eram sinônimos de estudo da “Literatura comparada”. Inicialmente, essa proposta foi defendida por Antônio Cândido (1946), e mais tarde confirmada no Seminário da Associação Brasileira de Literatura Comparada (ABRALIC), em 1998, data que marca a entrada dos estudos culturais no Brasil. É preciso deixar claro que as “leituras críticas já não se apegavam meramente ao texto literário. Logo, havia uma expansão das análises críticas, as quais consideravam outros quesitos como forma de leituras literárias” (BESSA-OLIVEIRA; NOLASCO, 2010, p. 311), como por exemplo, o

contexto sócio histórico, as relações pessoais culturais, as identidades, as inter-relações etc. Afirma-se que Antônio Cândido bebia nas fontes dos Estudos Culturais de Raymond Williams.

Bessa-Oliveira e Novasco (2010) apontam a principal diferença entre os Estudos Culturais de Williams, na Inglaterra, em relação ao que se produzia no Brasil:

Na Inglaterra, valeu-se da classe trabalhadora para se discutir o conceito de cultura elitista, enquanto no Brasil partiu-se da literatura nacional. Tendo sempre em mente, é claro, que no Brasil o processo de repensar as questões culturais se deu a partir da tentativa de resolver o dualismo entre cópia e modelo, enquanto na Inglaterra a questão pertinente era se fazer “conhecer” as culturas e suas práticas populares (p. 312).

A produção artístico-cultural hegemônica brasileira pode ser entendida como uma subtração da cultura europeia, “a cultura brasileira se desenvolve em torno da dualidade nacional/estrangeiro, na qual o nacional é sempre, para usar outra fórmula do crítico, por subtração” (CEVASCO, 2008, p. 182), e pode ser entendida como cópia, traição do modelo original, conforme afirma Souza (2002):

A abordagem intercultural revitalizada pela pesquisa comparativista [atravessada pela crítica culturalista] encontra na prática tradutória, inaugurada pelos ensaístas e poetas paulistas, uma das formas mais convincentes para que sejam redimensionadas essas relações. A tradição das literaturas nacionais se enriquece diante da possibilidade de traçar modelos e de repensar origens (p. 43).

Entretanto, os estudos culturais brasileiros preocupam-se em intervir na sociedade em busca de transformá-la, assim como os estudos culturais americanos. Mesmo em Stuart Hall “Permanece nessas circunstâncias desfavoráveis o desejo de intervenção para mudar a sociedade, e de uma intervenção prática” (CEVASCO, 2008, p. 158). Isso é importante, enquanto cada um, com suas diferentes realidades, procura enriquecer o discurso crítico-cultural sobre suas questões culturais.

Na contemporaneidade, a cultura tornou-se “um conceito estratégico central para a definição de identidades e de alteridades no mundo contemporâneo, um recurso para a afirmação da diferença e da exigência do seu reconhecimento e um campo de lutas e de contradições” (SANTOS; NUNES, 2003, p. 27).

No próximo tópico, serão apresentados os conceitos de multiculturalismo (HALL, 2003) e interculturalismo (SILVEIRA, 2008), buscando-se apreender, nos diversos documentos oficiais voltados à educação brasileira, a concretização de ações afirmativas em prol das diversidades de gênero e etnia, objetos deste estudo.

1.3 Multiculturalismo e Interculturalismo

Neste tópico apresentam-se as reflexões de Stuart Hall sobre multiculturalismo, cuja abrangência abarca questões de diversos campos sociais, e sobre as propostas do interculturalismo, que busca a “superação do horizonte da tolerância e das diferenças culturais e a transformação das culturas por processos de interação” (SILVEIRA, 2008, p. 76).

A partir da década de 1980, o Multiculturalismo tornou-se, especialmente no Canadá e nos Estados Unidos, uma das bases teóricas fundamentais para a compreensão e para o desenvolvimento de trabalhos de cunho educacional engajados na luta pela garantia de direitos dos sujeitos em suas diversidades. Para tanto, considera-se como importante a compreensão de seus conceitos para, então, compreender os debates gerados em prol da disputa desse campo.

O multiculturalismo é uma formulação teórica que ganhou maior força no que passou a ser classificado como pós-colonialismo⁹, respondendo às questões que emergiram das sociedades modernas e de projetos universalistas, em vista de traçar estratégias favoráveis à administração de problemas oriundos da diversidade multicultural, resultados dos processos de migrações, avanços tecnológicos, desenvolvimento das comunicações e da interligação de diferentes partes do mundo.

As sociedades multiculturais se formam bem antes da expansão europeia, a partir do movimento e da migração. “Os impérios, produtos de conquista e dominação são frequentemente multiculturais” (HALL 2003, p. 55). Mesmo considerando a importância da compreensão do contexto histórico que perpassa pelo colonialismo ao pós-colonialismo, não há uma relação clara entre ambos. A partir da Segunda Guerra Mundial, o multiculturalismo sofre alterações e fortalece, no campo de contestação política, “uma reconfiguração estratégica das forças e relações sociais em todo o globo” (*op. cit.*). Para Hall, o multiculturalismo é fruto das migrações, dos pós-Guerras; dos conflitos territoriais e religiosos, entre outros.

Ao longo dos tempos, as pessoas mudam, no sentido geográfico, por diversas razões, entre elas: “desastres naturais, alterações ecológicas e climáticas, guerras, conquistas, exploração do trabalho, colonização, escravidão, semiescravidão, repressão política, guerra civil e subdesenvolvimento econômico” (*op. cit.* p. 55). Essas pessoas, ao adentrarem outros

⁹ O argumento central e consensual dos estudos pós-coloniais, assim como a sua maior contribuição é, sem dúvida, a ruptura com a história única, sustentada pelas metanarrativas que legitimaram as ideologias do processo de colonização, naturalizando a dominação do homem pelo homem, a partir das diferenças raciais hierarquizadas como justificativa para o “processo civilizatório” (CÉSAIRE, 2010, p. 17).

espaços geográficos levam consigo sua cultura, deparando-se também com outras culturas distintas da sua.

Três fatores são apresentados por Hall ao tratar da origem do termo multiculturalismo. O primeiro fator aponta para o fato de que os novos Estados-nação, criados no início dos antigos impérios, “continuam a refletir suas condições anteriores de existência sob o colonialismo” (HALL 2003, p. 56), apresentando fragilidade do ponto de vista econômico e militar. Muitos Estados, desguarnecidos de cultura própria que possa proporcionar base para uma nova cultura nacional ou cívica, governam uma população dotada de uma bagagem cultural mista, o que acarreta seu enfraquecimento; “Somam-se a essas fragilidades a pobreza generalizada e o subdesenvolvimento num contexto de desigualdade global que se aprofunda e de uma ordem mundial econômica neoliberal não regulamentada”. (*Ibidem*)

O segundo fator aponta para o fim da Guerra Fria. A ruptura pós 1989 da União Soviética como formação transétnica e transacional e o declínio do comunismo de Estado, bem como o declínio da esfera soviética de influência, ocasionou efeitos regionais similares ao desmantelamento dos velhos sistemas imperiais. Na tentativa de construir uma nova ordem mundial, os Estados Unidos pressionaram as sociedades subdesenvolvidas do Leste europeu, com o intuito de induzi-las ao que chamou de mercado, porém “sem considerar o envolvimento cultural, político, social e institucional que os mercados sempre requerem” (*Idem*, p. 57). Assim, as tensões nessas sociedades reaparecem de modo multicultural.

O terceiro fator aponta para a globalização, que não é algo novo, pois já existia desde a “exploração, a conquista e a colonização europeias” (*Idem*, p. 58). No entanto, a globalização tomou novas formas, mais especificamente a partir dos anos 1970 do século XX.

A globalização contemporânea é associada ao surgimento de novos mercados financeiros desregulamentados, ao capital global e aos fluxos de moeda grande o suficiente para desestabilizar as economias médias, às formas transacionais de produção e consumo, ao crescimento exponencial de novas indústrias culturais impulsionado pelas tecnologias de informação, bem como ao aparecimento da “economia do conhecimento (HALL, 2003, p. 58)

O fenômeno da globalização, de acordo com Hall, é um processo estruturado pela dominação, em que sua trajetória econômica, financeira e cultural é orientada para o ocidente e dominada pelos Estados Unidos. “É um sistema de con-formação da diferença” (HALL, 2003, p. 59).

O termo multiculturalismo é polissêmico e sujeito a diversos campos de força política. Nesse sentido, Hall faz algumas distinções entre os termos: multicultural e multiculturalismo.

Multicultural é um termo qualificativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retém algo de sua identidade “original”. Em contrapartida, o termo “multiculturalismo” é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais. (HALL 2003, p. 52)

Ambos os termos são interligados, sendo que o multiculturalismo age como um artifício em busca de direcionar as ações sociais para determinado fim, o qual resultará na resolução de problemas causados pela diversidade de culturas que passam a compor o cenário de determinada nação ou comunidade, ou seja, o processo multicultural. Já, o termo multicultural diz respeito às características sociais e problemas de governabilidade apresentados por sociedades com diferentes comunidades culturais e multiculturalismo, podendo afirmar que são as estratégias e as políticas usadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade em sociedades multiculturais.

No entanto, o sufixo *ismo* confessa as dificuldades encontradas na materialização do termo, pois “o ‘multiculturalismo’ não é uma única doutrina, não caracteriza uma estratégia política e não representa um estado de coisas já alcançado” (*Idem*, p. 53), ou seja, não cumpre com uma finalidade específica, além de admitir uma variedade de concepções, tais como: Multiculturalismo conservador (a minoria deve assimilar a cultura da maioria); Multiculturalismo liberal (inclusão da minoria na cultura da maioria, porém as práticas minoritárias não são assimiladas pela maioria); Multiculturalismo pluralista (concede direitos culturais individuais a cada grupo distinto existente, avaliando a cultura de cada um); Multiculturalismo comercial (as diferenças culturais dos grupos minoritários devem ser conhecidas para não precisarem de intervenções por parte do Estado); Multiculturalismo corporativo público ou privado (administração das diferenças da minoria) e Multiculturalismo crítico (direciona as atenções do Estado ao poder e a hierarquização das opressões e aos movimentos de resistência). “O multiculturalismo crítico enfoca o poder, o privilégio, a hierarquia das opressões e os movimentos de resistência” (HALL 2003, p. 53). Conforme McLaren (1997), no multiculturalismo crítico a diversidade deve ser afirmada “dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social” (p. 123).

Diante das concepções de multiculturalismo apresentadas por Hall (*Ibidem*) apreende-se um campo de disputa, em que cada viés do termo defende seus ideais com o intuito de fundamentar interesses convergentes de determinado grupo ou sociedade. As diversas concepções de multiculturalismo, bem como

sua utilização em várias áreas do conhecimento justificam, segundo Hall, que, mesmo sendo o termo utilizado universalmente, cabe apenas utilizá-lo como “rasura”, visto que “sua proliferação não contribui para estabelecer seu significado” (*Ibidem*).

É preciso ainda apresentar as críticas referentes ao multiculturalismo, que, de acordo com Santos e Nunes (2003) é descritivo e apolítico. Para os autores, o multiculturalismo suprime o problema das relações de poder, da exploração, das desigualdades e exclusões: “o recurso central à noção de ‘tolerância’ não exige um envolvimento ativo com os ‘outros’ e reforça o sentimento de superioridade de quem fala de um autodesignado lugar de universalidade” (p. 31). Acrescenta-se ainda que, a partir dos projetos multiculturais, os povos são reconhecidos como subordinados à hegemonia do Estado-nação, ou seja, “sua existência coletiva e direitos coletivos são reconhecidos somente enquanto forem compatíveis com as noções de soberania, direitos e, em especial, direitos de propriedade” (*Ibidem*).

O interculturalismo surge no cenário das discussões culturais a partir do vácuo deixado pelo multiculturalismo e visa “à superação do horizonte da tolerância e das diferenças culturais e a transformação das culturas por processos de interação” (SILVEIRA, 2008, p. 76). Para a autora, “o interculturalismo representa um avanço diante das críticas dirigidas à proposta multicultural, principalmente em sua versão liberal” (p. 64).

A partir da perspectiva intercultural, no domínio das posições multiculturais, Candau (2014) classifica três grandes abordagens, a saber: 1) o multiculturalismo assimilacionista, em que se afirma que não existe igualdade de oportunidades entre as pessoas, todos devendo assimilar a cultura hegemônica; 2) o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural, em que se garantem espaços para que as diferentes identidades culturais possam expressar-se, preservando as matrizes sociais. Privilegia-se a formação de comunidades culturais homogêneas com suas próprias organizações; 3) o multiculturalismo interativo ou interculturalidade. Sobre esse último, a autora discorre:

Promove a deliberada inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais presentes em uma determinada sociedade; nesse sentido, essa posição se situa em confronto com todas as visões diferencialistas, assim como com as perspectivas assimilacionistas; por outro lado, rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais; concebe as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução; está constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção permanente, o que supõe que as culturas não são puras, nem estáticas; tem presente os mecanismos de poder que permeiam as relações românticas, estão atravessadas por questões de poder e marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos socioculturais (p. 28).

Essa perspectiva questiona a noção de identidade unificada e estável, favorecendo a crítica às diversas formas que o preconceito pode assumir na sala de aula. Porém, escola e cultura são pouco trabalhadas no cotidiano escolar, visto que nem mesmo os professores têm, na sua maioria, formação para esse tipo de trabalho em sala de aula.

Candau (2008) defende a perspectiva intercultural, visto que promove “uma educação para o reconhecimento do outro, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais” (p. 52). A autora afirma que a perspectiva intercultural busca a “construção de uma sociedade democrática, plural, humana” (*Ibidem*) que articula políticas de igualdade com políticas de identidade. Esse aspecto é discutido no próximo tópico, que trata da cultura escolar.

1.4 Cultura escolar: diversidade, identidade e diferença

Este tópico discorre sobre cultura escolar, diversidade, identidade e diferença, a partir dos escritos de Silva (2000); Candau (1997; 2002; 2007; 2008; 2009; 2011; 2012) e outros autores, buscando contribuir para as discussões sobre as dificuldades da articulação desses conceitos no campo educacional, que, na maioria das vezes, obedece à cultura dominante, acentuando as diferenças.

No meio escolar há uma diversidade cultural que exerce nos educandos um confronto de significados. No âmbito da educação, as diferenças culturais “se explicitam cada vez com maior força e desafiam visões e práticas profundamente arraigadas no cotidiano escolar” (CANDAU, 2011, p. 240). É preciso considerar que os educandos trazem de casa diversas visões, muitas vezes, estereotipadas das diferenças e a escola é o *locus* que deve trabalhar esse aspecto com os estudantes.

O que o aluno traz consigo para a escola é sua identidade, ou seja, aquilo que ele é, que o constitui (SILVA, 2000). De acordo com o autor, “a identidade só tem como referência a si própria: ela é autocontida e auto-suficiente” (SILVA, 2000, p. 73). Se por um lado a identidade é o que o sujeito é, por outro lado, a diferença é aquilo que o outro é. Afirma-se que identidade e diferença estão em uma relação de estreita dependência. Assim, as afirmações sobre diferença só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre a identidade (*Ibidem*). “As afirmações sobre diferença também dependem de uma cadeia, em geral oculta, de declarações negativas sobre (outras) identidades. Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis” (*Idem*, p. 74). E são criadas no contexto sociocultural. O autor afirma que ambas

são seres da cultura e dos sistemas simbólicos que a compõem. Porém, “Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas” (SILVA, 2000, p. 80).

Munanga (1994) afirma que “a identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio” (p. 177-178). E isso se torna mais complexo e delicado de se utilizar quando se direciona aos adjetivos pessoal, social, étnica, negra, de gênero, juvenil, profissional, entre outros. Dessa forma, a identidade não é inata. Ela é fruto das interações sociais que se referem a um modo de ser no mundo (GOMES, 2005).

A partir dessa discussão, Candau (2011) afirma que a escola reforça as diferenças

A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema a resolver” (p. 240).

De acordo com a autora, as tendências homogeneizadoras (universalidade) geram a submissão do que é diverso e contínuo normalizando-o e distribuindo-o em categorias próprias de algum tipo de classificação. Na realidade, na escola as diferenças aparecem e não são trabalhadas, mas, sim, reforçadas como forma de se reproduzir as desigualdades.

Conforme Sacristán (2001),

A diversidade na educação é ambivalência, porque é desafio a satisfazer, realidade com a qual devemos contar e problema para o qual há respostas contrapostas. É uma chamada a respeitar a condição da realidade humana e da cultura, forma parte de um programa defendido pela perspectiva democrática, é uma pretensão das políticas de inclusão social e se opõe ao domínio das totalidades únicas do pensamento moderno. Uma das aspirações básicas do programa pró-diversidade nasce da rebelião ou da resistência às tendências homogeneizadoras provocadas pelas instituições modernas regidas pela pulsão de estender um projeto com fins de universalidade que, ao mesmo tempo, tende a provocar a submissão do que é diverso e contínuo “normalizando-o” e distribuindo-o em categorias próprias de algum tipo de classificação. Ordem e caos, unidade e diferença, inclusão e exclusão em educação são condições contraditórias da orientação moderna [...]. E, se a ordem é o que mais nos ocupa, a ambivalência é o que mais nos preocupa. A modernidade abordou a diversidade de duas formas básicas: assimilando tudo que é diferente a padrões unitários ou “segregando-o” em categorias fora da “normalidade” dominante (p. 123-124).

Para o autor, a diversidade, na modernidade, foi abordada em duas formas básicas: “assimilando tudo que é diferente a padrões unitários ou segregando-o em categorias fora da ‘normalidade’ dominante” (p. 124). Nesse sentido, a cultura escolar é assinalada pela lógica da homogeneização e da uniformização das estratégias pedagógicas (CANDAU, 2011). Para a autora é imprescindível superar o padrão monocultural vigente na escola, na busca de se construir uma prática referenciada nos diferentes contextos culturais e socioeducativos.

Nas sociedades modernas existe uma infinidade de lutas resultante das diversas desigualdades, tais como: luta pela equidade, pelo respeito, pela acessibilidade, pela inclusão de raça, de etnia, de gênero, de sexualidade, entre outras relações de identidade e diferenças (CANDAU, 2002, 2005, 2006, 2008).

Diversos autores da educação (CANEN, 2005, 2007, 2008; CANEN; OLIVEIRA, 2002; CANDAU, 2002, 2005, 2006, 2008; MOREIRA; CÂMARA, 2008; ZEICHNER, 2009) buscam nos estudos interculturais variados espaços de legitimação, assim como: qualidade do ensino escolar, universidade, currículo, didática, práticas pedagógicas, formação do professor, planejamento, avaliação. Esses autores acreditam que a educação pode ser transformada e atender às demandas sociais, numa interação com os atores sociais e suas realidades e enfrentando os diversos tipos de preconceitos e discriminação. “Transformar a diversidade conhecida e reconhecida em uma vantagem pedagógica: este me parece ser o grande desafio do futuro” (Ferreiro, 2001, apud LERNER, 2007, p. 7).

Silva (2004) distingue diversidade de diferença:

Em geral, utiliza-se o termo [diversidade] para advogar uma política de tolerância e respeito entre as diferentes culturas. Ele tem, entretanto, pouca relevância teórica, sobretudo por seu evidente essencialismo cultural, trazendo implícita a idéia de que a diversidade está dada, que ela pré-existe aos processos sociais pelos quais - numa outra perspectiva - ela foi, antes de qualquer outra coisa, criada (p. 44-45).

Verifica-se que essa visão corresponde à defendida por Candau (2011), visto que, para Silva (2011), o termo diversidade, principalmente nas escolas, é compreendido como política de segregação, ou seja, o diferente é discriminado cultural e socialmente, visto como diferente na acepção restrita do termo e não como fazendo parte da mesma cultura que os “considerados” normais.

SILVA (2000) afirma que

A diferença não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida. Além disso, a diferença é sempre uma relação: não se pode ser ‘diferente’ de

forma absoluta (Ou seja, se é diferente em relação a alguma outra coisa *não diferente*). Mas essa ‘outra coisa’ não é nenhum referente absoluto, que exista fora do processo discursivo de significação. (...) Na medida em que é uma relação social o processo de significação que produz a ‘diferença’ se dá em conexão com relações de poder (SILVA, 2000, p. 87).

Para Candau (2012) é na “dialética entre igualdade e diferença, superar as desigualdades e, ao mesmo tempo, valorizar a diversidade, promover redistribuição e reconhecimento, que se situa hoje a problemática dos direitos humanos” (p. 719). A autora afirma que essa problemática está ligada às questões relacionadas ao direito à educação. Assim, a diferença é constitutiva, inerente às práticas educativas, arraigada na consciência dos educadores, integrando o núcleo fundamental de sua estruturação/desestruturação.

Candau (1997) considera que a escola deve acompanhar as mudanças do cenário social. Assim,

Globalização, multiculturalismo, questões de gênero e de raça, novas formas de comunicação, manifestações culturais de adolescentes e jovens, expressões de diferentes classes sociais, movimentos culturais e religiosos, diversas formas de violência e exclusão social configuram novos e diferenciados cenários sociais, políticos e culturais (p. 89).

Na modernidade, as práticas educativas devem ser discutidas e repensadas, “enquanto parte integrante da trama que é tecida pelos fios da globalização” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 22), bem como apontam a influência destes na construção de identidade, cultura e educação. Acredita-se que a escola não acompanhou as mudanças sociais, ficando presa a modelos que não se enquadram no mundo moderno, multicultural, e isso é percebido quando a escola despreza outras culturas; quando não valoriza a diversidade e a heterogeneidade.

Moreira e Candau (2007) abordam dois fios da globalização diretamente ligados à trama educativa. O primeiro fio diz respeito a um dos grandes trunfos da legitimação da escola, o qual parte da reflexão em torno da identidade. Para os autores, a escola deve ser um espaço que concentra grandes desafios para a garantia de igualdade de direitos, visto que está ligada a um sistema estrutural que conduz a orientação de suas práticas, a partir de um discurso universalista, dificultando a oportunidade de reflexão a respeito da diversidade, pouco contribuindo para a construção do reconhecimento e respeito às diferenças.

O segundo diz respeito ao currículo, norteador das ações educativas. Para Moreira e Candau (2007),

Pensar hoje o processo de escolarização em geral e a própria noção de currículo, em particular, pressupõe a discussão acerca das possibilidades e

modalidades de diálogo que desejamos promover entre os diversos grupos sociais, étnicos e culturais que coexistem num mesmo espaço social de dimensões cada vez mais globais (p. 27).

Para tanto, é preciso admitir a importância da esfera cultural na organização da vida social; por isso, é imprescindível avaliar as relações entre currículo e cultura. Na visão da autora, não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturalizada”, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade. No entanto, as escolas têm trabalhado a cultura de forma funcional, por meio de datas comemorativas (Dia da Mulher, Dia do Índio, Semana da Consciência Negra, por exemplo), quando se enfatizam a celebração da riqueza cultural e as manifestações artísticas, sem, no entanto, comprometer-se com a problemática de cada grupo social envolvido (CANDAU, 2010). Ou seja, ignora-se a complexidade das condições nas quais se encontram os sujeitos, em sua diversidade: os problemas sociais no quais estão inseridos, seu dilemas, seus processos de exclusão, suas pautas de lutas enquanto coletivos etc.

A autora defende a perspectiva intercultural, que promove uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente envolvidas.

Com tudo isso, é importante ressaltar, de acordo com a autora, que na escola pouco ou nada se discute sobre identidades/diferenças; quando isso é feito, o é com ressalvas, com muito cuidado. Isso acontece porque a cultura escolar ainda é intimamente marcada pela homogeneização e pela uniformização das estratégias pedagógicas, ou seja, ainda existem diversas barreiras que impedem a discussão das diferenças em sala de aula. Candau (2008) afirma que a cultura escolar é representada e legitimada pelo perfil do aluno padrão, mas essa cultura, a cada dia está sendo “desafiada a enfrentar os problemas decorrentes das diferenças e da pluralidade cultural, étnica, social, religiosa, etc” (p. 14).

Frente a essa realidade, a autora propõe “um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades, democráticas e inclusivas”, (CANDAU, 2011, p. 246-247), articulando políticas de igualdade com políticas de identidade. Isso poderia acontecer porque a educação intercultural permite a discussão das diferenças no ambiente escolar, permitindo também grandes mudanças no sistema educacional. Nessa perspectiva, a educação multicultural consente aos estudantes a ampliação de suas habilidades, atitudes e conhecimentos da sua própria cultura étnica e da cultura dominante.

Na visão da autora, a educação escolar deve levar seus educandos à construção da cidadania participativa. Isso porque a escola é uma instituição “considerada como mediação privilegiada para desenvolver uma função social fundamental: transmitir cultura, oferecer às novas gerações o que de mais significativo culturalmente produziu a humanidade” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 160).

E é por meio do currículo que são introduzidos os conteúdos considerados importantes, na maioria das vezes desprezando-se os contextos que não são considerados relevantes. Entretanto, Candau e Anhrón (2000) afirmam que a diversidade cultural é pouco trabalhada na escola:

A problemática das relações entre diversidade cultural e cotidiano escolar constitui, portanto, um tema de especial relevância para a construção de uma escola verdadeiramente democrática hoje. No entanto, esta ainda é uma questão pouco trabalhada entre nós, quer seja pela reflexão pedagógica em geral, como, mais concretamente, no âmbito da didática (p. 2).

No que se refere à diversidade cultural, as autoras constataam que a escola ainda não está preparada para lidar com ela; seja por questões pedagógicas, seja por questões do currículo, consideram que a diversidade da comunidade escolar é camuflada e não trabalhada como deveria ser. A escola trabalha a homogeneidade, desprezando a diversidade (heterogeneidade), que é a realidade que não pode ser disfarçada.

Fica clara a necessidade de atitudes pedagógicas por parte dos educadores, cabendo-lhes a responsabilidade de criar estratégias que superem o monoculturalismo, nas práticas educativas que permeiam os currículos - o que já foi referido neste estudo - enxergando e levando os alunos a enxergarem as diferenças que constituem a escola. É preciso discutir, dialogar sobre as diversas formas de preconceitos e isso se dá quando as práticas educativas forem permeadas pela diversidade cultural.

Esse tipo de prática possibilita aos educadores “compreender melhor os determinantes do fracasso escolar. Além disso, favorece a retomada da discussão sobre os conteúdos escolares, oferece elementos para se trabalharem questões como violência e indisciplina, preconceito e discriminação” (CANDAU, 2011 p. 249). Esse tipo de prática ajuda os alunos “a lidar com as diferenças presentes na sala de aula” (*Ibidem*).

De acordo com Candau (2008), a escola, nos próximos anos deverá ser

Mais do que um locus de apropriação do conhecimento socialmente relevante, o científico, um espaço de diálogo entre diferentes saberes - científico, social,

escolar, etc. - e linguagens. De análise crítica, estímulo ao exercício da capacidade reflexiva e de uma visão plural e histórica do conhecimento, da ciência, da tecnologia e das diferentes linguagens. É no cruzamento, na interação, no reconhecimento da dimensão histórica e social que a escola está chamada a se situar (p. 14).

Todas essas funções delegadas à escola só serão atingidas se ela sair do ostracismo. Se a escola tomar atitudes dentro de uma perspectiva plural, multicultural e intercultural, visto que

Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos procurando as estratégias mais adequadas pra enfrentá-los (CANDAUI, 2003, p. 148).

A interculturalidade, conforme nos afirma Candau, pode dar conta dos processos discriminatórios e das desigualdades sociais, visto que ela reconhece o direito à diferença; busca prover a igualdade e a dialogicidade entre grupos culturais diferentes, sem, no entanto, ignorar as relações de poder imbuídas nessas relações. É por meio da interculturalidade que se poderão enfrentar os conflitos distintos, mas semelhantes em grau de discriminação e desigualdade, presentes nas sociedades modernas.

Arroyo (2008) afirma que o currículo e a diversidade estão presentes na escola, porém ocupam um lugar de menor destaque que o núcleo comum, visto que a rigidez e a naturalização da organização dos tempos e espaços escolares entram em conflito com a diversidade de vivências dos tempos e espaços dos alunos e das alunas. O que deixa a dúvida se a diversidade conseguiu um lugar de destaque nas preocupações pedagógicas e nos currículos, de modo a respeitar a diversidade de espaço e tempo.

Para Arroyo (2011) inúmeras disputas são travadas quando da elaboração dos currículos escolares. Diversas produções culturais ficam fora, pois não encontram espaço nos currículos. A tendência é moldar o mundo real pelo imaginário de uma sociedade idealizada pela elite. Ou seja, o que entra no currículo é o que é permitido pelos que dominam o currículo. São os docentes que podem ser sujeitos de transformação nesse embate, visto que eles podem contrapor-se de forma dialógica às determinações impostas. Para o autor, no trabalho de sala de aula “tanto mestres quanto alunos experimentam frustrações, desânimos, incertezas, cansaço [...] mas também vivenciam realizações, compromissos ético-políticos que vão configurando outros profissionais e outros educandos” (p.10).

Na visão do autor, os professores devem compreender os alunos “como sujeitos de história, de lutas, como sujeitos de intervenção, como alguém que constrói, que está

participando de um projeto social, por isso que a escola tem que levar em conta a história de cada educando e das lutas do campo” (ARROYO, 2004, p. 74). Assim, na construção do currículo é preciso levar em consideração que os alunos são sujeitos concretos e históricos, capazes de produzirem saberes, conhecimentos e culturas ao longo de suas vidas, seja lutando pela própria sobrevivência, seja por lugares de destaque na sociedade.

Neste capítulo, refletiu-se sobre a concepção de cultura, multiculturalismo, interculturalismo e diversidade, que emergem das lutas de classes, das desigualdades sociais, da emancipação social, também da crítica da sociedade e de uma contra-hegemonia dominante, defendida por Raymond Williams, nos estudos culturais da Escola de Birmingham; sobre as questões de identidade, diferença (SILVA, 2000) e multiculturalismo (HALL, 2003) e sobre: interculturalismo (SILVEIRA, 2008) e cultura da escola em Candau (2012).

Acredita-se que este embasamento teórico contribuirá para as reflexões do próximo capítulo, o qual discorre e reflete sobre as questões de gênero, raça e etnia, buscando compreender como as discriminações operam, juntas, para disseminar as desigualdades de oportunidades sociais dos sujeitos sociais, nas questões de gênero e nas relações étnico-raciais.

CAPÍTULO II

GÊNERO, RAÇA, ETNIA E ÉTNICO-RACIAL: A DIFERENÇA EXIGE A IGUALDADE

As diferenças de gênero, raça e etnia são toleradas na sociedade capitalista, uma vez que existem documentos que garantem o direito de igualdade, porém pessoas sofrem com as discriminações e preconceitos próprios de uma sociedade que tem como padrão de normalidade uma elite branca e masculina.

Neste capítulo, verifica-se que a constituição de gênero e raça ocorre, necessariamente, por meio de relações sociais dinâmicas e em constante movimento, as quais sofrem mudanças no decorrer da história. Para Louro (2011) e Souza (2002), a construção da identidade de gênero se dá juntamente com outras experiências pessoais, desde o nascimento, em um processo de interação contínua entre a “criança e as outras pessoas com as quais ela convive, seja outras crianças, adolescentes ou adultos, bem como entre a criança e os mais variados objetos culturais, aos quais ela tem contato no processo interativo” (LOURO, 2011, p. 89).

Ainda, verifica-se, neste capítulo, que as concepções de gênero e raça são assinaladas pela pluralidade e pela diversidade cultural, em que “o sujeito se constrói dentro de significados e de representações culturais, os quais, por sua vez, encontram-se marcados por relações de poder” (COSTA, 2000, p. 57). Nesse sentido, gênero, raça e etnia não são um fenômeno natural; representam um conjunto de significados culturais, marcados por relações de poder, que se estabelecem a partir de inúmeras práticas e discursos que fazem parte das relações de poder entre os indivíduos.

De acordo com Scott (1995), ao tratar da questão de gênero, afirma que “a função desses discursos é a de legitimar, a partir do que é instituído pela ordem dominante, o que é avaliado como normal” (p. 49). Ou seja, a sociedade dita o que é normal/certo ou anormal/errado e isso se dá por meio da cultura dominante. Acredita-se que se essa cultura decidir o gênero como resultante das relações instituídas em sociedade, as construções de gênero passam a ser aceitas, consideradas como ‘normais’.

De acordo com Cavalcante e Siqueira (2018), no século XX buscou-se ampliar e universalizar os direitos da cidadania, em que “a questão da igualdade se coloca como condição. Todavia, esta igualdade não se traduz sob o signo da mudança nas estruturas sociais, mas na

tentativa de reafirmação daquilo que garanta a necessária equidade na vida e em sociedade” (CAVALCANTE; SIQUEIRA, 2018, p. 198).

É preciso compreender que a diversidade está presente nos espaços de socialização, dos quais um dos maiores exemplos é a escola. Nesse espaço, a aprendizagem sobre gênero e étnico-racial deve compreender as dimensões histórica, social e política, contribuindo, assim, para o crescimento da criança e respeitando sua individualidade e seu grupo étnico-cultural de origem. De acordo com Cavalcante e Siqueira “sem a garantia dos direitos civis os direitos sociais e as promessas de justiça social não cumpre sua função, uma vez que existe uma relação recíproca entre cidadania e direito” (*Idem*, p. 212).

A justiça social subordinou os direitos sociais, sendo que as desigualdades são consentidas, numa sociedade capitalista, desde que se tenha a igualdade como princípio. De acordo com Duarte e Gomes (2018), “trata-se de um conjunto de desigualdades permitidas, moldadas pela própria cidadania como parte da concepção de democracia liberal constitucional que se tornou hegemônica no mundo ocidental” (p. 222).

Nos próximos tópicos apresentam-se a concepção de gênero, raça e etnia, e os conflitos das relações étnico-raciais. Ainda se apresenta a interseccionalidade, em que a diferença se sobressai dentro da diferença. Toma-se como referência para entender essas relações dentro da sociedade, os modelos bidimensional e tridimensional propostos por Fraser (2003). Por fim, apresentam-se as questões referentes ao gênero e às relações étnico-raciais no âmbito escolar.

2.1 Concepções sobre gênero

A palavra gênero surge depois da Segunda Guerra Mundial e ganha maior força na década de 1960. Aparece pela primeira vez no mundo acadêmico, a partir dos estudos de pesquisadoras feministas, sobre as condições das mulheres na sociedade, na perspectiva de diminuir as desigualdades entre homens e mulheres, por séculos entendidas como naturais, tendo como apoio a diferença biológica (SIMIÃO, 2005).

O movimento feminista não negava integralmente a biologia dos corpos, mas destacava a construção social e histórica, produzida sobre as particularidades biológicas. As feministas americanas referiam-se à organização social da relação entre os sexos. Esse conceito separa o caráter social das distinções de homem e mulher sobre o sexo. Conforme Scott (1995), o vocábulo gênero envolve o valor dos grupos humanos e os simbolismos de cada momento.

Dessa forma, o gênero seria a construção social do sexo anatômico, demarcando que homens e mulheres são frutos da realidade social e não consequência da anatomia de seus

corpos, “o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” (SCOTT, 1995, p.72). O gênero participa do processo de construção do sujeito, assim como a raça e a classe social. As relações de gênero e as definições atribuídas ao corpo influenciam o modo como as pessoas pensam, sentem e agem na vivência de sua sexualidade (ROHDEN, 2001).

No Brasil, a expressão gênero passou a ser utilizada na perspectiva das discussões promovidas pelo movimento feminista contemporâneo, no final da década de 1980 (OLIVEIRA; KNÖNER, 2005). Esse movimento propunha a igualdade nas relações entre mulheres e homens, por meio da mudança de valores e de atitudes humanas.

No final da década de 1990, com o fenômeno da globalização, as pesquisas e produções científicas relativas a gênero aumentaram, consideravelmente, no Brasil, e na atualidade, são inúmeros os trabalhos envolvendo esse conteúdo, aumentando os debates e as publicações (LOURO, 2011).

Na compreensão de Nunes e Silva (2000), as primeiras identidades de gênero foram notadas em narrativas permeadas por determinismos de poder e simbologias de diferenciação entre ambos os sexos. Alguns estudos diferenciam sexo de gênero, afirmando que “diferentemente do sexo, o gênero é uma produção social, aprendido, representado, institucionalizado e transmitido ao longo de gerações” (DINIZ *et al.*, 2004, p. 27). Nesse caso, sexo é um elemento biológico e gênero é formado culturalmente ou pelas relações culturais das quais os indivíduos fazem parte. Para Scott (1995), o sexo (biológico) também é estabelecido socialmente, visto que em cada sociedade, *a priori*, existem significados do que é nascer com genitália feminina ou masculina, definindo o lugar que o sujeito ocupará na sociedade.

As feministas pós-estruturalistas¹⁰, como Meyer (2007), Scott (1995) e Louro (2011), colaboraram em seus estudos para as reflexões e alterações no campo das concepções do que é ser feminino e masculino, ressignificando o conceito de gênero.

Desta forma, Louro (2011) afirma que entende o gênero, fundamentalmente, como

Uma construção social e, portanto, histórica, teríamos de supor que esse conceito é plural, ou seja, haveria conceitos de feminino e masculino, social e historicamente diversos. A ideia de pluralidade implicaria admitir não apenas que sociedades diferentes teriam diferentes concepções de homem e de mulher, como também no interior de uma sociedade tais concepções seriam diversificadas, conforme a classe, a religião, a raça e etc; além disso,

¹⁰ De acordo com Silva (2000), deve-se interpretar o pós-estruturalismo como uma resposta “especificamente filosófica ao status pretensamente científico do estruturalismo” e a sua pretensão em se tornar o único paradigma para as diversas ciências naturais. O Pós-estruturalismo deve ser entendido como um movimento que “buscou descentrar as estruturas, criticando a metafísica que lhe estava subjacente e estendendo-o em uma série de diferentes direções, preservando, ao mesmo tempo, os elementos centrais da crítica que o estruturalismo fazia ao sujeito humanista” (p. 10).

implicaria admitir que os conceitos masculino e feminino se transformam ao longo do tempo (LOURO, 2011, p. 102).

Nesse entendimento, o gênero é constituído ao longo da vida, podendo sofrer transformações nas diversas práticas sociais; “nos constituímos como homens e mulheres, num processo que não é linear, progressivo ou harmônico e que também nunca está finalizado ou completo” (MEYER, 2007, p. 16). Segundo esse conceito, “nascemos e vivemos em tempos, lugares e circunstâncias específicos, existem muitas e conflitantes formas de definir e viver a feminilidade e a masculinidade” (*Idem*, p. 17). A autora afirma que o gênero é construído por meio das vivências estabelecidas nas relações sociais, tais como na família, na escola, na igreja e por meio da interpretação dos conteúdos difundidos pela mídia. Ou seja, o gênero é construído, podendo ser reconstruído, modificado para se chegar à igualdade social entre homens e mulheres, em relação ao acesso aos direitos sociais, políticos e civis.

Entretanto, tal (des)construção é mediada por várias instituições, que, a despeito da tentativa histórica de se construir o direito à igualdade social das mulheres, diversos segmentos, entre eles o religioso, reproduzem a tradição fundamentada na desigualdade e no poder masculino. Bourdieu (2014) afirma que as religiões levam os fiéis a acreditarem em uma moral voltada aos valores patriarcais, modelando estruturas históricas do inconsciente, por meio do simbolismo presente nos textos sagrados da liturgia, do espaço e do tempo religioso.

A religião comete, assim, uma violência simbólica contra as mulheres ao legitimar a dominação masculina. Para o autor, apesar das conquistas e avanços, a mulher ainda está condicionada à cultura patriarcal, repetida por diversas fontes e, em especial, pelas de cunho religioso.

Segundo Ecco (2013) a própria “realidade biológica da menstruação da mulher foi determinante no contexto histórico para que ela fosse considerada, tanto pelos judeus quanto pelos pagãos, como subordinada na relação com o masculino” (p. 43); entendia-se que o sangue menstrual era venenoso. Para o Ocidente, a mulher recebeu uma herança instituída culturalmente, o mito da desobediência de Eva e Adão no paraíso (DALARUN, 1990). “Os clérigos, detentores do poder e do saber, em torno dos séculos XI e XII definiram o papel social dos gêneros masculino e feminino e as regras e os caminhos para se alcançar a salvação” (ECCO, 2013, p. 44).

O conceito de gênero permite identificar valores conferidos aos sexos masculino e feminino, assim como às normas comportamentais advindas desses valores, interferindo no

funcionamento das instituições sociais, como a religião e escola, permitindo maior clareza dos processos a que estão submetidas as relações individuais e coletivas (MEYER, 2007).

Nas relações de gênero, homens e mulheres representam seu papel social, definido pelas diferenças sexuais. Na maioria das sociedades, as relações sociais de poder são estabelecidas entre o masculino e o feminino. Trata-se de uma relação desigual, instituída socialmente, desde quando a criança nasce.

Para Saffioti (2004), “o sujeito se constitui socialmente, ou seja, é forjado por meio das relações sociais. Não apenas o sujeito coletivo, mas também o sujeito individual não é senão a história de suas relações sociais” (p. 35). As diferenças são comuns no espaço escolar, onde os preconceitos de um sexo sobre o outro influenciam na construção da identidade sexual das meninas e dos meninos (MEYER, 2007).

As discussões ligadas a gênero decorrem das experiências vividas nas relações sociais, no trabalho, no lazer, na política, etc., em que as pessoas convivem, constantemente, com relações de dominação e de poder (ALBERNAZ; LONGHI, 2009). Para os autores, o gênero produz significado e difunde o poder. Pode-se verificar na sociedade brasileira que o sexo masculino é avaliado como mais forte, superior, e o sexo feminino é entendido como mais fraco, devendo, por isso, ser protegido e submisso ao masculino.

Louro (2011) afirma que o termo gênero é usado com o intento de marcar as diferenças entre os sexos, de ordem física e biológica. A diferença sexual física não pode ser refletida de forma autônoma das construções sociais e culturais da qual fazem parte.

A autora defende que

Uma compreensão mais ampla de gênero exige que pensemos não somente que os sujeitos se fazem homem e mulher num processo continuado, dinâmico [...]; como também nos leva a pensar que gênero é mais do que uma identidade aprendida, é uma categoria imersa nas instituições sociais (o que implica admitir que a justiça, a escola, a igreja etc. são “genereficadas”, ou seja, expressam as relações sociais de gênero) (p.103).

Compreende-se, assim, o gênero como constituinte das identidades dos sujeitos, lembrando que essas identidades não são fixas, nem inatas, mas estabelecidas e restabelecidas nas relações sociais e de poder exercido pelas diversas instituições existentes na sociedade.

Conforme Scott (1995), o conceito de gênero compreende o sexo, mas nem sexo nem sexualidade são, diretamente, definidos pelo gênero. Ou seja, os significados do termo gênero abordam a construção social do masculino e do feminino pela sociedade e pela cultura. Assim, no gênero estariam imbricadas as relações de poder, “o Gênero é uma percepção sobre as

diferenças sexuais, hierarquizando essas diferenças dentro de uma maneira de pensar engessada e dual [...]” (SCOTT, 1995, p. 123). Verifica-se que há uma relação de saber e de poder que decorre das manifestações dos gêneros, dando sentido às relações.

Para Martinez (1997), o conceito de gênero compreende alguns componentes, como identidade, valores, prestígio, regras, normas, comportamentos, sentimentos, entre outros. Nesse sentido, as relações de gênero são estabelecidas pelas sociedades, de acordo com os valores e as crenças culturais imprimidas a cada geração, por meio de aprendizagens culturais tradicionais a que as crianças estão sujeitadas.

As relações sociais e culturais definidas para as crianças, desde o seu nascimento, por meio das instituições escolares ou de outras instituições, levam-nas a um processo de construção de sua identidade de gênero que não é fixo, mas flexível (LOURO, 2011). Reafirma-se que a identidade de gênero é estabelecida por diferentes valores e padrões de comportamento, de acordo com cada sociedade. O indivíduo que não se adequa às características consideradas corretas pela sociedade sofre discriminação (aberta ou camuflada), mantendo os valores dominantes. Ou seja, meninos e meninas são educados em mundos distintos ainda nos dias atuais.

Nas considerações de Louro (2011), o sujeito se identifica por meio do gênero. Dessa forma, ao se analisar o sujeito deve-se considerar o gênero em que ele está inserido, visto que o gênero resulta de várias aprendizagens acumuladas ao longo das experiências de vida de cada indivíduo, dentro de um contexto histórico, político e social. Assim,

Gênero não é uma simples derivação do sexo anatômico e biológico, mas uma construção sociocultural, um efeito do cruzamento de discursos e imagens que se processam por meio de diferentes dispositivos institucionais, tais como a família, a religião, o sistema educacional, os meios de comunicação, a Medicina, o Direito, a Psicologia, mas também da linguagem, da arte, da literatura, do cinema etc. Como elemento constitutivo dos sujeitos, participa ativamente dos processos de subjetivação (p. 134).

Essa discussão afirma que homem não nasce homem e mulher não nasce mulher, mas são construídos e constituídos, a partir das influências recebidas pelas instituições às quais pertencem e/ou das quais participam. Para Saffioti (1987), os seres humanos nascem machos ou fêmeas. E, de acordo com a educação recebida no convívio social se tornam homens e mulheres. Isso equivale afirmar que “o processo de identidade social é construído com distintas atribuições de papéis que a sociedade estabelece e espera ver cumpridos pelas diferentes categorias do sexo” (VIANA; SOUZA, 2014, p. 167).

Ressalta-se o que Beauvoir (1990, p. 13) afirma sobre essa discussão, “ninguém nasce mulher; torna-se mulher” e vice-versa. Vale destacar que as questões de gênero, enquanto construção histórico-social se dá no interior das instituições socializadoras, em especial a família e a religião. A autora se apropria da palavra gênero para afirmar a construção social de uma diferença orientada em função da biologia, por oposição a "sexo", que nomearia somente a componente biológica.

Engels, aparado pelo materialismo histórico, escreveu, no século XIX, a obra: “A origem da família, da propriedade privada e do Estado”, discorrendo sobre a história da família, a qual se mostra atualizada ainda nos dias de hoje. É importante afirmar que, na concepção materialista, a produção e reprodução da vida do homem são fatores decisivos da história. Essa premissa, que Engels (1977) reconhece nos estudos do antropólogo norte americano Lewis H. Morgan, cuja obra: “Sociedade Antiga”, serviu como principal referência para suas reflexões.

A partir da obra de Morgan, Engels (1977) afirma que “a ordem social em que vivem os homens de determinada época ou determinado país está condicionada por duas espécies de produção: pelo grau de desenvolvimento do trabalho, de um lado, e da família, de outro” (p. 2). Em relação à constituição da família, Morgan afirma que ela tem a formação atual graças ao incesto, prática tolerada no estágio primitivo, em que se podiam ter relações carnais entre pais e filhos e entre pessoas de diferentes gerações. No período primitivo não havia obstáculos estabelecidos pela cultura. De acordo com Engels (1977) também não havia relações matrimoniais. No período primitivo ainda não havia uma formação de família.

Morgan classifica três modelos de família, correspondentes a três estágios pré-históricos de cultura: 1- Família Consanguínea, em que se excluem os pais e os filhos de relações sexuais recíprocas, porém, irmãos e irmãs são determinados como marido e mulher, demonstrando que a reprodução da família acontecia por meio de relações carnais mútuas e endógenas, ou seja, acontecia no interior da própria família; 2- Família Panaluan, na qual também não há mais relações carnais entre irmãos, mas, sim, com os descendentes: sobrinhos e sobrinhas, primos e primas, manifestando-se como um tipo de matrimônio por grupos em comunidades comunistas; 3- Família Sindiásmica, quando já se verifica o matrimônio por casais sem parentescos, porém, permitindo a poligamia e a infidelidade como um direito dos homens. Já o adultério, por parte das mulheres era considerado crime, tratado com crueldade (ENGELS, 1977). Esse último tipo de família deu origem à Família Monogâmica.

Conforme Engels (1977), “a monogamia nasceu da concentração de riquezas nas mesmas mãos - as de um homem - e do desejo de transmitir essas riquezas, por herança, aos filhos desse homem, excluindo os filhos de qualquer outro” (p. 82). Nesse caso, se a mulher

cometesse adultério, os filhos dessa relação seriam considerados bastardos, sem direito a nada do marido.

A família monogâmica, de acordo com Engels, é considerada a grande derrota histórica do sexo feminino em todo o mundo, visto que o homem é o senhor soberano, cuja intenção é gerar filhos, cuja paternidade seja indiscutível. Ou seja, findas as questões sócio-político-econômicas, as relações passariam a ser sem interesses, numa relação de igualdade.

Bourdieu (2014), também analisa o caráter histórico e social da questão de gênero. Na obra *A dominação masculina*, esclarece sobre a questão da dominação masculina e da violência simbólica praticadas contra a mulher, reportando-se à sociedade aos berberes da Cabila¹¹. Para o autor, essa sociedade reflete a ordem do inconsciente das pessoas, que possuem um passado androcêntrico¹², partilhado por culturas mediterrâneas e europeias. Esse inconsciente vigora nos dias atuais nas estruturas cognitivas e sociais, mesmo que, de modo parcial e fragmentado, em que os homens constroem espaços distintos para as pessoas do sexo masculino e para as do sexo feminino.

Para Bourdieu (2010), o gênero é um conceito relacional e uma estrutura de dominação simbólica, em que o masculino é tomado como medida de todas as coisas, produzindo significados no mundo social que se estendem aos corpos e *habitus*¹³ dos agentes. Assim, entende-se que o *habitus* rege os processos de socialização, e “atua como uma matriz de percepções, apreciações e ações. Essa matriz, por sua vez, produz os esquemas inconscientes que são internalizados e postos em prática a partir de estímulos conjunturais de um campo social” (VIANA; SOUZA, 2014, p. 166).

Ao longo dos tempos, ao sexo masculino está subentendido o poder e ao sexo feminino a submissão. Essa expressão de inferioridade se estabelece em decorrência do pensamento simbólico que fundamenta a supremacia do masculino. Nesse entendimento, a superioridade do sexo masculino sobre o feminino é passada de geração a geração e faz parte do senso comum. Assim, “a força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificação: a

¹¹ Território localizado no norte da Argélia. Conforme Bourdieu (2014), Cabila é uma sociedade que se organiza de forma vertical, segundo o princípio androcêntrico, no qual as diferenças sexuais permanecem imersas no conjunto das oposições que organizam todo o cosmo, e onde os atributos e atos sexuais se vêm sobrecarregados de determinações antropológicas e cosmológicas.

¹² Em uma visão androcêntrica de mundo e de História, o homem tem o benefício de representar o ser humano, quando este engloba todos os gêneros (NASCIMENTO, 2017).

¹³ *Habitus*, é compreendido como: “Um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações e possibilita o cumprimento de tarefas infinitamente diferenciadas, graças à transferência analógica de esquemas adquiridos em uma prática anterior” (BORDIEU, 2010, p. 261).

visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de enunciar em discursos que viessem a legitimá-la” (BOURDIEU, 2014, p. 24).

As sociedades ratificam, simbolicamente, a dominação masculina sobre a feminina. Porém, essa dominação é concedida, visto que a mulher é conivente com essa subordinação, uma vez que aceita como natural essa relação de poder em sua vida. De acordo com o autor, a mulher aceita essa submissão, pois para ela isso já faz parte da ordem social.

Na visão de Bourdieu (2014),

O mundo social constrói o corpo como realidade sexuada e como depositário de princípios de visão e de divisão sexualizantes. Esse programa social de percepção incorporada aplica-se a todas as coisas do mundo e, antes de tudo, ao próprio corpo, em sua realidade biológica: é ele que constrói a diferença entre os sexos biológicos, conformando-a aos princípios de uma visão mítica do mundo, enraizada na relação arbitrária de dominação dos homens sobre as mulheres, ela mesma inscrita, com a divisão do trabalho, na realidade da ordem social. A diferença biológica entre os sexos, isto, entre o corpo masculino e o corpo feminino, e, especificamente, a diferença anatômica entre os órgãos sexuais, pode assim ser vista como justificativa natural da diferença socialmente construída entre os gêneros, e, principalmente, da divisão social do trabalho, (p. 24).

É relevante afirmar, ainda, que os valores culturais machistas e patriarcais estruturantes em diversas sociedades, principalmente a brasileira, estão ligados às repetições das violências contra as mulheres, consequência das desigualdades de poder e de direitos. A dimensão de gênero perpassa ainda um panorama de acréscimo ou intensificação da violência (CHAUÍ, 2003; DINIZ; ANGELIM, 2003; SAFFIOTI, 1999).

É no contexto histórico-social e cultural que se constitui a identidade de gênero. Dessa forma, as características são construções não estáticas, mas em constante movimento, com possibilidades de serem mudadas a qualquer momento da vida.

Neste estudo, a categoria gênero é tratada em dimensão relacional, assim como apresenta Louro (2011):

Gênero, bem como a classe, não é uma categoria pronta e estática. Ainda que sejam de naturezas diferentes e tenham especificidade própria, ambas as categorias partilham das características de serem dinâmicas, de serem construídas e passíveis de transformação. Gênero e classe não são também elementos impostos unilateralmente pela sociedade, mas com referência a ambos supõe-se que os sujeitos sejam ativos e ao mesmo tempo determinados, recebendo e respondendo às determinações e contradições sociais. Daí advém a importância de se entender o fazer-se homem ou mulher como um processo e não como um dado resolvido no nascimento. O masculino e o feminino são construídos através de práticas sociais masculinizantes ou feminizantes, em consonância com as concepções de cada sociedade. Integra essa concepção a

ideia de que homens e mulheres constroem-se num processo de relação (LOURO, 2011, p. 57).

Nessa perspectiva, gênero deve ser analisado, a partir de estabelecida a relação entre masculino e feminino como conceito e categoria históricas e relacionais, construídos por meio das práticas sociais, deixando claro que gênero não é uma categoria fixa, pronta e acabada; ele segue o movimento não linear das pessoas e da sociedade.

Deve ficar claro que gênero e sexualidade são dimensões diferentes que constituem a identidade pessoal de cada indivíduo (LOURO, 2011). Afirma-se, então, que o ser humano nasce com um sexo, mas seus comportamentos, desejos e sentimentos têm ligação direta com a forma como as relações de gênero estão organizadas na sociedade. Portanto, o gênero é afetado e transformado de acordo com os valores sociais vigentes em determinado período histórico.

As contribuições de Louro (2011), Meyer (2007), Bourdieu (2014) e Scott (1995) são importantes para se compreenderem as relações sociais a partir dos conceitos, representações e práticas desenvolvidas entre as pessoas, especialmente na forma como elas estabelecem as relações, sejam elas do mesmo sexo ou de sexos diferentes.

Na educação, os estudos sobre gênero são ainda incipientes, realizados de forma superficial, pois a diversidade de aspectos constituintes do ser humano não é considerada, não contribuindo para uma visão crítica e emancipadora do sujeito. Este assunto será detalhado em outro tópico deste estudo.

2.2 Conceito de raça e etnia: questões étnico-raciais

Todo o processo de ensino e aprendizagem deve ser vinculado às experiências vividas, ao trabalho, à cultura, às práticas sociais, numa relação entre os saberes formais e os saberes da vida cotidiana (ARROYO, 2004). Isso equivale a afirmar que, a diversidade, seja de gênero, raça¹⁴, etnia, deve ser levada em consideração em todo o processo educativo. Para tanto, é preciso defender todo tipo de diferença contra a cultura hegemônica. Nessa perspectiva, apresentam-se os conceitos de Raça e Etnia, com vista a apreender os problemas que estão imbricados na discriminação e na exclusão social de grupos sociais na sociedade e na escola.

¹⁴ A palavra etnia foi utilizada quando foi necessária a conceituação do termo. Ao longo do estudo, nas questões que envolvem a formação dos grupos étnicos, sua sobrevivência nas sociedades, utilizou-se a expressão étnico-racial.

Entretanto, desde a década de 1970, principalmente em favor dos clamores advindos do Movimento Negro Unificado, o conceito de raça foi desmistificado, a ponto de se afirmar que ele não passava de uma construção social travada nas tensas relações entre brancos, negros e indígenas. Esclarece-se que o movimento negro é um movimento social e, de acordo com Cavalcante e Siqueira (2018), ele “trabalha a partir de sua ação coletiva orientada pelas dimensões da solidariedade, da tensão de um conflito e da ruptura com os padrões sociais, bem como os padrões sociais constituídos socialmente” (p. 209).

O conceito de raça percorre uma longa trajetória ao longo da história da humanidade, culminando, no século XIX, na produção teórica do racismo científico (WADE, 2001), que legitimou a ascendência da raça branca europeia em relação às demais raças humanas. Biologicamente, a raça negra ocupava o último degrau dessa divisão. Pode-se afirmar que o modelo defendido era a partir de valores euroetnocêntricos¹⁵.

Vários estudos afirmaram o conceito de raça a partir de traços, como as medidas do crânio (índices cefálicos), cor da pele, tipo de cabelo e certos comportamentos e atitudes que justificaram as hierarquias raciais (GUIMARÃES, 2001). Conforme Banton (1979), biologicamente, os povos passaram a ser vistos como diferentes e a humanidade foi dividida em raças, causando um processo de racialização do mundo. O conceito de raça explicita o discurso do poder, uma vez que raça é um critério construído para delimitar fronteiras, fundar distinções e privilégios entre os grupos na sociedade.

Para Araújo (1987), a raça rotula os indivíduos, pois “é um fato social referido aos significados atribuídos pelas pessoas a atributos físicos e que servem para demarcar indivíduos e grupos, como uma percepção social que categoriza” (p. 15). As “sociedades que reconhecem as “raças sociais” são primordialmente racistas, pois, em geral, os membros do grupo dominante creem que as diferenças fenotípicas estão ligadas a características morais e comportamentais e, sobretudo, intelectuais” (ÁVILA, 2010, p. 24). Nessa acepção, raça e racismo¹⁶ estariam diretamente ligados.

Guimarães (2001), corrobora esta posição, afirmando que:

No século passado, a preocupação dos cientistas com a construção de esquemas classificatórios e a inexistência de critérios precisos de classificação

¹⁵ Euroetnocêntricos é uma atitude na qual a visão ou avaliação de um grupo social está baseada nos valores europeus, como referência, como padrão, preconceituosa, considerando um grupo como superior a outro (ÁVILA, 2010, p. 16).

¹⁶ O racismo é uma filosofia social, biológica e cultural, uma atitude ou/e um sistema social que propõe a existência de raças humanas, e acredita que todas as raças possuem diferenças relevantes entre si que podem ser verificadas nas diferenças culturais e no materialismo histórico (MARQUES; SÁ; SOUZA, 2015, p. 9).

levou a Antropologia a produzir inúmeras taxionomias raciais. A criação dessas classificações baseava-se na crença da diferença entre as raças e na superioridade ariana, sendo os negros, índios e mestiços considerados grupos inferiores (GUIMARÃES, 2001, p. 18).

Invariavelmente, a ideia construída de raça se baseia na crença da existência de uma relação entre características biológicas e atributos morais e culturais. Dessa forma, “raça é um conceito sociológico, certamente não realista no sentido ontológico, pois não reflete algo existente no mundo real, mas um conceito analítico nominalista, no sentido de que se refere a algo que orienta e ordena o discurso sobre a vida social” (*Idem*, p. 77).

No cenário cultural brasileiro, em que “de início viram na mistura das raças um veneno para os destinos da nação” (BANTON, 1979), a unidade nacional decretou outro modo de construção da ideia de raça, na qual a miscigenação adquiriu sentido positivo, contrariando, o conceito de raça vigente (GUIMARÃES, 2001). O autor esclarece que houve no Brasil um processo de embranquecimento, tendo em vista que

A expectativa da elite brasileira era que, apesar de ser o Brasil um país de mestiços, o processo evolucionista levaria a um “embranquecimento” da nação. Esse discurso serviu para construir a ideia de uma nação moderna, para demonstrar que o Brasil era um país viável, que poderia embranquecer, civilizar-se. Sendo o branco o elemento superior, sairia triunfante no processo de caldeamento. Por isso era necessário promover e incentivar a imigração europeia (p. 20-21).

O embranquecimento exprime a racionalização de sentimentos de inferioridade racial e cultural. Apesar de no Brasil se ter a maioria da população formada por mestiços e, por isso, ser considerado um país de raça inferior, buscou-se, por meio da imigração, cultivar uma raça formada por brancos, que passariam a ser a raça superior.

A raça pode ser um modo de os indivíduos se perceberem como iguais e se alinharem em oposição a outros. Do mesmo modo que a partir desse critério são demarcadas fronteiras de exclusão, fronteiras de inclusão se constroem com base na ideia de raça (GUIMARÃES, 2001, p. 23).

Na contemporaneidade, no Brasil, o termo raça tem uma conotação política e é utilizado nas relações sociais, as quais científicas como certas características físicas, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, entre outras, determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira (BRASIL, 2004). Esse conceito permite que os negros valorizem

a característica que os torna diferentes das outras populações, rompendo com as teorias raciais estabelecidas no século XIX e que povoa o imaginário popular até os dias atuais.

Santos (1996) afirma que, geneticamente, não há raças, mas presenças genéticas que distinguem os grupos humanos, “por pura adaptação ao meio” (p. 10). Assim, o termo raça só seria aplicado corretamente quando se tratasse de fazer referência à consanguinidade, ou seja, para indivíduos que guardam parentesco entre si. Conforme o autor, todos os homens descendem de um ancestral comum, existindo assim apenas uma raça, a humana.

Tendo em vista todas essas considerações sobre conceito de raça e suas implicações, o conceito de etnia passou a ressignificar o primeiro, abrangendo um conteúdo cultural, histórico e psicológico. Silva (2007) afirma que o termo etnia refere-se às origens culturais. Esse termo assinala as relações de tensões por causa das diferenças (cor da pele e traços fisionômicos) que marcam bem a raiz cultural ancestral de diversos grupos. Esses grupos diferem uns dos outros pela visão de mundo, valores e princípios, de origem indígena, europeia, africana ou asiática.

Munanga (2004) afirma que, o conceito de etnia é relacionado ao “conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território” (p. 12). O autor acrescenta que as etnias não são entidades estáticas, visto que elas sofrem mudanças, transformam-se, evoluem e até desaparecem, de acordo com o decorrer do tempo e do espaço.

E para Cashmore (2000) o termo etnia refere-se a “um grupo possuidor de algum grau de coerência e solidariedade, composto por pessoas conscientes, ao menos de forma latente, de terem origens e interesses comuns” (p. 196). Esse conceito é empregado para se fazer referência a grupos sociais, agregados conscientemente ou relacionados por experiências compartilhadas.

De acordo Munanga (2004), as experiências culturais caracterizam um grupo étnico. E as manifestações culturais de determinado grupo social, são os fatores responsáveis por agrupá-los e uni-los, servindo como forma de pertencimento a esse grupo determinado, por possuírem seus membros laços afetivos e solidários uns com os outros.

Porém, conforme Cashmore (2000), as experiências desses grupos quase sempre são de privação, como no caso dos imigrantes e seus descendentes, os quais abandonaram sua pátria de origem, em busca de vida melhor ou, mesmo, por terem sido forçados por um poder, como é o caso dos escravos africanos. O autor ainda inclui como exemplo desses grupos, os nativos de terras invadidas, que se veem extirpados de seu *habitat*, como por exemplo, os indígenas

nativos das Américas e os aborígenes australianos. Esses povos tiveram suas culturas descaracterizadas.

Cashmore (2000) afirma que um grupo étnico é que uma “resposta criativa de um povo que, de alguma maneira, sente-se marginalizado pela sociedade “não havendo, necessariamente, uma relação entre esse conceito e o conceito de “raça” (p. 197). Para o autor, o grupo étnico cria uma unidade, numa estratégia de sobrevivência, refletindo, nesse sentido, o as tendências positivas de identificação e inclusão, enquanto raça reflete as tendências negativas de não associação e exclusão.

Conforme Verrangia e Silva (2010), as relações étnico-raciais são

Aquelas estabelecidas entre os distintos grupos sociais, e entre indivíduos destes grupos, informadas por conceitos e ideias sobre as diferenças e semelhanças relativas ao pertencimento racial destes indivíduos e dos grupos a que pertencem. Relacionam-se ao fato de que, para cada um e para os outros, se pertence a uma determinada raça, e todas as consequências desse pertencimento. Em outras palavras, quando estamos face a face com outra pessoa, é inegável que seu fenótipo, cor da pele, penteado e forma de vestir-se desencadeiam, de nossa parte, julgamentos sobre quem é, o que faz e até o que pensa tal pessoa. Dessa forma, informados por estereótipos, se não estivermos atentos, podemos manifestar, por palavras e gestos, discriminação, desrespeito, desqualificação. Estes julgamentos decorrem de preconceitos (p. 407).

Esse tipo de preconceito, geralmente, é direcionado às pessoas negras, em relação às quais termos como “aquela raça feia, preguiçosa, violenta, perigosa” povoam a mente das pessoas não negras. No Brasil, tensas relações étnico-raciais são vividas, principalmente, entre negros e brancos (VERRANGIA; SILVA, 2010). Esse pensamento foi perpetuado pela educação, a qual concebe a diferença sem a hierarquização e a desconstrução¹⁷, uma das preocupações dos Estudos Culturais.

Ávila (2010) ressalta a pertinência da ruptura desse tipo de ensinamento bipolar:

1) Ao traçarmos um paralelo com o tratamento dado às questões relacionadas às diferenças culturais da população negra considerando a cultura como elemento central da sala de aula e do currículo. 2) ao focalizarmos os termos da aprendizagem em torno de questões relacionadas às diferenças culturais, ao poder e à história, essa abordagem pode orientar o ensino nos diferentes componentes curriculares. Desconstruir tais pensamentos são fundamentais para que se possa iniciar um novo aprendizado sobre a história africana e

¹⁷ A desconstrução (Jacques Derrida) tem possibilitado vislumbrar com nitidez as relações entre os discursos e o poder. Ao contrário do que muitas pessoas pensam, desconstruir não significa destruir. Desconstruir, neste caso, significa uma estratégia de demonstrar para poder mostrar as etapas seguidas na montagem (COSTA, 2002, p. 140).

eliminar os preconceitos adquiridos num processo de informação racista que vigoraram ao longo da história e que recentemente passaram a ser questionadas. (ÁVILA, 2010, p. 44)

A escravidão no Brasil é um exemplo desse tipo desse ensino bipolar. Os livros didáticos perpetuaram a história do colonizador, a qual afirmava que os negros vieram para o Brasil no período colonial trazidos pelos portugueses para trabalhar como escravos nas lavouras e nas minas, visto que os índios não se adaptaram ao trabalho fixo. Na verdade, muitos fatos foram omitidos na História, principalmente o que esconde que “a escravização da mão de obra africana ocorreu devido às práticas do mercantilismo português no início da colonização do Brasil e a expansão do domínio português pela costa africana” (*Ibidem*).

Assim, cabe à escola desmistificar os preconceitos em relação a raça e etnia, consequentemente e, principalmente, em relação às questões étnico-raciais, que “integram o dia-a-dia de homens e mulheres brasileiros” (SILVA, 2007, p. 493).

2.3 Interseccionalidade de gênero e raça: o que não é revelado?

O termo interseccionalidade diz respeito à abordagem da diferença dentro da diferença, um exemplo típico de discriminação que se refere ao gênero feminino. A mulher negra, já discriminada por ser mulher, sofre mais um preconceito, pela cor (negra), ou seja, ela é discriminada não só por ser mulher, mas também por ser negra. Crenshaw (2002) afirma que “as experiências das mulheres negras não podem ser enquadradas separadamente nas categorias da discriminação racial ou da discriminação de gênero” (p. 8). De acordo com a autora, essas “categorias precisam ser ampliadas para que possamos abordar as questões de interseccionalidade que as mulheres negras enfrentam” (*Ibidem*).

Considera-se importante a compreensão de discriminação racial e discriminação de gênero para se compreender melhor como essas discriminações operam juntas, limitando as chances de sucesso das mulheres negras.

De acordo com Crenshaw (2002, p. 9),

A interseccionalidade pode servir de ponte entre diversas instituições e eventos e entre questões de gênero e de raça nos discursos acerca dos direitos humanos – uma vez que parte do projeto da interseccionalidade visa incluir questões raciais nos debates sobre gênero e direitos humanos e incluir questões de gênero nos debates sobre raça e direitos humanos. Ele procura também desenvolver uma maior proximidade entre diversas instituições.

Isso equivale a afirmar que as leis e as políticas não levam em consideração que as pessoas podem, ao mesmo tempo, ser mulheres e negras, ou seja, ser do gênero feminino e ser negra. As leis ou protegem o gênero ou protegem a raça, não as duas diferenças ao mesmo tempo. A “interseccionalidade constitui um desafio, pois ela aborda diferenças dentro da diferença” (CRENSHAW, 2002, p. 9).

Conforme a autora:

O desafio é incorporar a questão de gênero à prática dos direitos humanos e a questão racial ao gênero. Isso significa que precisamos compreender que homens e mulheres podem experimentar situações de racismo de maneiras especificamente relacionadas ao seu gênero. As mulheres devem ser protegidas quando são vítimas de discriminação racial, da mesma maneira que os homens, e devem ser protegidas quando sofrem discriminação de gênero/racial de maneiras diferentes. Da mesma forma, quando mulheres negras sofrem discriminação de gênero, iguais às sofridas pelas mulheres dominantes, devem ser protegidas, assim quando experimentam discriminações raciais que as brancas frequentemente não experimentam. Esse é o desafio da interseccionalidade (*Ibidem*, p. 9).

Um exemplo clássico e muito elucidativo, apresentado por Crenshaw (2002), é o caso de uma empresa americana que contratava homens negros na linha de produção e mulheres brancas na parte administrativa da empresa. Ou seja, a empresa adotava uma política de inclusão racial e de gênero, mas não a sobreposição das diferenças, mulher e negra. A política deles era, negros do gênero masculino e brancas do gênero feminino.

Para Crenshaw (2002), a “interseccionalidade sugere que, na verdade, nem sempre lidamos com grupos distintos de pessoas e, sim com grupos sobrepostos” (p. 10). Supõe-se, então, que uma mulher (gênero) negra (raça) e pobre (classe socioeconômica) precisa de leis distintas para ser incluída na sociedade, pois ela representa uma sobreposição de diferenças, as quais não a tipificam como igual às demais pessoas. Seria como se existissem grupos, nos quais selecionariam: um grupo maior que incluía todas as mulheres (gênero), outro grupo, o das mulheres negras, e mais um grupo, o das mulheres negras pobres. Existe aí uma “discriminação interseccional” (*Idem*, p. 16).

Conforme a autora, as discriminações são de três tipos: discriminação contra grupos específicos, que “é um tipo de discriminação que procura mulheres específicas que são interseccionais” (*Idem*, p. 12) a mista ou composta, que “é o efeito combinado da discriminação racial e da discriminação de gênero (*Ibidem*)”, e a estrutural, que ocorre quando “o peso combinado das estruturas de raça e das estruturas de gênero marginaliza as mulheres que estão na base” (*Ibidem*).

A autora considera ainda que, ao longo dos tempos, houve significativo avanço em relação às intersecções de gênero e classe social, é preciso, porém, que haja mais empenho para agregar a questão racial nessa interseção. Na verdade, as articulações de categorias que consigam dar conta das intersecções entre diferentes marcadores de desigualdades (econômicas e culturais) não condizem com os inúmeros fatores que se reforçam mutuamente, produzindo distintos resultados a depender do modo como se combinam (FRASER, 2001; CRENSHAW, 2002).

No caso brasileiro, a interseccionalidade ganha um significado diferenciado, já que as relações de gênero e de raça são reconhecidas como estruturantes das desigualdades sociais. Assim, “uma compreensão desses processos que se inter-relacionam torna-se indispensável para uma melhor reflexão e atuação dos diversos segmentos da sociedade que buscam consolidar a democracia a partir da redução das desigualdades de gênero e raça” (CRENSHAW, 2002, p. 4).

Para Lugones (2008), a interseccionalidade revela o que não seria visível no caso de as categorias de gênero e de raça serem conceitualizadas separadamente. O autor acrescenta que, o sistema moderno-colonial de gênero produziu nas mulheres negras um processo dual de subordinação de gênero e de inferiorização racial. Nesse sentido, fica claro como a interseção prejudica, discrimina e afeta a vida das mulheres negras, tanto pelas inúmeras violências sofridas, quanto pela inacessibilidade de cargos que essas mulheres enfrentam.

O que se verifica é que sendo mulher negra, as oportunidades estão sempre fechadas, pois a sua condição de mulher e negra já é indicativo da não inclusão e/ou reconhecimento. Conforme Silva et al. (2010) “a imagem negativa da mulher negra inclusive vista fora da interseccionalidade de gênero e raça foi construída histórica e socialmente” (p. 2.410), como figura frágil e dependente, por ser do gênero feminino, e subalterna, suja, pobre, por ser da raça negra.

Nesse sentido, a mulher negra é subordinada pelo seu gênero e por sua raça. Para Crenshaw (2002), “a interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos de subordinação” (p. 177). As mulheres negras apresentam maior vulnerabilidade social que as mulheres não negras, tanto pelos “aspectos de gênero da discriminação racial” quanto aos “aspectos raciais da discriminação de gênero” (CRENSHAW, 2002, p. 173). Nesse sentido, a mulher negra é subordinada pelo seu gênero e por sua raça.

Crenshaw (2002) afirma que “a interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos de subordinação” (p. 177). A autora ainda destaca que

A importância de desenvolver uma perspectiva que revele e analise a discriminação interseccional reside não apenas no valor das descrições mais precisas sobre as experiências vividas por mulheres racializadas, mas também no fato de que intervenções baseadas em compreensões parciais e por vezes distorcidas das condições das mulheres são, muito provavelmente, ineficientes e talvez até contraproducentes. Somente através de um exame mais detalhado das dinâmicas variáveis que formam a subordinação de mulheres racialmente marcadas pode-se desenvolver intervenções e proteções mais eficazes (CRENSHAW, 2002, p. 177)

Conforme a autora, os eixos de poder estabelecidos, ao longo do tempo pelo patriarcado, pelo racismo e pelas lutas de classes, definem a multiplicidade de opressões às quais a mulher negra estará submetida. Ou seja, diversos conceitos se interseccionam com outros conceitos e outras discriminações, tais como as baseadas na classe e na raça-etnia: “A interseccionalidade da discriminação chama a atenção para o resultado da articulação das diversas discriminações, tais como raça, sexo, classe, orientação sexual e deficiência” (RIOS, 2009, p. 59).

No estudo de Silveira e Nardi (2014), intitulado “Interseccionalidade gênero, raça e etnia e a lei Maria da Penha”, verifica-se que houve “uma negação e um silenciamento sobre a interseccionalidade da violência de gênero com os marcadores sociais de raça e de etnia” (p. 20). As autoras afirmam que “A negação sobre a interseccionalidade entre as desigualdades sociais brasileiras e as relações sociais discriminatórias entre a população branca e a população negra (preta e parda) é uma das estratégias centrais do dispositivo da racialidade” (*Ibidem*). As autoras concluem que:

É fundamental estarmos aptos/as a compreender que as vivências de submissão feminina foram gestadas na longa trajetória das relações sociais, sendo a igualdade formal entre homens e mulheres algo que nem sempre se efetiva nas experiências de intimidade. Além disso, agregar a noção de interseccionalidade dos marcadores raciais e étnicos na constituição de múltiplas violações de direitos é imprescindível para práticas jurídicas e psicológicas que problematizem a desigualdade material no acesso à justiça, bem como no acesso aos equipamentos da saúde (*Idem*, p. 22).

Verifica-se que, ao longo da vida de casada, as mulheres negras que participaram do estudo de Silveira e Nardi (2014) se acomodaram com as humilhações por um longo tempo da

convivência matrimonial, chegando às vias judiciais, por causa de abusos físicos, morais e psicológicos. A intersecção mulher/negra/classe social as colocou em desvantagens na luta contra seus cônjuges.

No próximo tópico apresenta-se o posicionamento de Nancy Fraser acerca do reconhecimento, além de se apresentar também a ideia de paridade de participação, reificação cultural, e a visão bidimensional de justiça social, que compreende as ideias de redistribuição e de reconhecimento.

2.4 Modelo bidimensional sobre desigualdades

O Modelo bidimensional nasce da necessidade de a justiça ir além dos padrões de valores culturais para compreender a estrutura do capitalismo (FRASER, 2003). No Modelo bidimensional redistribuição¹⁸ e reconhecimento¹⁹ são encarados como “diferentes perspectivas e dimensões da justiça, sem reduzir uma à outra, oferecendo um enquadramento mais amplo para compreender as injustiças” (2003, p. 36).

Gênero e raça no modelo bidimensional sobre as desigualdades são paradigmas de coletividades bivalentes, compreendendo dimensões econômicas e dimensões cultural-valorativas, provocando problemas de redistribuição e de reconhecimento. Conforme Nancy Fraser (2006) é preciso “desenvolver uma teoria crítica do reconhecimento, que identifique e assuma a defesa somente daquelas versões da política cultural da diferença que possam ser combinadas coerentemente com a política social da igualdade” (p. 231). Posteriormente, a autora acrescenta a questão política, transformando-o em tridimensional.

Embora o termo ‘reconhecimento’ tenha ganhado espaço nas discussões filosóficas e sociológicas acerca da esfera pública, do multiculturalismo e das transformações sociais, a ponto de ser considerado como um legado de mudança de perspectiva ocorrida no final do século XX, no qual: “as reivindicações econômicas salariais ou redistributivas foram se mesclando até serem sobrepujadas pelas reivindicações por reconhecimento” (SPINELLI, 2016, p. 205). Para Fraser (2001), a luta por reconhecimento tornou-se paradigmática de conflito político no fim do século XX. De acordo com a autora, as reivindicações por *reconhecimento* das diferenças mantêm a luta de grupos mobilizados por diversas bandeiras:

¹⁸ Redistribuição é fruto de articulação na época do pós-guerra, quando o paradigma de justiça distributiva pareceu ajustado à análise das demandas em relação ao trabalho e aos pobres naquele período (FRASER, 2003, p. 16).

¹⁹ Reconhecimento é conceito proveniente da filosofia hegeliana, atualmente aplicado a questões de identidade e diferença. É utilizado para desdobrar bases normativas de pleitos políticos. No campo da filosofia moral, esta categoria condiciona a autonomia do sujeito à intrasubjetividade, capturando adequadamente os problemas morais de muitos conflitos contemporâneos (FRASER, 2003, p. 16).

nacionalidade, etnicidade, gênero e sexualidade, entre outras. As identidades grupais, portanto, substituem interesses de classe como principal incentivo para mobilização política.

No início do século XXI, as questões de reconhecimento de grupos isolados e a tomada de consciência pública ganharam nova força e passaram a discutir, “com mais vigor e caráter imprescindível as reflexões e ações concernentes à vida social” (SPINELLI, 2016, p. 205).

Como justificativa para essa mudança de pensamento, Honneth (2007) explica que o interesse pela temática do *reconhecimento* é fruto da “sensibilidade moral dos indivíduos” (p. 80). Para esse autor, os grupos historicamente discriminados se organizaram e ganharam espaço como vozes atuantes na sociedade, fazendo com que as questões oriundas do reconhecimento passassem a ser vistas como uma “forma vital da noção de justiça” (*Ibidem*, p. 80).

A mudança do paradigma da ‘redistribuição’ para o ‘reconhecimento’ foi determinada pelas lutas dos diversos grupos sociais, ao longo dos tempos, e pela maior abertura e liberdade dos debates de temas relacionados à diferença e às políticas identitárias, “tornando imprescindível o discurso acerca do reconhecimento e de suas implicações na dinâmica social” (SPINELLI, 2016, p. 206).

Para Fraser (2001), essa mudança de paradigma é motivo de preocupação, visto que:

Demandas por “reconhecimento das diferenças” alimentam a luta de grupos mobilizados sob as bandeiras da nacionalidade, etnicidade, raça, gênero e sexualidade. Nesses conflitos “pós-socialistas”, identidades grupais substituem interesses de classe como principal incentivo para a mobilização política. **Dominação cultural suplanta a exploração como a injustiça fundamental. E reconhecimento cultural desloca a redistribuição socioeconômica como o remédio para injustiças e objetivo da luta política** (p. 245, *destaques nossos*).

Para a autora, a noção de ‘reconhecimento’ está ligada à moralidade, ao certo e errado, à noção de justiça. Nesse caso, “são investigadas as disparidades de oportunidades entre os indivíduos, as quais repercutem no isolamento de alguns enquanto parceiros em relação desigual de participação perante os outros” (SPINELLI, 2016, p. 207).

Considera-se que as considerações de Fraser (2001) sobre *reconhecimento* e *redistribuição* possam ser importantes para este estudo, tendo em vista que o redirecionamento do binômio, reconhecimento/redistribuição, pode ser importante na explicação e compreensão de vários fenômenos da sociedade contemporânea, pois para Fraser (2001), as lutas por reconhecimento não precisam desarticular das lutas por redistribuição. Ou seja, o *reconhecimento* e a *redistribuição* não podem eliminar-se mutuamente, pois, articuladas,

podem contribuir para a análise social de uma estrutura reflexiva mais consistente e coerente. Portanto, segundo a autora, é preciso “desenvolver uma explicação acerca do reconhecimento que possa acomodar toda a complexidade das identidades sociais, em vez de uma que promova a reificação e o separatismo” (FRASER, 2001, p. 109).

Para a autora, o modelo de reconhecimento segundo a identidade, defendido por Honneth, encoraja a reificação das identidades de grupo e o deslocamento de redistribuição, “sublinhando a necessidade de elaborar e apresentar uma autêntica autoafirmação e autogerada identidade coletiva, coloca pressão moral sobre os membros individuais a estar em conformidade com uma determinada cultura do grupo (*Idem*, p.112).

Compreende-se que a ênfase na identidade do grupo pode levar a um isolamento das identidades singulares (FRASER, 2001), fazendo com que a identidade do grupo prejudique as particularidades dos seus membros. Ocorre uma coação moral para que os membros do grupo concordem e se restrinjam à identidade deste, não levando em consideração as particularidades de cada indivíduo, ou seja, o grupo representa a identidade de todos os membros. Nesse sentido, o reconhecimento é um instrumento de garantia de escolhas.

De acordo com Spinelli (2016), em estudos comparativos da teoria do reconhecimento entre Fraser e Honneth, “em consequência da negação da heterogeneidade interna ao grupo, não são tomadas em relevância as lutas inerentes a ele, o que conduz a uma dominação intragrupal” (p. 215). E sobre a relação externa entre os grupos, o modelo de reconhecimento identitário promove “o separatismo e o isolamento do grupo, em vez da interação transgrupal” (FRASER, 2001, p.117), visto que ele despreza os fluxos transculturais.

Para Spinelli (2016, p. 215),

O modelo do status social defendido por Fraser, não recai nesses inconvenientes uma vez que não vincula o reconhecimento à valorização da identidade de grupo; favorece a investigação dos efeitos das normas institucionalizadas por sobre aqueles da consciência; valoriza a relação transgrupal à medida que defende o modelo da paridade participativa e, por fim, não materializa a cultura.

Fraser não pretende rejeitar a dimensão do *reconhecimento*, mas afirma que é preciso que o deslocamento da perspectiva da *redistribuição* seja abolido. Ao pensar um modelo de *reconhecimento* para além do modelo da identidade, ampliam-se as possibilidades de correção do não reconhecimento. Para tanto, Fraser trabalha com o conceito de *paridade participativa*, que garante a participação igual dos indivíduos na vida social, tendo em vista que o

reconhecimento denegado subordina alguns indivíduos ou grupos “que não participam ou se veem contemplados socialmente em pé de igualdade com os outros” (SPINELLI, 2016, p. 220).

Sobre a noção de paridade participativa, Fraser (2001) afirma que

Essa noção significa a condição de ser um par, de estar no mesmo nível que os outros, de estar em pé de igualdade. Deixo essa questão aberta para saber exatamente que grau ou nível de igualdade é necessário para assegurar essa paridade. Na minha formulação, além disso, a exigência moral é que aos membros da sociedade seja assegurada a possibilidade de paridade, se e quando eles escolherem participar em uma dada atividade de interação. Não há nenhuma exigência de que todos participem de fato de qualquer dessas atividades (FRASER, 2001, p. 125).

Pode-se afirmar que esse é o principal argumento sobre a busca por justiça social. Para Fraser (2001), na atualidade, a justiça demanda tanto a *redistribuição* dos bens e das riquezas sociais, como o *reconhecimento* valorativo-cultural das diferenças.

Nesse sentido, acredita-se que seja pertinente analisar como a escola trabalha as questões de diferença (gênero, raça e etnia) na sala de aula, com vistas a formar alunos críticos e respeitadores das questões que envolvem redistribuição e reconhecimento.

2.5 Gênero e Relações étnico-raciais no âmbito escolar

As inúmeras identidades culturais existentes no Brasil levam pesquisadores, educadores e envolvidos em educação a refletirem e assumirem perspectivas emancipadoras em relação à análise da constituição de diferenças e identidades de gênero e raça. Salienta-se a importância do papel do professor no processo de construção do conhecimento e da formação dos valores, visto que a escola é um espaço social de troca e local onde ocorre a construção de aprendizagens. Entende-se, ainda, que o currículo é um lugar de disputas teóricas, políticas e pedagógicas.

Para Arroyo (2013), o currículo sofre pressões pelos coletivos populares, que exigem o direito de ver também suas histórias ensinadas na escola. Esses grupos não lutam apenas para escolarizar-se, pois ao longo dos tempos, entenderam que o processo de sua afirmação como sujeito de direito não se dá apenas por meio da escola. Esses grupos passaram a lutar pelo pertencimento social, por acesso aos bens materiais e culturais, simbólicos e memoriais, na diversidade de espaços sociais. As relações étnico-raciais são um exemplo disso:

Se reconhecer como negro no Brasil é um processo de tomada de consciência, que envolve o conhecimento das raízes africanas e um nível de criticidade

capaz de problematizar as desigualdades entre negros e brancos nas relações étnico-raciais presentes na realidade. Ou seja, para que o negro alcance o sentimento de pertencimento é preciso um exercício intelectual que o leve a explorar sua história e suas potencialidades, e isso se passa pelo processo de aprendizado da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, e descobrimento de suas raízes étnicas e raciais (MARQUES; SÁ; SOUZA, 2015, p. 6).

Ou seja, o direito à escola ganhou outra importância, a de levar o conhecimento para se chegar ao pertencimento. Para Arroyo (2013), os coletivos populares pressionam o currículo oficial para incorporar o resultado de suas lutas. Dessa forma, o currículo passaria a apresentar as histórias-memórias dos diversos sujeitos. O autor afirma que a realidade é bem outra na escola, onde não se educa partindo das vivências humanas ou desumanas dos sujeitos: o professor tem função aulista, ou seja, o professor desempenha friamente suas metas de ensino em prol da avaliação de resultados.

No século XXI, alguns posicionamentos políticos e ideológicos, como o Projeto de Lei do Senado nº 193 de 2016, denominado “Escola sem Partido”, também conhecido como Lei da Mordaza, exigem que o professor se exima de transmitir seus valores, suas crenças e suas opiniões. Os autores do projeto acreditam que

Professores e autores de materiais didáticos vêm se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2016, p. 4).

Por isso, o projeto é considerado como uma mordaza, visto que pretende uma educação neutra, em que os professores não podem defender seus pontos de vista, ou seja, o professor deve ficar calado. O projeto também desconsidera a criticidade dos alunos, pois os considera acríticos e sujeitos a serem induzidos pelos interesses dos professores. Tal projeto vem na contramão de todas as conquistas na área dos direitos humanos, podendo a liberdade de

pensamento e o livre debate de ideias no contexto escolar. Em relação às pautas²⁰ sobre os deveres do professor, busca, entre outras coisas, acabar com o abuso da liberdade de ensinar e de aprender, conforme Art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Ao se despolitizar o processo educativo na escola, retiram-se as condições concretas dos professores de se posicionarem de forma explícita a favor dos sujeitos na construção de seus direitos. Dessa forma, retoma uma lógica tradicionalista de silenciamento e de criminalização dos movimentos em defesa dos direitos à cidadania, à justiça social e aos direitos humanos. Esse movimento apresenta algumas nomenclaturas, tais como “ideologia de gênero” e “doutrinação ideológica”, que deturpam e denigrem as práticas sociais libertárias (FREIRE, 1987) e promotoras de valores como respeito às diferenças, luta contra o racismo, dentre outras formas de violências, que ameaçam os direitos humanos.

Paro (1988) enfatiza que a cultura, o conhecimento e a educação que as crianças recebem no âmbito familiar são elementos que acompanham o trabalho do educador e possibilitam a criação de determinadas expectativas em relação aos estudantes, evitando a criação de estereótipos dentro da sala de aula. Na maioria das vezes, esses estereótipos definem as meninas como comportadas, delicadas, sensíveis, vaidosas, elegantes, frágeis, etc, e os meninos como autoritários, esportivos, viris, agressivos etc.

De acordo com Nunes e Silva (2000), essa divisão nem sempre existiu dessa maneira na organização familiar brasileira. Meninos e meninas, no século XVII, brincavam de bonecas, balanços e cavalos de pau, entre outras brincadeiras, sem haver uma identificação rígida em relação aos papéis sexuais, menos ainda sem indicativos de preconceito (NUNES; SILVA, 2000). De acordo com os autores, no porvir do processo histórico passaram a existir estereótipos sobre o gênero que hoje são impressos nas crianças, em diferentes espaços e situações.

A escola passou a ser um local apropriado para se detectarem e problematizarem estereótipos de gênero, visto que nela se manifesta, de forma notável, a diferença de

²⁰ O cartaz com os deveres do professor traz os seguintes pontos: 1 - O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias; 2 - O Professor não favorecerá, não prejudicará e não constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas; 3 - O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.; 4 - Ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito; 5 - O Professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções; 6 - O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula (ESCOLA SEM PARTIDO, 2016).

comportamento entre meninos e meninas. A escola, como um dos espaços socializadores, tem a missão de desconstruir as questões atribuídas ao gênero. No cotidiano escolar observam-se práticas pedagógicas preconceituosas com relação à educação dos meninos e das meninas. Para se entender essa discussão é preciso ter claro que menino e menina têm perfis previamente construídos que influenciam o desenvolvimento de cada um deles, pois obedecem a parâmetros culturais dominantes e gerais construídos socialmente.

Neste estudo, compreende-se que a criança é um ser social, cujo processo de desenvolvimento é ligado ao contexto sócio histórico em que vive. E a escola é um dos locais em que as crianças manifestam e experienciam as diversas relações.

Considera-se, assim, que a escola é um dos primeiros lugares em que a criança se depara com as diferenças, inclusive as de gênero. Meninos e meninas disputam/dividem espaços, reproduzem/superam valores e entram em conflitos. O modo como a escola e os professores idealizam as relações de gênero ocorre por meio da criação de espaços binários, que aprisionam as identidades das crianças. Para Louro (2011), é preciso que os professores inventem novas maneiras de trabalhar com os grupos, gerando debates sobre representações descobertas nas brincadeiras, nos livros didáticos, revistas, jogos, filmes entre outros, como alternativas de reflexão, do ponto de vista não discriminatório.

De acordo com Albernaz e Longhi (2009),

Transformar as relações de gênero é algo que vai muito além do que juntar meninos e meninas nos trabalhos escolares ou dar o mesmo presente a meninos e meninas no dia das crianças. Não é uma mudança apenas racional, pois mexe com as emoções, com relações investidas de afeto, além de incidir nas estruturas institucionais (p. 89).

Entende-se que a escola, ao tratar da relação de gênero no seu cotidiano, deve ir além de juntar meninos e meninas nas atividades pedagógicas, pois isso, não garante a mudança das relações dos gêneros; as mudanças devem acontecer igualmente no nível das emoções, dos afetos, na construção das subjetividades das crianças.

Em busca de contribuir para com a educação, Silva (2001) apresenta a seguinte análise:

O currículo também produz e organiza identidades culturais, de gênero, raciais, sexuais [...]. Dessa perspectiva, o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos. O currículo produz, o currículo nos produz. (p. 27).

Dessa maneira, o currículo permite aos professores considerarem que também são responsáveis pelas transformações das variadas formas de viver e ver o mundo. Para tanto, é

preciso considerar as influências da organização social, política e econômica da sociedade para o currículo escolar, fundamentado no referencial teórico, conforme autores com percepção crítica desse campo do saber, dentre os quais: Lopes e Macedo (2002), Sacristán e Gómez (2000), Ribeiro (2002), Furlani (2005), Nunes (1987) e Silva (2011).

Para Nunes (1987), a educação demanda a construção de significados, de acordo com as necessidades sociais vigentes. Essas necessidades mudam ao longo do tempo, acompanhando as transformações históricas, culturais e sociais vivenciadas por cada sociedade. Assim, o currículo deve ser flexível, para atender às exigências sociais. Muitas coisas mudaram na sociedade, principalmente os meios de as pessoas se comunicarem, com maior rapidez e em tempo real.

Para Silva (2011), a escola, no Brasil, assume papel significativo na socialização das crianças, essencial na constituição e interação dos indivíduos, permitindo espaços de convivência social. Assim, “refletir sobre a escola e a educação é pensar em diferentes e variados desafios, problematizando o conhecimento presente nesse espaço” (SILVA, 2011, p. 192). Conforme afirma o autor, o conhecimento escolar tem base científica, mas, na maioria das vezes, os estudantes não saciam suas curiosidades de aprendizado, mostrando-se alheios às temáticas ensinadas em sala de aula. Alguns temas, como gênero, raça e sexualidade, estão presentes na vivência diária da escola, porém são trabalhados de modo tímido e não são contemplados pelo currículo escolar.

De acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2011), uma das justificativas é o fato de que

O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo nesse código. [...]. Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas. [...] Esse código funciona como uma linguagem estrangeira: é incompreensível. (p. 35)

Nesse sentido, a cultura do currículo dominante, perpassado por ideologias tendenciosas, prevalece nas escolas. Silva (2011) destaca que “O currículo é aquilo que nós, professores/as e estudantes, fazemos com as coisas, mas também aquilo que as coisas fazem a nós. O currículo tem que ser observado em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz). Nós fazemos o currículo e ele nos faz” (p. 194). Na visão do autor, o currículo não é neutro e, por isso, ele está permeado de ideologias. Ele ensina “posições, formas

de se dirigir às outras pessoas, movimentos que nos fixam como indivíduos pertencentes a grupos sociais específicos.” (SILVA, 2011, p. 203).

Charlot (2005) chama a atenção para o fato de que toda a dinâmica adotada em uma escola, a organização, a gestão e os programas escolares, implicam a escolha de valores culturais, éticos e políticos e correspondem a uma “determinada representação do ser humano, da sociedade, das relações que cada um deve manter com o mundo, com os outros, consigo mesmo, enfim, remetem a um projeto de homem e de sociedade (p. 62)”.

Temas como as relações de gênero, raça e etnia são de difícil inclusão nos currículos escolares, mesmo sendo eles relevantes para o desenvolvimento social e ético do ser humano. Mesmo não sendo contemplados pelo currículo escolar, as escolas contribuem para a formação de identidades - de gêneros, de raça e de etnia, entre outras - sendo um importante espaço para as discussões relacionadas a esses conteúdos.

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos (SILVA, 2007, p. 490).

Portanto, os professores devem atentar-se às questões de gênero e às relações étnico-raciais, pois, além de estarem presentes no cotidiano da escola, são legitimadas por meio de diretrizes normatizadoras das práticas educacionais brasileiras.

Em relação às questões étnico-raciais, Verrangia e Silva (2010) afirmam que

A preocupação com as distorções sociais causadas por relações étnico-raciais adversas para as pessoas negras é introduzida, entre os legisladores e nos sistemas de ensino, pela pressão exercida pelo Movimento Negro e por acordos internacionais assinados pelo governo brasileiro. Tal pressão e acordos têm resultado em textos legais voltados à área de educação, como a já mencionada Lei 10.639/03 e o Parecer CNE/CP 003/04, que introduz no campo da educação o termo “educação das relações étnico-raciais” (p. 710).

A Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003, tornou obrigatório nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, o ensino sobre história e Cultura Afro-brasileira. Essa lei alterou

a Lei n. 9.394/96 (Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional), acrescentando a ela dois artigos, o Art. 26-26A e 79 B, e ainda fez cumprir o que está estabelecido na Constituição Federal em seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216. A formulação desta lei partiu do resultado do empenho dos movimentos negros na busca da igualdade racial, por meio da educação e da política de ações afirmativas.

A Lei 10.639/2003 cumpre com o compromisso assumido pelo Estado brasileiro na “3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância”, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 31 de agosto a 08 de setembro de 2001, na cidade de Durban, África do Sul. O governo brasileiro assumiu o compromisso de introduzir no currículo escolar a disciplina História Geral da África e do Negro no Brasil.

O Parecer CNE/CP 003/04 prevê que “[...] a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade, justa, igual, equânime” (BRASIL, 2004a, p. 6). E o ensino da História Afrobrasileira apresentará dentre outros conteúdos,

“[...] Iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade” (BRASIL, 2004a, p.20).

Pode-se afirmar que a temática – Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História Afro-Brasileira e Africana – “tem fortes concepções sociais e políticas e representam um déficit histórico da Educação Brasileira, que por muitos anos não se preocupou com um ensino que evidenciasse a contribuição dos vários grupos étnico-raciais na formação da sociedade brasileira” (MARQUES; DE SÁ; SOUZA, 2015, p. 14).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) inicia-se um novo momento do processo de ensino e de aprendizagem. A Orientação Sexual é um tema transversal, podendo ser trabalhado em todas as disciplinas. Os eixos conceituais dessa proposta são: Corpo – Matriz da sexualidade; Relações de Gênero e Prevenção às DST/Aids.

A sexualidade se impõe, na sociedade contemporânea, como um dos maiores interesses dos adolescentes, exigindo posicionamentos e atitudes cotidianas. Temáticas como a gravidez na adolescência, masturbação, homossexualidade, iniciação sexual, pornografia e erotismo, aborto, violência sexual e outras, são

exemplos de questões que extrapolam a possibilidade da transversalização pelas disciplinas e demandam espaço próprio para serem refletidas e discutidas. São temas polêmicos, que envolvem questões complexas e demandam tempo para serem aprofundadas, com ampla participação dos alunos, além de exigirem maior preparo do educador (BRASIL, 1999, p. 331).

Essas propostas visam a “Apontar as metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão reflexivo e participativo, conhecedor de seus direitos e deveres” (MAIA 2004, p. 164). Nesse sentido, há uma fenda para a escola basear a sua matriz curricular, conforme as necessidades de sua comunidade escolar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, afirma entre seus princípios, a importância de “construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a democracia e com o rompimento de diferentes formas de dominação: etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (BRASIL, 2009). Isso possibilita ao professor trabalhar, já na Educação Infantil, temas como gênero e sexualidade adaptando, didaticamente, o conteúdo a essa faixa etária específica.

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010b) traz no Art. 16 que "os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos (...) a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos” (BRASIL, 2010b). E os temas sexualidade e gênero devem "permeiar o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo" (*Idem*).

Nos PCN's, no fascículo de Orientação Sexual, subitem Relações de Gênero, a inclusão do assunto se dá como conteúdo específico da Orientação Sexual, sendo abordado da seguinte forma:

Combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para a sua transformação. A flexibilização dos padrões visa permitir a expressão de potencialidades existentes em cada ser humano que são dificultadas pelos estereótipos de gênero. Como exemplo comum pode-se lembrar a repressão das expressões de sensibilidade, intuição e meiguice nos meninos ou de objetividade e agressividade nas meninas (BRASIL, 2000a, p. 144).

Apesar de os PCN's tratarem das relações desiguais entre homens e mulheres, numa abordagem histórica, o foco principal está nas características estereotipadas do masculino (objetividade e agressividade) e do feminino (sensibilidade e meiguice). Verifica-se que os

temas presentes na escola, como relações de gênero e raça, encontram dificuldade para entrar no currículo e quando entram são trabalhados por um viés informativo e superficial.

Além disso, de acordo com Vianna e Unbehaun (2006, p. 407),

Embora esses documentos constituam importantes instrumentos de referência para a construção de políticas públicas de educação no Brasil, a partir da ótica de gênero, contribuindo com a formação e com a atuação de professoras e professores, essas políticas não são devidamente efetivadas pelo Estado.

As autoras ainda questionam a sistematização e o aprofundamento das questões que compõem a perspectiva de gênero, etnia, orientação sexual, entre outras, num trabalho constante e permanente junto aos educadores e ao currículo. A consolidação do gênero nas políticas públicas de educação, dever do Estado, depende de recursos e “da inclusão das demandas de gênero na educação pelos governos que se sucederem. Não somente como demandas pontuais, em um ou outro aspecto do currículo” (*Ibidem*).

Nesse sentido, é preciso ainda uma revisão curricular e o investimento na formação docente. Conforme as autoras, é preciso “incluir o gênero, e todas as dimensões responsáveis pela construção das desigualdades, como elementos centrais de um projeto de superação de desigualdades sociais, como objetos fundamentais de mudanças estruturais e sociais” (*Idem*, p. 407).

A formação do sujeito passa, fundamentalmente, pela conquista de sua autonomia e a compreensão das relações de gênero e étnico-racial leva as crianças a vivenciar essas relações em diferentes espaços sociais. Portanto, os educadores deveriam refletir sobre suas práticas no que diz respeito ao tratamento das crianças, visto que a vida é assinalada por processos históricos, culturais de produção dos diferentes significados masculinos e femininos que fundamentam as relações sociais, refletindo-se nas relações estabelecidas dentro da escola e da sala de aula (VIANNA, 1997). Assim como as relações étnico-raciais.

A forma de abordagem dos conteúdos, o respeito às individualidades, a autoria de pensamento das crianças, a liberdade de viverem de acordo com suas necessidades e desejos devem ser levados em consideração para que as relações de gêneros e étnico-raciais sejam apenas diferenças que contribuam para com a aprendizagem na escola.

Entende-se que tornar mínimas as desigualdades, rever as concepções de gênero e das Relações étnico-raciais, criando espaços para a discussão da construção da autonomia dos alunos é muito importante para a prática de um debate claro e isento de preconceito sobre esses assuntos na escola. Essas vivências sempre estiveram ligadas ao rompimento dos preconceitos

e das relações de poder e controle que, culturalmente, acompanham a sociedade e o desenvolvimento das crianças.

As relações de gênero, tanto quanto as relações étnico-raciais aparecem na legislação da educação brasileira (SOUZA, 2006). Estão presentes na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988); na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB (BRASIL, 1996); no atual Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (BRASIL, 2014), e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997). Nesse entendimento, a escola deve fomentar o desenvolvimento do pensamento crítico, a partir da compreensão das diferenças de gênero, corporais e sexuais, e das relações étnico-raciais, culturalmente criadas em sociedade, desempenhando papel fundamental na desmistificação das diferenças, construindo valores e atitudes, permitindo, assim, a formação de olhares mais críticos.

Isso equivale a afirmar que a escola, ao fornecer informações atualizadas, do ponto de vista científico, e explicitar as relações de gênero, e as relações étnico-raciais possibilita à criança ter sua própria opinião e desenvolver atitudes coerentes com os valores pelos quais optou como seus. Porém, a realidade das escolas é bem diferente, principalmente em países em desenvolvimento. De acordo com Bourdieu (2001, p. 41), a escola constitui “um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural.”

Essa ideia central ganha força ainda maior quando aponta que o rigor da escola pesa de modo diferenciado sobre os sujeitos de diferentes origens e, ainda, que não basta apontar essa desigualdade, mas que é “necessário descrever os mecanismos objetivos que determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas” (p. 41), para excluí-las de seu ambiente ou excluí-las internamente nesse mesmo ambiente, qual seja, o que pretende fornecer domínio do conhecimento e as formas de usá-lo em benefício do ser humano.

CAPÍTULO III

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A DIVERSIDADE

Neste capítulo, apresentam-se as relações do Banco Mundial (BM) e da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) para as questões educacionais dos países em desenvolvimento bem como suas implicações para as políticas educacionais brasileiras e suas intervenções sobre elas, principalmente ao que diz respeito à Educação Básica, “numa forma de consolidar seus instrumentos produtivos, quantitativos e a cultura empresarial no sistema educacional brasileiro” (SILVA, 2003, p. 285).

O Banco Mundial acompanha, diretamente, como os países em desenvolvimento estão cumprindo as metas impostas por ele, gerenciando para que os investimentos financeiros para a Educação Básica sejam mínimos, conseqüentemente, que esta fase da Educação apresente qualidade baixa e resultados pífios. Os próprios cursos de licenciatura para a formação de professores para a Educação Básica estão cada vez mais aligeirados, o que demonstra descaso com docentes e discentes, impossibilitando uma formação qualitativa.

São apresentadas, neste capítulo, as principais conferências mundiais, organizadas, principalmente, pelo Banco Mundial e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), e suas proposições na construção de uma, pretensa, educação para a diversidade. O capítulo finaliza com a análise da legislação brasileira (1990-2015), no que diz respeito às diversidades de gênero, raça e etnia (étnico-raciais).

3.1. O Banco Mundial e a UNESCO na construção de uma unidade internacional: implicações para as políticas educacionais brasileiras

O Banco Mundial (BM) foi criado em 1944, nos Estados Unidos, com base nas definições da Conferência de Bretton Woods. Nessa conferência, diversos países reuniram-se para analisar e discutir os novos rumos a serem tomados no período pós-guerra. Delega-se a John Maynard Keynes, pertencente ao governo britânico, o compromisso de criar um banco com a finalidade de reconstruir diversos países da Europa (SILVA, 2002).

De acordo com Bendrath e Gomes (2011), a principal preocupação de Keynes era “com uma recessão global no pós-guerra traduziram-se no movimento de Bretton Woods, resultando na criação das instituições financeiras globais (FMI; BANCO MUNDIAL, p. 95)”. A principal preocupação, nessa época, era com a ordem econômica mundial, buscando “criar

instituições capazes de conferir maior estabilidade à economia mundial de forma a impulsionar o crescimento e evitar a emergência de novas crises internacionais” (SOARES, 1996, p. 18).

Ao BM ter-se-ia atribuído a tarefa de restaurar as economias prejudicadas pela guerra, por meio de empréstimos longevos ao setor privado. “A tese central que regia essa orientação era a de que a pobreza desapareceria como consequência do crescimento econômico desses países” (AÇÃO EDUCATIVA, 2005, p. 8). Esse seria o papel a ser desempenhado pelo BM no controle não só econômico, mas também social e cultural dos países em desenvolvimento, de forma a não ameaçar a hegemonia das grandes potências do mundo ocidental.

Em 1947, quando os países do terceiro mundo enfrentavam crises econômicas e políticas, o BM passou a dedicar-se à suposta criação de “programas de ajuda e concessão de empréstimos crescentes aos países do Sul, a partir do início dos anos 50” (SOARES, 1996, p. 18). Na década de 1970, sob a gestão de McNamara²¹ (de 1968 a 1981), o Banco Mundial buscou controlar os problemas financeiros dos países em desenvolvimento, com a *suposta* intenção de acabar com a pobreza; a pobreza, porém, continuava mesmo com a ajuda econômica que, se por um lado, visava a sanar alguns desequilíbrios econômicos dos países, por outro lado controlava seu modelo de desenvolvimento para que não saíssem da condição de dependentes, reproduzindo assim, continuamente, suas crises. Um exemplo disso foram os investimentos na economia brasileira, tais como na construção de hidrelétricas (energia) e, mais tarde, no financiamento da agricultura, os quais não suplantaram a larga e crescente faixa da pobreza, pelo contrário as agudizou, em especial na década de 1970.

Na década de 1980, o BM adotou, em suas relações internacionais, um discurso voltado para as políticas humanitárias, amparando-se, supostamente, nos princípios de sustentabilidade, justiça e igualdade social, ambicionando o combate à pobreza, via saúde e educação, com vista ao que consideravam como equidade social. Para se promover o desenvolvimento de um país, exigia-se que se formassem sujeitos com um mínimo de educação básica. Conforme Soares (1996),

A partir dos anos 80, mudou profundamente o caráter da relação entre o Banco Mundial e os países em desenvolvimento tomadores de empréstimos. Superando a tradicional influência que já exercia sobre as políticas setoriais dos países em desenvolvimento, o Banco Mundial passou a exercer amplo controle sobre o conjunto das políticas domésticas, sendo peça-chave no processo de reestruturação desses países ao longo dos últimos quinze anos (SOARES, 1996, p. 16).

²¹ Conforme Pereira (2010), McManara afirma em livro publicado ante de assumir o BM que a pobreza e a injustiça social podem pôr em perigo a segurança do país tanto quanto qualquer ameaça militar. Para ele, a relação entre pobreza e instabilidade política era válida para qualquer sociedade marcada por desigualdades profundas.

Essas são estratégias de reestruturação neoliberal²² dos países em desenvolvimento, como garantia de novos investimentos e de amortização de dívidas, eternas. São as chamadas condicionalidades, forma de se exigir que os países em desenvolvimento se adequem às políticas econômicas dos grandes organismos, tendo o Banco Mundial como carro-chefe, respaldado pelos Programas de Ajuste Estrutural (*Structural Adjustment Programs* - SAP). Por trás do discurso humanitário escondem-se os verdadeiros objetivos do BM, que era o de estabelecer uma nova lógica de mercado. Assim, além das exigências de cortes de gastos públicos e de privatizações de estatais aos países em desenvolvimento, o BM bateu na tecla das reformas (previdenciária, sanitária, educacional, entre outras).

Silva (2003) reforça essa ideia, afirmando que

No Brasil, as instituições sociais, em especial as educacionais, são alcançadas pela ingerência das organizações financeiras internacionais que pressionam e manipulam indicadores econômicos e insistem na redução de recursos para saúde, educação, cultura, produção científica e tecnológica, a fim de que possa sobrar uma parte de dinheiro para pagar os banqueiros e credores (p. 289).

Na atualidade, o BM é a principal “agência de assistência técnica em matéria de educação para os países em desenvolvimento” (TORRES, 1996, p. 126), da qual fazem parte mais de 176 países-membros. O Banco “é o maior captador mundial não-soberano de recursos financeiros, exercendo profunda influência no mercado internacional” (SOARES, 1996, p. 15), visto que os seus empréstimos, na década de 1990, passavam da casa dos 250 bilhões de dólares, monopolizando, aproximadamente, 3.600 projetos no mundo todo. Ligados ao BM estão o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD); a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA); a Corporação Financeira Internacional (IFC); o Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos (CISID), a Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais (MIGA), além do Fundo Mundial para o Meio Ambiente (GEF), entre outros organismos.

Nas últimas décadas do século XX, os organismos internacionais²³ multilaterais, tornaram-se hegemônicos na orientação das políticas econômicas, sociais e educacionais nos

²² De acordo com Perry Anderson (1995), “O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte, onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é *O Caminho da Servidão*, de Friedrich Hayek, escrito já em 1944”.

²³ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização Mundial de Comércio (OMC) e a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o carro chefe, Banco Mundial (BM).

países em desenvolvimento da América Latina, parte da Ásia e do continente africano. Porém, não se conseguiu suplantar a pobreza desses países, o contrário, eles só aumentaram suas dívidas e não cumpriram com as condicionalidades acordadas com o BM.

No Brasil, na década de 1990, iniciando-se no governo Collor de Mello (1990 a 1992) e aprofundando-se no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002), as relações entre o BM e o governo brasileiro se aprofundaram, com interesses voltados para uma pedagogia das competências e da empregabilidade (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010), subordinando-se ao capital financeiro internacional. “As reformas educacionais concebidas e executadas pelo governo brasileiro nos anos 1990 foram, em particular, profundamente influenciadas pelos diagnósticos e orientações do Banco Mundial” (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014, p. 1139).

No discurso do BM verifica-se que a educação vem ao encontro dos interesses capitalistas, segundo os quais é importante tirar o sujeito da ignorância para formar o trabalhador com capacidade de internalizar conhecimentos e técnicas exigidas pelas novas formas de produção. Por isso, o empenho em investimentos na Educação Básica, chegando a propor que nos países em desenvolvimento se tirassem verbas da Educação Superior (HADDAD, 2008), para alocá-las na Educação Básica. Nesse contexto, o maior interesse do BM era (e continua sendo) a formação de capital humano²⁴.

Verifica-se que priorizar a Educação Básica, meta central do BM, é um determinante para se entender que os sujeitos das classes populares não precisam de maiores investimentos, visto que se espera deles apenas sua força de trabalho, por meio de uma educação basilar e incipiente. Basicamente esse é o pensamento dominante, a separação entre o pensar (ensino propedêutico) da classe dominante e o executar (ensino técnico/instrumental) da classe produtiva/trabalhadora (MOURA, 2010, p. 60).

Nesse sentido, o BM trabalha em prol desse tipo de educação para os países em desenvolvimento e, conforme Haddad (2008),

O Banco Mundial vem insistindo na priorização do ensino primário - correspondente às séries iniciais do ensino fundamental - e implementando estratégias de ação com um marco de referência alternativo ao das duas cúpulas internacionais de educação, notadamente as Metas de Desenvolvimento do Milênio, muito mais restritivas (p. 22).

²⁴ O **Capital humano** é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que favorecem a realização de trabalho, de modo a produzir valor econômico. Para Bourdieu (1989), o conceito de capital é introduzido na análise social para referir-se não apenas à sua forma econômica, mas também à sua forma cultural e social.

Para o BM, as reformas, principalmente a educacional, afiançam a democracia liberal e mantêm a harmonia da nova ordem mundial, tanto política como economicamente. Para o Banco, por meio da educação, o indivíduo participa ativamente e com igualdade de oportunidades da vida social e política de seu país, influenciando em todas as decisões (Banco Mundial, 1999). E em relação às diferenças/desigualdades existentes nos diversos países em desenvolvimento, o Banco Mundial afirma que as “Políticas [educacionais] de inclusão são fundamentais para aumentar a coesão da sociedade e evitar protestos e descontentamento social” (p. 51).

De acordo com Coraggio (1996) “as novas políticas sociais se caracterizam pela expressão ‘Para Todos’: saúde, água, saneamento e educação para todos. Mas, não incluem empregos, nem, portanto, renda para todos (p. 87)”. Os programas afirmam uma prosperidade para todos, porém se trata de serviços básicos e sem qualidade.

O Pacto Todos Pela Educação resultou em uma educação que não encontrou ainda formas de elevar os países em desenvolvimento a patamares desejáveis no ranking econômico mundial. Em 2015, de acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil despontou em 60ª posição, numa lista de 76 países, no ranking mundial de qualidade de educação. Só perdeu para Cingapura, Hong Kong e Coreia do Sul (Ásia) e Gana (África), países pertencentes ao chamado grupo E-9²⁵. A realidade é alarmante e merece reflexões. Outro ponto a ser destacado é que de 1980 a 1995, de quatro projetos executados pelo MEC, três foram focados na Educação Básica, restringindo as políticas apenas às cobradas pelo Banco Mundial (FONSECA, 1998).

Para o BM os países em desenvolvimento possuem quatro desafios básicos a serem enfrentados: i) a questão do acesso à educação básica já alcançada em quase todos os países em desenvolvimento, porém, contrariamente à visão ampliada da educação básica, dirigida a crianças, jovens e adultos, que deveria se estender pela vida toda ; ii) a questão da equidade em relação aos pobres, ao gênero feminino e às minorias étnicas; iii) a questão da qualidade (com todas as investidas ainda não apresenta melhorias, visto que a ênfase está nos resultados e não avalia o método de ensino, pois ele faz parte da política implementada pelo BM) e iv) a questão da redução da distância entre a reforma educativa e a reforma das estruturas econômicas.

Na verdade, o BM buscou descentralizar a educação de seus governos, para unificá-la aos moldes em que atenda ao capital, conseqüentemente, aos organismos internacionais.

De acordo com Coraggio (1996),

²⁵ Grupo dos nove países mais povoados do sul ou em desenvolvimento, e, principalmente, que abrigam o maior número de analfabetos.

O Banco sabe que algumas regras devem ser aplicadas em todos os lugares: um tempo maior de dedicação dos professores ao ensino, maior oferta de livro didático, maior concentração naquelas matérias que fornecem as habilidades consideradas básicas para o aprendizado futuro e, talvez, para as necessidades do desenvolvimento Nacional: Língua, Ciências [...], Matemática. (CORAGGIO, 1996, p. 101),

Essas regras são aplicadas à Educação Básica, com vistas a aumentar a capacidade de trabalho para os pobres. As disciplinas mais prestigiadas são indispensáveis à melhoria da produtividade e ao desenvolvimento econômico dependente (CORAGGIO, 1996). Além disso, mesmo tendo consciência de que a formação inicial e continuada dos professores seja importante, o BM propõe uma formação inicial, que acontece geralmente alijada [ou aligeirada], apenas atendendo às necessidades do Estado que é atender às exigências do capital.

Verifica-se ainda que há tempos, o Banco, considera ter a resposta para todos os problemas da educação dos países em desenvolvimento. Porém, as medidas a serem acatadas são para todos, sem discernimento das reais necessidades de cada país. Nesse ponto, caberia aos Governos, aos intelectuais e a todos os envolvidos na educação analisar as propostas do BM e adequá-las à realidade do país. O que serve para a realidade de Gana, na África, por exemplo, não serve para a realidade brasileira e vice-versa. Contudo, no afã de atender às condicionalidades exigidas pelo Banco, os governos não decidem autonomamente sobre as reais necessidades educacionais de seus países. Por outro lado, os governos não mais precisam programar-se em relação à educação, basta seguir a cartilha do BM e seus correlatos²⁶.

Fica claro que a economia da educação não é a mesma economia de mercado, porém “o banco estabeleceu uma correlação (mais do que uma analogia) entre sistema educativo e sistema de mercado, entre escola e empresa, entre pais e consumidores de serviços, entre relação pedagógica e relação de insumo-produto, entre aprendizagem e produto” (CORAGGIO, 1996, p. 102). Nesse modelo, a escola é comparada a uma empresa, pois a educação é avaliada com critérios próprios do mercado e o ensino “resume-se a um conjunto de insumos (*inputs*) que intervêm na caixa preta da sala de aula” (TORRES, 1996, p. 140).

Para Vasconcelos (2003),

²⁶ Vale ressaltar que não se trata apenas de adequação às medidas do BM. O que está em questão é o objetivo central de tais medidas, que vão ao encontro das expectativas de muitos governos, que é de implantação do neoliberalismo, ou seja, da sociedade de mercado como reguladora da sociedade. Tanto o BM como tais governos consideram que a democracia, a igualdade e a cidadania não se constituem como objetivo central do Estado, mas o desenvolvimento do próprio modelo capitalista neoliberal, fundamentado na sociedade de mercado.

A escola desejada por essas políticas neoliberais tem duas características principais: a submissão aos imperativos econômicos e a dependência das demandas dos diferentes componentes da sociedade, entre os quais estão os pais. Ela apenas concebe o saber na sua dimensão de ferramenta para agir, de instrumento para ter êxito social, de capital individual para aumentar as rendas futuras. O “capital humano” é a pedra angular da reorientação dos dispositivos educativos e até mesmo o próprio espírito da educação. (VASCONCELOS, 2003, p. 1047).

Nesse entendimento, o professor é concebido como insumo e a aprendizagem como o resultado da combinação dos insumos. Essa lógica implantada na Educação Básica reforça, sobremaneira, a compreensão de que o BM considera a economia da educação tal qual a economia de mercado.

Os técnicos do Banco Mundial estão presentes nas tomadas de decisão, nos atos e ações do governo brasileiro. Sobre esse assunto, Silva (2003) afirma que

É visível a sua presença, especialmente na tomada de decisões traduzidas em atos e ações. Na educação, desde os estudos preliminares para aprovação de empréstimos até o seu relatório final, encontramos a cooperação técnica e a “ajuda externa”. Resultado: o governo federal subscreveu a política dos gestores do Banco Mundial, e utiliza o MEC e os secretários de Educação para viabilizá-las na prática. Inicialmente, oferecem ajuda e cooperação e, em seguida, seduzem os recursos humanos e, se necessário, criam uma estrutura paralela para operacionalizar e fiscalizar o uso do dinheiro, o cumprimento com as metas e o pagamento regular dos empréstimos (p. 297).

Outro organismo que interfere diretamente nas tomadas de decisão, referentes à educação, principalmente, é a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). No livro, “A UNESCO e o mundo da cultura”, Ely Guimarães dos Santos Evangelista (2003) apresenta a formação e o desenvolvimento desse organismo, assim como sua contribuição para o diálogo entre os povos, as culturas e as civilizações. De acordo com a autora, a UNESCO é uma agência especializada da Organização das Nações Unidas (ONU) para a educação, a ciência e a cultura e foi instituída em 1946, resultado de discussões ocorridas entre 1942 e 1945, em Londres. “A primeira reunião de sua instância máxima, a Conferência Geral, na qual é discutido seu programa de ação, relativo ao exercício de 1947, ocorre em novembro/dezembro de 1946, em Paris, que acolhe sua sede” (EVANGELISTA, 2003, p. 13).

A UNESCO surge num momento em que o mundo buscava uma nova ordem econômica, “fundada na cooperação entre as nações” (Idem, p. 13). E também coincide com um desejo coletivo de um mundo sem guerras, e por mudanças, principalmente por meio da educação. Nesse sentido, “Propunham, além das mudanças nos currículos, a criação de um

centro de informação e investigação com a finalidade de organizar intercâmbios, reuniões e difundir publicações” (EVANGELISTA, 2003, p. 20).

Para manter da paz mundial, a UNESCO apresentava as seguintes contribuições:

a) Favorecer a compreensão mútua das nações: (...) emprestando seu concurso aos órgãos de informação das massas, visando facilitar a livre circulação das ideias pela palavra e pela imagem; b) imprimir um impulso vigoroso à educação popular e à difusão da cultura, através da cooperação entre as nações, sugerindo métodos de educação para preparar as crianças do mundo inteiro para as responsabilidades do homem livre; c) ajudar a manutenção, o avanço e a difusão do saber (...) facilitando (...) o acesso de todos os povos ao que cada um deles publica (*Idem*, p. 16).

Observa-se que as expectativas, referentes à organização, são diversas e inúmeros países desejaram sua concretização, tendo como objetivo, harmonizar os sistemas nacionais de ensino, respeitando a soberania nacional e buscando alcançar a paz mundial (EVANGELISTA, 2003). Ainda se acrescentam outros objetivos a serem alcançados por meio da criação desse organismo, tais como, “a justiça, o cumprimento da lei, assegurar os direitos humanos e as liberdades fundamentais em todos os povos do mundo sem distinção de raça, sexo, linguagem ou religião” (EVANGELISTA, 1997, p. 26).

Existe a tese da interdependência das nações, ou seja, a soberania do Estado-nação, que é definida no jogo das relações, processos e estruturas que compõem a sociedade global. Nesse sentido, a educação serve como ferramenta para atender às demandas sociais e econômicas do mundo moderno. De acordo com Evangelista (2003), “trata-se de racionalizar as estruturas dos sistemas de educação, a fim de articulá-los ao desenvolvimento integral, adequando-os ao atual estágio da civilização técnica e às possibilidades eminentes da prometida tecnologia espacial **para a produção do consenso**” (p. 90 - destaque nosso).

Os organismos envolvidos no processo de modernização coadunam ideias para manter a unidade, ou seja, trabalham juntas em prol da tecnificação da educação, por exemplo. De acordo com Evangelista (2003), a unidade é determinada por três elementos: tornar a educação mais técnica e científica a favor do desenvolvimento econômico; manter as desigualdades entre as nações, tornando a cooperação internacional um meio para atingir “a liberdade, a justiça social, a igualdade e a vida democrática” (EVANGELISTA, 1997, p.147); difundir a ideia de existência de uma comunidade mundial, que possibilitará o desenvolvimento do progresso científico e tecnológico a todos os membros dessa comunidade.

De acordo com Sander (2008), a UNESCO sofreu uma grande queda em suas finanças, em meados da década de 1980, devido à saída de dois países membros: Estados Unidos e da

Inglaterra, maiores patrocinadores dessa agência. Com a crise financeira, o Banco Mundial tornou-se o maior financiador da educação nos países em desenvolvimento. A UNESCO continuou exercendo seu papel na disseminação da educação, cultura e ciência, porém, “Teve de enfatizar também sua função de órgão executor de projetos financiados pelo Banco Mundial, pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento e outras agências de financiamento internacional” (SANDER, 2008, p. 163).

Assim, a ação da UNESCO na América Latina passou “A priorizar, de um lado, a descentralização e autonomia local e os critérios clássicos de eficiência e eficácia administrativa, e de outro, a articulação entre educação e política social para apoiar as populações mais carentes” (*Idem*, p. 162). Essas estratégias fazem parte do pacote neoliberal difundido pelo Banco Mundial.

3.2 Conferências e fóruns mundiais e suas proposições na construção de uma educação para a diversidade

Serão apresentadas, neste tópico, as ações desenvolvidas pelo BM, juntamente com a UNESCO, ao longo das três últimas décadas, para a promoção de uma Educação Básica, supostamente de qualidade, e para a promoção de uma educação que teria como objetivo atender às inúmeras demandas sociais, principalmente da diversidade cultural. As Conferências foram elencadas por ordem cronológica, apresentando seus objetivos gerais e, em particular, os objetivos referentes às questões que envolvem a diversidade cultural (Gênero e Relação étnico-racial).

Nesta parte do estudo, apresentam-se apenas as Conferências internacionais realizadas pelo Banco Mundial, UNESCO e UNICEF, em prol da educação básica para todos. Esclarece-se ainda que, de cada uma das Conferências foram elaboradas as respectivas declarações, que servem como documentos oficiais do que fora discutido e estabelecido nesses encontros internacionais.

Em vista de alcançar um dos objetivos pretendidos nesta pesquisa, que foi o de apresentar as principais discussões sobre gênero, raça e etnia nas Conferências internacionais promovidas pelo Banco Mundial e pelos organismos internacionais, foram elencadas as principais ações em prol das referidas diversidades, as quais se apresentam grifadas.

3.2.1 Conferência Mundial de Educação para Todos²⁷ (Jomtien, Tailândia, de 05 a 09 de março de 1990)

A conferência de Jomtien deu origem à “Declaração Mundial de Educação Para Todos”. O evento foi financiado pelo Banco Mundial (BM), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). O eixo principal das discussões foi a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.

De acordo com Vianna e Cavaleiro (2012),

A conferência objetivou a melhoria da qualidade da educação (primária) e o incremento das oportunidades educacionais para o mundo em desenvolvimento, além de representar um fórum para discutir problemas e proposições para a educação, sistematizadas no documento da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (p. 31).

Entre os objetivos intermediários dessa Conferência, formulados como metas, destacam-se a que define como categorias prioritárias os pobres e os portadores de deficiências, numa inclusão destes dentro do sistema educativo, garantindo-lhes, também, a educação básica.

No Artigo de 3º do documento, intitulado “Universalizar o acesso à Educação e promover a Equidade”, destaca-se que era preciso, para a inclusão das diversidades, superar os obstáculos que impedem a participação ativa de mulheres e meninas no processo educativo, eliminando os preconceitos, exigindo dos governantes o empenho para superar as disparidades educacionais, respeitando, assim, a diversidade e a pluralidade cultural (BRASIL, 1990a).

De acordo com o documento,

A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação (p. 3).

No 5º artigo afirma-se que a educação básica deve ser universal, com o objetivo de satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, considerando a cultura e as necessidades próprias da comunidade (*Idem*). O artigo refere-se à importância de se alfabetizar na língua materna, observando a necessidade de contemplarem as diversidades

²⁷ Conhecida também como Conferência geral da UNESCO. O texto “Educação: um tesouro a descobrir” é o resultado do trabalho da Comissão indicada pela Unesco, presidida por Jacques Delors, com o objetivo de refletir sobre educar e aprender para o século XXI.

linguística e étnica, fortalecendo a identidade e a herança cultural. Conforme Carvalho e Faustino (2010),

A política multicultural se expressou na formalização de uma agenda de compromissos a ser implementada pelo Estado como garantia à igualdade formal. Nessa agenda política, a escola aparece como locus privilegiado, assumindo um papel primordial no combate à exclusão, à marginalização e à discriminação contra minorias. Recai sobre ela a responsabilidade de promover práticas inclusivas, de respeito e de valorização da diversidade (p. 9).

A Conferência de Jomtiem trouxe para os países em desenvolvimento a incumbência de alcançar seis metas, até o ano de 2000,

- 1) Ampliar e aperfeiçoar os cuidados e a educação para a primeira infância, especialmente no caso das crianças mais vulneráveis e em situação de maior carência; 2) Assegurar que, até 2015, todas as crianças, **particularmente as meninas, vivendo em circunstâncias difíceis e as pertencentes a minorias étnicas**, tenham acesso ao ensino primário gratuito, obrigatório e de boa qualidade; 3) Assegurar que sejam atendidas as necessidades de aprendizado de todos os jovens e adultos através de acesso equitativo a programas apropriados de aprendizagem e de treinamento para a vida. 4) Alcançar, até 2015, uma melhora de 50% nos níveis de alfabetização de adultos, **especialmente no que se refere às mulheres**, bem como acesso equitativo à educação básica e contínua para todos os adultos; 5) Eliminar, até 2015, **as disparidades de gênero no ensino primário e secundário**, alcançando, em 2015, **igualdade de gênero na educação, visando principalmente garantir que as meninas tenham acesso pleno e igualitário**, bem como bom desempenho, no ensino primário de boa qualidade, 6) Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, de forma que resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização linguística e matemática e na capacitação essencial para a vida (UNESCO, 2000, destaque nosso).

A intencionalidade do BM não era a garantia dos direitos das mulheres e a igualdade social entre gêneros, mas a preocupação é com o aumento populacional, o causador das pressões sociais. Assim, investe-se na Educação Básica, como medida para a contenção demográfica e para o aumento da produtividade econômica. Partia-se da compreensão de que é a Educação Básica que “prepara a população feminina, principalmente, para o planejamento familiar e a para a vida produtiva” (ALTMANN, 2002, p. 79).

Fonseca (1996) afirma que os estudos realizados pelo BIRD “atribuem ao nível primário maior capacidade de preparação da população feminina para a aceitação das políticas

de planejamento familiar e também para o estímulo à intensificação de sua participação na vida produtiva” (FONSECA, 1996, p. 233).

Entre as metas estabelecidas na Conferência de Jomtien, destacam-se a de Redução da taxa de analfabetismo da mulher, buscando diminuir a desigualdade entre a alfabetização de homens e mulheres. De acordo com o documento, para se alcançar essa meta, as agências multilaterais e bilaterais, juntamente com os governos e Organizações não-governamentais, deveriam concentrar seu apoio e esforços em ações prioritárias, especialmente por meio de Programas de educação para mulheres e meninas (BRASIL, 1990a).

Conforme Oliveira (2010), “a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990, a preocupação com uma educação dirigida à equidade social passou a orientar as recomendações dos organismos internacionais dos países pobres do mundo” (p. 27) e a educação básica passou a ser o instrumento imprescindível de integração social e de preparação de mão-de-obra (força de trabalho) para atender à nova lógica de mercado.

Na esteira dessa primeira grande Conferência, entre 1993 e 1996, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, composta de especialistas e coordenada pelo francês Jacques Delors, produziu o Relatório Delors (1988). Neste relatório, recomenda-se a conciliação, o consenso, a cooperação, a solidariedade “para enfrentar as tensões da mundialização, a perda das referências e de raízes, as demandas de conhecimento científico-tecnológico” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 99).

3.2.2 Conferência Mundial de Nova Delhi de Educação para Todos

Promovida pela ONU/UNICEF/BM, essa conferência deu continuidade às propostas de Jomtien. O Brasil participou desse encontro, juntamente com os demais países que fazem parte do chamado grupo E-9²⁸ que ainda se encontravam em dificuldade para atingir a meta da universalização da Educação Primária Universal (EPU). A universalização aconteceria por meio do alargamento da oferta de vagas na escola elementar e nos programas de alfabetização de adultos

De acordo com Rabelo, Jimenez e Segundo (2015), esses nove países

Reafirmaram o estabelecimento do ano 2000 como data-limite para o cumprimento de todas as metas de obtenção da universalização do ensino

²⁸ E9 (grupo dos nove países mais povoados do sul ou em desenvolvimento, e, principalmente, que abrigam o maior número de analfabetos).

básico, por meio da ampliação da oferta de vagas na educação elementar e nos programas de alfabetização de adultos, em articulação com a melhoria da qualidade dos programas de educação básica, do treinamento e condições de trabalho do magistério, como da implantação de diferentes reformas no âmbito dos sistemas educacionais (RABELO; JIMENEZ; SEGUNDO, 2015, p. 15).

Na declaração de Nova Dehli reconhece-se que a educação é o instrumento de promoção dos valores humanos universais, qualidade dos recursos humanos e do respeito pela diversidade cultural. Para tanto, considera-se necessário o empenho do governo, das famílias, da comunidade e das ONG's. Esse documento considera que a educação desempenha “um papel social de cunho redentorista, ao mesmo tempo em que elege toda a sociedade como responsável pela efetivação da educação” (*Idem*, p. 21). Ou seja, há uma sinalização de que a educação é responsabilidade de toda a sociedade (governos, famílias, comunidades, organizações não governamentais). Ou seja, todos devem ter compromisso e devem participar nessa empreitada (UNESCO, 1993).

Segundo o documento da UNESCO é preciso reconhecer a educação como “investimento crítico isento da imposição de tetos preestabelecidos e que promovam um clima internacional capaz de permitir aos países sustentar seu desenvolvimento sócio econômico” (*Idem* p. 2). Nesta conferência, também se pretendeu estabelecer ações para atingir a equidade social, mediante a eliminação das “disparidades de acesso à Educação Básica em função do sexo, idade, renda, família, diferenças culturais, étnicas e linguísticas, e distância geográfica” (UNESCO, 1993, p. 2).

Como reflexo dessa Conferência, no Brasil foi elaborado o Plano Decenal de Educação Para Todos, que antecedeu a criação do PNE. O referido Plano se desdobraria por dez anos a contar de 1993.

3.2.3 II Conferência Mundial de Direitos Humanos (Viena-Áustria, de 14 a 25 de junho de 1993)

Na Conferência Mundial dos Direitos Humanos, realizada em Viena, na Áustria, em 1993, foi instituído o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH I). Participaram desse encontro 171 delegações de Estados, 2000 ONGs (813 como observadoras), totalizando dez mil participantes (HERNANDEZ, 2010). Dessa Conferência, foi aprovada, ao seu final, a Declaração e Programa de Ação de Viena, elaborado pelo Comitê de Redação, presidido pelo Brasil. “O debate sobre a universalidade dos direitos humanos foi um dos mais importantes da

Conferência” (p. 59). Daí, a importância da II Conferência Mundial dos Direitos Humanos, visto que a I Conferência Mundial para os Direitos Humanos havia acontecido em Teerã, em 1968. Durante todo esse período, “os direitos humanos, enquanto tema da agenda internacional, permaneceram durante a Guerra Fria na lógica do conflito ideológico entre EUA e URSS” (HERNANDEZ, 2010, p. 56).

Assim, dentre os inúmeros pontos a serem alcançados em matéria dos Direitos Humanos, por meio da cooperação e solidariedade internacionais, a Declaração e o Programa de Ação de Viena (1993), destacam-se:

A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos realça a importância de **incluir a questão dos Direitos Humanos nos programas de educação** e apela aos Estados para o fazerem. **A educação deverá promover a compreensão, a tolerância, a paz e as relações amistosas entre as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, e encorajar o desenvolvimento de atividades das Nações Unidas na prossecução destes objetivos.** Assim, a educação em matéria de Direitos Humanos e a divulgação de informação adequada, tanto teórica como prática, desempenham um papel importante na **promoção e no respeito dos Direitos Humanos em relação a todos os indivíduos, sem distinção de qualquer tipo, nomeadamente de raça, sexo, língua ou religião, devendo isto ser incluído nas políticas educacionais, quer a nível nacional, quer internacional,** (p. 9 - destaques nossos).

É importante destacar que a educação está presente nessa discussão sobre Direitos Humanos e, por meio dela, os organismos internacionais passam seu recado, ou seja, a educação é o maior veiculador das ideias defendidas pelos organismos internacionais, principalmente das ideias do Banco Mundial. De acordo com Lima, Jimenez e Chaves (2015), todas as Conferências tiveram como objetivo “reafirmar o Banco Mundial como gerenciador da educação, no intuito de direcionar as políticas educacionais dos países da periferia do capital (p. 223)”.

Em relação ao reconhecimento da dignidade dos povos indígenas e sua contribuição para o desenvolvimento da sociedade a Conferência assim se pronuncia:

Os Estados deverão garantir a participação plena e livre dos povos indígenas **em todos os aspectos da vida social, particularmente em questões que sejam do seu interesse.** Considerando a importância da promoção e da **proteção dos direitos dos povos indígenas,** bem como a contribuição de tal promoção e proteção para a estabilidade política e social dos Estados onde vivem esses povos (DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO DE VIENA, 1993, p. 6 - Destaque nossos).

Nesse texto, os Estados devem, de acordo com o Direito Internacional, garantir o respeito por todos os Direitos Humanos e liberdades fundamentais dos povos indígenas, na base

da igualdade e da não-discriminação, reconhecendo o valor e a diversidade de suas distintas identidades, culturas e organizações sociais (*Idem*).

O Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH I) também relaciona sexualidade e direitos humanos nas agendas internacionais, garantindo “a participação plena das mulheres, em condições de igualdade, na vida política, civil, econômica, social e cultural, aos níveis nacional, regional e internacional, bem como a erradicação de todas as formas de discriminação com base no sexo” (DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO DE VIENA, 1993, p. 5). Entende-se que a mulher, gênero feminino, terá todas as condições de igualdade com o homem, gênero masculino.

Em outra parte da Declaração, exige-se que os órgãos de controle da aplicação de tratados deverão “incluir o estatuto da mulher e os seus Direitos Humanos nas suas deliberações e conclusões, fazendo uso de dados que se refiram especificamente a este sexo” *Idem*, p. 15). E, ainda, exige-se que “Os Direitos Humanos das mulheres deverão constituir parte integrante das atividades das Nações Unidas no domínio dos Direitos Humanos, incluindo a promoção de todos os instrumentos de Direitos Humanos relativos às mulheres” (*Ibidem*, p. 5)

Consta ainda nos documentos, “a **proteção e a promoção efetivas dos Direitos Humanos das meninas**” (*Idem*, p. 16 – *destaques nossos*). Ainda, busca-se a proteção das “crianças, em **particular, das meninas**, das crianças abandonadas, dos meninos da rua, das crianças sujeitas a exploração econômica e sexual, nomeadamente através da pornografia e da prostituição infantil ou da venda de órgãos” (*Idem*, p. 6 – *destaques nossos*).

A Conferência de Viena foi um marco para os direitos humanos tanto ao que diz respeito ao referencial ético, quanto à legitimidade desses direitos, junto ao cenário internacional. Trouxe também a discussão dos direitos humanos aos países em desenvolvimento.

3.2.4 Conferência Internacional sobre população e Desenvolvimento - Plataforma de Cairo, 1994

Esta conferência representa um marco na evolução de direitos das mulheres, principalmente no relativo a sua independência de decidir sobre sua própria vida. A Conferência mobilizou as políticas internacionais e contou com 11 mil participantes, representantes de governos, das Nações Unidas, e de organizações não-governamentais. A partir dessa Conferência foram estabelecidas três metas a serem alcançadas até 2015, a saber: “a redução da mortalidade infantil e materna; o acesso à educação, especialmente para as

meninas; o acesso universal a uma ampla gama de serviços de saúde reprodutiva, incluindo o planejamento familiar” (BRASIL, 1994, p. 34).

Entre os objetivos levantados, nesta conferência, destacam-se:

Assegurar o aumento da contribuição feminina para o desenvolvimento sustentável com seu pleno envolvimento nos processos de formulação de políticas e de tomada de decisão em todos os estágios e **participação em todos os aspectos de produção, emprego, atividades geradoras de renda, educação, saúde, ciência e tecnologia, esportes, atividades culturais e relacionadas com população e outras áreas, como atuantes tomadoras de decisões, como participantes e beneficiárias**; Assegurar que **todas as mulheres, assim como os homens, recebam a educação necessária para satisfazer a suas necessidades humanas básicas e exercer seus direitos humanos** (*Idem*, p. 50 - destaques nossos).

Para tanto, de acordo com a Declaração seria necessária algumas ações para garantir às mulheres igualdade de direitos dentro da sociedade, como, por exemplo, estabelecer meios para “a igualdade de participação e representação equitativa da mulher **em todos os níveis do processo político e da vida pública, em toda comunidade e sociedade**, capacitando-a a organizar seus interesses e necessidades” (*Ibidem* - destaques nossos). Ainda propõem-se ações para a eliminação da pobreza e do analfabetismo da mulher, garantir os direitos à saúde reprodutiva e sexual; garantir a igualdade de ingresso no mercado de trabalho e em sistemas de seguridade social; eliminar a violência contra a mulher, dentre outras (BRASIL, 1994).

Nessa Conferência, o tema que envolve a sexualidade ganhou maior destaque, com a admissão da nomenclatura “saúde sexual” e “direitos sexuais”. No documento dessa Conferência, o capítulo IV, intitulado “Igualdade dos sexos, equidade e empoderamento da mulher: Emancipação e status da mulher” traz a seguinte afirmativa:

O empoderamento e a autonomia da mulher e a melhoria de seu status político, social e econômico são, em si mesmas, um fim de alta importância. Além de ser essencial à realização de um desenvolvimento sustentável. Plena participação e parceria tanto da mulher quanto do homem são necessárias à vida produtiva e reprodutiva, inclusive a partilha das responsabilidades no cuidado e alimentação dos filhos e na manutenção da família. Em todas as partes do mundo, as mulheres sofrem ameaças a sua vida, a sua saúde e a seu bem-estar em consequência de sua sobrecarga de trabalho e por carecerem de poder e de influência. Na maior parte do mundo, as mulheres recebem menos educação formal que os homens e, ao mesmo tempo, sua capacidade, saber e mecanismos de luta muitas vezes não são reconhecidos. As relações de poder que impedem a mulher de alcançar uma vida sadia e plena operam em muitos níveis da sociedade, desde os mais pessoais até os mais altamente públicos. Conseguir uma mudança requer ações de política e programas que melhorem o acesso da mulher a meios de vida seguros e a recursos econômicos, aliviem

sua excessiva responsabilidade com relação aos encargos domésticos, removam impedimentos legais a sua participação na vida pública e promovam a conscientização social por meio de eficientes programas de educação e de comunicação de massa. Ademais, a melhoria do status da mulher reforça também sua capacidade de tomar decisões em todos os níveis das esferas da vida, especialmente na área da sexualidade e da reprodução (BRASIL, 1994, p. 49-50).

É importante afirmar que, nesse documento, prevê-se a conquista de espaços da mulher na sociedade, sendo ela respeitada em todos os seus direitos sociais, principalmente por meio da educação. A esse respeito, o documento afirma ainda que “A educação é um dos meios mais importantes de emancipar a mulher com saber, habilidades e autoconfiança, necessários para uma plena participação no processo de desenvolvimento” (*Idem*, p. 50).

3.2.5 A Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais da Educação: Acesso e Qualidade - “Declaração de Salamanca”, 1994

Além de sua contribuição para com a educação inclusiva das pessoas com deficiências (físicas, auditivas, visuais e psicológicas), nessa declaração afirma-se que as escolas devem preparar-se para o atendimento de uma gama de diversidades, com especificidades individuais, reafirmando o respeito às pessoas e suas diferenças.

Assim, a escola atenderá à diversidade de “crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados” (BRASIL, 1994). Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares, visto que a educação deve privilegiar o respeito à diversidade e às necessidades de aprendizagem de cada indivíduo.

Apesar de essa Conferência e de sua respectiva Declaração serem importantes para a legislação brasileira, pois buscam a inclusão das pessoas com necessidades especiais na sociedade, principalmente por meio da educação, não se tratam do foco deste estudo, que busca apreender as questões relacionadas ao gênero, raça e etnia.

3.2.6 Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Social - Quarta Conferência Mundial sobre a Mulher (Pequim, de 4 a 15 de setembro de 1995)

Participaram desse encontro 189 representantes dos governos e mais de 5.000 representantes de, aproximadamente, 2.000 Organizações Não Governamentais (ONG). Dentre

os temas discutidos nessa Conferência, destacam-se: o avanço e o empoderamento da mulher em relação aos direitos humanos das mulheres; mulher e pobreza; mulher e tomada de decisões; a criança do sexo feminino, além da violência contra a mulher.

O texto da Declaração dessa Conferência traz no parágrafo 96 as definições dos direitos das mulheres em relação à sexualidade:

Os direitos humanos das mulheres incluem os seus direitos a ter controle sobre as questões relativas à sua sexualidade, inclusive sua saúde sexual e reprodutiva, e a decidir livremente a respeito dessas questões, livres de coerção, discriminação e violência. A igualdade entre mulheres e homens no tocante às relações sexuais e à reprodução, inclusive o pleno respeito à integridade da pessoa humana, exige o respeito mútuo, o consentimento e a responsabilidade comum pelo comportamento sexual e suas consequências (ONU, 1995, p. 179).

Essa conferência apresentou três pontos em relação ao potencial transformador na luta pela promoção da situação e dos direitos da mulher: o conceito de gênero, a noção de empoderamento e o enfoque da transversalidade. O conceito de gênero passou “de uma análise da situação da mulher baseada no aspecto biológico para uma compreensão das relações entre homens e mulheres como produto de padrões determinados social e culturalmente” (*Idem*, p. 149), podendo sofrer modificações.

Em relação ao empoderamento da mulher, um dos objetivos principais dessa conferência, destaca a importância de a mulher adquirir o controle sobre seu desenvolvimento. Assim, Estado e sociedade devem criar as condições e o apoio a essa empreitada. Isso pode ser muito impressionante nos papéis oficiais, mas a realidade é humilhante.

Os termos 19, 24 e 32 dessa Conferência trazem o seguinte texto:

19 - É essencial elaborar, implementar e monitorar a plena **participação das mulheres em políticas e programas eficientes e eficazes de reforço mútuo com a perspectiva de gênero**, inclusive políticas e programas de desenvolvimento em todos os níveis, que poderão fomentar o empoderamento e o avanço das mulheres [...] 24 - Tomar todas as medidas necessárias para a **eliminação de todas as formas de discriminação contra as mulheres e meninas, e remover todos os obstáculos à igualdade de gênero e ao empoderamento e avanço da mulher** (ONU, 1995, destaques nossos)

As questões de raça e etnia só aparecem no tópico 32 do documento:

32 - Intensificar esforços para que sejam assegurados o gozo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais às mulheres e às meninas que encontram **os mais variados obstáculos ao seu empoderamento e avanço**

por causa de fatores como raça, idade, idioma, etnia, cultura, religião, deficiência física ou por serem indígenas (*Idem*).

De acordo com Cavalcante e Siqueira (2018), “há uma necessidade de os organismos internacionais tomar como referência simbólica uma igualdade prometida num plano em que as experiências humanas continuam calcadas nas desigualdades e discriminações” (p. 198). Assim, a diferença se mantém, como condição social.

3.2.7 28ª reunião da Conferência Geral da UNESCO/Declaração de Princípios sobre a Tolerância (Paris, 16 novembro de 1995)

Esta Conferência traz no seu Art. 1º o conceito de tolerância. “A tolerância é a harmonia na diferença. [...] A tolerância é, antes de tudo, uma atitude ativa fundada no reconhecimento dos direitos universais da pessoa humana e das liberdades fundamentais do outro. (UNESCO, 1995, p. 11, Art. 1º). Esse conceito é muitas vezes massificado pela cultura hegemônica, a qual despreza “O respeito, a aceitação e o apreço da riqueza e da diversidade das culturas de nosso mundo, de nossos modos de expressão e de nossas maneiras de exprimir nossa qualidade de seres humanos” (*Ibidem*).

O Art. 4º traz as recomendações da UNESCO sobre tolerância para o campo da educação. De acordo com o documento, a educação é o meio mais eficaz de prevenir a intolerância e “a primeira etapa da educação para a tolerância consiste em ensinar aos indivíduos quais são seus direitos e suas liberdades a fim de assegurar seu respeito e de incentivar a vontade de proteger os direitos e liberdades dos outros” (*Idem*, p. 15). De acordo com o documento,

A educação para a tolerância deve ser considerada como imperativo prioritário; por isso é necessário promover métodos sistemáticos e racionais de ensino da tolerância centrados nas fontes culturais, sociais, econômicas, políticas e religiosas da intolerância, que expressam as causas profundas da violência e da exclusão. As políticas e programas de educação devem contribuir para o desenvolvimento da compreensão, da solidariedade e da tolerância entre os indivíduos, entre os grupos étnicos, sociais, culturais, religiosos, linguísticos e as nações (UNESCO, 1995, p. 15).

A tolerância está inscrita na Constituição Federal como princípio fundamental das democracias liberais. É a partir dela que se justificam os arranjos que proporcionem a autonomia civil como valor primeiro. O valor da tolerância cumpre o papel de princípio de justificação de instituições e práticas. Isso equivale a afirmar que a tolerância é um dos

fundamentos do Estado de Direito, que possibilita um padrão de convivência pacífica entre grupos.

3.2.8 Cúpula Mundial de Educação – Dakar, 2000

Conhecida como o “Marco de Ação de Dakar”, esta conferência contou com a participação de 180 países e 150 ONGs que “reiteraram o papel da educação como direito humano fundamental e o designaram como a chave para o desenvolvimento sustentável, a segurança da paz e a estabilidade dentro e fora de cada país envolvido” (RABELO; JIMENEZ; SEGUNDO, 2015, p. 15). Esse encontro, dez anos após a primeira Conferência de Educação Para Todos, em Jomtien-Tailândia, “avaliou a década de 1990 no que diz respeito à universalização da educação básica para meninos e meninas nos países ditos em desenvolvimento” (*Idem*, p. 224).

O documento elaborado na Conferência de Dakar afirmava que a educação é o “meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e nas economias do século XXI” (UNESCO, 2000, p. 6). No texto, é reafirmado o compromisso de assegurar as necessidades educacionais, enfatizando que pretende-se eliminar, até 2015, as disparidades entre os gêneros; garantir a qualidade da educação para todos; satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; reduzir, pela metade, a pobreza mundial, (BRASIL, 2000b). A afirmação sobre a condição de gênero, defende a organização de “ambientes seguros, saudáveis, inclusos e equitativamente supridos” (p. 3).

Segundo o Secretário Geral da ONU,

Não pouparemos esforços para libertar os nossos semelhantes, homens, mulheres e crianças, das condições objectas e desumanas da pobreza extrema, à qual estão submetidos actualmente mais de 100 milhões de seres humanos. Estamos empenhados em fazer do direito ao desenvolvimento uma realidade para todos e em libertar toda a humanidade da carência (UNESCO, 2000).

A Cúpula possibilitou a releitura das seis metas de Educação Para Todos, estabelecidas na Conferência de Jomtien (1990), as quais foram contempladas com maiores incidências de objetivos ligados à questão da diversidade, principalmente em relação às vinculadas ao gênero e à etnia. Destacam-se as expressões acrescidas às metas originais, diferença, identidade, diversidade, entre outras.

Assim, a meta 2 estabelece que até 2015 todas as crianças, **particularmente as meninas**, vivendo em circunstâncias difíceis e as **pertencentes a minorias étnicas**, tenham

acesso ao ensino primário gratuito, obrigatório e de boa qualidade; a meta 4 propõem **alcançar, até 2015, uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos, especialmente no que se refere às mulheres**, bem como acesso equitativo à educação básica e contínua para todos os adultos; a meta 5 defende a **eliminação das disparidades de gênero no ensino primário e secundário**, alcançando, em 2015, **igualdade de gêneros na educação**, visando principalmente a garantir que as meninas tenham acesso pleno e igualitário, bem como bom desempenho, no ensino primário de boa qualidade.

O documento afirma ainda que, “a não discriminação por motivos culturais, linguísticos, sociais, de gênero e individuais constitui direito humano irrenunciável e que deve ser respeitado e fomentado pelos sistemas educacionais” (UNESCO, 2000, p. 33).

Conforme Lima, Jimenez e Chaves (2015) os documentos oficiais, fruto das grandes Conferências mundiais para a educação “estabelecem a educação como redentora da condição feminina, elegendo, assim, o complexo educacional como a solução primordial para os problemas enfrentados pelas mulheres do mundo inteiro” (p. 220).

3.2.9 Conferência Mundial contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância correlatas, Durban, 2001

Nesta conferência foram discutidos temas como discriminação, com base na orientação sexual e levantados e discutidos cotas para o ingresso de negros nas universidades (BRASIL, 2001). Essa já era a terceira conferência sobre essa temática, sendo as duas anteriores ocorridas em 1978 e 1983. As duas primeiras conferências aconteceram na sede da ONU, em Genebra, e foram de pequena repercussão.

A Conferência ocorreu em um clima conturbado, com grandes ausências, como a dos EUA e a de Israel. Para Carneiro (2000),

O que se viu em Durban foi, em primeiro lugar, mais uma demonstração de unilateralismo dos Estados Unidos ao abandonar a Conferência em apoio ao Estado de Israel, acusado pelo Fórum de ONGs e por representantes de delegações oficiais de práticas racistas e colonialistas contra o povo palestino; e, em segundo lugar, uma evidente disposição dos países ocidentais, em seu conjunto, de fazer naufragar a Conferência caso esta caminhasse no sentido da condenação do colonialismo e suas consequências (p. 211).

De acordo com a autora, entre as questões mais polêmicas a serem discutidas estava a que exigia o reconhecimento do tráfico transatlântico como crime de lesa-humanidade e de reparações pelos séculos de escravidão e de exploração colonial do continente africano. Muitos

criticam a ausência dos EUA e justificam-na justamente para estar ausente da discussão dessa pauta (CARNEIRO, 2000).

Conturbado também foi o documento “final” fruto dessa Conferência. De acordo com Alves (2002),

Sem pretender esgotar, nem de longe, a descrição das controvérsias e circunstâncias que quase levaram à inexistência de documentos finais em Durban, pode-se assinalar, por exemplo, sobre os temas das “medidas de prevenção, educação e proteção para erradicar o racismo” e das “estratégias para se alcançar a igualdade plena”, que a expressão **corrente ação afirmativa foi banida da Conferência**, por mais que os movimentos negros – inclusive o brasileiro – e outros grupos organizados presentes ao evento a defendessem (p. 207 - destaque nosso).

O documento explicita as dificuldades de discutir os temas, ficando o texto sem objetivos, sem as metas a serem alcançadas. Um texto de difícil compreensão, visto que não ficam claras as decisões a que os países chegaram.

Entre os temas elencados e discutidos na Conferência de Durban destacam-se:

- Fontes, causas, formas e manifestações contemporâneas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata; - Vítimas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata; - Medidas de prevenção, educação e proteção voltadas para a erradicação do racismo, da discriminação racial, da xenofobia e da intolerância correlata nos níveis nacional, regional e internacional; - Provisão de remédios efetivos, recursos, correção, assim como medidas [compensatórias] e de outra ordem nos níveis nacional, regional e internacional; - Estratégias para alcançar a igualdade plena e efetiva, inclusive por meio da cooperação internacional e do fortalecimento das Nações Unidas e outros mecanismos internacionais para o combate ao racismo, à discriminação racial, à xenofobia e à intolerância correlata, assim como o acompanhamento de sua implementação (BRASIL, 2001a).

Os temas também causaram desconfortos, conforme afirma Alves (2002), “submetidos a tantas e tamanhas controvérsias que, para se tentar saná-las, foram agrupados num dos três grandes conjuntos de ‘questões difíceis’, ainda nas discussões do Comitê Preparatório”, até se chegar a um consenso. Exemplo disso foi o caso da Índia, que não “aceitava que se incluíssem os párias ou *dalits* entre as vítimas, alegando que as castas não decorrem de raça” (p. 206). O Brasil participou ativamente, defendendo a questão da discriminação por orientação sexual, sofrida pelos homossexuais.

Os artigos 1 e 2 da Declaração de Durban são resultantes das inúmeras ponderações e discussões:

1. Declaramos que, para efeitos da presente Declaração e Programa de Ação, as vítimas do racismo, discriminação racial, xenofobia e formas correlatas de intolerância são os indivíduos ou grupos de indivíduos que sejam ou tenham sido afetados negativamente por esses flagelos, submetidos a eles ou seu alvo.
2. Reconhecemos que o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e as formas correlatas de intolerância são produzidas por motivos de raça, cor, descendência, origem nacional ou étnica, e que as vítimas podem sofrer formas múltiplas ou agravadas de discriminação por outros motivos correlatos, como o sexo, o idioma, a religião, opiniões políticas (...) (BRASIL, 2001a).

No artigo 1 define-se quem são as vítimas, afirmando o que os caracteriza como vítimas, ou seja, aqueles que foram afetados negativamente por sua raça, cor, opção sexual, entre outras. No artigo 2, reconhece-se que as vítimas sofrem represálias por causa de suas diferenças. Portanto, ambos os artigos tratam da mesma coisa, não acrescentam nada de novo, são circulares.

Da Conferência de Durban elaborou-se uma Declaração, uma Plataforma de Ação e o Estatuto da Igualdade Racial. Discutiui-se a necessidade de erradicação de todas as formas de preconceito, sendo que cada país ficaria responsável por promover a equidade de gênero, etnia, raça, dentre outras, por meio da educação.

Apesar de todas as discussões levantadas na Conferência de Durban, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2001 (Lei 10.172) (BRASIL, 2001b), não ampliou o debate em relação à sexualidade, à diversidade de orientação sexual e de identidade de gênero.

3.2.10 Fórum Mundial de educação (Incheon, na Coreia do Sul, 2015).

Esta conferência resultou na Declaração de Incheon, Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Este Fórum foi organizado pela UNESCO e dele participaram mais de 130 Ministros da Educação e mais de 1.500 pessoas, entre organizações da sociedade civil, agências bilaterais e multilaterais, professores, e ativistas.

Os temas centrais deste Fórum foram:

- i) **Direito à educação:** assegurar educação equitativa e inclusiva de qualidade e aprendizagem ao longo da vida para todos até 2030;
- ii) **Equidade na educação:** acesso e aprendizagem equitativa, particularmente para meninas e mulheres, devem estar no centro da agenda pós-2015 para permitir o pleno potencial de todas as pessoas;
- iii) **Educação inclusiva:** uma educação inclusiva não apenas responde e se adapta a cada estudante, mas é relevante para a sociedade e para o respeito à cultura;
- iv) **Educação de qualidade:** educação de boa qualidade, provisionada por professores

treinados e apoiados, é direito de todas as crianças, jovens e adultos, não privilégio de poucos; v) **Educação ao longo da vida:** toda pessoa, em toda a etapa de sua vida deve ter oportunidades de educação ao longo da vida para adquirir conhecimentos e capacidades de que necessitam para realizar suas aspirações e contribuir com suas sociedades (UNESCO, 2015 - destaques nossos).

A declaração elaborada pelo Fórum propõe garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade que assegure oportunidades de aprendizagem, ao longo da vida, para todos, não apenas para a educação básica tão defendida pelo Banco Mundial. Este fórum foi de encontro às políticas implementadas pelos organismos internacionais, numa perspectiva crítica ao neoliberalismo e à lógica do Banco Mundial, mostrando uma contradição interna da UNESCO, a qual, nesse momento, mostrou-se partidária dos clamores sociais. Mais uma vez tem-se uma meta de longo prazo, se pensada para os países desenvolvidos, mas de curto prazo para países como o Brasil, em que as políticas públicas para a educação não surtem o efeito desejado, visto que o governo brasileiro elaborou vários programas para a educação, nos últimos trinta anos, porém com baixo investimento financeiro, dificultando a consolidação das ações (SAVIANI, 2012).

Todas essas Conferências, reuniões e fóruns, por meio de suas respectivas declarações, tiveram como objetivo inspirar os países em desenvolvimento a criar novas diretrizes para atender aos organismos internacionais em suas condicionalidades. Destacam-se as seguintes tomadas de decisões/promessas de cada uma das conferências mencionadas neste estudo.

A Conferência de Jontien (1990) teve como principais objetivos: universalizar o acesso à Educação e promover a equidade; a inclusão das diversidades; promover a participação ativa de mulheres e meninas no processo educativo; superar as disparidades educacionais, respeitando, assim, a diversidade e a pluralidade cultural; alfabetizar na língua materna, observando a necessidade de se contemplarem as diversidades linguística e étnica, fortalecendo a identidade e a herança cultural; eliminar, até 2015, as disparidades de gênero no ensino primário e secundário, alcançando, em 2015, igualdade de gênero na educação, visando principalmente a garantir que as meninas tenham acesso pleno e igualitário, bem como bom desempenho, no ensino primário de boa qualidade; alcançar, até 2015, uma melhora de 50% nos níveis de alfabetização de adultos, especialmente ao que se refere às mulheres, bem como acesso equitativo à educação básica e contínua para todos os adultos; reduzir a taxa de analfabetismo da mulher, buscando diminuir a desigualdade entre a alfabetização de homens e mulheres.

Da Conferência de Nova Delhi (1993), destacam-se a garantia da equidade, mediante a eliminação das “disparidades de acesso à educação básica em função do sexo, idade, renda, família, diferenças culturais, étnicas e linguísticas, e distância geográfica” (BRASIL, 1993, p. 2, destaque nossos).

Na Conferência Mundial de Direitos Humanos, garantiu-se a participação plena das mulheres, em condições de igualdade, na vida política, civil, econômica, social e cultural, nos níveis nacional, regional e internacional, bem como a erradicação de todas as formas de discriminação com base no sexo.

E na Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento assegurou-se a igualdade de participação e representação equitativa da mulher em todos os níveis do processo político e da vida pública, em toda comunidade e sociedade, capacitando-a a organizar seus interesses e necessidades; assegurou-se também que todas as mulheres, assim como os homens, recebam a educação necessária para satisfazer suas necessidades humanas básicas e exercer seus direitos humanos. Propõem-se ações para eliminar a pobreza e o analfabetismo da mulher, garantir os direitos à saúde reprodutiva e sexual; busca-se também promover o empoderamento e a autonomia da mulher e a melhoria de seu status político, social e econômico.

A Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Social - Quarta Conferência Mundial sobre a Mulher, destacou que: as mulheres têm garantidos seus direitos a ter controle sobre as questões relativas a sua sexualidade, inclusive sua saúde sexual e reprodutiva, e a decidir livremente a respeito dessas questões, livres de coerção, discriminação e violência.

Na Conferência Mundial contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância correlatas, Durban, teve suas principais discussões cortadas e as questões de gênero, raça e etnia foram pouco debatidas, apesar de ser o cenário propício para tal. Porém, no documento, Parágrafo 5º, recomenda-se aos Estados e aos organismos internacionais, a elaboração de programas voltados para os afrodescendentes e a destinação de recursos adicionais aos sistemas de saúde, educação, habitação, eletricidade, água potável e medidas de controle do meio ambiente, e a promoção da igualdade de oportunidades no emprego, além de outras iniciativas afirmativas ou positivas em relação aos problemas étnico-raciais.

A década de 1990 foi fértil em conferências, encontros e documentos em prol da Educação Básica, da equidade e da garantia de direitos, principalmente relativos à mulher. “Os anos de 1990 registram a presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 97).

Como resposta institucional às Conferências, no Brasil, foram criadas diversas leis, decretos, estatutos, porém, os documentos oficiais, desde a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), o atual Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020²⁹, como também os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997), que de acordo com Sousa (2006) fazem pouca referência à diversidade de gênero, raça e etnia.

3.3 Dos documentos oficiais analisados (1990-2015)

Neste tópico apresenta-se a legislação brasileira referente às questões da diversidade na escola, com ênfase no gênero e nas questões étnico-raciais. O foco serão os documentos oficiais, num recorte que vai desde a Constituição brasileira, promulgada em 1988, passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1998, até se chegar às resoluções, pareceres e emendas constitucionais pós LDB até 2015³⁰.

A Constituição Federal do Brasil de 1988, também conhecida como Carta Magna Brasileira, é a sétima constituição do país. Foi promulgada no dia 5 de outubro de 1988, após o Regime Militar (1964 a 1985) e a consolidação da Nova República (1985). A Constituição brasileira é fruto de debates das diversas áreas da sociedade e contou com a participação não só de parlamentares, mas também com a participação popular (representantes de diversos grupos, principalmente de minorias).

No primeiro título da Constituição Federal “Dos Princípios Fundamentais”, o Artigo 1º afirma:

A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: I - a soberania; II - a cidadania; III - a dignidade da pessoa humana; IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e V - o pluralismo político (BRASIL, 1988, artigo primeiro).

²⁹ PROJETO DE LEI DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE 2011/2020): projeto em tramitação no Congresso Nacional / PL nº 8.035 / 2010 / organização: Márcia Abreu e Marcos Cordioli. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

³⁰ O quadro 01 (ANEXO I) apresenta os documentos legais que norteiam a educação brasileira, compreendidos entre o período de 1980 a 2015, fundamentados na Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Esses fundamentos refletem todas as áreas da sociedade, principalmente aos direitos de todo cidadão. De acordo com a Carta Magna, em seu Artigo 3º, parágrafo IV, é objetivo da República “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, Art.3º). Nesse documento, a promoção da igualdade, a erradicação da pobreza e a eliminação da discriminação também devem ser papel da educação.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, Art. 3º, parágrafo IV).

O Artigo 206 estabelece: “I: igualdade de condições para acesso e permanência na escola; [...] III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino” (art. 206). E, o Artigo 215 complementa com o seguinte texto: “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais” (BRASIL, 1988, art. 215). Essas manifestações estão esclarecidas nos seguintes parágrafos: § 1º - “O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional” (art.215, parágrafo primeiro)

A Constituição brasileira abre caminhos para a elaboração dos demais documentos referentes à Educação, dando ênfase ao poder que dela emana, ou seja, a partir dela e das diversas Conferências mundiais em prol da educação, inserindo aí todas as nuances que fazem dela a **Carta Magna**, inúmeras leis, decretos e emendas foram elaborados. Seguem alguns dos principais documentos para a educação, principalmente aos que tratam da diversidade de gênero e das relações étnico-raciais.

Um dos principais documentos, pós Constituição e Pós Conferência de Jomtien (1990), foi a **Lei 8.069, de 13 de junho de 1990**, conhecida como o **Estatuto da Criança e do Adolescente**, que apresenta o seguinte texto:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. [...] Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade,

sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem (BRASIL, 1990b).

No artigo 53 da lei reforça-se essa ideia e se estabelece à criança e ao adolescente o direito à educação, estabelecendo prepará-los para viverem em sociedade e para o acesso ao mercado trabalho, dando-lhes igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1990b). Fica claro que a lei foi uma importante conquista dos movimentos sociais em defesa da criança e do adolescente, no entanto, o postulado dessa igualdade se converte, historicamente, em ficção, pois as crianças e adolescentes das classes populares terão uma educação básica, que não lhes garantirá a mínima condição de ascensão social, e muito menos os direitos civis e sociais proclamados pela Constituição. Enfim, a ausência de tais garantias leva, historicamente, ao fracasso escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 é outro documento importante para a educação brasileira. Essa lei foi fruto de uma ampla disputa no cenário da educação brasileira, com incidências importantes das discussões internacionais, e traz no Artigo 3º a garantia da educação para Todos. As implicações do Relatório Delors estão presentes na “**atenção à equidade**”, em um capítulo particular da educação especial e artigos direcionados à educação indígena (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

No Art. 26, que trata do currículo do Ensino Fundamental e Médio estabelece que,

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. §4º O ensino da História do Brasil levará em conta as **contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia** (BRASIL, 1996 - destaques nossos).

Em 2003, esse artigo da LDB sofreu alterações pelo acréscimo do Art. 26 A, Lei n. 10.639/2003 (BRASIL, 2003), ficando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no Ensino Fundamental e Médio. O texto ficou da seguinte forma: “Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira” (Art. 26-A, 2º).

O Art. 33 da LDB assegura o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, buscando evitar qualquer forma de proselitismo. E o Art. 79 afirma o direito ao ensino para as comunidades indígenas:

Artigo 79: A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. § 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas. § 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: [...] I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena; [...] II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; [...] III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades (BRASIL, 1996).

Em relação ao ensino dos indígenas, em 1999, o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovaram as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento que expressa as discussões ocorridas nas Conferências Mundiais, já relacionadas neste estudo, foram criados como diretrizes gerais sobre os conteúdos a serem ministrados nas diferentes disciplinas, permitindo às escolas maior grau de autonomia quanto à organização e forma de socialização desses conhecimentos. Lançado no ano de 1997, primeiramente aos professores e, oficialmente, em 1998, os PCN, foram distribuídos por todo o território nacional, pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto.

De acordo com Vianna e Cavaleiro (2012), “o estabelecimento dos PCNs é produto das exigências do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)”. Mas não se pode negar sua importância no cenário educacional brasileiro. Trata-se de “documentos político-normativos que orientam a elaboração e efetivação de currículos para a educação escolar brasileira” (FREITAG, 2004, p. 13). Assim, no âmbito das políticas afirmativas da diversidade cultural, os PCNs trazem a temática da diversidade cultural inserida no tema transversal Pluralidade Cultural (BRASIL, 1997).

Por Pluralidade Cultural o documento refere-se:

À valorização e o conhecimento de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais presentes no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes da sociedade brasileira, levando o aluno a reconhecer a complexidade do país (BRASIL, 1997, p. 121).

Destaca-se a diversidade de gênero nos PCNs, para os quais

Os objetivos para a abordagem são: [...] combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para a sua transformação. A flexibilização dos padrões visa permitir a expressão de potencialidades existentes em cada ser humano que são dificultadas pelos estereótipos de gênero. Como exemplo comum pode-se lembrar a repressão das expressões de sensibilidade, intuição e meiguice nos meninos ou de objetividade e agressividade nas meninas (BRASIL, 2000a, p. 144).

Marchi (2000) e Lira (2009) fazem críticas à temática: gênero/sexualidade e ao trinômio corpo/saúde/doença no tema transversal, denominado Orientação Sexual. De acordo com os autores, houve pouca relevância à temática da diversidade sexual no contexto de elaboração dos PCNs, ficando clara a discriminação em relação às homossexualidades.

A Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental e Médio, juntamente com o Parecer CNE/CP 03/2004, (BRASIL, 2004a) que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas, e a Resolução CNE/CP 01/2004 (BRASIL, 2004b), que define os direitos e as obrigações dos entes federados ante a implementação da lei, são os principais dispositivos legais para uma política educacional voltada à diversidade cultural e à consolidação de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas, desencadeada a partir dos anos 2000.

Em 2008, a Lei n. 10.639/2003 (BRASIL, 2003) sofreu alterações em seu texto, entrando em vigor a Lei n. 11.645/08, que também modifica a Lei n. 9.394/96 (LDB), passando a ser obrigatória a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, nos currículos do ensino básico. Em decorrência disso, foi aprovado em 2009, o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2009).

Entre os impactos da Lei n. 10.639/2003 (BRASIL, 2003) na educação brasileira, destacam-se: novas perspectivas para pesquisa sobre relações raciais; formação de docentes da educação básica e superior na temática africana e afro-brasileira; ampliação da consciência dos educadores de que a questão étnico-racial diz respeito a toda a sociedade brasileira, e não somente aos negros; e entendimento do trato pedagógico e democrático da questão étnico-racial como um direito (BRASIL, 2009).

O Plano Nacional de Educação (PNE) é um documento relevante para esta discussão. Foi organizado e elaborado pelo MEC, com participação de institutos, associações, Secretarias de Educação, assim como contou com a participação da sociedade civil. Aprovado em 9 de janeiro de 2001, mediante a Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. (BRASIL, 2001b) o Plano foi fundamentado na LDB, que dedicou três artigos (9, 10, 11), relativos ao Plano Nacional de Educação:

Art. 9º. A União incumbir-se-á de: [...] I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; [...] **Art. 10º.** Os Estados incumbir-se-ão de: [...] III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios; [...] **Art. 11º.** Os Municípios incumbir-se-ão de: [...] I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados (BRASIL, 1996 - destaques nossos).

O PNE 2001-2011 foi organizado em três eixos: 1- a educação como direito individual; 2- a educação como fator de desenvolvimento econômico e social; 3- a educação como meio de combate à pobreza (BRASIL, 2001b). Esse PNE objetivava: a elevação global do nível de educação da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais, no tocante ao acesso e à permanência na educação pública, e a democratização da gestão do ensino público (*Idem*).

O texto do PNE se organiza em seis partes:

A primeira parte consiste numa introdução que faz um breve histórico e sintetiza os objetivos e prioridades; a segunda parte aborda os níveis de ensino distinguindo a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e a educação superior; a terceira parte tem por objeto as modalidades de ensino abrangendo a educação de jovens e adultos, educação a distância e tecnologias educacionais, educação tecnológica e formação profissional, educação especial e educação indígena; a quarta parte trata do magistério da educação básica, num único tópico: formação de professores e valorização do magistério; a quinta parte versa sobre o financiamento e gestão e, finalmente, a sexta parte aborda, à guisa de conclusão, o tema do acompanhamento e avaliação do Plano (SAVIANI, 2008, p. 273-274).

Conforme Saviani (2008), o texto do PNE 2001-2011 apresentou um exagerado número de metas, 295, dentre as quais nove foram vetadas pelo presidente Fernando Henrique Cardoso. Estas versavam sobre o valor dos recursos e investimentos para a educação, ciência e tecnologia, como por exemplo, o aumento de 50% no valor da bolsa-escola para crianças de até

seis anos; o alargamento do número de vagas no ensino público superior; a ampliação do programa de crédito educativo; a triplicação, em dez anos, do financiamento público à pesquisa científica e tecnológica e a garantia de recursos do Tesouro Nacional para pagamento de aposentados e pensionistas do ensino público federal e o aumento de 7% do PIB para a educação (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2003).

Os vetos praticados pelo presidente em exercício afetaram a eficácia do PNE. Para Saviani (2008), o Plano ficou mais na intenção do que na concretização, sem influência sobre as políticas educacionais e sobre a vida das escolas.

No documento do Plano estabeleceu-se que a Educação Básica é um direito pleno ao desenvolvimento da criança, seguindo fielmente a política regida pelo BM e pelos demais organismos internacionais, segundo as quais os países em desenvolvimento, como por exemplo, o Brasil, ofereceriam uma educação que atendesse apenas às necessidades básicas do cidadão, capacitando-o para atender ao capital, como fonte de mão de obra para o mercado de trabalho.

Em relação a isso, ao contrário da ideia de educação apenas para o trabalho, Rodrigues (2005) afirma que a educação deve preparar e elevar o indivíduo ao domínio de instrumentos culturais, intelectuais, profissionais e políticos, possibilitando ao indivíduo a compreensão da importância de seu papel em sociedade. Ou seja, a educação não deveria apenas legitimar o saber e a cultura dominante, que reproduz as desigualdades sociais e culturais.

Consta da redação do plano:

Em síntese, o Plano tem como objetivos: a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 2001b).

Sobre a diversidade, o PNE 2001-2011 exibe um capítulo sobre a educação escolar indígena (BRASIL, 2001). Esse capítulo está dividido em três partes, uma primeira parte em que se analisa a educação indígena oferecida no Brasil ao longo dos tempos; a segunda que aponta as diretrizes para a educação escolar indígena e a terceira parte que traz os objetivos e metas a serem seguidos e atingidos de 2001 a 2010.

Entre os objetivos destacam-se: ofertar programas educacionais aos povos indígenas para todas as séries do ensino fundamental; dar autonomia às escolas indígenas, em relação ao projeto pedagógico e ao uso dos recursos financeiros e garantir a participação das comunidades

indígenas nas decisões relativas ao funcionamento dessas escolas (BRASIL, 2001b). Para que isso se realizasse, o Plano estabeleceu a necessidade de criação da categoria escola indígena para assegurar a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue e sua regularização junto aos sistemas de ensino.

O Plano instituiu ainda que a União deveria cooperar com os Estados, responsáveis pela educação indígena, em vista de equipar as escolas indígenas com materiais didático-pedagógicos básicos, munindo essas escolas com bibliotecas, videotecas e outros materiais de apoio, entre outras melhorias (*Idem*).

Uma das metas assumidas pelo PNE, referente à educação indígena, foi a capacitação e o reconhecimento profissional dos professores indígenas por meio da oferta de programas contínuos de formação sistemática do professorado indígena (*Idem*).

Ao ser promulgado, o PNE estabeleceu que a União, em articulação com os sistemas de ensino e com a sociedade civil, deveria proceder a avaliações periódicas da implementação do Plano, sendo que tanto os Estados como os Municípios tiveram, com base no Plano, que elaborar seus planos decenais correspondentes.

Na Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em Brasília, em 2010, em que participaram líderes políticos, profissionais da educação, estudantes e diversos segmentos da sociedade brasileira, foi elaborado o documento do PNE 2014-2024.

O documento estabeleceu no art. 1º o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024, tendo como função definir diretrizes, objetivos, metas, assim como as estratégias de implementação. O Art. 2º apresenta as diretrizes do PNE 2014/2024, entre quais se destacam: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais; melhoria da qualidade do ensino; valorização dos profissionais da educação, e difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação. O documento estabelece vinte metas a serem cumpridas. No campo da diversidade destacam-se as Metas 3, 7 e 8.

A Meta 3 visa a universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos, trazendo como uma das estratégias, a implementação de políticas de prevenção à evasão motivada por *preconceito e discriminação à orientação sexual ou à identidade de gênero*, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão.

A Meta 7, que busca elevar as médias nacionais do IDEB, traz como estratégias:

7.16 - Garantir o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, nos termos da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e da Lei nº 11.645, de 10 de

março de 2008, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e com a sociedade civil em geral; [...] **7.17** – Ampliar a educação escolar do campo, quilombola e indígena a partir de uma visão articulada ao desenvolvimento sustentável e à preservação da identidade cultural.

A Meta 8 visa a proporcionar à população de 18 a 24 anos capacidade de frequentar, pelo menos, 12 anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional. Em todo o documento foram essas as menções relativas à diversidade de gênero e de etnia-raça.

3.3.1 A Diversidade de gênero e a Educação Básica: educação e política

Neste estudo, poucas investigações foram encontradas sobre o impacto da discriminação de gênero nas políticas públicas educacionais, tais como a discriminação da mulher nos livros didáticos, o fracasso escolar presente na vida das meninas, que muitas vezes engravidam antes mesmo de concluírem os estudos, entre outras. “A escassez dessa abordagem espelha-se na raridade de análises densas sobre a discussão acerca da igualdade entre homens e mulheres prevista na Constituição Federal de 1988³¹” (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p.78-79).

A diversidade ganha maior evidência no cenário educacional brasileiro e na sociedade como um todo, a partir de 2003. Nesse período, no âmbito do governo federal, do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), criaram-se diversas secretarias especiais, tais como: Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH); Secretaria Especial de Política para Mulheres (SPM); Secretaria Especial da Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), Secretaria Nacional da Juventude (SNJ). Secretaria de Inclusão Educacional (SECRIE) e a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA).

Em 2004, foi elaborado o primeiro Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (BRASIL, 2004c), com uma segunda versão em 2008 (BRASIL, 2008b), ambos antecidos pelas Conferências de Políticas para as Mulheres (2004 e 2007). Destacam-se as propostas de instituição da Diretriz Curricular para a Educação Básica relativa a gênero, orientação sexual e direitos humanos; de aprimoramento do tratamento de gênero, raça/etnia, orientação sexual e

³¹ Art.5º- Parágrafo Primeiro - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição (BRASIL, 1988).

direitos humanos nas orientações curriculares nacionais dos Ensinos Infantil, Fundamental e Médio e nos livros didáticos.

Atualmente, os dados da realidade da educação brasileira contrariam as propostas apresentadas pela LDB: Art. 22. “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o **exercício da cidadania** e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. (BRASIL, 2015, p. 17 - grifos nossos) e Art. 32. IV – “o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de **tolerância recíproca** em que se assenta a vida social”. (*Idem*, p. 23 - destaques nossos). A realidade aponta grande evasão de pessoas transgêneros, e a violência, escancarada, contra alunos e alunas gays, lésbicas e bissexuais, (BORGES; MEYER, 2008); (DINIS, 2011); (JUNQUEIRA, 2010).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010b) definem que as instituições de Educação Infantil devem garantir o cumprimento pleno de sua função sociopolítica e pedagógica: “Construindo **novas formas de sociabilidade e de subjetividade** comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do **planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa**” (p.17, *destaques nossos*).

O docente é fundamental nessa etapa da educação, levando as crianças a desenvolver reflexões e posturas éticas, incluindo novas relações de sociabilidade e subjetividade, a partir das perspectivas de gênero (BARREIRO; MARTINS, 2016). Acrescente-se que o professor é o agente principal para a consolidação das “plataformas de acesso para a equidade e a valorização das atividades e dos papéis sociais de gênero na cultura brasileira” (p. 101).

Destaca-se que, a partir do ano de 2014, ano de aprovação do PNE 2014-2024, há um movimento organizado de setores conservadores da sociedade brasileira colocando-se frontalmente contra o que consideram ideologia de gênero. Esses segmentos, entre eles setores religiosos, organizaram-se desde o Congresso Nacional até às Conferências Municipais e Estaduais de Educação, para retirarem toda e qualquer forma de expressão relacionada ao gênero. Isso afirma um olhar preconceituoso e conservador para as lutas em prol da igualdade. Ou seja, essa diversidade deve ser ignorada e não ensinada nas escolas.

As discussões aparecem de forma, conturbada, geralmente por pessoas que não são da área da educação, buscando criticar os estudos sobre gênero. Para Noronha e Daltro (1991) a “ideologia de gênero” inferioriza a mulher.

Jorge Scala, autor do livro, *Ideologia de Gênero: o neototalitarismo e a morte da família*, defende a tese de que as questões sobre gênero, principalmente o que classificam como

ideologia de gênero, são resultados de imposição de ideias, de ideologia de esquerda. de acordo com o autor, a ONU criou uma Agência do Gênero. Essa agência se dedica a controlar que todos os organismos e programas da ONU que incluam o gênero. Por sua vez, a União Europeia e o Banco Mundial condicionam os empréstimos para o desenvolvimento dos países pobres, por cláusulas da difusão de Gênero. Finalmente, se incorporou o gênero no sistema educacional dos nossos países. Dado tudo isto, é necessário investigar o que é o gênero (SCALA, 2011).

Para esse autor, o fato de as discussões sobre gênero estarem ligadas à ideologia faz com que essas sejam impostas, por meio “do sistema educacional formal (escola e universidade) e não formal (meios de propaganda), como fizeram os nazistas e os marxistas” (*Idem*).

Para Scala (2011), na ideologia de gênero, O sexo seria o aspecto biológico do ser humano, e o gênero seria a construção social ou cultural do sexo. Ou seja, que cada um seria absolutamente livre, sem condicionamento algum, nem sequer o biológico, para determinar seu próprio gênero, dando-lhe o conteúdo que quiser e mudando de gênero quantas vezes quiser. Nesse sentido, não haveria diferenças entre homem e mulher. O autor considera a ideologia de gênero como um absurdo, “uma lavagem cerebral global” (*idem*, p. 41). “[...] O gênero destrói a estrutura antropológica íntima do ser humano [...]” (*Idem*, p. 41)).

Esse posicionamento representa muito das discussões que estão em voga no cenário educacional brasileiro. Parte dos professores não estaria preparada para trabalhar a Ideologia de gênero ou, culturalmente, não compartilham com essa ideia ou ideologia.

Conforme Noronha e Daltro (1991, p. 227), “a ideologia de gênero tem como racionalidade própria a superioridade masculina que, ao ser afirmada, reafirma, simultaneamente, a inferioridade feminina. Cumpre destacar que a ideologia de gênero é, em si, uma forma de violência simbólica do homem contra a mulher”. Conforme os autores, nesse caso, a mulher suporta a opressão e a considera como natural para manter a ordem das coisas “[...] e quando o lado oprimido contestar essa ideologia, a violência se faz necessária para manter a hierarquização dos sexos” (*Ibidem*).

É esse conceito de ideologia de gênero que está sendo recriminado pelos conservadores, causando enorme transtorno para a aprovação do PNE 2014-2024. É a partir desse conceito de ideologia de gênero que esses segmentos “deflagraram intensa campanha midiática contra o substitutivo, sugerindo que ele era uma ameaça à família tradicional” (SOUZA, 2014, p. 190).

O que os documentos oficiais trazem, ou querem trazer, como ideologia de gênero a ser implementado na educação é aquela que problematizará e desierarquizará os espaços de poder destinados aos homens e às mulheres.

3.3.2 – Diversidade étnico-racial e a educação básica: legislação e políticas

Neste tópico mencionam-se os documentos que aludem a diversidades étnico-raciais e suas implicações para a Educação Básica. Para tanto, apresentam-se as seguintes Resoluções: A Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999 (BRASIL, 1999), que fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. O Art. 1º desse documento estabelece no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. O Art. 6º garante a formação dos professores indígenas, sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais e em seu parágrafo único garante aos professores indígenas sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com sua própria escolarização. Acrescente-se, ainda, a Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012 (BRASIL, 2012b), que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

De todos estes documentos, destacam-se outras referências à diversidade de gênero, raça e etnia. A Constituição Federal (1988) traz como um dos princípios fundamentais a Dignidade da Pessoa Humana, deixando claro que todas as pessoas possuem igualdade de direitos, independentemente de cor, credo, raça e gênero. Assim, no Art. 3º, parágrafo IV, tem-se que é objetivo da República a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, numa tentativa de promover a igualdade, a erradicação da pobreza e a eliminação da discriminação. Seu artigo 215 afirma que é dever do Estado garantir a todos o pleno exercício dos direitos culturais. E o § 1º determina que o Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 determina no Art. 26, §4º que o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. A Lei n. 10.639/2003 (BRASIL, 2003) afirma a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no Ensino Fundamental e Médio, afirmando, em seu artigo 79 o direito ao ensino para as comunidades indígenas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1997 (BRASIL, 1997) inserem, como Tema Transversal, a Pluralidade Cultural, afirmando valorizar o conhecimento de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais presentes no território nacional. E estabelecem, ainda, como objetivo: combater as relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2001 a 2011 (BRASIL, 2001b) coloca-se o objetivo de reduzir as desigualdades sociais e regionais, no tocante ao acesso e à permanência na educação pública, e a democratização da gestão do ensino público. O PNE exibe um capítulo sobre a educação escolar indígena. Dentre seus os objetivos, encontra-se a oferta de programas educacionais aos povos indígenas para todas as séries do ensino fundamental; a concessão de autonomia às escolas indígenas, em relação ao projeto pedagógico e ao uso dos recursos financeiros, e garantia da participação das comunidades indígenas nas decisões relativas ao funcionamento dessas escolas, além de equipar as escolas indígenas com materiais didático-pedagógico básico, com bibliotecas, videotecas e outros materiais de apoio, dentre outras melhorias.

O novo PNE (2014-2024) apresenta em seu Art. 2º as diretrizes referentes à diversidade: difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação. Destaca-se, em relação ao gênero, a Meta 3, que pretende universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos, o tendo como estratégias a implementação de políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação à orientação sexual ou à identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão.

O Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, de 2004, tem como propostas a instituição da Diretriz Curricular para a Educação Básica relativa a gênero, orientação sexual e direitos humanos; de aprimoramento do tratamento de gênero, raça/etnia, orientação sexual e direitos humanos nas orientações curriculares nacionais dos Ensinos Infantil, Fundamental e Médio e nos livros didáticos.

A Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, (BRASIL, 2012a) também conhecida como “Lei de Cotas de Ingresso nas Universidades” dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências Seu Art. 1º dispõe:

As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de

graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo (um salário mínimo e meio) per capita (p. 260).

O Art. 3º da Lei em destaque institui que em cada instituição federal de Ensino Superior, “as vagas serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da federação onde está instalada a instituição” (*Idem*), de acordo com último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Os artigos 4º e 5º trazem as mesmas recomendações para as instituições federais de Ensino Médio.

Essas são as principais leis nacionais, que, de forma tímida, dão os primeiros passos para uma educação voltada para a diversidade, apesar de reconhecer que “as noções de cidadania e justiça social estão estritamente relacionadas à concepção de Estado, ou seja, ser um cidadão ou ser uma sociedade justa se define em consonância com o papel que o Estado assume em uma determinada sociedade” (DUARTE; GOMES, 2018, p. 224).

Vale ainda ressaltar, embora não estejam no recorte temporal deste estudo, alguns aspectos que compõem a Base Nacional Comum Curricular (BCNN), pela qual, na prática, apenas algumas questões étnico-raciais foram incorporadas às competências e habilidades previstas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, conforme foi verificado na BNCC, 2017. Na concretude de tudo que fora apresentado sobre as diversidades de gênero, raça e etnia, e sobre as questões étnico-raciais, a BNCC afirma:

Cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200320), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), **educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena** (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/201023). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos

sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada (BRASIL, 2017, 18-19 - destaques nossos).

Em nenhuma parte do documento, a BNCC traz a questão de gênero. Ressalta-se que foram encontradas 448 palavras “gênero” no texto, porém nenhuma se refere a gênero, enquanto construção social, relacionada a opção que o sujeito faz em relação a sua sexualidade, defendida neste estudo. Todas as 448 palavras “gênero” se referem a gênero textual, a gênero literário e a gênero discursivo.

Acredita-se que as escolas não estejam preparadas para trabalhar tal tema, visto que poucas políticas são implementadas em prol da formação do professor para a Diversidade, principalmente a de gênero. Já em relação às questões étnico-raciais, em caderno direcionado ao o professor, o documento traz o seguinte:

Competências específicas de Artes:

O componente curricular contribui [...], para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de **favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania**. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas (BRASIL, 2017, p. 191, destaques nossos).

Competências específicas de Ciências (Ciências da natureza):

Nos anos iniciais, pretende-se que, em continuidade às abordagens na Educação Infantil, as crianças ampliem os seus conhecimentos e apreço pelo seu corpo, identifiquem os cuidados necessários para a manutenção da saúde e integridade do organismo e **desenvolvam atitudes de respeito e acolhimento pelas diferenças individuais, tanto no que diz respeito à diversidade étnico-cultural** quanto em relação à inclusão de alunos da educação especial (BRASIL, 2017, p. 323, destaques nossos).

De acordo com o documento da BNCC, nos anos iniciais, espera-se que as crianças “percebam e compreendam a dinâmica de suas relações sociais e étnico-raciais, identificando-se com a sua comunidade e respeitando os diferentes contextos socioculturais” (BRASIL, 2017, p. 360).

A BNCC prevê, ainda, que os alunos devem identificar “a presença e a sociodiversidade de culturas indígenas, afro-brasileiras, quilombolas, ciganas e dos demais povos e comunidades tradicionais [...] suas características socioculturais e suas territorialidades” (BRASIL, 2017, p. 366). Conforme apresenta o documento, as crianças precisam reconhecer os lugares de vivência e compreender a produção das paisagens e a inter-relação entre elas, “como o campo/cidade e

o urbano/rural, no que tange aos aspectos políticos, sociais, culturais, étnico-raciais e econômicos” (p. 366) Nesse sentido, fica clara uma demarcação territorial que mais separa do que agrega, pois o aluno passa a identificar os lugares que determinam as diferenças, como se identificasse: **aqui vivem os índios**, ou ainda, **os negros moram aqui**. Isso não é incluir, isso é segregar (Destaques nossos).

Ao analisar essas ponderações, e considerando que a disputa entre cidadania e justiça social é marcada pela hegemonia liberal do Estado de bem estar social, o Brasil, considerando-se os documentos oficiais analisados, está longe de ser uma Nação em que a educação poderá ser a maior fonte para levar um conhecimento de qualidade, consequentemente, ela também não está apta a ser a formadora de cidadãos críticos, cômicos da importância de se respeitarem as diferenças, educados para a inclusão social.

Nesse sentido, verificou-se que a concepção de cultura que norteia os documentos da educação brasileira é aquela defendida pelos estruturalistas, em que cultura é entendida como “uma estrutura de ideologia localizada em outras estruturas, visivelmente incrustada em instituições, os aparelhos ideológicos de Estado, cuja função é a reprodução das relações de produção” (CEVASCO, 2008, p. 108). Acredita-se que a cultura da escola não permite ao aluno ser agente de transformação social. Ao contrário, o reduz a mero sujeito passivo diante das normas hierárquicas, predominando a submissão às regras impostas pela cultura dominante.

Ainda é importante acrescentar que gênero e as questões étnico-raciais afirmadas nos documentos oficiais fornecem elementos para pensar/problematizar a justiça social na perspectiva apenas do reconhecimento, visto que nas políticas públicas educacionais, a complementariedade - reconhecimento e redistribuição - não parece pertinente, pois o mecanismo para a superação das diferenças não está localizado apenas numa dimensão, seja redistribuição ou reconhecimento. Conforme Fraser (2003), a questão principal está na contenda de agregar a universalização de direitos e ações políticas que garantam o respeito e a valorização das diferenças culturais, como princípio orientador para as políticas educativas de presunção diferenciada. Segundo a autora, nessas políticas, a igualdade e a diversidade não devem ser antagônicas, mas constituir os fundamentos de uma sociedade democrática promotora da justiça social, a partir de uma dimensão ampliada de justiça.

Neste estudo verificou-se que os documentos oficiais da Educação Básica, estabelecem a premissa do reconhecimento quanto à categoria étnico-racial, não sendo essa o suficiente para promover a redistribuição e, quanto a categoria gênero, a questão do reconhecimento é quase invisível, sendo tratada apenas como tema transversal, não promovendo a efetividade nas práticas que promovem o reconhecimento e, muito menos a redistribuição.

Ainda verificou-se que os documentos oficiais da Educação Básica brasileira caminham na perspectiva contrária à interseccionalidade, proposta por Crenshaw (2002). De acordo com a autora, “parte do projeto da interseccionalidade visa incluir questões raciais nos debates sobre gênero e direitos humanos e incluir questões de gênero nos debates sobre raça e direitos humanos. Ele procura também desenvolver uma maior proximidade entre diversas instituições” (p. 9), porém, conforme verificado, as discussões sobre as diferenças não as contemplam relacionadas a outras diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou analisar, nos documentos oficiais da Educação, os sentidos atribuídos à diversidade de gênero e étnico-racial e seus impactos nos projetos políticos pedagógicos da Educação Básica, concernente ao período de 1990 a 2015. Além disso, buscou-se compreender o projeto político do Banco Mundial e dos organismos internacionais para as políticas educacionais, principalmente em relação à diversidade; expor as principais discussões sobre gênero, raça e etnia nas Conferências internacionais e ainda, analisar os fundamentos políticos, econômicos e socioculturais que se constituem como princípios na formulação e implementação das políticas de diversidade (gênero e étnico-raciais).

Para alcançar os objetivos pretendidos, apresentaram-se, neste estudo, a conceituação e a interpretação do termo cultura, em busca de se refletir sobre a garantia da igualdade de direitos aos sujeitos em sua diversidade. Compreender a cultura como campo de lutas para a reorganização social, reconhecendo aí as forças impostas pela hegemonia e a importância de lutas em contraposição a tais forças (WILLIAMS, 2011) foi importante para entender o espaço da educação formal, escola, onde a heterogeneidade cultural é ampla e esbarra na cultura escolar, fortemente, marcada pela cultura dominante e a ela obediente. Essa cultura acentua as diferenças, pois é fundamentada numa matriz político-social e epistemológica em que as diferenças são ignoradas. Dessa forma, como reconhecer na escola o lugar de direito das minorias, considerando-se como atinentes às minorias as questões de gênero, de raça e de etnia?

Segundo o Banco Mundial e os organismos que o apoiam, como por exemplo, a UNESCO, que afirmam ser a educação a responsável por tirar o sujeito da ignorância. No entanto, não há indícios de que objetivem superar essa ignorância, ou seja, não há a intenção de formar o sujeito crítico, sabedor de seus direitos e deveres. O ideário pretendido pelo Banco é formar o trabalhador, capital humano, para atender às exigências do mercado capitalista. O que se esperar então de uma educação como essa, no mínimo, uma educação acrítica e de baixa qualidade. Na realidade para o Banco Mundial, países em desenvolvimento como o Brasil lhe são grandes devedores e a forma de saldar essa dívida é economizar nos gastos com educação.

Além disso, os países devedores precisam atentar a diversas metas estipuladas pelo BM, das quais uma, foco deste estudo, é “a questão da equidade em relação aos pobres, ao gênero feminino e às minorias étnicas”. Na visão do Banco, as “[...] políticas [educacionais] de inclusão são fundamentais para aumentar a coesão da sociedade e evitar protestos e descontentamento

social”. Ou seja, para o Banco é preciso evitar conflitos. Mas, evitar conflitos não é fingir que se ensina, na escola, a “aceitar” as diferenças. Acredita-se que a questão é muito mais profunda e complicada. É preciso, conforme Fraser (2006), desenvolver uma teoria crítica do “reconhecimento”, em que as políticas culturais da diferença possam ser combinadas, coerentemente, com a política social da igualdade.

Nesse sentido, a educação das relações étnico-raciais, por exemplo, teria por alvo a formação de mulheres e homens comprometidos com a promoção de condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos. Além disso deveriam comprometer-se com a discussão de questões de interesse geral, tornando-se capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente todos (SILVA, 2007). Isso equivale a afirmar que deve haver um esforço para discutir conjuntamente, e não de forma desarticulada, as múltiplas desigualdades existentes na sociedade, principalmente, na escola, sem priorizar umas em detrimento de outras.

Neste estudo verificou-se que as questões étnico-raciais, como a escravidão, as nações indígenas e quilombolas, têm sido privilegiadas nos documentos oficiais, ou seja, esses temas foram contemplados e já fazem parte da matriz curricular da educação. São temas discutidos para a elaboração dos Projetos Políticos pedagógicos das escolas. Mesmo implementando-se a agenda étnico-racial nas políticas educacionais que acarretaram algumas mudanças, estas ainda são insuficientes para uma reversão do quadro de desigualdades nos sistemas de ensino. Pode-se afirmar que há um silenciamento em torno do tema das discriminações étnico-raciais nos processos de constituição das identidades e das relações sociais de crianças negras no âmbito da escola (CAVALLEIRO, 2000).

Em relação às questões que envolvem gênero, estas pouco aparecem ou são inexistentes no âmbito escolar, ou seja, continuam afastadas dos currículos escolares, protegidas sob a égide da moral e dos bons costumes, defendidos por uma elite conservadora. Recentemente, acaloradas discussões apareceram na mídia contra a inclusão das discussões de gênero para o próximo PNE (2014-2014) (BRASIL, 2014).

As Conferências promovidas pelo Banco Mundial e a UNESCO, ao longo das três últimas décadas, para a promoção de uma Educação Básica, supostamente, para atender às inúmeras demandas sociais, principalmente da diversidade cultural, de gênero e étnico-racial, não surtem o efeito desejado nos países em desenvolvimento como o Brasil. Isso porque, as ações afirmativas nesse sentido são cortadas por interesses conservadores.

Conforme Fraser (2006), a educação admite, em seus documentos, a diversidade como parte da identidade nacional, como marca da vida social brasileira. Porém, tratar as diferenças étnico-raciais como se elas acontecessem harmoniosamente na sociedade, principalmente nas instituições escolares, mesmo diante das inúmeras provas em contrário, é camuflar a realidade brasileira.

Este estudo pode ser considerado como um referencial a mais, para novas pesquisas que visem a descortinar as políticas públicas para as diversidades no âmbito da educação brasileira. Trata-se de um trabalho relevante, hercúleo, que buscou, nos documentos oficiais da educação brasileira de 1990 a 2015 os sentidos atribuídos à diversidade de gênero e étnico-racial e seus impactos nos projetos políticos pedagógicos da Educação Básica.

Os sentidos apreendidos foram: primeiro, as políticas para a diversidade (de gênero, étnico-racial), no Brasil se dão mais no plano teórico, pouco se fazendo na prática, visto que quando se trabalham esses temas na escola se o faz de forma aligeirada, com professores mal preparadas para refletir sobre essas temáticas; segundo, a intenção do governo é cumprir com as metas impostas pelo BM, não importando o resultado, ou seja, há que se colocar no currículo os estudos sobre as relações étnico-raciais? **Sim, colocamos, porém não nos comprometemos com os resultados.** Terceiro, e mais grave, cumprem-se as metas parcialmente, como por exemplo, leis são criadas para atingir as metas sobre as relações étnico-raciais, porém deixa-se de lado a diversidade de gênero, que, por sinal, é excomungada no contexto-social brasileiro. Enfim, em uma linguagem metafórica a coisa é para “inglês ver”.

REFERÊNCIAS

- AÇÃO EDUCATIVA. **Banco Mundial em foco: um ensaio sobre a sua atuação na educação brasileira e na da América Latina**, [2005?]. Disponível em: http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2348/1/banco_mundial_em_foco. Acesso em: 17 Mai. 2018.
- ALBERNAZ, L. S.; LONGHI, M. Para compreender gênero: uma ponte para relações igualitárias entre homens e mulheres. In: SCOTT, P.; LEWIS, L.; QUADROS, M. T. **Gênero, Diversidade e Desigualdades na Educação: interpretações e reflexões para a formação docente**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2009.
- ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000100005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 10. Nov. 2017.
- ALVES, J. A. L.. A Conferência de Durban contra o Racismo e a responsabilidade de todos. In.: **Revista Brasileira de Política Internacional**. 45 (2): 2002. p.p.: 198-223. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S00343292002000200009&lng=pt&nrm=iso Acesso em 06. Nov. 2017.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILE, P. (Org.). **Pós-neoliberalismo – as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: editora Paz e Terra, 1995.
- ARAÚJO, T. C. N. A classificação de ‘cor’ do IBGE: notas para uma discussão. **Cadernos de Pesquisa**; Fundação Carlos Chagas, nº 63, 1987, 14- 16.
- ARROYO, M. G. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. In: SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- _____. **Currículo, território em disputa**. 5ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- _____. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- _____. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S. MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis- RJ: Vozes, 2004, 47-68.
- ÁVILA, I. A. **Questões étnico-raciais e a Educação: um currículo multicultural que reconstrua práticas pedagógicas centradas na diferença e na justiça social** / Irene Aparecida Ávila. Belo Horizonte, 2010.
- BANCO MUNDIAL. **Prioridades y Estrategias para la Educación: Estudio Setorial del Banco Mundial**. Washington, 1999.
- BANTON, M. **A idéia de raça**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70; 1997. 176 p.

BARREIRO, A; MARTINS, F. H. Bases e fundamentos legais para a discussão de gênero e sexualidade em sala de aula. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, São Paulo, v.34, n.68, p.93-106, 2016.

BEAUVOIR, S. **A velhice**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BENDRATH, E. A.; GOMES, A. A. Educação e Economia: A (re) construção a partir do pós-guerra. **HistedBr**. Campinas, n. 44, p. 92-106, 2011.

BESSA-OLIVEIRA, M. A; NOLASCO E., C. No Brasil, estudar cultura brasileira “é” o mesmo que estudar estudos culturais? **Revista Rascunhos Culturais**, Coxim/MS, v.1, n.2, p. 301-316, jul/dez. 2010.

BORGES, Z. N.; MEYER, D. E. Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 59-76, jan./mar. 2008.

BOURDIEU, P. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

_____. **Escritos de educação**. Seleção, organização, introdução e notas de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2010. 251 p.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (Org.). **Pierre Bourdieu: escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2001a. p. 39-64

_____. A gênese dos conceitos de habitus e de campo. In: BOURDIEU, P . **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989. p. 59-73.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=56621-bnccapresentacao-fundamentos-pedagogicos-estrutura-pdf&category_slug=janeiro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: jan. 2017.

_____. **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.

_____. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. 2012a. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm >. Acesso em: 04 Out. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. 2012b. Disponível em: <

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução N° 4, de 13 de Julho de 2010a.**

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** /. Brasília: MEC, SEB, 2010b.

_____. MEC. SECAD. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília: SECAD; SEPPPIR, jun. 2009.

_____. **Lei Federal nº 11.645 de 10 de março de 2008.** Brasília/DF: DOU 11/03/2008.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. Brasília:** Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2008b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/planonacional_politicamulheres.pdf. Acesso em 18. Mai. 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, 2004a.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil sem homofobia:** programa de combate à violência e à discriminação contra gltb e promoção da cidadania homossexual. Brasília, 2004b.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres.** – Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2004c. Disponível em: <http://www.spm.gov.br/assuntos/pnpm/plano-nacional-politicas-mulheres.pdf>, acesso em 18. Mai. 2018.

_____. **Lei 10.639,** de 9 de janeiro de 2003. D.O.U. de 10/01/2003.

_____. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001.** Brasília: CNE/CEB, 2001a.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf> Acesso em 13/10/2017.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: **Pluralidade cultural: orientação sexual.** 2 ed. Rio de Janeiro: DP e A, 2000a.

_____. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI (Jacques Delors).** 4ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000b.

_____. **Resolução CNE/CEB n. 3, de 10 de novembro de 1999** – Diretrizes Nacionais para o funcionamento das Escolas Indígenas e dá outras providências. Brasília: MEC/SEF, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries).** Brasília: MEC/SEF, 1997, 10 volumes.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional nº 9394/96**. Brasília, 1996. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm> Acesso em 15/10/2017.

_____. Relatório Geral sobre a Mulher na Sociedade Brasileira – **IV Conferência Mundial sobre a Mulher: Ação para Igualdade, Desenvolvimento e Paz** – Pequim 1995.

_____. **Declaração de Salamanca** e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993 (versão acrescida). 136 p.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. UNESCO, Jomtien/Tailândia: 1990a. Disponível em < <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em 08 out. 2017.

_____. **LEI nº 8.069, de 13 de julho de 1990b**. Dispõe sobre o ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE e dá outras providências.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988

CAHSMORE, E. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Selo Negro, 2000.

CANDAU, V.M.F. **Concepção de educação intercultural**. Rio de Janeiro. Editora PUC – Rio, 2014 (Documento de trabalho).

_____. **Legislação brasileira sobre educação** [recurso eletrônico]. – 2ª ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013. 358 p. – (Série legislação; n. 94)

_____. **A didática em questão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, p. 240-255, 2011.

_____. **Reinventar a escola**. 7º ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. **Multiculturalismo, Direitos Humanos e Educação: a tensão entre igualdade e diferença**. GECEC. Departamento de Educação, PUC-Rio/CNPq. (relatório final de pesquisa), 2009.

_____. A diferença está no chão da escola. In: **Anais IV Colóquio Luso-brasileiro sobre Questões curriculares e VIII Colóquio sobre Questões Curriculares**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

_____. **Ressignificando a Didática na perspectiva intercultural**. GECEC. Departamento de Educação, PUC-Rio/CNPq. (relatório final da pesquisa), 2007.

_____. **Cultura(s) e Educação:** entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. (Org.). **Sociedade, educação e cultura(s):** questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2002.

CANAU, V. M. F.; ANHORN, C. T. G. A questão didática e a perspectiva multicultural: uma articulação necessária. **23a Reunião anual da ANPED, Anais...** Caxambu, MG, 2000.

CANEN, A. Multiculturalismo, diversidade sexual e combate ao bullying na escola: percepções e caminhos de inclusão a partir de uma experiência de formação continuada. In: BORTOLINI, A. (org.). **Diversidade sexual e de gênero na escola:** educação, cultura, violência e ética. Rio de Janeiro: Pró-Reitoria de Extensão/ UFRJ, 2008, p. 52- 77.

_____. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Comunicação e Política.** V. 25, n. 2, p. 91- 107, 2007.

_____. Multicultural Challengers in Educational Policies within a Non-Conservative Scenario: the case of the emerging reforms in higher education in Brazil. **Policy Futures in Education.** Oxford, v. 3, n. 4, 2005, p. 327- 339.

CANEN, A; OLIVEIRA, A. M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação, **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n.2, p. 61-74, set. /dez. 2002.

CARNEIRO, S. A conferência sobre racismo. **Correio Braziliense,** 7 jul. 2000.

CARVALHO, E. J. G.; FAUSTINO, R. C. **Educação e diversidade cultural.** Maringá: Eduem, 2010.

CARVALHO, M. A.; MIRANDA, L. A; PACHECO, L. M. B. Diversidade sexual na escola: documentos legais e comunidade escolar – uma análise. **Nuances:** estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 26, n. 2, p. 112-131, maio/ago. 2015.

CASHMORE, E. **Dicionário de relações étnicas e raciais.** São Paulo: Selo Negro Edições, 2000.

CAVALCANTE, C.V; SIQUEIRA, R. M. In: ECCO, C. **Justiças.** Goiânia: Ed. Espaço Acadêmico, 2018.

CAVALLEIRO, E. S. Discursos e práticas racistas na educação infantil: a produção da submissão e do fracasso escolar. In: QUEIROZ, D. M. et. al. (Org.). **Educação, racismo e anti-racismo.** Salvador: UFBA, 2000. p. 193-219.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica.** 5ª ed. São Paulo, Pearson Prentice Hall, 2002.

CÉSAIRE, A. **Discurso sobre o colonialismo.** Blumenau: Letras Contemporâneas, 2010.

CEVASCO, M. E. B. P. S. **Dez lições sobre estudos culturais**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHAUÍ, M. Ética, política e violência. In T. Camacho (Ed.), **Ensaio sobre violência**. Vitória: Edufes, 2003, p. 39-59.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problema de concepção? In: TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 75-124.

COSTA, M. V. (org.) **Estudos culturais em educação**. Mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

COSTA, C. L. O sujeito do feminismo: revisando os debates. **Revista Cadernos Pagu**, Campinas, volume 19, p. 59-90, 2002.

CRENSHAW, K. **A interseccionalidade da discriminação de raça e gênero**. 2002. <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf>. Acesso em 20.01.2018.

CUCHE, D. **O Conceito de Cultura nas Ciências Sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. 2ª ed. Bauru: EDUSC, 1999.

DALARUN, J. Olhares de Clérigos, in DUBY, G. e PERROT, M., **História das Mulheres (no Ocidente)** - vol II - Idade Média - Lisboa: Afrontamentos, 1990, pp 29-60.

DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO DE VIENA- Conferência Mundial sobre Direitos Humanos. Portal de direito internacional. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1993%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20Ac%C3%A7%C3%A3o%20adoptado%20pela%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20de%20Viena%20sobre%20Direitos%20Humanos%20em%20junho%20de%201993.pdf>. Acesso em 10. Jan. 2018.

DINIS, N. F. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educar em Revista** – UFPR, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 39-50, jan./abr. 2011.

DINIZ, M.; *et all*. O que produz o silenciamento das mulheres no magistério? In: DINIZ, M.; VASCONCELOS, R. N. **Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores: gênero, sexualidade, raça, educação especial, educação indígena, educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Formato, 2004. p. 22-46.

DINIZ, G. R. S.; ANGELIM, F. P. Violência doméstica – porque é tão difícil lidar com ela?. **Revista de Psicologia da Unesp**, 2(1), 20-35, 2003.

DUARTE, A. J; GOMES, M. P. In: ECCO, C. **Justiças**. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

ECCO, C. **Religião e soropositivos para o HIV/AIDS [manuscrito] : preconceitos sobre doença e sexualidade**. 2013. 165f. Tese (doutorado em Ciências da Religião) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2013.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução de Leandro Konder. 3 ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira SA, 1977.

ESCOLA SEM PARTIDO – **educação sem doutrinação**. Anteprojeto de Lei Estadual e minuta de justificativa. [S.l.], 2016. Disponível em: <http://escolasempartido.org/component/content/article/2-uncategorised/484-anteprojeto-de-lei-estadual-e-minuta-de-justificativa>. Acesso em: 20. jun. 2018.

EVANGELISTA, Ely G. dos S. **A UNESCO e o mundo da cultura**. Brasília, DF: UNESCO; Goiânia: Ed. UFG, 2003.

_____. **Educação e mundialização**. Goiânia: Ed. UFG, 1997.

FIGUEIREDO, N. M. A. **Método e metodologia na pesquisa científica**. 2 ed. São Caetano do Sul, São Paulo: Yendis, 2007.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed., Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, R.M.G.S. **Mulheres e enfermagem: uma construção generificada do saber**. São Paulo, 1996. 180p. Tese (Livre-docência) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional. In: OLIVEIRA, Romualdo P. (Org.) **Política educacional: impasses e alternativas**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 85-122.

FRASER, N. Uma deformación que hace imposible el reconocimiento: réplica a Axel Honneth. In: _____; HONNETH, A. In: **Redistribución o reconocimiento?: un debate político-filosófico**. Madrid: Morata, 2006, 17-88.

_____. Social Justice in the Age of Identity Politics: Redistribution, Recognition, and Participation. In: Fraser, Nancy e Honneth, Axel. **Redistribution or Recognition? A political-Philosophical Exchange**. Nova Iorque, Londres: verso, 2003. p. 7- 109.

_____. Da Redistribuição ao Reconhecimento? Dilemas da Justiça na Era Pós-Socialista. In: SOUZA, J. (org) **Democracia Hoje**. Brasília: UnB, 2001.

FREIRE, P. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAG, M. J. C. **Gênero e sexualidade nas diretrizes curriculares para a educação brasileira**. 2004. 198f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Regional de Blumenau, 2004.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 20. Out. 2017.

_____. A Política de educação profissional no governo Lula; Um percurso histórico controvertido. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA M.; RAMOS, M. Educação e Sociedade. Campinas/SP: Cortez, vol.26, no.92, 2010, p. 1087-1113.

FURLANI, J. **O bicho vai pegar! - um olhar pós-estruturalista à educação sexual a partir de livros paradidáticos infantis**. 2005, 272 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

GIL, A. C. **Gestão de pessoas: enfoque nos papéis Profissionais**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, H. A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GOMES, N. L.. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03** /Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília :Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GONÇALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 4. ed. Campinas SP: Alínea, 2007.

HADDAD, F. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: Ministério da Educação; Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Brasília: Unesco, 2003.

HELDER, R. R. **Como fazer análise documental**. Porto: Universidade de Algarve, 2006.

HERNANDEZ, M. C. A ascensão do tema dos Direitos Humanos no pós-guerra fria: a Conferência de Viena (1993). **Mediações**, Londrina, v. 15, n.1, p. 54-73, Jan/Jun. 2010 .

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo, 2007.

IGLESIAS, M. E. D.; GÓMEZ, A. M. M.. **Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso**. Ciudad de La Habana: ACIMED, , v. 12, n. 2, p. 1-5, mar./abr. 2004.

JUNQUEIRA, R. D.. Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. **Espaço do Currículo**, v.2, n.2, p.208-230, set./mar. 2010.

LERNER, D. Ensenar en la Diversidad. Conferencia dictada en las Primeras Jornadas de Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires: Género, generaciones y etnicidades en los mapas escolares contemporáneos. Dirección de Modalidad de Educación Intercultural. La Plata, 28 de junio de 2007. Texto publicado en Lectura y Vida. **Revista Latinoamericana de Lectura**. Buenos Aires, v.26, n.4, dez. 2007.

LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LINDGREN A. J. A. **Relações Internacionais e Temas Sociais: a década das conferências**. Brasília: IBRI, 2001, p. 15.

LIMA C., JIMENEZ S., CHAVES S. A., Educação, questão de gênero e o discurso do capital: um estudo documental no âmbito da ONU, In.: RABELO, J. ; JIMENEZ, J. ; MENDES SEGUNDO, M. D. (Org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária da Universidade Federal do Ceará (UFC), 2015.

LIRA, A. O tema transversal orientação sexual nos PCN e atitude dos professores: convergentes ou divergentes? **REMPEC – Ensino, Saúde e Ambiente**, Pernambuco, v. 3, n. 1, abr. 2010, p. 22-41.

LOPES, A. R. C.; MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, A. R. C. MACEDO, E. (Orgs.) **Currículo: Debates Contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUGONES, M. Colonialidad y género. **Tabula Rasa**, 9, 73-101, 2008.

MACEDO, E. Currículo e competência. In: LOPES, A. R. C.; MACEDO E. (Org.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

McLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. Trad. Bebel Orofino Shaefer. São Paulo: Cortez, 1997

MAIA, G. Z. A. **As publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em Administração da Educação no Brasil**. 2004. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.

MARCHI, M. C. F. **Orientação sexual como tema transversal: um estudo exploratório sobre representações de professoras**. 2000. 183f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Rondônia, Roraima, 2000.

MARIANO, A. L. S. O materialismo cultural de Raymond Williams: aproximações às pesquisas sobre história do currículo e da profissão docente. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 332-344, 2016.

MARTINEZ, A. **Criatividade, Personalidade e educação**. Campinas, SP: Papirus Editora, 1997.

MARQUES, L. S.; SÁ, M. A.; SOUZA, O. A educação das relações étnico-raciais e o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana na perspectiva da lei 10.639/03 e suas respectivas diretrizes curriculares. **Revista Formação/docente**. Belo Horizonte. V.7, n. 2, Julho/dezembro, 2015, p. 1-20.

MATTELART, A.; NEVEU, E. **Introdução aos Estudos Culturais**. São Paulo: Parábola. Editorial. 2004, 215 p.

MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 9-27.

MONTEIRO, R. A. Pesquisa em educação: alguns desafios da abordagem qualitativa. In: MONTEIRO, R. **Fazendo e aprendendo pesquisa qualitativa em educação**. Juiz de Fora: FEME/UFJF, 1998, p. 7-22.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Currículo, conhecimento e cultura**. Indagações sobre o currículo. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 17-48, 2007.

_____.; CÂMARA, M. J. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. e CANDAU, V. M. (org.). **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 38- 66.

MOREIRA, S. V. Análise documental como método e como técnica. In: DUARTE, J.; BARROS, A. (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005. p. 269-279

MOTA JÚNIOR, W. P.; MAUÉS O. C.. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n4/10.pdf>. Acesso em: 20 Out. 2017.

MOURA, Dante Henrique. **Educação Básica e educação profissional: dualidade histórica e perspectiva de integração**. Natal: CEFET-RN, 2010.

MUNANGA, K . **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Identidade, cidadania e democracia:algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.) **A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 177-187.

NASCIMENTO, L. B. A desconstrução da história androcêntrica e o empoderamento de mulheres. Disponível em:

http://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502750035_ARQUIVO_ADesconstrucao daHistoriaAndrocentricaeoEmpoderamentodeMulheres.pdf. Acesso em 20/04/2018.

NOGUEIRA, J.K, FELIPE, D. A., TERUYA, T. K. Conceitos de gênero, etnia e raça: reflexões sobre a diversidade cultural na educação escolar. **Fazendo Gênero 8 – Corpo, Violência e Poder**, 2008, p. 1-10.

NORONHA, C.; DALTRO, M. A violência masculina é dirigida para Eva ou Maria? **Cadernos de Saúde Pública**, v. 7, n. 2, p. 215-31, abr./jun. 1991.

NUNES, C. A. **Desvendando a Sexualidade**. Campinas, SP: Papius, 1987.

NUNES, C., SILVA, E. **A Educação sexual da criança**: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade além da transversalidade. Campinas, SP: Autores Associados. 2000.

NUNES, D. J. C. **Processo jurisdicional democrático**: uma análise crítica das reformas processuais. 1. ed. Curitiba: Juruá, 2009.

OLIVEIRA, D. **Educação Básica**: gestão do trabalho e da pobreza. A centralidade na educação básica. 2ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, M. **Como fazer Pesquisa Qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, A. S; KNÖNER, S. F. **A construção do conceito de gênero**: uma reflexão sob o prisma da psicologia. Trabalho de Conclusão de Curso. Blumenau: FURB, 2005.

ONU. Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial Sobre a Mulher, 1995.

PAIVA, C. E. A. Cultura comum, reflexões acerca da obra de Raymond Williams. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 163. Dez. 2014, p. 87- 98.

PARO. V. Viabilidade da escola pública em tempo integral. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 29, p. 86-99, 1988.

PEREIRA, J. M. M. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

RABELO, J.; JIMENEZ, J.; SEGUNDO, M. D. (Org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza-CE: Imprensa Universitária da Universidade Federal do Ceará (UFC), 2015.

RIBEIRO, P. R. C. **Inscrevendo a sexualidade: discursos e práticas de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental**. 2002. 125f. Tese (Doutorado em Bioquímica) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002.

RIOS, R. R. Homofobia na perspectiva dos direitos humanos e no contexto dos estudos sobre preconceito e discriminação. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília, D. F.: UNESCO/MEC, 2009. p. 13-

51. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004878.pdf>>. Acesso em: 4 abr. 2018.

RODRIGUES, J. A educação e os empresários: o horizonte pedagógico do capital. In: FRIGOTTO; Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **A experiência do trabalho e a Educação Básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, 168-194.

ROHDEN, H. **Educação do Homem Integral**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Rev. Bras. de História & Ciências Sociais**. n. I, p. 1-15, jul., 2009, p.1-15.

SACRISTÁN, J. G. **A educação obrigatória**. Seu sentido educativo e social. Artmed. Porto Alegre, RS, 2001.

SACRISTÁN, G.; GOMÉS, P. **Compreender e Transformar o Ensino**. ARTMED, Porto Alegre. 2000.

SAFFIOTI, H. I. B. Primórdios do conceito de gênero. **Cadernos Pagu**, 12,157-163, 1999.

SAFFIOTI, H. I. B. _____. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

_____. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SANDER, B. Educação na América Latina: Identidade e globalização. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 157-165, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2766/2113>. Acesso em: 14 mai. 2018.

SANTOS, J. R. dos. A ação afirmativa é um princípio. In: **Questão de Raça**, nº 6, out./dez, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, p.9-10 1996.

SANTOS, B. S; NUNES, J. A. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, B. S. (Org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 14-25.

SAVIANI, D. Marxismo, educação e pedagogia. DUARTE, N. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. 184p.

_____. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SCALA, J. **Ideologia de Gênero: o neototalitarismo e a morte da família**. 2ª ed. Trad. Lyège Carvalho. São Paulo: Katechesis, 2011.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995, p. 71-99.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, M. A. Do projeto político do banco mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dezembro 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a03v2361.pdf>. Acesso em 20. Abr. 2018.

_____. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed., 8ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 6ª ed. 2Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 85-90.

SILVA, T. T. da. O currículo como fetiche – a política e a poética do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, R. C. P.; NETO, J.M. Formação de Professores e Educadores para Abordagem da Educação Sexual na Escola: o que mostram as pesquisas. **Ciências & Educação**, v.12, n.2, p. 158-197, 2006. Disponível em: WWW.caps.com.br. Acesso em: 20/06/2017.

SILVA. M. P.; Carvalho, W. L. P. O desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo de sexualidade na vivência das professoras. **Rev. Ciência & Educação**. Bauru, vol. 11, n. 1, 2005, p. 73-82.

SILVA, P.B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

SILVA, J. P. Cidadania e Reconhecimento. In: Avritzer, L. e Domingos, J. M. (Org.). **Teoria Social e Modernidade no Brasil**. Belo Horizonte: UFMG, 2000, p. 123-135.

SILVEIRA, R. S., NARDI, H. C. Interseccionalidade gênero, raça e etnia e a lei Maria da Penha. **Psicologia & Sociedade**; 26(n. spe.), 14-24, 2014.

SILVEIRA P. D. E. da, Multiculturalismo versus interculturalismo: por uma proposta intercultural do Direito. **Desenvolvimento em Questão** [en linea], v. 6, n. 12, 2008, p. 63-86.

SIMIÃO, D. Gênero no mundo do trabalho. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**. ED. UTFPR, ano1, n.1, 2005, p. 9-20.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996, p. 15-40.

SODRÉ, M. Por um conceito de minoria. In BARBALHO, A.; PAIVA, R. (orgs) **Comunicação e cultura das minorias**. São Paulo: Paulus, 2005, p. 11-14.

SOUZA, M. I. P. de. **Construtores de pontes: explorando limiares de experiências em educação intercultural**. 2002. 336f. Dissertação (mestrado em Ciências da Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

SOUZA, B. S. A. de. **As relações de gênero nas políticas públicas de educação no município de Belo Jardim-PE: silêncio**, 2006, 151p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pernambuco, Recife, 2006.

SOUZA, E. M. de. **Crítica cultural**. Belo Horizonte; Ed. UFMG, 2002.

SOUZA, F. C. **Meninos e meninas na escola: um encontro possível?** Porto Alegre: Zouk. 2005.

SOUZA, S. “Não à ideologia de gênero!” A produção religiosa da violência de gênero na política brasileira. **Estudos de Religião**, v. 28, n. 2, p. 188-204, jul./dez., 2014. <https://doi.org/10.15603/21761078/er.v28n2p188-204>

SPINELLI, L. M. Repensando o reconhecimento: A crítica de Nancy Fraser ao modelo identitário de Axel Honneth. **Século XXI, Revista de Ciências Sociais**, v.6, no 1, p.204-234, jan./jun. 2016.

THOMPSON, J.B. **Ideologia e cultura moderna**. Petrópolis: Vozes, 1995.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia De, WARDE, Miriam J. & HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez Editora, PUC-SP, Ação Educativa /PUC-SP, 1996. p. 125-194.

UNESCO. World Education Forum 2015. Incheon Declaration. Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. Paris: UNESCO, 2015.

_____. **O Marco de ação de Dakar educação para todos: atendendo nossos compromissos coletivos**. Dakar: Cúpula Mundial de Educação, 2000. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 18 Out. 2017.

_____. **Declaração de princípios sobre a tolerância**. Aprovada pela Conferência Geral em sua 28ª reunião em Paris, em 16/11/1995. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/paz/dec95.htm>. Acesso em: 12. jan. 2018.

_____. **A Declaração de Nova Delhi sobre Educação Para Todos, Nova Delhi- Índia: Unesco, 1993**. Disponível em: <www.unesco.org.br/publica/Doc_Internacionais/declaraNdelhi>. Acesso em: 10 Dez. 2017.

VASCONCELLOS, M. D. A educação perante a nova ordem mundial. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 1043-1048, setembro 2003.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Maio/Jun/Jul/Ago, nº 23, 2003.

VERRANGIA, D.; SILVA, P. Cidadania, relações étnico-raciais e educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 705-718, set./dez. 2010.

VIANA, A. J. B.; SOUSA, E. S. S. O poder (in)visível da violência sexual: abordagens sociológicas de Peirre Bourdieu. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 45, n. 2, p. 155-183, jul./dez. 2014. Disponível em: http://www.rcs.ufc.br/edicoes/v45n2/rcs_v45n2a8.pdf. Acesso: 20 abr. 2018.

VIANNA, C. P. Sexo e gênero: masculino e feminino na qualidade da educação escolar. In: AQUINO, J. G. **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. 3ª ed., São Paulo: Summus, 1997, p. 119-129.

_____.; CAVALEIRO, M. C. Políticas públicas de educação e diversidade: Gênero e (Homo) Sexualidades. **Revista Gênero**. - Niterói, v. 12, n. 2, p. 27-45, 1. sem. 2012. Disponível em: <<http://www.revistagenero.uff.br>>. Acesso em 16 Out. 2017.

VIANNA, C. P.; UNBEHAUN, S. Gênero na educação Básica: Quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, volume 27, n.95, maio/ago. 2006, p. 407-428.

_____.; _____, S. O gênero nas políticas públicas de educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 77-104, 2004.

WADE, P. **Raza e etnicidad en Latinoamérica**. Quito: Abya Yala, 2001.

WILLIAMS, R. **Cultura e Materialismo**. Tradução de André Glaser. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

_____. **Cultura e sociedade**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

_____. **Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade**. Tradução de Sandra Guardini Vasconcelos. São Paulo: Boitempo, 2001.

ZEICHNER, K. M. *Teacher education and the struggle for social justice*. New York and London: Routledge, 2009.

ANEXOS

Anexo I

Quadro 01: Documentos legais de 1980 a 2015

DATA	DOCUMENTO	DESCRIÇÃO
1988	Constituição Federal de 1988	<p>Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:</p> <p>IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.</p> <p>Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:</p> <p>I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;</p> <p>A CF trata sobre a Educação no capítulo III, dos Artigos 205 a 2014.</p> <p>Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.</p> <p>Artigo 206</p> <p>I – igualdade de condições para acesso e permanência na escola.</p> <p>III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;</p> <p>Artigo 208</p> <p>III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;</p> <p>Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.</p> <p>§ 1º - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.</p> <p>§ 2º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.</p> <p>Art. 215.</p> <p>O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.</p> <p>§ 1º - O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.</p> <p>2º - A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.</p> <p>3º A lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do poder público que conduzem à: (Incluído pela Emenda Constitucional nº 48, de 2005).</p> <p>I defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 48, de 2005);</p>

DATA	DOCUMENTO	DESCRIÇÃO
		<p>II produção, promoção e difusão de bens culturais; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 48, de 2005);</p> <p>III formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 48, de 2005);</p> <p>IV democratização do acesso aos bens de cultura; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 48, de 2005);</p> <p>V valorização da diversidade étnica e regional. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 48, de 2005).</p> <p>Art. 216-A.</p> <p>O Sistema Nacional de Cultura, organizado em regime de colaboração, de forma descentralizada e participativa, institui um processo de gestão e promoção conjunta de políticas públicas de cultura, democráticas e permanentes, pactuadas entre os entes da Federação e a sociedade, tendo por objetivo promover o desenvolvimento humano, social e econômico com pleno exercício dos direitos culturais. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 71, de 2012).</p> <p>§ 1º O Sistema Nacional de Cultura fundamenta-se na política nacional de cultura e nas suas diretrizes, estabelecidas no Plano Nacional de Cultura, e rege-se pelos seguintes princípios: Incluído pela Emenda Constitucional nº 71, de 2012.</p> <p>I - diversidade das expressões culturais; Incluído pela Emenda Constitucional nº 71, de 2012;</p> <p>II - universalização do acesso aos bens e serviços culturais; Incluído pela Emenda Constitucional nº 71, de 2012;</p> <p>III - fomento à produção, difusão e circulação de conhecimento e bens culturais; Incluído pela Emenda Constitucional nº 71, de 2012;</p> <p>IV - cooperação entre os entes federados, os agentes públicos e privados atuantes na área cultural; Incluído pela Emenda Constitucional nº 71, de 2012;</p> <p>V - integração e interação na execução das políticas, programas, projetos e ações desenvolvidas; Incluído pela Emenda Constitucional nº 71, de 2012;</p> <p>VI - complementaridade nos papéis dos agentes culturais; Incluído pela Emenda Constitucional nº 71, de 2012;</p> <p>VII - transversalidade das políticas culturais; Incluído pela Emenda Constitucional nº 71, de 2012;</p> <p>VIII - autonomia dos entes federados e das instituições da sociedade civil; Incluído pela Emenda Constitucional nº 71, de 2012;</p> <p>IX - transparência e compartilhamento das informações; Incluído pela Emenda Constitucional nº 71, de 2012;</p> <p>X - democratização dos processos decisórios com participação e controle social; Incluído pela Emenda Constitucional nº 71, de 2012;</p> <p>XI - descentralização articulada e pactuada da gestão, dos recursos e das ações; Incluído pela Emenda Constitucional nº 71, de 2012;</p> <p>XII - ampliação progressiva dos recursos contidos nos orçamentos públicos para a cultura. Incluído pela Emenda Constitucional nº 71, de 2012.</p> <p>§ 2º Constitui a estrutura do Sistema Nacional de Cultura, nas respectivas esferas da Federação: Incluído pela Emenda Constitucional nº 71, de 2012.</p>

DATA	DOCUMENTO	DESCRIÇÃO
		<p>I - órgãos gestores da cultura; Incluído pela Emenda Constitucional nº 71, de 2012;</p> <p>II - conselhos de política cultural; Incluído pela Emenda Constitucional nº 71, de 2012;</p> <p>III - conferências de cultura; Incluído pela Emenda Constitucional nº 71, de 2012;</p> <p>IV - comissões intergestores; Incluído pela Emenda Constitucional nº 71, de 2012;</p> <p>V - planos de cultura; Incluído pela Emenda Constitucional nº 71, de 2012;</p> <p>VI - sistemas de financiamento à cultura; Incluído pela Emenda Constitucional nº 71, de 2012;</p> <p>VII - sistemas de informações e indicadores culturais; Incluído pela Emenda Constitucional nº 71, de 2012;</p> <p>VIII - programas de formação na área da cultura; e Incluído pela Emenda Constitucional nº 71, de 2012;</p> <p>IX - sistemas setoriais de cultura. Incluído pela Emenda Constitucional nº 71, de 2012.</p> <p>§ 3º Lei federal disporá sobre a regulamentação do Sistema Nacional de Cultura, bem como de sua articulação com os demais sistemas nacionais ou políticas setoriais de governo. Incluído pela Emenda Constitucional nº 71, de 2012.</p> <p>§ 4º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão seus respectivos sistemas de cultura em leis próprias. Incluído pela Emenda Constitucional nº 71, de 2012.</p> <p>Art. 242.</p> <p>§ 1º - O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.</p>
1990b	Lei 8.069 de 13 de junho de 1990	Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
1997	Parâmetros Curriculares Nacionais	<p>PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (1ª A 4ª SÉRIE)</p> <p>Volume 1 - Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais</p> <p>Volume 2 - Língua Portuguesa</p> <p>Volume 3 - Matemática</p> <p>Volume 4 - Ciências Naturais</p> <p>Volume 5 - História e Geografia</p> <p>Volume 6 - Arte</p> <p>Volume 7 - Educação Física</p> <p>Volume 8 - Apresentação dos Temas Transversais e Ética</p> <p>Volume 9 - Meio Ambiente e Saúde</p> <p>Volume 10 – Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.</p> <p>PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (5ª A 8ª SÉRIE)</p> <p>Volume 1 – Introdução aos PCNs – Volume 2 – Língua Portuguesa;</p> <p>Volume 3 – Matemática; Volume 4 – Ciências Naturais; Volume 5 – Geografia; Volume 6 – História; Volume 7 – Arte; Volume 8 – Educação Física; Volume 9 – Língua Estrangeira; Volume 10.1 – Temas Transversais – Apresentação; Volume 10.2 – Temas Transversais – Pluralidade Cultural; Volume 10.3 – Temas Transversais – Meio ambiente; Volume 10.4 – Temas Transversais – Saúde; Volume 10.5 – Temas Transversais – Orientação Sexual.</p>

DATA	DOCUMENTO	DESCRIÇÃO
1999	Resolução CEB Nº 3, DE 10 de novembro de 1999(*)	Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências.
2001	Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
2002	Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
2003	Lei 10.639, de 9 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.
2004a	Parecer 003/04	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
2004b	Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004.	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
2008	Lei 11.645, de 10 de março de 2008.	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".
2009	Parecer 020/2009	Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
2009	Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.	Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
2010	Parecer 7/2010	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
2010a	Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.	Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
2010	Parecer 11/2010	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.
2010b	Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 De 9 (nove) anos.	Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.
2011	Parecer 05/2011	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
2011	Parecer 14/2011	Diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância.

DATA	DOCUMENTO	DESCRIÇÃO
2012	Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012	Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.
2012	Resolução nº 3, de 16 de maio de 2012	Define diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância.
2012	Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012.	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
2012	Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012.	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.
2012	Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012.	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.
2012	Parecer CNE/CEB nº: 13/2012.	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.
2012	Parecer CNE/CEB nº: 16/2012.	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.
2013	Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências.
2014	Lei 13.004, de 25 de junho de 2014.	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.
	CNE/UNESCO “Subsidio a Formulação e Avaliação a Políticas	Estudos para regulamentar a Lei 11.645

DATA	DOCUMENTO	DESCRIÇÃO
	Educacionais Brasileiras”. São Paulo, 2012.	
2014	CONAE 2014 - Documento Referência.	EIXO II - EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: JUSTIÇA SOCIAL, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS. Emendas aprovadas na Conferência Livre – 04/05/13
2015	RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015.	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Fonte: Elaboração da pesquisadora (GUNDIM, 2017).